

Max Fuchs

Kultur + Schule = Kulturschule?

Überlegungen zu den Chancen eines kulturellen Schulprofils

1. Worum es geht

Comenius formulierte das Ziel der Schule im – etwas lang geratenen – Titel seiner „Großen Didaktik“ als „sichere und vorzügliche Art und Weise, Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme rasch, angenehm und gründlich in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in Jugendjahren zu allem, was für dieses und das zukünftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann... . Erstes und letztes Ziel unser Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen, in den Schulen weniger Lärm, Überdross und unnütze Mühe herrschen, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt ...“. (Comenius 1970)

Diese 350 Jahre alten Ausführungen formulieren ein nach wie vor aktuelles Ziel. Denn der Anspruch, dass **alle** SchülerInnen erfolgreich lernen, ist – so PISA – gerade in Deutschland nicht erfüllt. Über 20% werden quasi abgeschrieben. Und dass an den Schulen wenig Lärm und unnütze Mühe herrschen, davon kann auch nicht die Rede sein. Erst kürzlich hat eine Studie im Freiburger Raum wieder aufgezeigt, wie groß das Risiko von Herz- und Kreislaufkrankheiten gerade bei LehrerInnen ist, eben weil diese an Lärm und an oft unnützer Mühe bis zum Burnout leiden. Wo bleiben also die Freiheit und das Vergnügen, von denen in den Ausführungen von Comenius die Rede ist? Kann es wirklich sein, dass sich seit den Zeiten des 30-jährigen Krieges so wenig in der Schule geändert hat? Dies ist natürlich nicht der Fall. Während es damals darum ging, die Schule und eine elementare Grundbildung als notwendige Einrichtung flächendeckend durchzusetzen, ist heute der Bildungssektor in jeder Hinsicht von erheblicher Bedeutung: als Arbeitsmarkt (ca. 800.000 LehrerInnen in Deutschland), in finanzieller Hinsicht (in jedem Landeshaushalt gehört der Etat des Schulministeriums zu den größten), in seiner gesellschaftspolitischen Rolle (als zentraler Sozialisations- und Erziehungsort, der von allen BürgerInnen durchlaufen wird). Denn immerhin ist zumindest das Recht auf Bildung für alle – ein Menschenrecht – im Grundsatz durchgesetzt. Nur muss man allerdings eingestehen, dass die optimale Organisationsform bis

heute noch nicht gefunden worden ist. Leicht ist dies auch nicht, obwohl es überhaupt keinen Mangel an Konzeptvorschlägen gibt. Gerade weil Bildung und Schule alle angeht, äußern sich auch alle dazu. Nur ist jeweils die Richtung der Änderungsvorschläge nicht identisch. Schulpolitik ist mindestens ebenso stark von politischen Glaubenskämpfen bestimmt wie von belegbaren Erkenntnissen der Schulpädagogik. Man muss sogar feststellen, dass die wissenschaftliche Schulpädagogik nach PISA besonders wenig Einfluss auf die vielen großen und kleinen Reformen hatte, zu denen sich die 16 Landesministerien in Deutschland durchringen mussten. Von diesen gab es etliche, denn immerhin mussten sie der Öffentlichkeit zeigen, wie sehr sie das Heft des Handelns in der Hand behalten. Dabei gibt es bei aller föderalen Verschiedenheit einige Gemeinsamkeiten. Unstrittig ist etwa die Relevanz der individuellen Förderung. Die meisten Bundesländer sehen außerdem in einem – allerdings sehr unterschiedlich gehandhabten – Ganztagsangebot einen wichtigen Schritt zur Modernisierung der Schule. Doch hier endet auch schon fast die Gemeinsamkeit. Trotz aller Beteuerungen, die Frage der Schulstruktur nicht antasten zu wollen, gibt es in fast allen Ländern z. T. gravierende Veränderungen an der Struktur des Schulwesens: Von der Umstellung auf G8 über die Abschaffung der Hauptschule, die Einführung von Sekundarschulen, das Experimentieren mit der Länge der Grundschulzeit bis hin zur Einführung von Abschlussprüfungen (nach der SI) und einem Zentralabitur. All dies erzeugt erhebliche Unruhe bei den LehrerInnen, den SchülerInnen und nicht zuletzt bei den Eltern. Es geht dabei um gravierende Prozesse der Organisations- und Personalentwicklung. Etwas pauschal muss man dabei feststellen, dass fast nirgends diese Entwicklungsprozesse, die empfindlich in das Schulleben und in das Professionsprofil der LehrerInnen eingreifen, ordentlich begleitet werden. Es werden sogar entsprechende Haushaltstitel – etwa für die Fortbildung – gekürzt. All dies ist wenig rational.

