

Glossar Kulturelle Schulentwicklung

[Stand: 23.05.2014]

Partizipation, Ästhetisches Lernen, Qualitätsentwicklung und Schularchitektur sind nur einige Schlüsselbegriffe, die im Kontext Kultureller Schulentwicklung häufig genannt werden. Die Verankerung von Kultureller Bildung in der Schule ist eine Querschnittsaufgabe, die viele Themenfelder betrifft. Hier finden Sie einen Überblick über die wichtigsten Begriffe der Themenfelder, die im Rahmen von Kultureller Schulentwicklung relevant sind. Die kurzen Texte ermöglichen eine schnelle Begriffsklärung und verweisen auf weiterführende Literatur. Das Glossar wird fortwährend erweitert und überarbeitet. Die Schlüsselbegriffe, zu denen es einen eigenen Artikel gibt, sind in den Texten gelb hinterlegt.

Schlüsselbegriffe Kultureller Schulentwicklung:

- » [Anerkennungskultur](#)
- » [Ästhetisches Lernen](#)
- » [Außerschulische Jugendarbeit](#)
- » [Außerunterrichtliche Angebote](#)
- » [Glück/Lebenskunst/Wohlergehen](#)
- » [Inklusion](#)
- » [Kommunale Bildungslandschaften](#)
- » [Kommunale Gesamtkonzepte für Kulturelle Bildung](#)
- » [Kompetenznachweis Kultur](#)
- » [Kompetenzorientierung](#)
- » [Kulturbeauftragte](#)
- » [Kulturpädagogische Bildungsprinzipien](#)
- » [Kulturschule](#)
- » [Künstlerische Fächer](#)
- » [Partizipation](#)
- » [Partizipation und Teilhabe](#)
- » [Qualifizierung](#)
- » [Qualitätsentwicklung](#)
- » [Qualitätstableau Kulturelle Schulentwicklung](#)
- » [Regionale Bildungsnetzwerke](#)
- » [Rhythmisierung](#)
- » [Schularchitektur und Raumausstattung](#)
- » [Schulentwicklung](#)
- » [Schulkultur](#)
- » [Steuergruppe](#)
- » [Unterrichtsgestaltung](#)

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Als Autoren haben an den Texten des Glossar mitgewirkt:

Berghaus, Mareike (MB), Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, berghaus@bkj.de

Braun, Tom (TB), Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, braun@bkj.de

Fuchs, Max (MF), Akademie Remscheid, fuchs@akademieremscheid.de

Münter, Ulrike (UM), Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, munter@bkj.de

Norrenbrock, Maria (MN), Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, norrenbrock@bkj.de

Roth, Michael (MR), Akademie Remscheid, roth@akademieremscheid.de

Schorn, Brigitte (BS), Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“, schorn@kulturellebildung-nrw.de

Stute, Dirk (DS), Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“, stute@kulturellebildung-nrw.de

Wibbing, Gisela (GW), Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“, wibbing@kulturellebildung-nrw.de

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Anerkennungskultur

Schulen, die sich auf den Weg der kulturellen Schulentwicklung gemacht haben, stellen die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund der Schulkultur. Die kulturelle Bildung bietet mit ihrer Vielfalt an Sparten, Orten und Angebotsformen ein facettenreiches Spektrum von Kooperationsmöglichkeiten für Schulen. Das Lernen mit und in den Künsten ist geprägt durch ganzheitliche Herangehensweisen und Subjektorientierung. Dementsprechend müssen Schulen, die sich auf den Weg zu einem anderen Lernen machen, auch nach alternativen Formen der Anerkennung von Kompetenzen suchen.

Die Erfahrung von Anerkennung spielt eine zentrale Rolle, ohne die sich keine Selbstwirksamkeitsüberzeugung bei den Schülerinnen und Schülern entwickeln kann. Im Kontext einer entsprechenden Anerkennungskultur signalisiert man den Kindern und Jugendlichen, dass man sorgfältig auf ihre Lebensumstände achtet und sie respektiert. Sorgsamer Umgang mit Beteiligungswillen und der Meinung der Kinder und Jugendlichen von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer ist wichtig.

Kinder und Jugendliche werden über ihre Erfolge und das, was sie erarbeiten möchten, so auf dem Laufenden gehalten, dass sie es verstehen. Dabei rücken Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit in den Fokus. Stärkenorientierung bedeutet, den Blickwinkel zu verändern: nicht zu fragen, was der Betreffende nicht kann, sondern zu sehen, welche Fähigkeiten und Stärken er oder sie in welcher Situation zeigt, wie viel er oder sie wann zu tun oder zu leisten in der Lage ist.

Schulen, die so arbeiten, haben eine Kultur der Anerkennung etabliert. Anerkennung ist einer der wichtigsten Hebel für eine konsequente und wertschätzende Erziehungsarbeit. Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass ihre Interessen, Bedürfnisse und Fähigkeiten gesehen und anerkannt werden. Dementsprechend sind auch Schulen mit kulturellem Profil mit dem Ziel nach Stärkung von Lebenskompetenzen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler mittels Inhalten und Methoden kultureller Bildung dahingehend ausgerichtet.

In Schulen mit kulturellem Profil wird der Rahmen der Anerkennungskultur noch erweitert, indem man gezielt entsprechende Rückmeldeformate wählt, zum Beispiel im Rahmen von Lernportfolios u.a. Eine weitere Möglichkeit des Feedbacks ist der „Kompetenznachweis Kultur“, der die Stärken der Schülerinnen und Schüler sichtbar macht und damit Kompetenzen, die die Jugendlichen im Rahmen ihrer kulturellen Arbeit erlangt haben, belegt.

Zum Weiterlesen:

Schorn, Brigitte/Timmerberg, Vera (2008): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis. Schriftenreihe Kulturelle Bildung, Vol. 15, München

GW 07/13

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.



AKADEMIE
REMSCHIED

Ästhetisches Lernen

Das zentrale Prinzip einer **Kulturschule** ist das Prinzip des Ästhetischen. Dies bedeutet nicht nur eine Aufgabe für die **künstlerischen Fächer**, sondern für alle Qualitätsbereiche von Schule (siehe „**Kulturschule**“). Es ist beim Verständnis des Ästhetischen Lernens nützlich, an die Herkunft des Begriffs zu erinnern: aisthesis bedeutet im Griechischen sinnliche Erkenntnis. Es geht also – entgegen einigen neueren Debatten in der Ästhetik, die sich gegen den Erkenntnischarakter von Kunst wehren – in der Tat um Erkenntnis, wobei die Sinne als Quelle von Erkenntnis (gegenüber dem Verstand) rehabilitiert werden. In diesem Sinne hat Alexander Baumgarten in der Mitte des 18. Jahrhunderts „Ästhetik“ als neue philosophische Disziplin begründet. Heute ist es sinnvoll, die von Aissen-Crewett vorgeschlagene Unterscheidung zu nutzen: nämlich aisthetisches und ästhetische Lernen zu unterscheiden. Denn in der Spiel- oder Zirkuspädagogik spielt natürlich ein gezielter Umgang mit der Sinnlichkeit des Menschen eine Rolle, ohne notwendigerweise die in der Ästhetik (durchaus kontrovers) diskutierten Gestaltungsprinzipien für sich in Anspruch zu nehmen.

Die zentrale Rolle der Sinne verweist zudem auf den in den letzten Jahren zu neuen Ehren gekommenen „Körper“ oder Leib. In der Erziehungswissenschaft ist eine Folge der postmodernen Neuentdeckung des Körpers der Versuch, den Lernbegriff, der bislang stark von der Lernpsychologie dominiert wurde, als genuin pädagogische Kategorie neu zu entdecken. In diesem Kontext ist es vor allem das Lernen mit allen Sinnen, das mimetische, performative oder leibliche Lernen, das gerade in kulturpädagogischen Ansätzen die zentrale Rolle spielt (ohne das Kognitive dabei vernachlässigen zu wollen). Es geht um (ästhetische) Erfahrungen, die durch pädagogische Inszenierungen ermöglicht werden sollen. Dabei kommen Begriffe wie etwa der des Habitus (etwa im Anschluss an Pierre Bourdieu) ins Spiel, wobei neben den intentionalen Lernprozessen das informelle Lernen en passant eine wichtige Rolle spielt.

Zum Weiterlesen:

Fuchs, M.: Die Kulturschule. München 2012, Kap. 5, S. 125 ff.

Fuchs, M.: Kunst als kulturelle Praxis. Eine Einführung in die Ästhetik und Kunsttheorie für die Praxis. München: Kopaed 2011

Aissen-Crewett, M.: Grundriß der ästhetisch-aisthetischen Erziehung. Potsdam 1998

Göhlich, M./Zirfass, J.: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart 2007

MF 2/2013

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Außerschulische Jugendarbeit

Einrichtungen und Angebote der Kinder- und Jugendarbeit übernehmen eine bedeutsame Rolle bei der Gestaltung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen. Neben Schule, Beruf, Familie, Peergruppen und Medien ist die Jugendarbeit ein eigenständiges Bildungs- und Sozialisationsfeld. Die Trägerstrukturen übernehmen spezifische pädagogische Aufgaben. Auf der Basis der Freiwilligkeit der Teilnahme und der Lebenswelt- und Interessenorientierung geht es um kulturelle, soziale, politische und interkulturelle Bildung, um die Schaffung repressionsarmer Lernsituationen, in denen man – ohne Selektionsdruck – experimentieren und auch Fehler machen kann. Im Mittelpunkt stehen die Partizipation und Selbstorganisation der Kinder und Jugendlichen.

Die pädagogische Arbeit in den Jugendfreizeiteinrichtungen und Jugendverbänden ist in erster Linie auf die sozialen und emotionalen Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung gerichtet. Jugendarbeit stellt Begegnungs- und Experimentierfelder bereit, die den Erwerb lebenspraktischen Wissens und Fertigkeiten sowie Schlüsselkompetenzen wie soziale Sensibilität, Ich-Stärkung, interkulturelle Kompetenzen etc. ermöglichen. Bildung in der Jugendhilfe steht für den Erwerb von Lebenskompetenzen. Ziel ist es, die Kinder und Jugendlichen stark zu machen für ein befriedigendes und selbstbestimmtes Leben, ihre Fähigkeit zur Entfaltung von Identität und ihre Beteiligungskompetenz zu stärken.

Jugendarbeit hat eine spezifische pädagogische Professionalität entwickelt, deren Ziel Selbstbildung, Emanzipation und Mündigkeit von Kindern und Jugendlichen ist. Das spezifische pädagogische Profil der ehren- und hauptberuflichen Fachkräfte erfordert ein breites pädagogisches Methodenrepertoire, Zielgruppenkenntnisse, Erfahrungen mit Prozessen der Benachteiligung und des Ausschlusses sowie Kompetenzen in den Inhalten der Arbeit.

Inhaltlich beziehen sich die Angebote entsprechend des Kinder- und Jugendhilfegesetzes auf die Bereiche Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, Kultur und Medien, Spiel und Sport. Methodisch wird ein breites Spektrum von offenen Formen bis zu verbindlichen Kursen angeboten. Immer wird ein konstruktiv spielerischer, forschender und experimenteller Zugang zu den Themen ermöglicht. Alle Angebote werden in der Regel in kleinen Gruppen realisiert.

Projekte und Einrichtungen der Jugendarbeit sind Orte der weitgehenden Selbstgestaltung und der Selbststeuerung, in denen z. T. andere Kompetenzen als in der Schule, und diese auch auf eine andere Art und Weise erworben werden. In der öffentlichen Diskussion dominiert in Bildungsfragen jedoch immer noch die Schule als scheinbar einzigem Bildungsort. Ein wichtiges Ziel der Jugendarbeit ist es, sowohl im öffentlichen Bewusstsein, aber auch im Selbstverständnis den eigenen Beitrag bei dem Erwerb von Bildung und Lebenskompetenzen zielgenauer zu formulieren. Letztlich würde dies auch die Schule entlasten. Aus Sicht der Jugend- und Bildungspolitik ist daher eine verbindlich geregelte Kooperation von Einrichtungen der Jugendhilfe und Schulen sinnvoll. Ziel von Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule muss die Vernetzung von Kompetenzen beider Bereiche sein, so dass neben der Sicherung einer ganztägigen Betreuung für einzelne Kinder die individuelle Förderung verbessert werden kann. Entsprechende Verfahren, die mit den Betroffenen gemeinsam umgesetzt werden, sollten in Kooperationsvereinbarungen verabredet werden. Leitlinien sind die gleichberechtigte Kooperation von Schule und Jugendarbeit, verbindliche Formen der Zusammenarbeit und Schaffung entsprechender rechtlicher Rahmenbedingungen, die gegenseitige Anerkennung der jeweiligen pädagogischen Profession, das Angleichung der Arbeitsbedingungen und die Realisierung des Prinzips der Komplementarität.

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.



**AKADEMIE
REMSCHIED**

Die Angebote der Jugendarbeit finden allerdings unter erschwerten Rahmenbedingungen statt, die den Chancen für ein gelingendes Aufwachsen nicht zuträglich sind: zwar wird die Notwendigkeit einer eigenständigen Jugendarbeit immer wieder betont, auf der kommunalen Ebene und bei den vielen kirchlichen Trägern werden aufgrund der prekären Haushaltslage die notwendigen Ressourcen nicht vorgehalten. Festzustellen ist, dass die Einrichtungen der Jugendarbeit aufgrund der mangelhaften Förderung ihre notwendigen Unterstützungsleistungen nicht immer so anbieten können, wie es erforderlich wäre.

Zum Weiterlesen:

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Kooperation mit den Bundeszentralen Träger der Kinder- und Jugendhilfe (2002) : Eckpunktepapier „Jugendhilfe und die Kultur des Aufwachsens. Der Beitrag der Träger der Kinder- und Jugendhilfe zur Bildung und zur Entwicklung von Lebenskompetenz“ . Remscheid/Bonn

Deutscher Bundestag (2013): Der 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen und Bestrebungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Deutscher Bundestag, Drucksache 17/12200. [http://mifkjf.rlp.de/fileadmin/mifkjf/Familie/Service-Stelle/Zusammenfassung_14._Kinder-_und_Jugendbericht.pdf, 04.10.2013].

BS 10/2013

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Außerunterrichtliche Angebote

Außerunterrichtliche Aktivitäten und Angebote haben an Schulen eine lange Tradition: Arbeitsgemeinschaften, Theateraufführungen, Schülercafés, Sportfeste, Konzerte, Praktika oder Exkursionen waren schon (fast) immer wichtige Bestandteile des Schullebens. Neben dem Fachunterricht als dem Kern von Schule (formale Bildung) stellen die außerunterrichtlichen Angebote eine zweite wichtige Säule schulischer Arbeit dar (non-formale Bildung).

Die Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten ist an der traditionellen Halbtagschule für die Schüler/innen im Gegensatz zum Unterricht freiwillig.

Schulen mit kulturellem Profil oder Kulturschulen sind in der Regel Ganztagschulen. An offenen und teilgebundenen Ganztagschulen verpflichtet die Anmeldung zum Ganztagszweig bzw. zu den außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten zu einer regelmäßigen aber zeitlich begrenzten Teilnahme. An Halbtagschulen sowie an offenen und teilgebundenen Ganztagschulen werden die außerunterrichtlichen Angebote daher nur von einem Teil der Schülerschaft genutzt, der freilich wechseln kann. Gebundene Ganztagschulen sind dadurch gekennzeichnet, dass hier zum Unterricht außerunterrichtliche Angebote obligatorisch hinzukommen. Die regelmäßige Teilnahme an diesen Ganztagsangeboten wird für Schüler/innen mit der Aufnahme in die Schule verpflichtend.