Doch wieso muss all dies jemanden interessieren, dessen Schwerpunkt beruflich die außerschulische Kulturarbeit bzw. die Ausbildung von – ebenfalls mehrheitlich im Außerschulischen tätigen – DiplompädagogInnen ist? Dies hängt nicht nur damit zusammen, dass es keinem Erziehungswissenschaftler gleichgültig sein kann, was mit der wichtigsten pädagogischen Infrastruktur geschieht, weil Schule alle angeht. Es ist auch deshalb unvermeidbar, weil spätestens mit der Ganztagschule, die zwar bislang erst 15% der SchülerInnen eines Jahrgangs erfasst, die aber die Regelschule der Zukunft sein wird, bei der Begleitung des Nachmittags der Jugendlichen eine Konkurrenzsituation um deren Zeit entsteht. Es wird daher entscheidend darauf ankommen, wie der schulische Ganzttag gestaltet sein wird. In dieser Situation lohnt sich also jedes Nachdenken darüber, eine

Schulentwicklung in Gang zu setzen, bei der – dem Ziele von Comenius entsprechend – die „Lehrer weniger lehren müssen und trotzdem die Schüler mehr lernen“.

National und international liegen zudem gute Erfahrungen damit vor, Schulen mit einem kulturellen Profil zu versehen, das gerade durch die Kooperation mit außerschulischen Akteuren zustande kommt. Es zeigt sich, dass die Vision von Comenius ihren utopischen Charakter verlieren kann und zur Beschreibung einer guten Realität wird.

Im folgenden will ich

- kurz skizzieren, nach welchen Prinzipien die außerschulische Kulturpädagogik funktioniert,
- zeigen, wieso es für die Schule sinnvoll ist, in enger Kooperation mit außerschulischen Kultureinrichtungen solche Prinzipien zu übernehmen,
- wie eine solche Übernahme stattfinden könnte und
- wie eine solche Schule infrastrukturell gestützt werden kann durch ressortübergreifende Netzwerke auf allen politischen Ebenen.

2. Was ist Kulturpädagogik?

In der Geschichte der Pädagogik tauchte schon einmal der Begriff „Kulturpädagogik“ auf: In den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts wurde darunter von Vertretern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein umfassender Ansatz verstanden, Pädagogik generell unter der Perspektive von „Kultur“ zu verstehen. „Kultur“ meinte dabei eine humanistische Deutung der Weimarer Klassik, aus der man eine generelle Ausrichtung der zu vermittelnden Werte und der Entwicklung des Menschen abgeleitet hat. Verbunden ist dieser Ansatz etwa mit den Namen Troeltsch, Spranger, Nohl und Litt. Man wollte eine fest definierte „Leitkultur“ als weltanschauliche Orientierung den Gymnasiallehrern mitgeben als Reaktion auf die desolante psychische Verfassung der Kriegsheimkehrer. Dieser Ansatz scheiterte unter anderem auch deshalb, weil schon damals eine Sinnstiftung von oben mit einer als Leitkultur verstandenen Festlegung von Kultur für eine dynamische und moderne Gesellschaft nicht funktionieren kann.

Das zweite Auftauchen des Begriffs „Kulturpädagogik“, die „neue“ Kulturpädagogik, von der hier die Rede sein soll, ist mit den gesellschaftlichen Reformen der späten 60er und 70er Jahre verbunden. Es entwickelten sich neue Kulturorte (Soziokulturelle Zentren, Jugendkunstschulen etc.) auf der Basis eines gesellschaftspolitisch aufgeklärten emanzipatorischen Verständnisses von Kulturpolitik. Diese kulturpolitische Bewegung konnte

zudem aufbauen auf einer vor allem in der Jugendpolitik gut geförderten und flächendeckend aufgebauten Angebotsstruktur von Jugendeinrichtungen und -organisationen. Diese Kulturpädagogik war also im Außerschulischen platziert, sie konnte sich auf der praktischen Ebene ausbreiten und wurde zugleich durch große Veranstaltungen bundesweit vernetzt und konzeptionell unterfüttert. In den späten 80ern fand schließlich ein Zusammenschluss der traditionellen „musischen Bildung“ (z. B. Musikschulen, Laienmusikverbände etc.) mit dieser neuen Kulturpädagogik statt. Der Kernbegriff dieser bunten und heterogenen Szene war und ist „Kulturelle Bildung“ (Fuchs 1994, Zacharias 2001).

Es wurden seither erhebliche theoretische Anstrengungen unternommen, diesen allgemeinen Begriff, aber auch seine Spezifizierung im Hinblick auf die verschiedenen Handlungsfelder (Musik, Tanz, Theater, Spiel, Literatur, Rhythmik, Zirkus, Kindermuseen, Medien etc.) abzusichern. Es hat sich – bei aller Pluralität der Ansätze – eine Definition durchgesetzt, die kulturelle Bildung als Allgemeinbildung versteht, die mit den kulturpädagogischen Methoden und Arbeitsformen (also die oben in Klammern angeführten Kunstsparten und Praxisfelder) vermittelt wird.

Inzwischen ist das Feld der kulturellen Bildung noch umfassender geworden. So subsumiert man die künstlerischen Schulfächer darunter, die entsprechenden Angebote in Erwachsenenbildungseinrichtungen werden ebenso erfasst wie die pädagogischen Vermittlungsbemühungen der Kunsteinrichtungen (Oper, Theater etc.). Für einzelne dieser Felder gibt es inzwischen grundständige Studiengänge. Berufsbilder haben sich gefestigt und etabliert. Man hat sich in Fachorganisationen organisiert, die wiederum (fast) alle in einem bundesweiten Dachverband, der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) zusammengefasst sind. „Kulturelle Bildung“ ist heute eine Art Brückenbegriff, der Schule und Außerschulisches, der Jugend- und Kultureinrichtungen, der eine Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und Senioren erfasst. International hat sich für dieses weite Feld der Begriff der „cultural education“ etabliert, obwohl nach wie vor in einigen Kontexten auch von arts education bzw. von ästhetischer und/oder künstlerischer Bildung die Rede ist.

Trotz dieses übergreifenden Charakters bleibt für grundlegende pädagogische Prinzipien die außerschulische Pädagogik (so wie sie etwa im Kinder- und Jugendhilfegesetz – KJHG eine gesetzliche Grundlage findet) maßgeblich. Ich will kurz einige dieser Prinzipien angeben, da sie für die Schule selbst, aber auch für die Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Einrichtungen eine Rolle spielen:

- Anknüpfen an den Stärken der Jugendlichen, nicht an ihren Schwächen,

- starke Orientierung am Subjekt sowohl bei der inhaltlichen Festlegung des Angebotes, als auch bei der partizipativen Umsetzung,
- Partizipation als Leitprinzip,
- Freiwilligkeit der Teilnahme,
- Bildung im wesentlichen als Selbstbildung,
- Fehlerfreundlichkeit.

Aus diesen und weiteren Prinzipien der Kulturpädagogik ergibt sich ein bestimmter pädagogischer Ethos, der sich stark reformpädagogischen Ansätzen verbunden fühlt. Man sieht sich bei vielen dieser Prinzipien in einem Gegensatz zu dem Großteil schulischer Pädagogik, gerade was die Aspekte der Partizipation, der Subjektorientierung und der Lebensweltorientierung betrifft.

Sicherlich muss man bei diesen schwierigen Prozessen der Bildung einer professionellen Identität berücksichtigen, dass man starke Konstruktionen von Kontrastbildern braucht (hier: „die Schule“), um das eigene Anliegen besser artikulieren zu können. Diese Kontrastbildung, die nicht unbedingt die Realität treffen muss, ist so lange unbedenklich, wie es keine unmittelbaren Begegnungen zwischen den Bereichen gibt. Es zeigt sich jedoch heute angesichts der vermehrten Kooperation von Schule und außerschulischer Kulturpädagogik, dass nunmehr solche (wechselseitigen) Identitätszuschreibungen ein großes Hindernis darstellen. Darauf komme ich später zurück.

Die hier beschriebene Kulturpädagogik hat sich – wie angedeutet – sehr stark in der Praxis entwickelt. Erst allmählich haben sich wissenschaftliche Diskurse ergeben, die sowohl die theoretische Fundierung, die aber auch die kritische empirische Überprüfung der oft vollmundigen pädagogischen Ziele vorantreiben. Inzwischen gibt es für die meisten kulturpädagogischen Arbeitsfelder scientific communities, da immer mehr Studiengänge gegründet worden sind.