Bei den außerunterrichtlichen Angeboten handelt es sich – ähnlich dem Fachunterricht – um intentionale Lernsettings, die im Organisationsrahmen einer Schule von (erwachsenen) Fachkräften konzipiert und durchgeführt werden. Vom Unterricht unterscheiden sich außerunterrichtliche Angebote in der Regel durch folgende Kennzeichen:

- » Sie können nicht nur von Lehrkräften, sondern auch von anderen (in der Regel) pädagogisch geschulten Personen durchgeführt werden.
- » Sie unterliegen im Allgemeinen keinen curricularen Vorgaben.
- » Sie werden häufig auch mit altersgemischten Gruppen durchgeführt.
- » Eine Leistungsbewertung über Noten findet nicht statt.
- » Im Vordergrund stehen die Entwicklung und Förderung von fachübergreifenden Kompetenzen (wie z.B. Teamfähigkeit, Kreativität, Lernen lernen oder Präsentationsfähigkeit) sowie erziehungsergänzende Aspekte (u.a. Wertevermittlung, soziale Integration).

Außerunterrichtliche Angebote bieten Schulen aufgrund dieser Merkmale die Möglichkeit zur Entfaltung einer ganzheitlichen Lehr- und Lernkultur. Mehr noch als im herkömmlichen Unterricht können pädagogische Grundsätze der Kulturellen Bildung wie Interessenorientierung, Partizipation, Stärkeorientierung oder Selbstwirksamkeit hier umgesetzt werden. Schulen, die sich auf den Weg machen, ein kulturelles Profil zu entwickeln, können daher gerade ihre außerschulischen Angebote nutzen, um neue Lernprozesse mit Kunst und Kultur nachhaltig zu initiieren. Diese Schulen erweitern systematisch ihre künstlerisch-kulturellen Ganztagsangebote. Dabei arbeiten sie eng mit Kooperationspartnern aus dem Bereich der Kulturellen Bildung

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.



**AKADEMIE
REMSCHIED**

zusammen (u.a. Künstler/innen, Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen, Musikschulen, Tanzschulen, Theater, Jugendkunstschulen, Museen). Langfristig bauen sie ein Netzwerk mit außerschulischen Kulturpartnern auf, die die Konzeption und die Durchführung der außerunterrichtlichen Angebote nachhaltig prägen. Lehrkräfte und Mitarbeiter/innen der Kulturellen Bildung arbeiten dabei in multiprofessionellen Teams eng zusammen. So wird es auch möglich, einzelne außerunterrichtliche Angebote dauerhaft außerhalb der Schule durchzuführen. Durch die regelmäßige Nutzung von außerschulischen Lernorten aus Kunst und Kultur gelingt es, den Schüler/innen vielfältige authentische Erfahrungen an anderen gesellschaftlich relevanten Orten zu erschließen. In Zusammenarbeit von Mitarbeiter/innen der Kulturellen Bildung und Lehrkräften können künstlerisch-kulturelle Ganztagsangebote so angelegt sein, dass sie sich inhaltlich und konzeptionell auf den Fachunterricht beziehen. Mit den ihnen eigenen kreativen Denkweisen, Werkzeugen und Methoden können die künstlerisch-kulturellen Aktivitäten der außerunterrichtlichen Angebote in den Unterricht hineinwirken und auf diese Weise Ausgangspunkte zur Entwicklung einer neuen Schulkultur sein.

DS 9/2013

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Glück, Lebenskunst, Wohlergehen („Well-Being“)

Die drei in der Überschrift genannten Begriffe haben gemeinsam, dass sie die Qualität des individuellen Lebens charakterisieren. Allerdings stammen sie aus unterschiedlichen Kontexten und werden zurzeit in verschiedenen Arbeitsfeldern schwerpunktmäßig verwendet.

„Glück“ ist der traditionsreichste der Begriffe. Seine Diskussion lässt sich bis in die Frühzeit des systematischen Philosophierens zurückverfolgen und steht in den Ethiken der großen griechischen Philosophen, v.a. in der Nikomachischen Ethik des Aristoteles, im Mittelpunkt. Dieser historische Hinweis ist deshalb wichtig, weil er zeigt, dass Philosophie als Selbstreflexion des Menschen letztlich immer dessen existentielle Lage („Was kann ich wissen? Was soll ich tun?“ etc.) als zentrales Problem erfasst. Es geht um die nach wie vor wichtige, vielleicht sogar zentrale Frage nach „dem guten Leben in einer wohlgeordneten Gesellschaft“. Wichtig ist die genaue Formulierung dieser Fragestellung, weil es nicht um den isolierten Einzelnen oder bloß um abstrakte Strukturen, die den Einzelnen ignorieren, geht, sondern um eine Zusammenführung der individuumsbezogenen und gesellschaftlichen Perspektive. Diese respektiert, dass jeder sein Leben selbst führen muss, dass dies aber nur unter bestimmten Rahmenbedingungen gelingen kann und sich Individualität nur im sozialen Kontext herausbildet.

„Lebenskunst“ wurde – von esoterischen Verwendungsweisen abgesehen – mit der Prominenz des (Spät-)Werkes von Michel Foucault mit seinen starken Bezügen zu Friedrich Nietzsche relevant. Es geht um eine Wiederaufnahme des traditionellen Themas der griechischen Philosophie, um die „Sorge um sich“ und um Techniken, wie diese Sorge ganz konkret realisiert werden kann.

Das „Wohlergehen“ (Well-Being) ist zurzeit vor allem im Kontext der Jugend- und Sozialarbeit ein Thema. Auch hier lassen sich Traditionen identifizieren, die etwa mit der Thematisierung der Lebensqualität in den 1970er Jahren (etwa durch Willy Brandt) einen ersten Höhepunkt haben. Dahinter steckte eine manifeste Krise des westlichen Modernisierungspfades („Grenzen des Wachstums“, Club of Rome), die dazu führte, dass eine rein quantitative Betrachtung individueller Lebensqualität (Lebensstandard als Bruttosozialprodukt pro Kopf) zur Erfassung von Lebenszufriedenheit nicht mehr als hinreichend angesehen wurde. Die heutige beginnende Konjunktur von „Wohlergehen“ erhielt starke Impulse etwa durch den 13. Kinder- und Jugendbericht des Bundes (KJB) mit seinem Schwerpunkt Gesundheit (Leitung: Heiner Keupp). Seither ringt man darum, die Gesundheitsdefinition der Weltgesundheitsorganisation (Gesundheit ist mehr als die Abwesenheit von Krankheit) präziser zu fassen, u. a. zu definieren, was dieses „Mehr“ ist, das Gesundheit von der Abwesenheit von Krankheit bestimmt. Anschlussfähig ist diese Debatte gerade in der Jugendhilfe deshalb, weil der zentrale Begriff des „Kindwohl“ damit aus einer weiteren fachlichen Perspektive gefasst und präzisiert werden kann. Zu diesem Diskurs-Kontext gehört die seit den 1990er Jahren mit dem ersten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung und dem 10. Kinder- und Jugendbericht des Bundes erneut auf die Tagesordnung gesetzte Debatte über Kinderarmut. Allerdings zeigen aktuelle Verwendungsweisen des Wohlergehenskonzeptes, dass man ähnliche Probleme wie bei der WHO-Definition von Gesundheit hat. Das „Wohlergehen“ wird nämlich in jugendpolitischen Kontexten häufig bloß als Beseitigung von Ursachen individuellen Leidens (Armut, Gewalt etc.) definiert, sodass sich die Frage stellt, ob Wohlergehen nicht ebenfalls mehr ist als die Abwesenheit einschränkender Rahmenbedingungen.

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.



AKADEMIE
REMSCHIED

Es fließen also philosophische, v.a. moral-philosophische und ethische, psychologische, sozialwissenschaftliche und sozialpolitische Argumentationen in dieser Debatte zusammen. Pädagogisch relevant werden diese Debatten dort, wo sich pädagogische Ansätze, die ohnehin „das Subjekt im Mittelpunkt“ sehen müssen, mit der normativen Frage des Entwicklungszieles von Pädagogik und mit Kriterien und Gelingensbedingungen des Aufwachsens befassen. Eine Sensibilisierung für anthropologische Grundlagen der Pädagogik (etwa durch die „Schwache Anthropologie“ von A. Sen/M. Nussbaum und dem darauf aufbauenden Capability-Ansatz) gehört zu dieser Sensibilisierung dazu oder ist zumindest hilfreich bei der Klärung der normativen Grundlagen. Dies zeigt sich etwa daran, dass Sen an der Entwicklung des Human Development Index (HDI) der United Nation Development Organisation (UNDP) mitgewirkt hat, der in seinem Verständnis von Lebensqualität neben ökonomischen Indikatoren auch kulturelle und gesundheitliche Aspekte mit einbezieht. Hilfreich sind auch Konzepte, wie sie von Keupp und Mitarbeitern im genannten 13. KJB genutzt werden: die Salutogenese von Antonowski oder das Konzept der 5 C der „Positiven Jugendentwicklung“ (Charakter, Vertrauen, Bindung, Fürsorge und Mitgefühl, Kompetenz).

Dass auch die Politik die Relevanz dieser Diskussion erkennt, sieht man daran, dass man das Wohlergehenkonzept etwa zur Bewertung familienpolitischer Maßnahmen (z. B. des Familiengeldes) nutzen will (vgl. Schönmilch u. a.: Wohlergehen von Kindern. Studie im Auftrag des BMFSFJ und des BMF. Berlin 2013). Pädagogik, Jugendhilfe, Sozialpolitik, Familienpolitik und andere Politikfelder könnten auch hier eine gemeinsame konzeptionelle Basis finden, und dies auch im internationalen Kontext, da die genannten Konzepte im Rahmen internationaler Organisationen (WHO, UNICEF, OECD, UNESCO, UNDP etc.) propagiert werden. Eine integrative und kohärente Jugend-, Bildungs-, Sozial- und Kulturpolitik scheint daher – zumindest im Hinblick auf die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen – möglich zu sein.

Für die kulturelle Bildungsarbeit und speziell für die Kulturelle Schulentwicklung sind diese Debatten ausgesprochen anschlussfähig. Der Capability-Ansatz wurde bereits in den frühen 1990er Jahren von der BKJ genutzt und das Thema Lebenskunst wurde – freilich zunächst ohne Bezug auf Foucault – als explorativer Zugang zur Bildungsfrage seit Mitte der 1990er Jahre sowohl in der praktischen Arbeit als auch in den Versuchen einer theoretischen Grundlegung der Kulturpädagogik ausgelotet.

Auch die Bemühungen um eine „Kulturschule“ und eine entsprechende „Kulturelle Schulentwicklung“ schließen an diese konzeptionellen Grundlagenarbeiten an: Es geht um ein gehaltvolles Konzept von Bildung als Lebenskunst, zu dem auch und gerade die Schule einen Beitrag leisten muss. Von der Formulierung des Leitbildes „Kulturschule“ über die Präzisierung des dazu notwendigen Umsetzungsverfahrens („Prinzip Ästhetik“ als Basis) bis hin zu Fragen einer (neuen) Professionalität der Lehrkräfte lassen sich Orientierungen in den Grundlagenarbeiten der BKJ zur Lebenskunst finden, die sich wiederum durch die hier angesprochenen Entwicklungen präzisieren und konkretisieren lassen. Unterstützt wird diese Ausrichtung durch eine Erziehungswissenschaft, die den Anspruch auf Glück auch und gerade für die Schule proklamiert (Burow: Positive Pädagogik, 2010).

MF 5/2013

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.



AKADEMIE
REMSCHIED

Inklusion

Individuelle Sichtweisen auf die Welt und das Spiel mit der Vielfalt persönlicher Arten und Weisen, sich mitzuteilen, sind unverzichtbare Grundlagen aller künstlerischen Prozesse. Es liegt deshalb nahe, die Verbindung von Kultureller Bildung und Schule auf ihr Potenzial für einen wertschätzenden Umgang mit Vielfalt (Diversität) und individueller Förderung in Schulen zu befragen. Schulen mit einem künstlerisch-kulturellem Profil stehen vor der Chance und der Herausforderung von der Anerkennung und Wertschätzung der individuellen Sichtweisen, Bedürfnisse und Handlungsmöglichkeiten ihrer SchülerInnen auszugehen. Eine Kulturschule sollte im Sinne der Kulturellen Bildung daher immer eine vom Gedanken der Inklusion geleitete Schule sein.

Inklusion bedeutet, an allen gesellschaftlichen Orten Voraussetzungen zu schaffen, die jeden Menschen von Anfang an und unabhängig von individuellen Fähigkeiten, ethnischer wie sozialer Herkunft, Geschlecht, sexueller Orientierung oder Alter willkommen heißen. Dies beinhaltet, dass jeder Mensch die Möglichkeit erhält, sich vollständig und gleichberechtigt an allen gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen (vgl. www.aktion-mensch.de). Inklusion bedeutet eine konsequente Orientierung auf Vielfalt (Diversity) als menschlichen Normalfall in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens.

Für die pädagogische Praxis ist mit Inklusion daher die Erweiterung der auf die Lernleistungen des Individuums fokussierten Perspektive hin zu einer systemischen Einbettung und Reflexion des individuellen Bildungsprozesses verbunden. „Anerkennung von Individualität in der Gemeinsamkeit“ (GEW 2003, S. 20) lautet die Orientierung der Inklusionspädagogik. Damit sind weit reichende Folgen sowohl für die professionelle Organisation von Bildungsprozessen als auch für die der Bildungsinstitutionen selbst verbunden. Denn wer *Individualität* und *Gemeinsamkeit* zugleich ermöglichen will, kommt nicht umhin eine grundlegende Debatte um die Definition von Normalität bzw. den Umgang mit Unterschiedlichkeit zu führen. Dies stellt besonders die Schule als auf Vergleichbarkeit und Bewertbarkeit ausgerichteter Lern- und Bildungsort vor Herausforderungen. Dass aber Gemeinsamkeit eine Voraussetzung für die *Anerkennung* von Individualität ist, zeigen die problematischen Erfahrungen der Integrationspädagogik gerade auch im schulischen Bereich. Mit dem Ziel, die Separation benachteiligter Schüler/innen zu überwinden und eine bestmögliche Förderung zu gewährleisten, wird in der Integrationspädagogik zwischen Schüler/innen mit bzw. ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterschieden. Damit einher geht jedoch ein Bumerangeffekt den Andreas Hinz im Begriff der „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Hinz 2004, S. 3) zusammenfasst. Denn in der Unterscheidung zwischen Sonderschüler/innen und „normalen“ Schüler/innen wird zugleich eine weitere Unterscheidung zementiert (Abb. 1): „Schüler/innen, die innerhalb des System vollberechtigt sind, und andere, die außerhalb stehen und sich zu integrieren haben“ (Burow 2011, 208).