3. Ein Blick auf die Schule

Außerschulische Pädagogik hat sich in ihrem Selbstverständnis – wie oben erläutert – sehr stark in Abgrenzung zur Schule entwickelt. Diese Tatsache soll allerdings nicht den Blick darauf verstellen, dass es immer schon erhebliche Überschneidungen gegeben hat, die sich in den letzten Jahren aufgrund einer sprunghaft angewachsenen Zahl von Kooperationsprojekten erheblich vergrößert haben. Zudem ist die Schulpädagogik aufgrund ihrer langen wissenschaftlichen Tradition – ein frühes Beispiel wurde eingangs zitiert – quasi die „Mutter“

einer jeden wissenschaftlichen Pädagogik, so dass man im Grundsatz bei jedem Erziehungswissenschaftler eine Auseinandersetzung mit der Schulpädagogik voraussetzen kann. Im Zuge der Ganztagschule wird heute eine solche Auseinandersetzung geradezu zur Pflicht, da man den Kooperationspartner kennen sollte (Fuchs 2005). Schule, so könnte ein erster wichtiger Befund lauten, hat so viele Gesichter, dass sich fast die Rede von „der Schule“ verbieten sollte. Damit ist nicht nur die immer wieder – zuletzt vom Menschenrechtsbeauftragten Muñoz kritisierte – ungewöhnliche Gliedrigkeit des Schulwesens in Deutschland gemeint. Es geht vielmehr um die erheblichen Differenzen zwischen Schulen der gleichen Schulform je nach Größe, Lage, Schülerpopulation, Lehrerschaft, Elternschaft, Kommune und Land. Es gibt zudem sehr unterschiedliche Konzepte für „Visionen“ von Schule. So spricht der Verantwortliche für die erste PISA-Studie, Jürgen Baumert, von einem Primat des Kognitiven, das für die Schule zu gelten habe (Baumert u.a. 2001). Die Bildungskommision der Heinrich-Böll-Stiftung (2004) hat dagegen ein lebensweltorientiertes Konzept entwickelt und die bayrische Wirtschaft denkt sich Schule als betriebswirtschaftlich zu managendes Unternehmen, das vor allem ökonomische Bedürfnisse erfüllt. Auch in der Realität gibt es unter den heutigen, oftmals als reformverhindernd beschriebenen Rahmenbedingungen lebendige Schulen, die offensichtlich auch die PISA-Evaluation hervorragend bewältigt haben. Rainer Kahl stellt einige dieser Schulen in seinem Film „Treibhäuser der Zukunft“ vor, und zurecht berühmt ist inzwischen E. Riegel (2004) mit ihrer Helene-Lange-Schule in Wiesbaden. Ein Vergleich der von R. Kahl präsentierten Schulen zeigt folgend Merkmale

Merkmale von „guten Schulen“ am Beispiel des Films „Treibhäuser der Zukunft“ (R. Kahl)

- teilweise Auflösung von Jahrgangsklassen
- SchülerInnen als Lernende und Lehrende
- Auflösung des Zeittaktes von 45-Minuten-Stunden
- z. T. erhebliche Reduktion der Lehrerzentrierung
- Vielfalt von Methoden; Dominanz von Selbststeuerung, Einzelarbeit, Gruppenarbeit
- andere Organisation der Lehrinhalte in größeren zusammenhängenden Komplexen
- Organisation des Lernens in komplexeren Lernprojekten
- Rituale, Feste, Schulkultur
- Team-Teaching; KollegInnen als Team, Auflösung des Einzelkämpfertums
- Herstellen von Verbindlichkeit durch individuelle Lernpläne und Vereinbarungen
- hoher individueller Lern-Beratungsanteil
- leistungsheterogene Lerngruppen
- verschwenderischer Umgang mit Zeit
- Reduktion, z. T. Verzicht auf Klassenarbeiten, allerdings qualifizierte Lernrückmeldung, Beratung, Förderung
- starke Mitwirkung der Eltern und anderer Experten am Schulleben

Diese Merkmale entsprechen weitgehend dem, was man in der (reichhaltigen) Literatur zur Schulreform diskutiert (als einige Beispiele: Terhart 2002, Oelkers 2003, Brüsemeister/Eubel 2001).