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

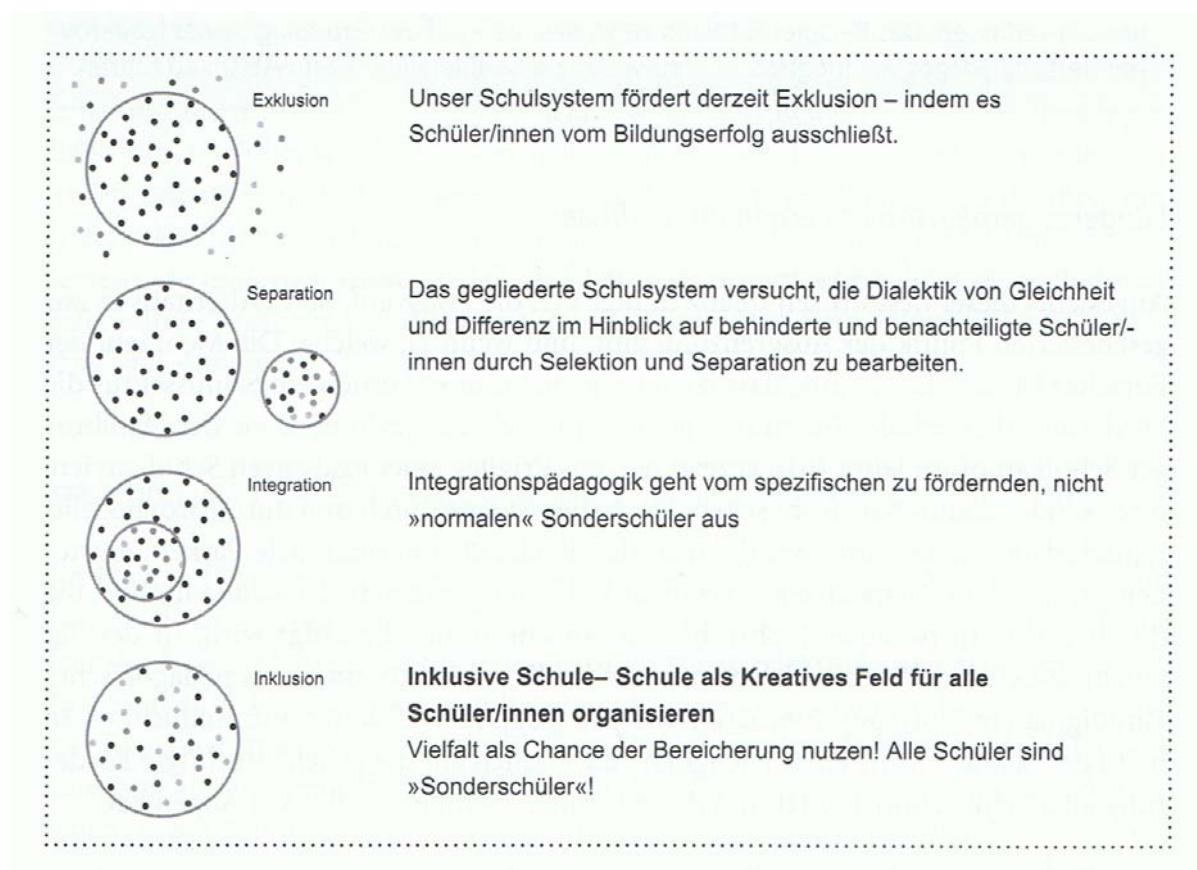


Abb. 1: Inklusion, Burow 2011, S. 208, nach Boban/Hinz 2004

In diesem Sinne ist es die Ausrichtung auf *Gemeinsamkeit* (s.o.) der inklusionsgeleiteten Perspektive, die eine individuelle Förderung ermöglicht, ohne in die Falle einer Parallelstruktur von „normalen“ und „nichtnormalen“ Schüler/innen ein und derselben Schule – letztlich ein und derselben Gesellschaft zu geraten. „Alle Beteiligte sind Betroffene, die sich durch eine umfassende Wahrnehmung und Gestaltung der Welt gegenseitig ergänzen“, so Anne Sliwka (ebd.).

Die UNESCO skizziert für Bildung aus Perspektive der Inklusion einen bildungspolitischen Wirkungszusammenhang, der in dem intrinsisch motivierten Einsatz der Zivilgesellschaft, i.e. ihre Einrichtungen und Individuen, für die fortlaufende Förderung von Inklusion mündet (Abb. 2). Mit Hilfe der Grafik wird verdeutlicht, dass dies zum einen rechtlicher und infrastruktureller Voraussetzungen bedarf. Zum anderen wird aber ebenso sichtbar, dass die Sicherung und Ausgestaltung dieser Voraussetzungen gleichermaßen auf die aktive **Teilhabe** aller angewiesen ist.

Eine Kooperation von:

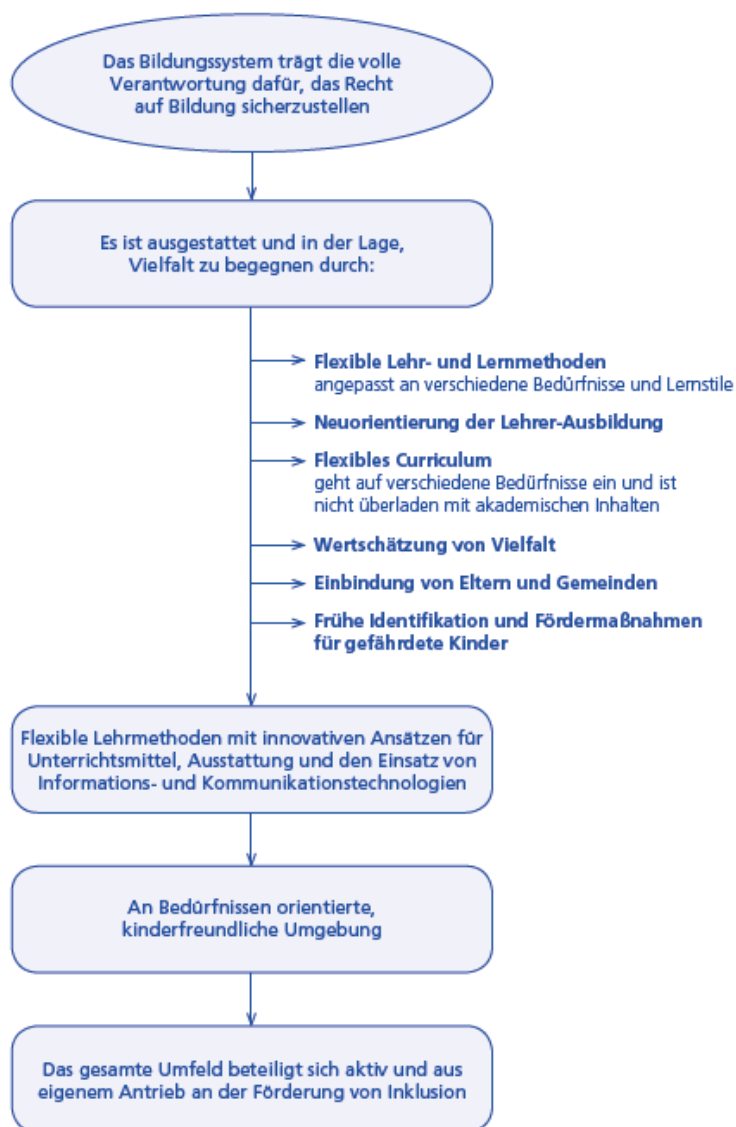


Abb. 2: DUK 2009: 15

Für den schulischen Bereich ist besonders auf die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2006) hinzuweisen. Alle Vertragsstaaten sind aufgefordert, erhebliche Anstrengungen im Schulbereich zu unternehmen. Die Bundesländer sind demnach verpflichtet, ihre Schulgesetze anzupassen und Voraussetzungen für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne besonderen Förderbedarf zu schaffen (vgl. www.aktion-mensch.de).

Zum Weiterlesen:

Boban, Ines/Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schule der Vielfalt entwickeln. [www.inklusionspaedagogik.de/content/blogcategory/19/58/lang,de;20.12.2011]

Boban, Ines/Hinz, Andreas (2004): Qualität des Gemeinsamen Unterrichts (weiter-) entwickeln – Inklusion. In: Leben mit Down-Syndrom Nr. 45, Jan. 2004.

Braun, Tom (2012): Inklusion als systematischer Ansatz einer kulturellen Schulentwicklung. In: Stutz, Ulrike, Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung, München: Kopaed-Verlag.

Eine Kooperation von:

Burow, Olaf-Axel (2011): Positive Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2010): UNESCO-Weltbericht Bildung für Alle. Ausgeschlossene einbinden. Bonn: DUK.

Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn: DUK.

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2003): Gemeinsamen Unterricht entwickeln. Beschluss des GEW-Hauptvorstandes vom 28. Februar 2003. Frankfurt/M: GEW.

Sliwka, Anne/Klopsch, Britta (2011): Neue Schulkultur(en) entwickeln. Diversität, Lernen und Teilhabe in einer guten Schule. In: Braun, Tom (Hrsg.) (2011): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung (S. 285-300). München: Kopaed-Verlag.

World Conference on Education for All. Meeting Basic Learning Needs (1990): World Declaration for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. New York: Inter-Agency Commission for the World Conference of Education for All.

TB 4/2013

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Kommunale Bildungslandschaften

„Kommunale Bildungslandschaften“ sind kein definierter Zusammenschluss, kein Programm oder Förderinstrument (im Gegensatz zu den [regionalen Bildungsnetzwerken](#)), sondern eher ein in vielen Diskussionen und Handlungszusammenhängen pragmatisch genutzter Begriff. Er betont die kommunale Verantwortung und die Bedeutung des lokalen Raums für Bildungsprozesse. „Kommunale Bildungslandschaften“ sollen die bildungsrelevanten Akteure in einer Stadt oder Region schrittweise zusammenführen, Angebote abstimmen und Erfahrungen austauschen, um so die Bildungsprozesse für alle Generationen optimal zu verzahnen. Kommunale Bildungslandschaften schaffen eine neue Grundstruktur in der Organisation von Bildungsprozessen und beziehen alle Beteiligten in die Gestaltung, Pflege und den Aufbau des Bildungsnetzwerks ein. So sind auch Familien zentrale Bildungspartner in kommunalen Bildungslandschaften, Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung sind systematisch miteinander zu vernetzen und ein Bildungsmonitoring ist aufzubauen. Ziel ist ein Gesamtkonzept der Bildung, Erziehung und Betreuung.

Die Kommunale Bildungslandschaft ist für Schulen mit einem kulturellen Profil von großer Bedeutung. Aktivitäten Kultureller Bildung basieren immer auch auf der Kooperation und Vernetzung verschiedener Akteure. In einigen Städten entstehen aus dieser Idee heraus auch [Kommunale Gesamtkonzepte](#) für Kulturelle Bildung.

BS 11/2012

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Kommunale Gesamtkonzepte für Kulturelle Bildung

Bundesweit wird der Aufbau von Gesamtkonzepten und Netzwerken für Kulturelle Bildung diskutiert. Spätestens seit dem Aachener Kongress des Deutschen Städtetags 2007 haben die Städte den Anspruch formuliert, Gestalter **kommunaler Bildungslandschaften** zu sein und die Vielfalt und Potenziale der örtlichen Einrichtungen und Akteure in planvollen Handlungsmodellen zu verzahnen. Herausragende Gesamtkonzepte entwickelten sich zunächst in München und Hamburg, weitere Städte folgten den Beispielen. Grundlegend ist die Überzeugung, dass Kooperation und Kommunikation der Akteure vor Ort wichtige Grundlagen sind, um das Handlungsfeld erfolgreich zu gestalten und zur Stärkung der kulturellen Bildung beizutragen. Will man künstlerisch-kulturelle Bildung nachhaltig fördern, müssen Strukturen geschaffen werden, die die Zusammenarbeit aller an der kulturellen Bildung Beteiligten erleichtern. Kommunale Gesamtkonzepte unterstützen die Zusammenarbeit im Arbeitsfeld der kulturellen Bildung »vor Ort«. Künstler, Kulturpädagogen, Kultur- und Bildungseinrichtungen werden verknüpft, die Zusammenarbeit von Schul-, Jugend- und Kulturressort wird intensiviert. Die 2007 von der Staatskanzlei NRW ins Leben gerufene Landesoffensive „Kommunale Gesamtkonzepte für kulturelle Bildung“ hat die Bildung von Gesamtkonzepten maßgeblich befördert und qualifiziert. Kommunen, die planvoll an der Qualität der kulturellen Bildungsprozesse arbeiten, werden mit einem Preisgeld ausgezeichnet. Insgesamt stehen (seit 2007 jährlich) rd. 300.000 Euro zur Verfügung, um besonders beispielhaft und nachhaltig wirksame Konzepte für Kulturelle Bildung auszuzeichnen. Das Preisgeld ist für die Umsetzung von Vorhaben und Maßnahmen zur Profilierung und Weiterentwicklung des Konzepts einzusetzen.

BS 11/2012

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Kompetenznachweis Kultur

Der Kompetenznachweis Kultur ist ein Bildungspass. Er wird an Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 12 und 27 Jahren vergeben, die aktiv an künstlerischen und kulturpädagogischen Angeboten teilnehmen. Er ist ein Nachweis darüber, welche individuellen personalen, sozialen, methodischen und künstlerischen Kompetenzen sie dabei gezeigt und weiterentwickelt haben.

Der Kompetenznachweis Kultur entsteht gemeinsam mit dem Jugendlichen. Zwischen dem Anleiter/der Anleiterin, der Künstlerin, dem Kulturpädagogen und den Jugendlichen entsteht ein zeitlich begrenzter, intensiver Austausch über die individuellen Stärken, über Lernerfahrungen und Wirkungen des eigenen künstlerischen Tuns. Indem die Jugendlichen sich ihrer Fähigkeiten und Stärken bewusst werden und lernen, diese zu formulieren, stärkt der gesamte Prozess ihr Selbstbewusstsein.

Der Kompetenznachweis Kultur ist Anerkennung und individuelle Förderung. Die bisherigen Erfahrungen dokumentieren, dass die erhöhte Aufmerksamkeit für die individuellen Stärken und Kompetenzen und die beobachtende und reflektierende Auseinandersetzung darüber die Jugendlichen individuell fördert.

Die Fachkräfte, die den Kompetenznachweis Kultur in ihrer Arbeit mit den Jugendlichen anwenden, gewinnen Sicherheit über die Wirkung ihrer Arbeit. Die fachliche Diskussion über die Bildungswirkungen der eigenen Arbeit stärkt die Einsicht der Fachkräfte, einen wichtigen Beitrag zur Bildung der Jugendlichen zu leisten. Den Jugendlichen ihre Fähigkeiten und ihr Engagement „offiziell“ bestätigen zu können, ist motivierend für die Fachkräfte. Darüber hinaus belegt der Kompetenznachweis Kultur die positiven Wirkungen kultureller Bildungsarbeit. Er bietet Einrichtungen und Vereinen eine gute Möglichkeit, ihre Bildungsleistungen zu präsentieren. Der Kompetenznachweis Kultur ist eine Antwort auf aktuelle bildungspolitische Herausforderungen.

In schulischen Projekten kann der Kompetenznachweis Kultur durch die kulturpädagogischen Fachkräfte des Kooperationspartners vergeben werden. Aber auch für Lehrerinnen und Lehrer ist es möglich, sich als Berater für den Kompetenznachweis Kultur weiterbilden zu lassen und den KNK selbst zu vergeben. Mittlerweile gibt es Schulen, die zu Gunsten des dialogischen Prozesses rund um den Kompetenznachweis Kultur auf eine Benotung in Teilen des Schulalltags verzichten wollen. Vor allem der Wunsch nach individueller Förderung der Schüler/innen ist hier Motor, neue Wege der Lernreflexion zu erproben. Individuell zu fördern, bedeutet auch, die unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten wahrzunehmen und entsprechend vielfältige Settings des Lernens bereit zu stellen. Die vier Schritte des dialogischen Verfahrens von der Praxisanalyse über Beobachtung und Dialog bis hin zur Beschreibung liefern den notwendigen systematischen und praxisorientierten Rahmen hierfür. Voraussetzung für eine gelingende Nutzung des Kompetenznachweises Kultur in der Schule ist die Bereitschaft zum genauen Blick auf den einzelnen Jugendlichen, eine Vielfalt von kulturpädagogischen/künstlerischen Lern- und Lehrformen zuzulassen, die die Jugendlichen unterschiedlich ansprechen und fordern.

Zum Weiterlesen:

www.kompetenznachweiskultur.de

BS 11/2012

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Kompetenzorientierung

Nach dem Pisa-Schock im Jahr 2001 hat die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) weitreichende Beschlüsse zur Qualitätssicherung und -entwicklung des Bildungswesens in Deutschland gefasst. Die Beschlüsse stützen sich auf eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebene Expertise mit dem Titel „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme-Expertise, 2003). Im Mittelpunkt dieser Entwicklung steht die Einführung von bundesweit einheitlichen *Bildungsstandards* für verschiedene Fächer (Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften) und Schulabschlüsse. Die Länder setzen die Bildungsstandards in fachbezogene *Kernlehrpläne* um, wobei viele Länder weitergehen und Kernlehrpläne für alle Fächer und Lernbereiche entwickeln. Damit verbunden ist ein weitreichender Paradigmenwechsel von der *Inputorientierung* der alten Lehrpläne zur *Outputorientierung* in den neuen Kernlehrplänen. Die bisher übliche Input-Steuerung schulischer Lehr- und Lernprozesse über die Vorgabe detaillierter *Inhalte* für den Unterricht (und ihrer methodischen Umsetzung) wird dabei ersetzt durch eine Orientierung an den Ergebnissen der unterrichtlichen Arbeit, dem sog. *Output*. Die erwarteten Ergebnisse werden in Form überprüfbarer *Kompetenzerwartungen* in den Kernlehrplänen konkretisiert. Es wird also nicht mehr primär vorgeschrieben, welche *Inhalte* im Unterricht durchzunehmen sind, vielmehr legen die Kernlehrpläne fest, über welche *Kompetenzen*, die SchülerInnen am Ende eines Bildungsabschnitts verfügen sollen.

Kompetenzen umfassen nach Franz Weinert erlernbare Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, um bestimmte Probleme zu lösen. Sie sind zunächst kognitiv ausgerichtet und beinhalten unterschiedliche Facetten wie Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation. Kompetenzen zeigen sich in der überprüfbaren *Performanz*. Diese beschreibt die Art und Weise bzw. den Grad der erfolgreichen Bewältigung einer *Anforderungssituation*. Kompetenzen sind somit *Dispositionen* zur erfolgreichen und verantwortlichen Lösung von Problemen durch Denkopoperationen oder Handlungen.

Man unterscheidet zwischen *Fachkompetenzen*, *überfachlichen Kompetenzen* (z. B. Denkvermögen, Teamfähigkeit, Argumentationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Präsentationsfähigkeit) und *selbstregulativen Kompetenzen* (Wert- und Handlungsorientierung, Moral, Ethik). Überfachliche und selbstregulative Kompetenzen werden in der Schule in fachlichen Zusammenhängen erworben und oft als Aspekte von Fachkompetenzen beschrieben.

In den Kernlehrplänen sind überwiegend *Fachkompetenzen* ausgewiesen. Diese sind in der Regel an Inhalte geknüpft und basieren damit auf dem Aufbau von *Fachwissen*, das zur Bewältigung von fachlichen Anforderungssituationen genutzt wird.

Kompetenzorientierter Unterricht stellt nicht mehr allein die Inhalte in den Vordergrund, sondern primär die Fähigkeiten und Fertigkeiten der SchülerInnen. Er ist so gestaltet, dass der Aufbau von Wissen in systematischer Weise mit der Möglichkeit verknüpft wird, Wissen in Form von *intelligentem Wissen* selbsttätig anzuwenden. Kompetenzorientierter Unterricht stellt daher vielfältige Lernarrangements bereit, die es den SchülerInnen ermöglichen, Kompetenzen aktiv zu erwerben und in Anforderungssituationen anzuwenden (*Situiertes Lernen*). Dabei hat kompetenzorientierter Unterricht immer auch individuelle Diagnostik und Förderung im Blick. Die Planung des Unterrichts orientiert sich am angestrebten Ergebnis, dem *Output*, das in Kernlehrplänen in Form von *Kompetenzerwartungen* festgelegt ist.

Die Verantwortung für das Erreichen der Kompetenzen der SchülerInnen liegt in der Hand der Schulen, die weitreichende *Freiräume* für ihre innerschulische Lernplanung und pädagogische Arbeit erhalten. Kernlehrpläne verzichten deshalb auf Hinweise zur *Unterrichtsgestaltung*. Die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts obliegt allein den

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.



AKADEMIE
REMSCHIED

Fachlehrkräften bzw. Fachgruppen, welche auf Basis der Kernlehrpläne fachbezogene *schulinterne Lehrpläne* erstellen. So werden Schulen verstärkt zu *eigenständigen Schulen*. Über verschiedene Testverfahren (z. B. zentrale Lernstandserhebungen, zentrale Abschlussprüfungen, Schulleistungs-Vergleichsstudien) im Rahmen einer Gesamtstrategie zum *Bildungsmonitoring* werden die Ergebnisse schulischer Arbeit regelmäßig extern erfasst und bewertet (*Rechenschaftslegung*). Dies kann als Grundlage für weitergehende globale Maßnahmen zur *Qualitätssicherung* im Schulsystem genutzt werden. Gleichzeitig erhalten die einzelnen Schulen eine Rückmeldung ihrer Ergebnisse zur *internen Evaluation*, auf deren Basis z. B. die Weiterentwicklung von Unterricht erfolgen kann.

Zum Weiterlesen:

Lersch, Rainer (2010): Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts (Kurzfassung). In: Schulpädagogik – heute, Nr. 1/2010, online verfügbar unter: www.schulpaedagogik-heute.de

Klieme, Eckhard: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik, Nr. 6/2004, 10–13

Klieme, Eckhard u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin. Online verfügbar unter: www.kmk.org

Sekretariat der KMK/ IQB (Hrsg.): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Schneckenlohe: Appel & Klinger Druck und Medien GmbH. Online verfügbar unter: www.kmk.org

DS 1/2013

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Kulturbeauftragte

Schulen auf dem Weg zu einem kulturellen Schulprofil stehen vor zahlreichen Anforderungen. Soll künstlerisch-kultureller Praxis in alle Bereiche des Schullebens Eingang finden, dann müssen die individuellen und institutionellen Routinen sowohl in der **Unterrichtsgestaltung** als auch in den organisatorischen Rahmenbedingungen wie auch in der professionellen Selbstwahrnehmung der aktiv am Schulleben beteiligten Fachkräfte systematisch weiterentwickelt werden. Die zentralen Herausforderungen in der Entwicklung und Umsetzung eines künstlerisch-kulturellen Schulprofils liegen daher

- » in der systematischen Feststellung des Ist-Standes Kultureller Bildung in der Schule,
- » in der Identifizierung der zentralen Interessengruppen,
- » in der Identifizierung der bestehenden Schulidentität bzw. des bestehenden Schulmythos,
- » in der Gewinnung der wichtigsten Schlüsselpersonen (Individuell und Funktion),
- » in der Kommunikation des Mehrwerts einer Verankerung Kultureller Bildung in der Schule für alle Akteure und Akteursgruppen,
- » in der Entwicklung einer Vision für ein künstlerisch-kulturelles Schulprofils,
- » in der Entwicklung eines passgenauen Fahrplans für die Planung und Umsetzung eines künstlerisch-kulturelles Schulprofils,
- » in der Kommunikation mit und in der Einbindung von außerschulischen Kulturpartnern sowie
- » in der fortlaufenden Evaluation und Fortschreibung des künstlerisch-kulturelles Schulprofils.

Zur Bewältigung dieser Aufgaben setzen Schulen in der Regel **Steuergruppen** oder Programmgruppen ein. Diese werden von schulischen Kulturbeauftragten im Auftrag der Schulleitung geleitet. Kulturbeauftragte sind in der Regel Mitglieder des Lehrerkollegiums. Sie werden in ihrer Aufgabe durch die Schulleitung durch regelmäßige Planungsgespräche sowie möglichst durch Entlastungsstunden, ggf. im Rahmen einer Beförderungsstelle, unterstützt. Auch andere pädagogische Fachkräfte aus dem Schulkollegium können mit der Aufgabe einer/s Kulturbeauftragten betraut werden. Hier muss von der Schulleitung besondere Sorgfalt auf die Einbindung und Anerkennung des/r Kulturbeauftragten im Lehrerkollegium verwendet werden. Kulturbeauftragte in der Schule haben demnach umfassende Aufgaben und benötigen Kenntnisse und Fähigkeiten sowohl in der Grundlagen der Schulentwicklung und Moderation als auch in der Kulturellen Bildung und bzgl. der regionalen Kulturlandschaft.

TB 4/2013

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Kulturpädagogische Bildungsprinzipien

Für die kulturelle Bildungsarbeit werden bestimmte Prinzipien formuliert, die das Spezifische dieser Arbeit charakterisieren. Kulturelle Bildung gelingt besonders dann, wenn diese Prinzipien berücksichtigt werden. Im Rahmen der Kulturellen Schulentwicklung ergibt sich die Herausforderung, diese Prinzipien - die vornehmlich aus den Handlungslogiken der Jugendarbeit und der Kunst- und Kulturpraxis abgeleitet - in das System Schule zu transferieren. Manche Prinzipien - z. B. die Frage der Freiwilligkeit - sind in der Schule nicht in dem Maße umsetzbar wie z. B. in der Jugendarbeit. Im Rahmen eines Kulturellen Schulentwicklungsprozesses sollte aber für jedes der Prinzipien reflektiert werden, in welcher Form es im Rahmen der Schule ausgeprägt werden kann.

Die zentralen kulturpädagogischen Prinzipien sind:

1. **Bezug zu den Künsten.** Konstituierendes Merkmal kultureller Bildung ist, dass die ästhetische und künstlerische Erfahrung eine zentrale Rolle spielt. Damit sind einerseits die klassischen Künste wie Musik, Tanz, Theater oder Bildende Kunst gemeint, aber auch kulturelle Praxen wie Spiel, Zirkus oder der kreative Umgang mit digitalen Medien angesprochen.
2. **Selbstwirksamkeit.** Durch die Erkundung und Erprobung der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten erleben sich Kinder und Jugendliche als Handelnde, was sie in ihrer Überzeugung stärken kann, schwierige Anforderungen aus eigener Kraft zu meistern.
3. **Handlungsorientierung.** Eine wichtige Voraussetzung für das Erleben von Selbstwirksamkeit ist die Möglichkeit des (zumindest in bestimmten Grenzen) selbstbestimmten Handelns. Daher spielt die Tätigkeit, das konkrete Tun eine zentrale Rolle in der Kulturellen Bildung.
4. **Ganzheitlichkeit.** Gerade ästhetische Erfahrung lebt von der Tatsache, dass sie nicht nur kognitiv-intellektuelle, sondern auch leibliche und emotional-affektive Erfahrung ist. Dadurch sind gerade kulturelle Bildungsprozesse geeignet, die unterschiedlichen Zugangsweisen der Weltaneignung („Kopf, Herz und Hand“) einzubeziehen.
5. **Interessenorientierung und Lebensweltorientierung.** Die stärkste Antriebsfeder kultureller Praxis ist die intrinsische Motivation, verstanden als eine interessen geleitete, dem Subjekt entspringende Beschäftigung mit einem Gegenstand. Die Erfahrungen, insbesondere aus dem Bereich der Jugendarbeit, zeigen, dass es mit dem Ansatz der Lebensweltorientierung besonders gut gelingt, die Entwicklung intrinsischer Motivation zu fördern.
6. **Partizipation.** Selbstwirksamkeitserfahrung ist nicht umfassend möglich ohne mitverantwortliche Selbstbestimmung an Prozessen und Entscheidungen. Daher sollten alle Beteiligten in alle Dimensionen der Projektplanung und -durchführung einbezogen werden, ja sogar erleben können, dass sie im Verlauf erfolgreich Korrekturen anstoßen können.
7. **Freiwilligkeit.** Dieses Prinzip wird v.a. im Bereich der außerschulischen Jugendkulturarbeit betont. kulturelle Bildungsarbeit will das Subjekt ernst nehmen und berücksichtigt die Erfahrung, dass gerade ästhetische Prozesse „unter Zwang“ oft nicht gelingen. Daher wird im Prinzip Freiwilligkeit eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen Kultureller Bildung gesehen.
8. **Fehlerfreundlichkeit.** Ästhetisch-kulturelle Praxis ist häufig ein prozessorientiertes, experimentelles und ergebnisoffenes Handeln. Das heißt aber auch - anders als in vielen schulischen Prozessen - das Risiko einzugehen, dass Umwege gegangen und auch Fehler gemacht werden - genauer: sich entwickeln zu lassen, was sich später als Umweg oder Fehler herausstellt.

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.



AKADEMIE
REMSCHIED

9. Stärkenorientierung. Dieses Prinzip meint die konsequente Ausrichtung des pädagogischen Handelns an den schon vorhandenen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen. Im Vordergrund soll das stehen, was sie schon können, nicht das was sie (vielleicht noch) nicht können.
10. Offenheit für Vielfalt. Ein Aspekt kulturpädagogischen Arbeitens ist die Anerkennung und Wertschätzung kultureller, sozialer und weltanschaulicher Vielfalt. Das Prinzip meint - allgemeiner formuliert - die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven nachzuvollziehen, offene Situationen auszuhalten, Differenzen zu erkennen und sich auf sie einzulassen.

Als weitere Prinzipien werden genannt: Prinzip des selbstgesteuerten Lernens in Gruppen, Prinzip der Öffentlichkeit und Anerkennung, Prinzip der Zusammenarbeit mit Kulturpädagogen/-innen und Künstlern/-innen. (vgl. Braun/Schorn 2012)

Zum Weiterlesen:

BKJ: Dossier „Grundprinzipien Kultureller Bildung“ auf der Website:

www.bkj.de/kulturelle-bildung-dossiers/theoriebildung-und-grundlagen.html

Schorn, Brigitte (2009): Kulturpädagogische Prinzipien integrieren - Praktische Anregungen. In: Magazin Kulturelle Bildung (3/2009) - Kulturelle Schulentwicklung.

[www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Publikationen/Magazin_KULTURELLE_BILDUNG/bkj_kulturelle_bildg_nr3.pdf]

Braun, Tom /Schorn, Brigitte (2012): Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis. in: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed, 128-134

MR 4/2013

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Kulturschule

Eine Kulturschule ist eine Schule mit einem ausgewiesenen kulturellen Schulprofil. Ein „Schulprofil“ ist zwischen der Formulierung eines allgemeinen Leitbildes (Formulierung grundlegender Ziele, Menschenbild, spezielle Verantwortungsübernahme, Vision) und einem ausformulierten Schulprogramm (mit nachprüfbareren Zielen; wird inzwischen von den Schulgesetzen der Länder als Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung vorgeschrieben) angesiedelt. Es handelt sich um die Konzentration der Schule in ihren Aktivitäten auf ein bestimmtes Feld (Sport, Wirtschaft, Künste etc.). Möglich geworden ist diese Entwicklung aufgrund der Tendenz, der Einzelschule mehr Gestaltungsverantwortung zu geben, also von einer Top-Down-Steuerung im Bildungswesen abzugehen und die Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule zu stärken.

Das Problem mit dem Begriff der Kulturschule ist die Weite des Kulturbegriffs. Man kann grob einen anthropologischen, einen humanistisch-wertebezogenen, einen soziologischen und einen engen (ästhetischen) Kulturbegriff unterscheiden, die alle Sinn im Hinblick auf eine Kulturschule machen. So thematisiert Kultur im anthropologischen Sinn das Gemachte der Welt. Auch die Schule ist Menschenwerk, ist aufgrund bestimmter Interessen entstanden und kann daher auch verändert werden. Der ethnologische Kulturbegriff erfasst die Lebensweise der Menschen. Insofern die Schule nicht bloß ein Haus des Lernens, sondern für eine recht lange Zeit ein entscheidender Teil der Lebenswelt von SchülerInnen und LehrerInnen (und von Eltern sowie sonstigen MitarbeiterInnen) ist lässt sich Schule auch mit ethnologischen Methoden erfassen.

In soziologischer Hinsicht erfasst „Kultur“ (z. B.) den Bereich symbolisch vermittelter Wertestrukturen. Dass die Schule kein wertfreier Lebensraum ist, formuliert jedes Schulgesetz bereits in den ersten Paragraphen. Damit kommt zugleich die humanistische Zielorientierung, also der normative Kulturbegriff ins Spiel, so wie er etwa im Leitbild einer Schule explizit formuliert werden kann. Nicht zuletzt ist der enge ästhetische Kulturbegriff hochrelevant, da eine Kulturschule als Haus des Lernens mit allen Sinnen verstanden werden kann, bei der das „Prinzip Ästhetik“ in allen Qualitätsbereichen anzuwenden versucht wird.

In der Schulforschung unterscheidet man die folgenden Qualitätsbereiche, die sich in ähnlicher Form so auch in den Schulgesetzen der Länder bzw. in den jeweiligen Qualitätssicherungssystemen finden: Lernen und Lehren, Lebensraum Klasse und Schule, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen, Schulmanagement und -leitung, Professionalität und Personalentwicklung. Es geht also nicht bloß um die Kernaufgabe von Schule, den Unterricht, bei dem in *allen* Fächern das Ästhetische eine Rolle spielen kann, es geht auch um die Gestaltung der Lernumgebung, um das Gebäude, die sozialen Beziehungen, die außerunterrichtlichen Angebote und um den Gedanken, die (Kultur-)Schule als hochgradig vernetzten Kristallisationspunkt in ihrem Sozialraum zu verstehen.