Man kann es also durchaus riskieren, Grundprinzipien einer solchen (neuen) Schule zu formulieren:

- Ernstnehmen der Humboldtschen These, dass Bildung im wesentlichen Selbstbildung ist,
- Bildung ist mehr als Schule und Schule ist mehr als PISA
- „Bildung“ kann als (umfassende) Lebenskompetenz verstanden werden; als solche muss sie bestimmte Standards der Ganzheitlichkeit erfüllen, also gleichermaßen das Kognitive und Emotionale, die Phantasie und das Wissen, den Körper und den Geist berücksichtigen.
- Lernen ist „Welteroberung“, wobei es um die Ausdehnung der Handlungsfähigkeit, um eine Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen geht.

Natürlich sind all dies Prinzipien, die für jegliche Pädagogik innerhalb und außerhalb der Schule gleichermaßen gültig sind.

Auch bei der grundsätzlichen Akzeptanz solcher Prinzipien bleiben jedoch die pädagogischen Ansätze unterscheidbar. Die Schule wird nach wie vor ein verbindliches und vorgegebenes Curriculum verfolgen müssen. Es ist kaum zu vermuten, dass die Leistungsbewertung in der Schule aufgegeben wird. Schule wird zudem weiterhin mit den von Baumert aufgezeigten strukturellen Widersprüchen zu kämpfen haben: dass nämlich nicht alles von dem systematischen Weltbild, das die Schule vermitteln soll, lebensweltorientiert geschehen kann und daher nicht auf eine unmittelbare intrinsische Motivation stößt. Schulen müssen zudem noch längere Zeit mit Lehrern arbeiten, die ein traditionelles Verständnis von Schule habitualisiert haben. Es gäbe noch viele weitere Hindernisse, die einer Reform von Schule entgegenstehen. Daher soll auch darauf hingewiesen werden, dass man mit der Entwicklung einer „anderen Schule“ sofort anfangen kann. Und eine solche könnte in der Kooperation mit außerschulischen Bildungsorten entstehen.

4. Wege zu einer anderen Schule: Partizipation und Kooperation

Auch ohne irgendeine Veränderung der Rahmenbedingungen ist bereits heute eine Menge an Veränderungen im schulischen Ablauf möglich. Dies fängt bereits im „Kerngeschäft“ von Schule, im Unterricht, an. Jeder Lehrplan bietet etliche Auswahlmöglichkeiten in Hinblick auf den Lehrstoff. Bei dieser Auswahl lassen sich ohne Mühe die SchülerInnen beteiligen.

Partizipation kann also durchaus im Kleinen anfangen. Zur Zeit werden in immer mehr Bundesländern Programme nach dem NRW-Muster „Kultur und Schule“ aufgelegt. Es wird Geld bereitgestellt, um KünstlerInnen und KulturpädagogInnen in die Schule hinein zu holen. Die bisherige Praxis besteht dabei darin, dass in außerunterrichtlichen Aktivitäten, also bei AG's oder eigens entwickelten Kunstprojekten, eine Zusammenarbeit stattfindet. Dies ist auch nicht schlecht, zumal der Bereich der AG's immer schon ein gutes Gestaltungsfeld für eine interessante Schule war und ist. Man könnte hierbei einen Schritt weiter gehen, und – so wie es in Belgien bereits geschieht – KünstlerInnen nicht bloß im Kunstunterricht zuziehen, sondern auch im Mathematik- und Physikunterricht. Wenn man sich verdeutlicht, dass sowohl die Naturwissenschaften als auch die Künste ein Bild der Welt entwickeln, wird es verständlich, dass eine unorthodoxe künstlerische Sichtweise auf diese Welt die Spezifik des naturwissenschaftlichen Blicks verdeutlichen kann. Die „Vermessung der Welt“, so weiß man es spätestens seit dem Buch von Kehlmann, kann auf sehr unterschiedliche Weise erfolgen. Kulturphilosophisch gedeutet: Ernst Cassirer hat hierfür seine Philosophie der symbolischen Formen entwickelt, in der er zeigt, wie der Mensch (u.a.) mit Wissenschaft, Religion, Sprache und Kunst die Welt erfasst, allerdings jeweils mit einem anderen „Brechungswinkel“. Bislang findet im üblichen Schulunterricht eine direkte Auseinandersetzung der unterschiedlichen Weltzugangsweisen kaum statt. Fächer stehen nebeneinander, so dass der Schüler geradezu allein gelassen wird mit der schwierigen Aufgabe, aus den jeweils spezialisierten Weltansichten ein kohärentes Weltbild für sich zu entwickeln. Gerade dies ist jedoch die Aufgabe von Schule, nicht die additive Aneinanderreihung je fachlicher Sichtweisen.