Mehrere Schulen in Deutschland verstehen sich heute bereits als „Kulturschulen“, wobei es noch keine Vereinheitlichung im Begriffsgebrauch gibt. Zum Teil wird der Begriff dort verwendet, wo eine Schule regelmäßig Kunstprojekte durchführt und/oder wo **künstlerische Schulfächer** eine besondere Aufmerksamkeit erhalten. Das hier vorgestellte Konzept einer Kulturschule geht über solche Ansätze hinaus, wobei im Moment Anstrengungen unternommen werden, Schulen bei der Entwicklung eines kulturellen Profils zu unterstützen („Kulturelle Schulentwicklung“).

Zum Weiterlesen:

Fuchs, M.: Die Kulturschule. München 2012

Braun, T. u. a.: Wege zur Kulturschule. München 2010

MF 2/2013

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.



AKADEMIE
REMSCHIED

Künstlerische Fächer

Die fachbezogene inhaltliche Gliederung schulischer Bildung vollzieht sich üblicherweise über Fächer (Schulfächer, Unterrichtsfächer) oder Fächerverbünde (Lernbereiche), die im Fächerkanon einer Schulform bzw. Schule zusammengefasst werden. Gesetzlich erlassene Stundentafeln regeln dabei sowohl die Art der zu unterrichtenden Fächer (bzw. Fächerverbünde) als auch die Anzahl an Wochenstunden, mit denen ein Fach (bzw. ein Fächerverbund) in den Jahrgangsstufen einer Schulform unterrichtet wird. Art und Umfang der Unterrichtsfächer können zwischen den einzelnen Schulformen und Schulen (je nach Profilbildung) in den sechzehn Bundesländern stark variieren, zumal der Begriff „Fach“ neben den klassischen Unterrichtsfächern (wie Deutsch, Englisch, Geschichte, Mathematik, etc.) auch berufliche Fachrichtungen (z. B. Sozialpädagogik, Elektrotechnik) und sonderpädagogische Fachrichtungen (z. B. Förderschwerpunkt Sehen, Förderschwerpunkt Hören, Sprachförderung) umfasst. Über die Schulfächer (bzw. Fachrichtungen/Fächerverbünde) wird demnach die inhaltliche Struktur eines schulischen Bildungsgangs organisiert.

Aus dem Bereich der Kunstsparten haben sich heutzutage insbesondere die bildende Kunst und die Musik im Fächerkanon der meisten Schulformen mehr oder weniger fest etabliert. Entweder als ordentliches Unterrichtsfach oder im Rahmen von Fächerverbänden sind die Fächer Kunst und Musik in den Jahrgangsstufen 1 bis 9 (bzw. 10) in den meisten Stundentafeln der unterschiedlichen Schulformen in den Bundesländern verankert. Wie andere Unterrichtsfächer auch, sind künstlerische Fächer im Rahmen der allgemeinen Schulorganisation dabei in der Regel von folgenden Kennzeichen getragen:

- » die Ausweisung in der gesetzlichen Stundentafel,
- » die inhaltliche Legitimation über Lehrpläne,
- » die Entwicklung einer fachbezogenen Didaktik,
- » die fachbezogene Spezialisierung der Lehrerausbildung und -fortbildung,
- » die Zugehörigkeit von Kunst- und MusiklehrerInnen zu einem Lehrerkollegium mit dem Status als FachlehrerInnen,
- » die fachbezogene Ausstattung der Schulen (Fachräume, Sammlungen, Fachliteratur, Medien, etc.),
- » das Vorhandensein von Lern- und Arbeitsmitteln für SchülerInnen und LehrerInnen (z. B. von Schulbuchverlagen) und
- » die Bewertung von fachbezogenen Schülerleistungen in Schulzeugnissen.

Zwischen den einzelnen Bundesländern und auch Schulen variieren die Ausrichtungen und Fachbezeichnungen von weiteren künstlerischen Fächern teilweise stark. Daher können hier nur typische künstlerische Unterrichtsfächer (bzw. Lernbereiche) angegeben werden. Dazu gehören u. a. die Fächer Literatur, Darstellendes Spiel (Theaterunterricht), Textilgestaltung oder der Lernbereich Darstellen & Gestalten (in Nordrhein-Westfalen). Immer öfter werden künstlerische Fächer auch in Fächerverbänden unterrichtet (z. B. Musik-Sport-Gestalten an der Werkrealschule und der Hauptschule in Baden-Württemberg).

Neben den klassischen Fachausrichtungen haben heutzutage alle künstlerischen Sparten an Bedeutung für die Schulbildung gewonnen. So gibt es an vielen Schulen Klassen mit künstlerischem Profil, sog. Profilklassen (u. a. Musikklassen, Filmklassen, Tanzklassen, Medienklassen, Kunstklassen).

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Hauptanliegen der künstlerischen Fächer ist die Ausbildung künstlerischer und ästhetischer Kompetenzen und die Einführung in künstlerisches Denken. Neben kunstpraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten geht es in den künstlerischen Fächern auch um Kompetenzen in den Bereichen der Kunstrezeption und der Reflexion über künstlerische Phänomene. Eine Erziehung und Bildung in den Künsten (education in the arts) geht dabei einher mit einer Bildung durch die Künste (education through the arts), bei der Transfereffekte durch die Auseinandersetzung mit Kunst zum Tragen kommen.

An einer **Kulturschule** haben die künstlerischen Fächer einen besonderen Stellenwert, da insbesondere hier die Entwicklung von ästhetischen und künstlerischen-kulturellen Kompetenzen besonders gut gefördert werden kann. Durch die Einbeziehung von Künstlerinnen und Künstlern in den Unterricht kann dieser Kompetenzaufbau gerade hier in einer authentischen Weise erfolgen. Dazu gehört auch die regelmäßige Nutzung von Kultureinrichtungen wie Theater, Konzerthäuser oder Jazzclubs als dritter Lernort und die damit verbundene langfristige Kooperation mit außerschulischen Kooperationspartnern der Kulturellen Bildung auch auf der Ebene der **Unterrichtsgestaltung**.

Künstlerische Fächer sind seit jeher auch im außerunterrichtlichen Bereich von Schule verankert. Dort haben sie in ihrer Bedeutung bei der AG-Arbeit oder bei Schulaufführungen eine lange Tradition. Insbesondere **Kulturschulen** greifen diese Tradition bei der Gestaltung des Ganztags auf und erweitern ihre künstlerisch-kulturellen Angebote. Dazu arbeiten **Kulturschulen** eng mit Kooperationspartnern aus dem Bereich der Kulturellen Bildung zusammen (u. a. KünstlerInnen, KunstpädagogInnen, Musikschulen, Tanzschulen, Theater, Jugendkunstschulen, Museen). Im Idealfall greifen der künstlerische Fachunterricht und die künstlerisch-kulturellen Angebote inhaltlich und konzeptionell ineinander, sodass die Grenzen zwischen Unterricht und außerunterrichtlichem Angebot verschwimmen. Lehrkräfte und MitarbeiterInnen der Kulturellen Bildung arbeiten dabei in multiprofessionellen Teams zusammen.

DS 5/2013

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Partizipation

Wie viele Begriffe hat auch der Begriff der Partizipation nicht nur unterschiedliche Dimensionen, die dazu führen, dass unterschiedliche Felder und Wissenschaftsdisziplinen nicht immer identische Bedeutungen verwenden. Es gibt zudem auch Konjunkturen, bei denen Begriffe in den Vordergrund treten oder an öffentlicher Relevanz verlieren. So kann man bei dem Begriff der Partizipation zumindest eine politische und eine pädagogische Verwendungsweise feststellen. In politischer Hinsicht scheint zurzeit der Begriff der Teilhabe ein Stückweit „Partizipation“ verdrängt zu haben, dagegen erfreut er sich in der Pädagogik sowohl als Ziel als auch als methodisch-didaktisches Prinzip großer Beliebtheit. Bei letzterem ist zudem zu unterscheiden, dass Partizipation gelernt werden kann, dass Partizipation aber auch eine Methode ist, um andere Lernziele zu erreichen.

Gemeinsamer Kern der politischen und der pädagogischen Verwendung ist der Gedanke, der in den lateinischen Wurzeln des Begriffs zu finden ist: Ein pars ist ein Teil. Wer von einem Teil spricht, muss das Ganze sofort mitdenken: Es geht also um die Beziehung des Einzelnen zu einem Ganzen, wobei das Ganze ein sozialer Zusammenhang ist (Klasse, Gruppe, Bevölkerung etc.). In politischer Hinsicht ist auf das Grundlagenwerk von Volker Gerhardt (2007) hinzuweisen, der Partizipation – in Verbindung mit seinem später thematisierten Konzept der „Öffentlichkeit“ (2012) – als Grundlage einer jeglichen politischen Gestaltung diskutiert. Dabei wird der auch für die Pädagogik zentrale Gedanke begründet, dass es keinen Gegensatz zwischen dem Einzelnen und dem jeweiligen Ganzen geben kann: Der Einzelne konstituiert seine Subjektivität nur im Umgang mit Anderen, und umgekehrt wird auch das Ganze nur durch die Aktivitäten der Einzelnen lebendig. Insbesondere bietet die ästhetische Praxis besondere Möglichkeiten, sich in diese Beziehung Einzelner-Ganzen einzuklinken. Denn ästhetische Praxis hat es mit Sinnlichkeit zu tun, also mit der Wahrnehmung von Dingen und Prozessen, die öffentlich zugänglich sind und an denen man daher teilhaben kann.

In einer **Kulturschule**, die auf dem zentralen Prinzip des Ästhetischen aufbaut, erfüllt man daher zwanglos die genannten Leitideen der Partizipation und der Öffentlichkeit. Dies sollte auch dadurch unterstützt werden, dass diese implizite politische Dimension einer pädagogischen ästhetischen Praxis im Alltag der **Kulturschule** sichtbar wird, nämlich als Konzept einer demokratischen Schule ganz so, wie es der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey formuliert hat: Die Schule als embryonic society. Dies bedeutet ganz praktisch, dass man erhebliche Anstrengungen unternehmen muss, alle Akteure rund um die Schule (SchülerInnen, LehrerInnen, andere pädagogische Fachkräfte, Eltern etc.) in die Gestaltungsprozesse einzubinden.

Zum Weiterlesen:

von Schwanenflügel, L./Walther, A.: Partizipation und Teilhabe. In Bockhorst u. a. (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012

Gerhardt, V.: Partizipation. Das Prinzip der Politik. München 2007

Gerhardt, V.: Öffentlichkeit. Die politische Form des Bewusstseins. München 2012

Gerhardt, V.: Individualität. Das Element der Welt. München 2000.

Edelstein, W. u. a. (Hg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2009

MF 2/2013

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.



AKADEMIE
REMSCHIED

Partizipation und Teilhabe

Teilhabe ist in den letzten Jahren geradezu zu einem Leitbegriff in der Politik geworden. Ein Grund dafür ist darin zu sehen, dass die deutsche Gesellschaft Probleme mit der Teilhabe hat. Man kann soziale, politische, ökonomische und kulturelle Teilhabe unterscheiden, wobei man berücksichtigen muss, dass die genannten Teilhabeformen eng miteinander zusammenhängen. Um Teilhabe zu verbessern, unterscheidet der Sozialpolitikforscher Franz Xaver Kaufmann vier Stellschrauben: eine geographische Bedingung (Erreichbarkeit), eine rechtliche Bedingung (etwa bei politischer Teilhabe die Wahlberechtigung von Zuwanderern), eine ökonomische Bedingung (z. B. Eintrittskosten) und Bildung. Andererseits weiß man, dass Bildung erst durch Teilhabe an entsprechenden Aktivitäten entstehen kann. Bildung und Teilhabe bedingen also einander und liegen daher auf derselben kategorischen Ebene. Probleme mit Teilhabe gibt es in Hinblick auf Bildung, was PISA regelmäßig zeigt, wenn etwa 20% der getesteten Jugendlichen nur die unterste Kompetenzstufe beim Lesen erreichen. Ökonomische Teilhabe ist gefährdet, wenn Armut zu einem Problem wird. Probleme mit der kulturellen Teilhabe sind dort erkennbar, wo Nutzerstudien zeigen, wie klein der Anteil der Bevölkerung bei der Nutzung von (öffentlich geförderten) Kultureinrichtungen ist.

Dass es sich bei diesen Problemlagen nicht um Marginalien handelt, erkennt man daran, dass es sich bei dem politischen Ziel der Sicherstellung von (allen Formen der) Teilhabe um das am höchsten abgesicherte Ziel politischen Handelns handelt: Es ist ein Menschenrecht, das nicht bloß in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, sondern auch in den darauf aufbauenden völkerrechtlich verbindlichen Konventionen (Pakt für soziale, ökonomische und kulturelle Rechte, Kinderrechtskonvention, Behindertenkonvention, UNESCO-Konvention zur kulturellen Vielfalt etc.) gefordert wird. Gerade in der Kulturpädagogik muss aufgrund des engen Zusammenhangs von Bildung und Teilhabe die Verbesserung der Teilhabe im Sinne einer größeren Teilhabegerechtigkeit ein zentrales Ziel sein, zumal sich hier besondere Möglichkeiten anbieten, Teilhabe zu verbessern. Dies gilt insbesondere für Kulturschulen. Da Schulen alle Kinder und Jugendlichen erreichen, ergeben sich durch die Entwicklung eines kulturellen Profils in der Schule ein selbstverständlicher Umgang der Kinder und Jugendlichen mit ästhetischen Ausdrucksformen und eine entsprechende kulturelle Kompetenz.

Zum Weiterlesen:

Maedler, J. (Hg.): TeileHabeNichtse. München 2008

Fuchs, M.: Kulturelle Bildung als Menschenrecht. In Bockhorst u. a. (Hg.): Kulturelle Bildung München 2012

MF 2/2013

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Qualifizierung

Das Gelingen kultureller Schulentwicklung ist ganz wesentlich abhängig von der Motivation, den Haltungen und den Kompetenzen der beteiligten Akteure: der Lehrerinnen und Lehrer, der Künstlerinnen und Künstler, der pädagogischen Fachkräfte im Ganztagsbereich, um nur einige zu nennen.

Als zentrale Kompetenzen für die Gestaltung eines gelingenden kulturellen Schulentwicklungsprozesses können gelten:

- » Schulentwicklungsprozesse im Allgemeinen gestalten können
- » Kenntnisse der Bildungsprinzipien der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung (**kulturpädagogische Prinzipien**)
- » Kenntnisse der Wirkungen Kultureller Kinder- und Jugendbildung
- » Kenntnisse der Gelingens- und Risikofaktoren für Kooperationen Kultur und Schule
- » Kenntnisse um die Möglichkeiten und Grenzen Kultureller Schulentwicklung
- » Kooperationsfähigkeit/Teamfähigkeit

Diese Kompetenzen müssen sicher nicht alle in gleicher Ausprägung bei allen beteiligten Akteuren vorhanden sein. Zumindest sollte aber das Team, das den Schulentwicklungsprozess steuert, insgesamt über dieses Kompetenzprofil verfügen. In der Regel darf davon ausgegangen werden, dass sowohl die Akteure als auch das Team in einigen der genannten Bereiche ihre Kompetenzen noch weiter entwickeln können und sollten. Von daher ergibt sich, dass passgenaue Fort- und Weiterbildung eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen Kultureller Schulentwicklung ist.

Neben den o.g. Kompetenzen sollten die beteiligten Akteure aber auch noch weitere Dispositionen entwickelt haben, die für das Gelingen kultureller Schulentwicklung notwendig sind: Sie sollten nämlich z. B. die kulturpädagogischen Prinzipien für relevant und anstrebenswert halten und in nicht geringem Umfang auch persönlich überzeugt sein von den positiven Wirkungen der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Und sie sollten dabei einen realistischen Blick für das haben, was innerhalb des Systems Schule umsetzbar ist (vgl. Roth 2013).

In jedem Fall werden sich das Kompetenzprofil und die Haltungen aller beteiligten Akteure verändern (müssen), sobald kulturelle Schulentwicklung „greift“ - auf unterschiedlichen Wegen und in unterschiedlicher Intensität (vgl. ibbw 2009).

Angesichts dieser komplexen Entwicklungsaufgabe, vor die Professionelle gestellt sind, wenn Sie einen weitgehenden Entwicklungsprozess in Richtung **Kulturschule** gehen, verwundert es nicht, dass in Kulturschul-Programmen die Qualifizierung der Akteure eine zentrale Rolle spielt. Als Beispiele seien genannt:

Kulturschulen Hamburg:

kulturschulen.hamburg.de/fortbildungskonzept

Kulturschulen Hessen:

kultur.bildung.hessen.de/kulturelle_praxis/kultschu/fortbildung/index.html

Kulturagenten für kreative Schulen:

www.kulturagenten-programm.de/programm/akademie/

Eine Kooperation von:



Zum Weiterlesen:

Braun, Tom (Hrsg.) (2011): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: Kopaed.

Norrenbrock, Maria (2013): Kulturschulen als professionelle Entwicklungsaufgabe. Paradigmenwechsel für das Lehrerhandeln? In: Braun, Tom/Fuchs, Max/Kelb, Viola/Schorn, Brigitte (Hrsg.) (2013): Auf dem Weg zur Kulturschule II. Weitere Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung. München: Kopaed, 129-138

Roth, Michael M. (2013): Professionalisierung in der Kulturellen Bildung. Handlungskompetenzen als Partner für Kulturschulen. In: Braun, Tom/Fuchs, Max/Kelb, Viola/Schorn, Brigitte (Hrsg.) (2013): Auf dem Weg zur Kulturschule II. Weitere Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung. München: Kopaed, 121-128

Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. (2009): Evaluation der Erprobungsphase des Projektes „MUS-E Modellschule“. Abschlussbericht. Göttingen: ibbw. [www.ibbw.de/Dokumente/PDF/MUSE/MUS-E_Bericht.pdf]

MR 4/2013

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Qualitätsentwicklung

Der Begriff Qualitätsentwicklung bezeichnet im Allgemeinen einen systematisch gesteuerten und zielgerichteten Prozess der Weiterentwicklung und Verbesserung in bestehenden Strukturen und Systemen. Der typische Verlauf dieses Entwicklungsprozesses geht über mehrere Phasen. Am Anfang steht die Analyse der Ausgangssituation, bei der der Ist-Stand eines konkreten Qualitätsbereichs erhoben wird. Daraus ergibt sich das im weiteren Verlauf zu erreichende Entwicklungsziel. Aus dem Entwicklungsziel bzw. auch Teilzielen werden entsprechende Maßnahmen zur Erreichung dieser abgeleitet und durchgeführt. Parallel dazu setzt mit der Evaluation der umgesetzten Maßnahmen die Reflexionsphase ein. Dieser Zyklus kann beliebig oft durchgeführt werden, um eine fortwährende Weiterentwicklung zu generieren. Ein fortwährendes Monitoring dieses Prozesses ist unabdingbar, um Erfolge messen zu können.

Auch im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen ist die Qualitätsentwicklung ein zentraler Bestandteil. In dem sozialen System aus Lernenden und Lehrenden stehen vor allem die Menschen im Vordergrund. Daher ist für die Qualitätsentwicklung in Schulen die Beteiligung der verschiedenen Akteure, wie Schüler, Lehrer, Pädagogisches Personal sowie Eltern, an den einzelnen Entwicklungsphasen ein wichtiger Aspekt. Partizipative Methoden, die die unterschiedlichen Wünsche und Bedürfnisse aller Akteure mit einbeziehen, haben eine identitätsstiftende Wirkung und ermöglichen eine hohe Akzeptanz der Veränderungen. Darüber hinaus verlangen Qualitätsentwicklungsprozesse ein klares strategisches Vorgehen, das in der Leitungsebene einer Schule gesteuert wird und gleichzeitig für eine größtmögliche Transparenz alle demokratischen Gremien mit einbezieht.

Eine Kulturelle Schulentwicklung muss daher ebenso ein systemisch gesteuerter Prozess mit dem Ziel der Verankerung von angebotener Kultureller Bildung sein. Im Rahmen einer dezidiert kulturellen Schulentwicklung, bei der eine künstlerisch-ästhetische Profilbildung im Vordergrund steht, sollten bereits im Prozess der Qualitätsentwicklung die Künste mit einbezogen werden. Gerade für die Aspekte Visionsentwicklung und Partizipation eignen sich künstlerische Methoden der Auseinandersetzung.

MB 1/2013

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Qualitätstableau Kulturelle Schulentwicklung

Das Qualitätstableau für Kulturelle Schulentwicklung der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) bietet eine komprimierte Übersicht zu allen beteiligten Lernfeldern, Akteuren und Handlungsanforderungen, die zu berücksichtigen sind, damit Kulturelle Bildung im Kern von Schule verankert werden kann. Das Tableau macht die Verzahnung des Lernens des Individuums mit den Voraussetzungen sichtbar, die im Handeln der Länder und Kommunen ebenso wie in der Organisation der Einzelschule, des Unterrichts sowie in der Zusammenarbeit mit dem sozialräumlichen Umfeld geschaffen werden. Das Qualitätstableau verdeutlicht, dass eine Verankerung von Kultureller Bildung in Schule a) vor dem Hintergrund des subjektorientierten „Lernziels Lebenskunst“ gestaltet werden muss dass b) dieses Ziel ein Zusammenwirkung aller Ebenen braucht. Ebenso macht das Tableau deutlich, dass **Kulturschulen** in systemischen Netzwerkbeziehungen zu zahlreichen Bildungspartnern des regionalen Umfeldes stehen. Denn eine einzelne Schule allein kann das „Lernziel Lebenskunst“ nicht vermitteln. Sie braucht langfristige und nachhaltige Kooperationen mit Trägern und Einrichtungen der Kulturellen Bildung, mit weiteren Schulen und Kindertagesstätten sowie mit Partnern der Kinder- und Jugendhilfe.

Erstelldatum: 31.03.2009	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 Drittmitteln 	<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 	Ziel / Vision: <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

© Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V.

TB 4/2013

Eine Kooperation von:



Regionale Bildungsnetzwerke

2008 unterzeichneten die ersten 23 kreisfreien Städte und Kreise Nordrhein-Westfalens die Kooperationsvereinbarung zum Aufbau „regionaler Bildungsnetzwerke“. Dieser Vertrag verpflichtet die Kommunen bzw. Kreise zur Bildung von regionalen respektive kommunalen Netzwerken mit dem Ziel, die Arbeit in den Schulen und die Arbeit aller an Bildung Beteiligten zu unterstützen, zu vernetzen und aufeinander abzustimmen.

Im Mustervertrag der Kooperationsvereinbarung zur »Weiterentwicklung/Entwicklung eines Bildungsnetzwerkes in der Bildungsregion« zwischen dem Land Nordrhein-Westfalen, vertreten durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung, und der Stadt oder dem Kreis heißt es: „Das gemeinsame Anliegen der Vertragsparteien liegt in dem Auf- und Ausbau regionaler Bildungsnetzwerke, um die Unterstützungs- und Beratungssysteme vor Ort effizient und nachhaltig zum Wohl der Kinder und Jugendlichen nutzen zu können.“ Die regionalen Bildungsnetzwerke ermöglichen die Kooperation von Lernorten und unterstützen zahlreiche Funktionen in Bezug auf bildungspolitische, arbeitsmarktpolitische und sozialpolitische Frage- und Problemstellungen, wie z. B. die Ermittlung der regionalen schulischen und außerschulischen Aus- und Weiterbildungsbedarfe, die Förderung der Zusammenarbeit der verschiedenen Bildungsträger der Region, die Verbesserung der Transparenz des Bildungsangebots in der Region oder die Entwicklung innovativer und nachhaltiger Förder- und Bildungskonzepte in der Region.

Der Mustervertrag bietet die Möglichkeit regionalspezifischer Ergänzungen und lässt damit Handlungsspielräume in Bezug auf die verwendeten Begriffe, Strukturen, Handlungsfelder und Gremienbesetzungen, auf örtliche und regionale Besonderheiten. Die Struktur der Bildungsnetzwerke sieht eine »Lenkungsgruppe« vor, eine »Bildungskonferenz« und ein »Bildungsbüro« als Geschäftsstelle für die Umsetzung der Beschlüsse und Vorhaben. Die Einrichtung dieser Gremien ist unter Einbeziehung der wesentlichen Bildungsakteure der Region obligatorisch.

Die Verträge sind unbefristet. Das Land unterstützt mit einer Personalstelle die Arbeit im Bildungsbüro, die Stadt bzw. der Kreis bringt eine weitere Stelle ein. Diese Grundbedingungen sind ein großes Plus für die Schaffung von dauerhaft wirksamen Vernetzungsstrukturen im Bildungswesen. Mittlerweile (November 2012) haben 51 der insgesamt 53 nordrhein-westfälischen Kreise und kreisfreien Städte eine solche Kooperationsvereinbarung unterzeichnet.

Regionale Bildungsnetzwerke bieten großes Potenzial für die Bündelung und Vernetzung von Aktivitäten Kultureller Bildung in Kommunen und Kreisen.

BS 11/2012

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Rhythmisierung

Mit der Einführung der Ganztagschule spielt die Frage der Rhythmisierung in Bezug auf Zeitstrukturmodelle und der internen Lehr- und Lernstruktur eine zentrale Rolle. Die Rhythmisierung beinhaltet eine ausgewogene Verteilung des Unterrichts auf den Vor- und Nachmittag, die Pauseneinteilung unter der Berücksichtigung neurobiologischer und physiologischer Aspekte des Lernens. Der Tagesablauf trennt zwischen Anspannungs- und Entspannungsphasen.

Im Hinblick auf die ganztägige Organisation wird unterschieden zwischen dem Takt und der Rhythmisierung. Der Takt bezieht sich auf die zeitliche Strukturierung des Schultages. Dazu gehören die Verteilung der Unterrichtsstunden, abwechselnde Unterrichtsformate, Reihenfolge der Fächer, die zeitliche Dauer einer Unterrichtsstunde von 40' bis zur 120' Einheiten, der Dauer von Pausen, der Beginn und das Ende des Schultages, offener Anfang und ein offenes Ende.

Mit Rhythmisierung ist die interne Lernstruktur innerhalb der vorgegebenen Unterrichtsblöcke gemeint. Dabei geht es zum einen um die äußere Rhythmisierung. Sie gestaltet den Wechsel der Lehr- und Lernformen wie z. B. das Stationenlernen, die Gruppenarbeit, den frontalen Unterricht u.v.m. Zum anderen bezieht sich die innere Rhythmisierung auf das individuelle Lernen des Schülers. Hier muss berücksichtigt werden, dass jeder Mensch über einen eigenen Rhythmus verfügt durch den individuelle Lernprozesse gesteuert werden. Dies beeinflusst das eigene Lerntempo, die eigenen Lernwege, Lernstrategien und die Kommunikationsbereitschaft und Fähigkeit zu anderen Kindern.

Das Wissen um die Bedeutung von innerer und äußerer Rhythmisierung hat in vielen Schulen zur Veränderung des Zeittaktes geführt, weg von der 45 Minuten hin zu mindestens einer 60 Minuten Unterrichtsstunde.

Im Zusammenhang mit der kulturellen Schulentwicklung spielt die Rhythmisierung eine wichtige Rolle, sie kann eine strukturelle Unterstützung geben, indem zeitliche Ressourcen sowie organisatorische Gestaltungsfreiheiten ermöglicht werden. Dazu gehören offene Studienzeiten im Unterrichtsalltag genauso wie die Möglichkeit verschiedene Lernorte zu nutzen. Der Stundenplan ermöglicht Arbeiten in Projektphasen und die Möglichkeit der Umsetzung künstlerischer Vorhaben im fächerübergreifenden Unterricht. Im Sinne eines umfassenden Bildungskonzepts rhythmisieren Unterricht und kulturelle Angebote einander ergänzend als gleichberechtigte Lernformen den Alltag. (Braun;Fuchs;Kelb 2010)

Zum Weiterlesen:

Braun, Tom/Fuchs, Max/Kelb, Viola (2010): Eckpunkte für ein kulturelles Schulprofil

Kelb, Viola (Hrsg.) 2007: Kultur macht Schule

Kummer, Nicole (2006): Rhythmisierung neu denken In: Lernende Schule, Heft 35 2006

Wiarda, Jan-Martin, Linda (2012): Raushalten und Mitmischen. In: Zeit Online 2012-35

MN 4/2013

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Schularchitektur und Raumausstattung

Die architektonische Gestaltung und Ausstattung einer Schule ist für den Lernerfolg von besonderer Bedeutung. Experten sprechen sogar vom Raum als dritten Pädagogen. Schließlich führen der Ausbau von Ganztagschulen und Ganztagsangeboten und die zunehmende Mitwirkung außerschulischer Partner aus Jugendhilfe, Kultur und Sport dazu, dass sich die Anforderungen an die Schule als Ort des Lebens und des Lernens verändern.

Der Bau und die Gestaltung von Schulbauten sind Gegenstand umweltpsychologischer Forschung. Wissenschaftliche Untersuchungen befassen sich seit den 60er Jahren mit dem Zusammenhang zwischen Architektur und der Lernbereitschaft von Schüler/innen. Untersuchte Aspekte reichen von Design und Ausstattung bis zur Auswirkung der Schulgröße. Die Ergebnisse der umweltpsychologischen Forschung stellen einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Lerneffizienz, der Lernbereitschaft und -intensität und der baulichen Gestaltung fest. Schulgebäude wirken in unterschiedlichster Weise auf die verschiedenen Sinnesysteme der Kinder. Bewusst oder unbewusst erfährt das Gehirn der Schüler/innen eine ständige Stimulierung durch Gerüche, akustische Reize, taktile und visuelle Phänomene. Schüler, die sich in einem Gebäude wohl fühlen, sind eher geneigt, dem Unterricht zu folgen bzw. ihn aktiv zu gestalten, als wenn sie sich unwohl fühlen (vgl.: Rittelmeyer 1994; Borrelmann u. Walden 2002). Im Rahmen einer Untersuchung in 35 österreichischen Montessori-Grundschulklassen (vgl.: Hammerer und Renner 2004; 2006) konnte die deutliche Wirkung des Raumes auf das Lern- und Sozialverhalten festgestellt werden. In nahezu allen Klassen, in denen eine Veränderung der Raumgestalt und eine Erweiterung der Lernumgebung über die Klasse hinaus vorgenommen werden konnte, nahmen die Lehrer/innen positive Veränderungen im Lern- und Sozialverhalten der Kinder wahr. Auffallend war der beobachtete Rückgang an Konflikten und aggressivem Verhalten.

Einige Untersuchungen, die sich speziell mit dem Schulvandalismus beschäftigt haben, kommen zu dem Schluss, dass gerade dort häufiger Beschädigungen festgestellt werden, wo Schulen ungepflegt wirkten, wenn sie einfalllos gestaltet waren und Klassen besonders unwohnlich eingerichtet waren (Flade 1996). Vandalismus ist auch eine Form des Protests. Protest gegen ein respektloses Verhalten gegenüber den Schülern und Schülerinnen, gegenüber den Lehrern und Lehrerinnen, dass in ungepflegten Gebäuden, fehlender Seife in den Toiletten oder tristen Aufenthaltsräumen zum Ausdruck kommt.