Nun weiß man spätestens seit Schleiermacher und forciert seit Siegfried Bernfeld, dass die Verhältnisse erziehen, mehr vermutlich als die Inhalte des Lehrplans. „Schulkultur“ kann man das bedeutungsvolle Beziehungsgeflecht zwischen Gebäude, Menschen und Inhalten nennen. Und dies ist zu gestalten. Dies fängt beim Gebäude an. Langjährige Studien des Göttinger Pädagogen Christian Rittelmeyer zeigen es: Schule muss schön sein, nicht bloß als zusätzlicher Luxus für Lehrer und Schüler, sondern als Bedingung der Möglichkeit von Lernen. Eine hässliche oder eine schöne Schule haben zudem eine wichtige Botschaft: Sie drücken – für alle unmittelbar wahrzunehmen – aus, wie viel gesellschaftliche Anerkennung den Menschen darin und den Prozessen, die sich dort abspielen sollen, gewährt wird. Wer glaubt, in maroden Gebäuden, in denen keine Sanitäreinrichtung mehr funktioniert, loyale Staatsbürger erziehen zu können, irrt. Schulkultur hat eine ästhetische Seite, die sich den Sinnen sofort vermittelt.

Die Fachleute für ästhetische Prozesse, also die Vertreter entsprechender Fächer sowie außerschulische Experten müssten sich daher im eigenen Interesse um diese gegenständliche Seite von Schule kümmern: Schulreform ist auch eine Reform des Schulbaus.

Die gegenständliche Seite des Schullebens wird durch eine soziale Dimension überlagert. Schulklima ist wesentlich eine Frage der sozialen Qualität des Zusammenlebens. Hier zeigt sich die Wahrheit eines aktuellen Slogans: Bildung ist Koproduktion. Dies drückt zum einen aus, dass an der Bildung der jungen Leute viele beteiligt sind: Eltern, Lehrer, Schulverwalter, die Schulaufsicht, die Politik und – in erster Linie – die jungen Leute selbst. Alle sind auch beteiligt an der Gestaltung der sozialen Beziehungen. Diese Alltagsaufgabe kann dabei durch Kulturangebote erheblich erleichtert werden. Denn mit „Kultur“ lassen sich gute Feste, Feiern und Events gestalten, lassen sich Menschen in Gestaltungsprozesse einbeziehen. Inzwischen weiß dies jede Kommune und jede Kultureinrichtung: Nur noch von Event zu Event zu eilen, funktioniert nicht. Aber mit einer geschickten Organisation wohlüberlegter Events kann man neue Bindungen herstellen. Dies gilt auch für das Schulleben. Auch dieses braucht Höhepunkte, braucht Anlässe zur Begegnung und zur Kommunikation als Grundlage für eine verbesserte Zusammenarbeit im Alltag. Auch dies bedeutet „Rhythmisierung“, hier bezogen auf das ganze Jahr. Viele Schulen praktizieren es bereits: Projekt-, v.a. Kulturtage und sogar Projektwochen. Das ist gut so, wenn man dabei die besonderen sozialen Chancen nutzt, die sich dadurch ergeben.

Auch eine Schule, die wenig am normalen Lehrbetrieb verändern will, kann im außerunterrichtlichen Bereich eine Menge dazu tun, dass die Atmosphäre besser wird. Dies wird noch dadurch verstärkt, dass man gezielt Kooperationen mit außerschulischen Partnern eingeht. Denn es zeigt sich schnell, dass solche Partnerschaften wenig tauglich sind, um noch verbleibende Zeitlücken in der Nachmittagsbetreuung zu schließen: Nimmt man sie als Bildungsangebote ernst, die aufgrund einer anderen pädagogischen Konzeption anders mit den Jugendlichen und Kindern – im Schulkontext (!) – umgehen, dann erschließt sich so ein erhebliches Reform- und Entwicklungspotential für die Schule. Dies beginnt schon damit, dass es entsprechende zeitliche und räumliche Voraussetzungen für eine solche Kulturarbeit braucht. Hat man das Sinnvolle einer solchen Kooperation erkannt und ist daher bereit, diese Voraussetzungen zu schaffen, dann ist man – vielleicht unwissentlich – mitten in einem Schulentwicklungsprozess drin. Denn dann bleiben Auswirkungen auf die gegenständliche Umgebung (s.o.), die Verteilung und Organisation des Unterrichts, die sozialen Beziehungen und die Kommunikation nicht aus.