Eine Schule auf dem Weg zum kulturellen Schulprofil wird vor dem Hintergrund umweltpsychologischer Erkenntnisse auch den räumlichen Gegebenheiten eine besondere Aufmerksamkeit zukommen lassen. Die Schule ist sich bewusst, dass das Gebäude und seine Räume Botschaften im Hinblick auf den Respekt und die Wertschätzung gegenüber den Nutzern ausstrahlen, ohne dass sie einen menschlichen Mittler bräuchten. Eine Schule mit kulturellem Profil ermöglicht den Schüler/innen und allen an Schule Tätigen auch durch die Raumkonzeption und -gestaltung Sicherheit und Orientierung. Vor allem in Ganztagschulen, in denen Kinder viele Stunden im Klassenverband, in Gruppen verbringen, muss auch dem Bedürfnis nach Privatheit im räumlichen Angebot entsprochen werden. Es ist wichtig, auf dem Schulgelände und wenn möglich auch in den Klassenräumen Zonen zu schaffen, die den Rückzug von kleineren Gruppen oder sogar einzelner Schüler/innen ermöglichen. (Borrelbach/Walden 2002, S. 62)

Eine Schule mit Kulturprofil ermöglicht den Kindern und Jugendliche die aktive Aneignung der „Lernumwelt Schule“. Im Optimalfall können sich die späteren Nutzer/innen ihre Räumlichkeiten schon durch die Beteiligung an der Planung

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.



AKADEMIE
REMSCHIED

aneignen. Dies wird in den seltensten Fällen möglich sein. Aber Aneignung ist auch mehr, als selbst gemalte Bildung an die Wände zu hängen. Die Räume einer Schule mit kulturellem Profil bieten Gestaltungs- und Nutzungsmöglichkeiten, ermöglichen eine Inbesitznahme.

Die Aneignung des Schulgebäudes und seiner Räume wird in der Schule mit kulturellem Schwerpunkt durch künstlerisch-kreative Gestaltungsprojekte unterstützt. Überall können die Schüler und Schülerinnen ihre Spuren hinterlassen – nicht durch heimlich gesprühte Graffitis oder Ritzzeichnungen in den Tischkanten – sondern durch gemeinsam entwickelte und umgesetzte kreative Objekte. Gemeinsam mit Künstlern ist es möglich, gemeinsame Gestaltungen zu entwickeln, die professionellen Standards entsprechen und die ein positiv prägender Rahmen für schulisches Leben und Arbeiten sind (vgl. Reeh, 2008).

Räume für künstlerisch-kulturelle Bildung

Die Ausstattung einer Schule mit Räumen für künstlerisch-kulturelle Bildung ist abhängig von den Angeboten in den einzelnen Gestaltungsformen. Die Räumlichkeiten sollten den pädagogischen Ansprüchen, aber vor allen Dingen auch den methodischen Erfordernissen entsprechen. Dieser Grundsatz bezieht sich sowohl auf die Räumlichkeiten, das Inventar, als auch die Verbrauchsmaterialien.

Die folgende Checkliste für die räumliche Ausstattung einer Schule mit kulturellem Profil geht von einem Idealzustand aus, der für alle Klassen und alle künstlerischen Ausdrucks- und Gestaltungsformen Angebote vorsieht. Man sollte sie als Anregung für den Ausbau von Räumlichkeiten in Schulen nehmen und bei der konkreten Umsetzung vor Ort berücksichtigen. Der kulturell-künstlerische Bereich gliedert sich in Werkstätten oder Fachräume, multivariable Räume und Kommunikationsbereiche. Während Werkstätten und Fachräume in der Regel nur für die Nutzung in einem spezifischen Gestaltungsbereich vorgesehen sind, lassen sich multivariable Räume für verschiedene Gestaltungsformen nutzen.

- » Medien: Die Medienausstattung (Computer, Videokamera, DVD-Player, Aufnahmegeräte, Radio) ermöglicht es, mit verschiedenen Medien zu arbeiten, zu gestalten und zu experimentieren.
- » Bildende Kunst: Die Räume für Malen, Zeichnen, Töpfern, Skulpturenbau etc. verfügen über entsprechende Tische, Stühle, Regale, Tafel, möglichst fließend kaltes und warmes Wasser an mehreren Waschbecken sowie abschließbare Schränke für die Lagerung von Materialien
- » Die Schule verfügt über Werkbänke, Werkzeugschränke mit Ausstattung, Brennofen für Emailarbeiten, Ständerbohrmaschine, Stichsäge, Handbohrmaschinen, Trockenstelage, Staffeleien, Papierschranke mit Ausstattung, Farbschränke mit Ausstattung, , Reißbretter, Papierschnidemaschine.
- » Theater/Tanz: Der Raum für Theater/Tanz verfügt über eine Bühne (variable Bühnenelemente), Beleuchtungsanlage, transportable Bestuhlung, Verstärkeranlage, Bühnenvorhänge, Verdunklungsanlage, Projektionsleinwand, Klavier, Tanzboden, Spiegel. Der Theater-Tanzbereich verfügt über einen Nebenraum als Schmink- und Umkleideraum, sowie Möglichkeiten für die Lagerung von Requisiten, Kostümen.
- » Musik: Instrumente, Notenständer, Tonstudio, Überäume, etc.
- » Literatur: schuleigene Bibliothek, Leseecken, etc.
- » Zirkus: Zirkusrequisiten, großer Kostümfundus etc.
- » Im Rahmen von begleiteten Freistunden oder in der Mittagszeit stehen den Kindern Gelegenheiten und Räume für künstlerisch-kulturelle Aktivitäten zur Verfügung.

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V



AKADEMIE
REMSCHIED

- » Es stehen Räume zur Verfügung, die eine gestalterische Projektarbeit über mehrere Tage und Wochen hinweg ermöglichen.

Für kulturell-künstlerische Angebote werden auch die entsprechend ausgestatteten Räume benachbarter Kultur- und Jugendeinrichtungen genutzt.

Zum Weiterlesen:

Borrelbach, S./Walden R.: Schulen der Zukunft. Gestaltungsvorschläge der Architekturpsychologie. Heidelberg 2002

Flade, A.: Kriminalität und Vandalismus. In: Kruse/Graumann/Lautermann (Hrsg.): Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim 1996

Hammerer, F./Renner C.: Lernen als räumliche Erfahrung – wie Leben und Lernen in der Schule durch architektonische Gestaltung gestützt werden kann. Montessori Österreich Heft 23, 2006

Rittelmeyer, Chr.: Schulbauten positiv gestalten, Wiesbaden/Berlin 1994

Rittelmeyer, Chr.: Zur Rhetorik von Schulbauten. Über die schülergerechte Gestaltung des architektonischen Ausdrucks. In: Die deutsche Schule, Heft 96, 2004

Reh, U.: Was Kunst kann. In: Lebensraum Schule. Raumkonzepte planen, gestalten, entwickeln. Stuttgart 2010

BS 5/2013

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Schulentwicklung

Schule ist einem ständigen Wandel unterworfen: Das Umfeld, die Anforderungen, die Schüler/innen ändern sich kontinuierlich. Die Schule muss sich diesen veränderten Bedingungen immer wieder neu anpassen. Schulentwicklung bedeutet demnach die systematische Weiterentwicklung von Schule mit dem übergeordneten Ziel, die Qualität von Schule zu verbessern. Dabei ist es wichtig, Schulentwicklung als dauerhaften Prozess zu begreifen, der nicht irgendwann ein Ende hat. Systematische Schulentwicklung strebt eine stärkere Profilierung und Konturierung einer Schule an. Die Schulen erhalten dadurch größere Eigenständigkeit und Selbstverantwortung, die es produktiv zu nutzen gilt.

Schulentwicklung bewegt sich in einem Systemzusammenhang von Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung. Diese drei Entwicklungsfelder sind auch bei der kulturellen Schulentwicklung im Fokus.

Unterrichtsentwicklung

Bei Helmke (2009) werden unter Unterrichtsentwicklung alle Aktivitäten und Initiativen verstanden, die sich auf Verbesserung des eigenen Unterrichts und des dafür notwendigen professionellen Wissens und Könnens beziehen. Unterrichtsentwicklung bezieht sich also auf die Veränderung der Lehrmethoden und Lehr-Lern-Szenarien, die Effektivierung der Klassenführung, die Stärkung eigener (didaktischer, fachlicher, diagnostischer) Kompetenzen sowie die Optimierung des Lehrmaterials mit dem Ziel, die Wirksamkeit des eigenen Unterrichts zu steigern.

Im Rahmen der kulturellen Schulentwicklung beinhaltet die Unterrichtsentwicklung darüber hinaus noch den Aspekt der Erweiterung des ästhetischen Lernfelds. Lernangebote wie kreatives Schreiben, visuelle Gestaltung, Fotografie, Trickfilm, Tanz ... könnten den Fächerkanon ergänzen. Schüler, die in diesem Feld ein breites Angebot ausprobieren können, werden für ihre kreativen und ästhetischen Potenziale sensibilisiert.

Der erweiterte ästhetische Lernbereich bietet damit den unterschiedlichsten Begabungen Raum, innerhalb dieses Lernbereichs wird ein vielfältiger Fächer vernetzendes Lernen ermöglicht. Das bewusste Umgehen mit dem kreativen Potenzial der Schüler/innen öffnet neue Lernzugänge auch für den sonstigen Fachunterricht.

Lehrer/innen nutzen künstlerisch-kulturelle Methoden für eine ganzheitlichere Gestaltung des Unterrichts. Die Persönlichkeitsentwicklung Schüler/innen wird in den Vordergrund der Schulkultur gestellt. Kunst und Kultur ermöglichen so andere Lern- und Lebensformen innerhalb der Schulen und integrieren die pädagogischen Prinzipien der Kulturellen Bildung:

1. **Ganzheitlichkeit**
Ganzheitliches Lernen betont neben den kognitiv-intellektuellen Aspekten auch körperliche sowie affektiv-emotionale Aspekte.
2. **Selbstwirksamkeit**
Unter Selbstwirksamkeit versteht man die Überzeugung eines Menschen, in unterschiedlichen Lebenssituationen subjektive Kontrolle zu erleben und sich kompetent zu fühlen.
3. **Ästhetische und künstlerische Erfahrung**
4. **Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit**

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.



AKADEMIE
REMSCHIED

Stärkenorientierung bedeutet, den Blickwinkel zu verändern: nicht zu fragen, was der Betreffende nicht kann, sondern zu sehen, welche Fähigkeiten und Stärken er oder sie in welcher Situation zeigt, wie viel er oder sie wann zu tun oder zu leisten in der Lage ist.

5. Interessenorientierung

Die Schüler/innen erhalten die Möglichkeit, einem Thema, einer Frage nachzugehen, die von ihnen selbst ausgewählt worden ist.

6. Partizipation

Im Rahmen der kulturellen Schulentwicklung sollte die Chance genutzt werden, Kinder und Jugendliche dauerhaft und konsequent an der Planung und der Gestaltung der gemeinsamen Aktivitäten zu beteiligen.

7. Vielfalt erleben

Kulturpädagogische Arbeit zielt darauf ab, allen mit dem gleichen Respekt zu begegnen.

8. Selbstgesteuertes Lernen in Gruppen

In der kulturellen Bildungsarbeit wird selbstgesteuertes Lernen in Gruppen gefördert. Jeder einzelne bringt sich nach seinen Möglichkeiten ein und kann dabei auf die Gruppe als Unterstützungssystem zurückgreifen.

9. Zusammenarbeit von Kindern und Jugendlichen mit professionellen Künstler/innen und Kulturpädagogen/innen

Die Qualität kultureller Bildung hängt wesentlich auch von der gelungenen Einbeziehung professioneller Künstler/Innen und Kulturpädagogen/innen ab. Ihre „authentische“ Art, sich mit einem Thema auseinanderzusetzen, begeistert die Schüler/innen und animiert sie, selbst künstlerisch tätig zu werden. Die Einbeziehung von Künstlern fördert darüber hinaus die Öffnung der Schulen.

10. Öffentlichkeit, Anerkennung

11. Leistungsbewertung/ Auswertung der Lernprozesse

Schulen, die sich auf den Weg zu einem anderen Lernen machen, suchen nach alternativen Formen der Anerkennung und entwickeln verschiedene Formate der Rückmeldung. Eine Möglichkeit des Feedbacks ist der "Kompetenznachweis Kultur", der die Stärken der Schüler/innen sichtbar macht. er ist damit eine Beleg von Kompetenzen, die die Jugendlichen im Rahmen ihrer kulturellen Arbeit erlangt haben.

Organisationsentwicklung

Nach Rolff (2013) ist Organisationsentwicklung ein Ansatz, eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln. Planung und Ausführung gehören bei Organisationsentwicklung zusammen. Durch gemeinsame Planung kann sich ein Kollegium selbst mobilisieren und motivieren. Gemeinsame Prozessplanung ist die Basis einer sich selbst entwickelnden Schule.

Das Konzept der Organisationsentwicklung wurde inzwischen zum Konzept des Change Managements weiterentwickelt, welches drei Phasen unterscheidet:

Strategie, d. h. die Klärung und Vereinbarung mittelfristiger Ziele und die Wahl des Zugangs zur Zielerreichung (Konzepte, Methoden ...). Im Rahmen der kulturellen Schulentwicklung wird das gesamte Kollegium an der inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung eines kulturellen Schulprofils beteiligt.

Struktur, d. h. die dauerhafte, nachhaltige Basis für die Umsetzung, z. B. durch feste Teams, neue Organisationsformen des Innenaufbaus der Organisation usw. Im Rahmen der kulturellen Schulentwicklung kann geklärt werden, ob eine

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.



AKADEMIE
REMSCHIED

Steuergruppe, die sich aus allen beteiligten Lernangeboten/ Lernbereichen konstituiert, für diesen Bereich eingerichtet wird, um den gesamten Prozess mit folgenden Schritten zu steuern.

1. Zielvereinbarungen für das laufende Schuljahr im Einklang mit dem Schulprogramm
2. Jahresplanungen für die Schule und die Jahrgänge
 - Sicherstellen der Kontinuität von kulturellen Projektdurchführungen
 - Festlegen von Milestones,
 - Verknüpfendes Handeln aus den verschiedenen Fachbereichen im Sinne von synergetisch wirkenden „Kreativen Feldern“.
3. Inhaltliche Arbeit
 - Curriculare Entwicklung der Fächer,
 - Kommunikation, Prozess- und inhaltliche Entwicklung mit den außerschulischen Partner.
4. Öffentlichkeitsarbeit
 - Partizipation der Eltern,
 - Planung öffentlicher Veranstaltungen,
 - Öffnung in den Sozialraum.

Zu überlegen ist in dem Zusammenhang, ob eine Funktionsstelle für einen Kulturkoordinator eingerichtet wird, der alle kulturellen Aktivitäten und Informationen bündelt, die Fachkonferenzen informiert, den Kontakt zu den außerschulischen Kunst- und Kulturinstitutionen pflegt usw.

Kultur, d.h. die Normen, Werte, Interaktionsformen usw., die die Schule mit Leben erfüllen. Im Rahmen der kulturellen Schulentwicklung wird hier u.a. über alternative Formen der Rückmeldung beraten.

Personalentwicklung

Nach Rolff (2013) versucht Personalentwicklung die Entwicklungsinteressen einer Organisation mit den Entwicklungsinteressen der einzelnen Organisationsmitglieder anzustimmen. Dazu gehört zunächst die Ermittlung des Anforderungsprofils (z. B. durch Erstellung des Leitbildes und Personalbedarfsplans sowie des Potenzials der Lehrer/innen). Personalentwicklung in der Schule beinhaltet neben der Stellenbesetzung vor allem Fortbildung, Teamentwicklung, Supervision, Trainings aller Art, Jahresgespräche, gegenseitige Hospitation und Evaluation des Lehrer- bzw. Schulleiterhandelns.

Die Verantwortung der Zusammensetzung des Kollegiums geht nach Fuchs (2010) immer mehr in die Verantwortung der Schulleitung über. Darüber hinaus kann jede Schule in Eigenverantwortung über die Mittel des Fortbildungsetats verfügen. Beides sind wichtige Ansatzpunkte in einem kulturellen Schulentwicklungsprozess, um entsprechende zu dem kulturellen Schulprofil passende Lehrkräfte zu finden und eine passgenaue Fortbildung der Lehrkräfte zu ermöglichen.

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.



AKADEMIE
REMSCHEID

Zum Weiterlesen:

Braun, Tom/Fuchs, Max/Kelb, Viola Kelb (Hg.) (2010): Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung. Schriftenreihe Kulturelle Bildung, Vol. 17, München

Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. 1. Aufl. Wiesbaden

Fuchs, Max (2010): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Herausgegeben von Thorsten Boh, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappels und Carla Schelle. Heilbronn

Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 1. Aufl. Selze-Velber

Rolff, Hans-Günter (2013): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim und Basel

GW 07/13

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Schulkultur

Jede Schule verfügt über eine eigene Schulkultur. Sie ist das Produkt einer aktiven, fortlaufenden Identitätsarbeit der schulinternen Akteure und realisiert sich gleichermaßen über Haltungen, Mentalitäten, Werte, Arbeitsweisen und Strukturen. Schulkultur ist das gelebte Selbstverständnis der beteiligten Menschen und Akteursgruppen, das einerseits von deren Aktionen geschaffen wird, das andererseits bildend auf die Persönlichkeiten, Prozesse und Strukturen zurückwirkt. Zudem nimmt der für die Institution Schule charakteristische Auftrag zur Vermittlung kulturellen Wissens und der Förderung kognitiver, sozialkognitiver und symbolischer Kompetenzen auf die Selbstverständigungsprozesse der Schule und ihrer Akteure Einfluss. Die Kultur einer Schule ist somit wesentlich immer auch ein Produkt des Umgangs mit diesem sie umschreibenden Auftrag. Wie sich dieser Bewältigungsprozess jedoch vollzieht und zu welchen schulkulturellen Produkten er führt, ist dann auch von den konkreten Akteuren, ihren (legitimen) Interessen und der Art und Weise ihres Miteinanders abhängig. Schulkultur ist ein unabschließbarer, fortlaufender Aushandlungsprozess, der zu unterschiedlichen „Produkten“ führt. Wie etwa die Organisation des Stundenplans, die eingerichteten Gremien oder die formalen Wege der Mitbestimmung von Eltern und SchülerInnen. Produkte der Schulkultur sind aber auch Haltungen, Werte und alltägliche Rituale. Schulkultur bedeutet also eine fortlaufende und im Zusammenspiel von organisierter Ordnung, akteursgruppenspezifischen Interessen, individuellen Interessenlage, dem sozialräumlichen und dem architektonischen Setting sowie der (tradierten) Schulidentität in der Regel unbewusste Form der Organisationsentwicklung einer Schule. Will eine Schule sich auf die Suche nach neuen Möglichkeiten für eine ästhetisch-künstlerische Lernkultur machen, dann gilt es, die unbewusste Schulkultur in einen bewussten und für alle Akteure transparent gestalteten Prozess der Profilentwicklung zu überführen.

Für Schulen auf dem Weg zu einem kulturellen Profil bietet der künstlerische Umgang mit Zeichen und Symbolen, Räumen und Rollenzuschreibungen wichtige Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung sowie die Identitätsbildung ihrer Schulgemeinschaft. Kulturschulen schaffen künstlerisch-kulturelle Situationen, in denen die Schulgemeinschaft sich als ein Handlungsfeld erfährt, dem zahlreiche bisher unergriffene Möglichkeiten zur Verfügung stehen. Fortwährende Aufgabe einer Kulturschule ist es deshalb auch, die tägliche performative Hervorbringung der Schulrealität durch die sich in ihr bewegenden Menschen in den Blick der betreffenden Schulgemeinschaft zu rücken. Die vielfältigen ritualisierten Handlungen im Schulalltag bieten hierfür eine breite thematische Ausgangsbasis.

Eine Kooperation von:



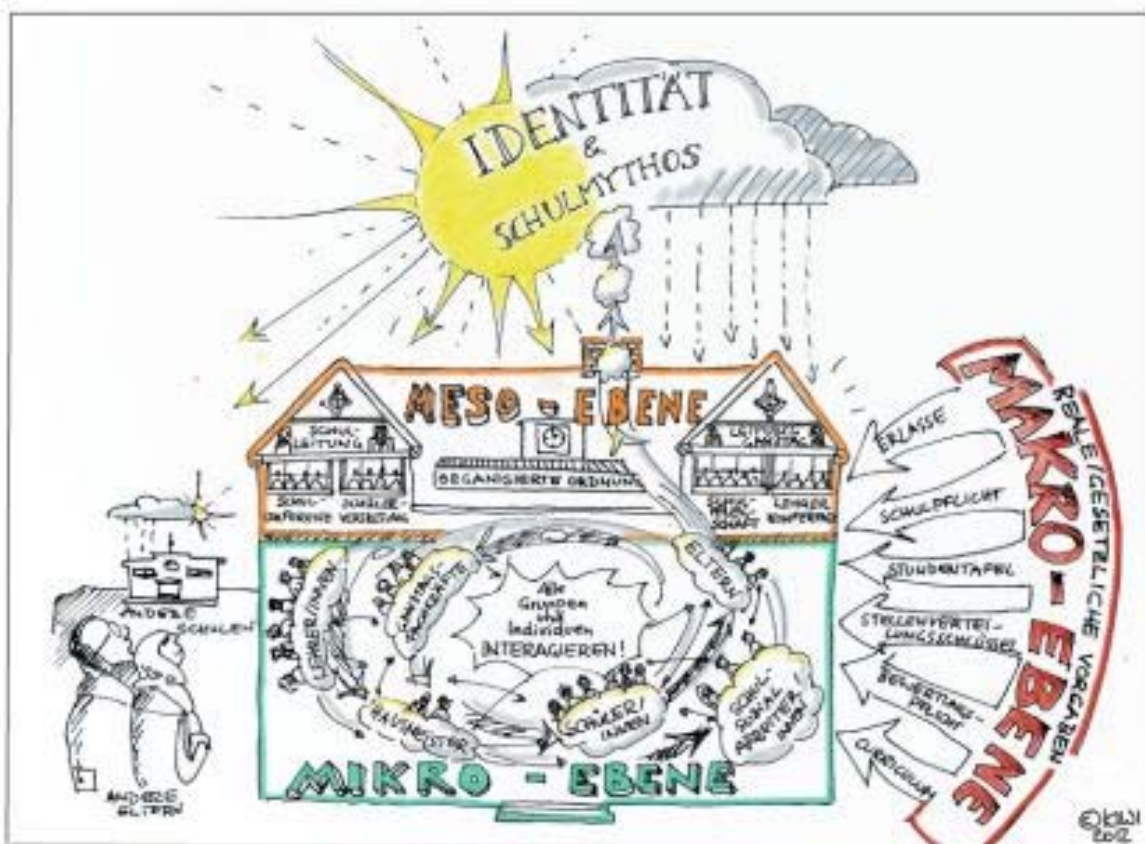
Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED



Zum Weiterlesen:

Braun, Tom (2013): Kulturschule und Schulkultur. In: Kulturelle Bildung

Fuchs, Max/Braun, Tom: Zur Konzeption und Gestaltung einer kulturellen Schulentwicklung und Kultur. In: Tom Braun (Hrsg.) (2011): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung, München: Kopaed-Verlag, 249ff.

Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen: Leske und Budrich

TB 4/2013

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V



AKADEMIE
REMSCHEID

Steuergruppe

Jeder Schule stellen sich heute neue gesellschaftliche Herausforderungen, die zu Veränderungen im Schulalltag führen müssen. Aufgabe jeder Schule ist es aus diesem Grund über die Weiterentwicklung und die Qualitätsverbesserung der Schule nachzudenken.

Eine erfolgreiche Schulentwicklungsarbeit liegt in erster Linie in der Verantwortung der Schulleitung, die aber ihrerseits nicht auf die Einbindung des Kollegiums sowie der übrigen Schulgemeinde, also der Schüler und deren Eltern, verzichten wird.

Die Organisation von Schulen als große Institutionen mit zum Teil mehr als tausend Schülerinnen und Schüler, mit Kollegien von bis zu 150 Fachleuten braucht moderne Leitungsstrukturen, die gewährleisten, dass die Schulen ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllen bei gleichzeitiger Berücksichtigung der ständigen Qualitätskontrolle und -entwicklung. Die Ergebnisse dieser Arbeit schlagen sich in den Schulprogrammen jeder einzelnen Schule nieder.

In den letzten Jahren zeigt sich, dass in vielen Schulen so genannte Steuergruppen eingerichtet worden sind. Die Steuergruppe oder häufig auch Entwicklungsgruppe, Konzeptgruppe, Initiativgruppe, Projektgruppe genannt, soll bei der Anbahnung, Planung, Durchführung und Begleitung von Prozessen begleitend und unterstützend tätig sein. Die Erfahrungen in der Praxis zeigen, dass durch ihre Arbeit sich die Chancen verbessern, Entwicklungsprozesse dauerhaft zu verankern, nachhaltige Ergebnisse zu erzielen und die Gesamtheit der Schule zu erreichen.

Steuergruppen werden für einen bestimmten Zeitraum eingerichtet. Sie erhalten einen klar formulierten Auftrag mit einem Mandat der Gesamtkonferenz der Schule, die ihrerseits die Rahmenbedingungen für die Arbeit der Steuergruppe festlegt.

Häufig haben Steuergruppen es mit sehr komplexen Aufgabenstellungen zu tun, was von den Mitgliedern die Fähigkeit zu effizientem und fachlich professionellem Arbeiten verlangt. Die Mitglieder müssen über entsprechende methodische, inhaltliche und organisatorische Kenntnisse verfügen, um differenziert den jeweiligen Auftrag bearbeiten zu können. Gegenseitige Erwartungshaltungen sowohl von der Schulleitung als auch von Seiten der Steuergruppenmitglieder sind vorab zu klären. Hilfreich für die Reflexion des Prozesses ist eine zusätzliche externe Begleitung und Beratung.

Entwicklungsprozesse werden nur dann erfolgreich initiiert und verankert werden, wenn sie auf der Grundlage eines partizipativen, transparenten und dialogischen Prozesses entstanden sind.

Folgende Aufgaben können u. a. auf eine Steuergruppe übertragen werden, sie

- » koordiniert alle Maßnahmen, die zum Erreichen der Ziele notwendig sind.
- » erstellt einen zeitlich abgestimmten Projektplan, der die Umsetzung der festgelegten Ziele sichert.
- » gewährleistet Transparenz und klare Kommunikationswege.
- » trifft keine Entscheidungen sondern bereitet ggf. Entscheidungen vor.
- » setzt Impulse.
- » kommuniziert den Stand des Entwicklungsprozesses.
- » ist verantwortlich für den Evaluationsprozess, d.h. für die Begleitung und Auswertung.
- » erarbeitet Strategien für die systematische und nachhaltige Implementierung.

Eine Kooperation von:



Schulen, die für sich ein kulturelles Schulprofil erarbeiten wollen, sollten eine Steuergruppe einrichten, mit der gewährleistet werden kann, dass die vielfältigen kulturellen, kreativen und schulischen Kompetenzen in der Gruppe gebündelt werden können. Dabei kommt es darauf an, das Engagement aller an der Schule Beteiligten bewusst zu nutzen.

Zum Weiterlesen:

Praxisheft Steuergruppen (2006) in Lernende Schule Heft 34/2006

Ideen Für Mehr! - Ganztägig Lernen. - Ganztagschulen (www.ganztaegig-lernen.de)

Ergebnisse der externen Evaluation durch die Schulaufsicht im Rahmen des Modellversuchs „Selbstständige Schule“ (2007) [www.bezreg-muenster.de/startseite/abteilungen/abteilung4/schulleitungen/eigenverantwortliche_schule/index.html]

Giese, Christiane, Haufe, Katja (2003): Steuergruppe-eine Definition, BLK-Programm Demokratie lernen & leben, 2003, [www.blk-demokratie.de]

Haan de, Gerhard, Edelstein, Wolfgang, Eikel, Angelika (2007): Steuergruppe bilden, in: Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik, Heft 4, Demokratische Schulprogrammentwicklung, Beltz, Weinheim und Basel 2007

Humpert, Markus: Klären und Unterstützen: die Aufgaben einer Steuergruppe [www.bnw-akademie.de]

Huber, Stephan (2011): Handbuch für Steuergruppen: Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements, Carl Link Verlag, 2011

MN 5/2013

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED

Unterrichtsgestaltung an der Kulturschule

Der Unterricht an der Kulturschule sollte sich in allen Fächern an den Grundsätzen einer kulturpädagogisch orientierten Didaktik ausrichten. Eine solche Didaktik verbindet allgemein anerkannte zeitgemäße Kriterien für „guten Unterricht“ mit den Prinzipien Kultureller Bildung und stellt insbesondere die unterrichtliche Umsetzung künstlerisch-kultureller Lernwege in den Vordergrund. Dabei geht es auch darum, unter Verwendung von Formen und Methoden der Kulturellen Bildung ein Lehren und Lernen mit allen Sinnen anzuregen, um neben kognitiven auch affektive und motorische Lernkanäle nutzen zu können.

Allgemein anerkannte Kriterien für „guten Unterricht“ sind u. a. die zehn Merkmale, die der Erziehungswissenschaftler Hilbert Meyer aus verschiedenen Untersuchungen zum Thema „Unterricht“ zusammengestellt hat: klare Strukturierung des Unterrichts, hoher Anteil echter Lernzeit, lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit, sinnstiftendes Kommunizieren, Methodenvielfalt, individuelles Fördern, intelligentes Üben, transparente Leistungserwartungen und vorbereitete Umgebung. Diese zehn Merkmale gelten fächerübergreifend für alle Schulformen und alle Schulstufen.

Mit der Einführung von Kernlehrplänen sollte ein zeitgemäßer Unterricht zudem auch kompetenzorientiert angelegt sein. Kompetenzorientierter Unterricht stellt nicht mehr allein Inhalte und Wissen in den Vordergrund, sondern die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler/innen, Wissen kontextbezogen anzuwenden. Er zielt auf den Aufbau von Anwendungswissen (intelligentem Wissen) und sollte daher vielfältige Lernarrangements bereitstellen, die es den Schüler/innen ermöglichen, Kompetenzen aktiv zu erwerben und in Anforderungssituationen anzuwenden (Situierendes Lernen). Damit einher geht eine Unterrichtsplanung, die den Unterricht langfristig mit Blick auf die angestrebten Ergebnisse, die in Kompetenzerwartungen formuliert sind, anzulegen. So kann der Aufbau von Kompetenzen schrittweise und kontinuierlich erfolgen. Der Kompetenzaufbau umfasst dabei nicht allein die Fachkompetenzen der Schüler/innen, sondern er bezieht insbesondere auch deren Einstellungen und Bereitschaften sowie die Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen – insbesondere von Personal- und Sozialkompetenzen – mit ein.

Über die dargestellten Merkmale einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung hinaus sollte der Unterricht an einer Kulturschule – im Sinne einer kulturpädagogisch orientierten Didaktik – einen Schwerpunkt auf die Umsetzung künstlerisch-kultureller Lernwege in allen Fächern setzen. Dabei stehen insbesondere folgende Aspekte im Vordergrund:

- » Eine Schwerpunktsetzung auf die Entwicklung von ästhetischen sowie künstlerischen und kulturellen Kompetenzen der Schüler/innen
- » Die Einbeziehung von Grundprinzipien kultureller Bildung wie Partizipation, Selbstwirksamkeit oder Interessenorientierung in die Unterrichtsgestaltung
- » Die systematische Umsetzung und Nutzung von künstlerisch-kultureller Methoden und Formen im Unterricht (z. B. durch theatrale, tänzerische, bildnerische, spielerische oder musikalische Mittel und Ausdrucksformen)
- » Die langfristige Kooperation mit außerschulischen Kooperationspartnern auch auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung
- » Die regelmäßige Nutzung außerschulischer Lernorte
- » Die systematische Einbeziehung von Expertinnen und Experten der Kulturellen Bildung in den Unterricht.
- » Die fachliche Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.



AKADEMIE
REMSCHIED

Zum Weiterlesen:

Braun, Tom/Fuchs, Max/Kelb, Viola/Schorn, Brigitte: Auf dem Weg zur Kulturschule II. Weitere Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung, München: kopaed verlagsgmbh, 2013

Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen/Scriptor

Sekretariat der KMK/IQB (Hrsg.): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Schneckenlohe: Appel & Klinger Druck und Medien GmbH. Online verfügbar unter www.kmk.org

DS 5/2013

Eine Kooperation von:



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW



AKADEMIE
REMSCHIED