Gut wäre es, diesen Prozess in seiner Tragweite als **komplexen Personal- und Organisationsentwicklungsprozess** zu erkennen. Es wird eine Aufgabe der nahen Zukunft sein, die Dynamik solcher Prozesse, die im Zuge der Einführung der Ganztagschule in großer Zahl stattfinden, zu untersuchen und entsprechende Arbeitshilfen zu entwickeln.

5. Von Kulturprojekten zu einer Kulturschule – eine Vision

Kulturangebote wurden bislang in ihrer hohen Bedeutung für die individuelle Entwicklung, bei einer lebendigeren Gestaltung des Unterrichts und in ihrer möglichen Auswirkung auf die Entwicklung der Schulkultur und der Schule insgesamt angesprochen. Kultur in der Schule – so kann man inzwischen überzeugend belegen – nutzt allen: den SchülerInnen, LehrerInnen, den Eltern. Daher kann man noch einen Schritt weitergehen. Ein gelungenes Modell einer ambitionierten Schulentwicklung mit Hilfe der Kultur wird in England praktiziert. Dort finanziert der English Arts Council mit öffentlichen Mitteln das Projekt „arts mark“. Arts mark ist eine Art Gütesiegel, um das sich Schulen bewerben können. Es wird in Bronze, Silber und Gold für drei Jahre verliehen. Voraussetzung ist, dass die Schule nachweist, dass sie sich erfolgreich um ein kulturelles Profil bemüht. Dies schließt etwa ein, dass künstlerische Schulfächer regelmäßig und von Fachkräften unterrichtet werden. Es wird zudem erfasst, wie das kulturelle Leben der Schule aussieht und welche Möglichkeiten geschaffen worden sind, um Kooperationsbeziehungen zu Kultureinrichtungen aufzubauen. Schulen werden also „gezwungen“, sich mittels eines nachprüfbaren Programms zu profilieren. Unterstützt wird dieser Prozess durch elaborierte Arbeitsmaterialien wie etwa Fragebogen, die nicht bloß Empirie erfassen, sondern die auch dazu dienen, die abgefragten Qualitätsmerkmale zu schaffen, sofern sie noch nicht oder noch nicht genügend vorhanden waren. Inzwischen ist ein so großer Prozentsatz der Schulen schon an dieser Initiative beteiligt, dass die Verantwortlichen für die nächsten Jahre Flächendeckung anstreben. Die Evaluationen dieser Schulen sind ausgesprochen günstig. Interessant ist vor allem ein Ergebnis, dass nämlich im Zuge der Beteiligung von Schulen an dieser Gütesiegel-Initiative der Krankenstand der LehrerInnen erheblich abgesunken ist. Krankenstände gelten als Indikatoren für Arbeitszufriedenheit. Kultur-Schulen sind also Schulen, deren Entwicklung durch Kulturprojekte vorangetrieben wird. Es lohnte sich, dieses Projekt in Deutschland zu erproben, zumal es erste Ansätze, die in eine ähnliche Richtung zeigen, auch hier schon gibt (etwa Pilotschulen Kultur in Hamburg; ein entsprechendes Konzept hat die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung entwickelt).

6. Die nächsten Schritte

Schule geht alle an, so dass an der Entwicklung von Schule viele beteiligt sind. Im Hinblick auf die hier thematisierte kulturelle Dimension lassen sich einige Perspektiven angeben:

1. Das Projekt „Kultur macht Schule“ hat als wichtiges Ergebnis einen Katalog von Qualitätskriterien vorgelegt, die bei einer Kooperation von Schule und Kultur(pädagogischen) Einrichtungen erfüllt sein müssen. Dieses Instrument lässt sich als Planungs-, als Evaluations- und als Entwicklungsinstrument nutzen. Zugleich wurde eine Synopse vorgelegt, in der die Rahmenbedingungen in den einzelnen Bundesländern miteinander verglichen werden. Beide Aspekte müssen und werden weiter bearbeitet werden.
2. Ein Schlüsselproblem ist die Qualifikation der Beteiligten im Hinblick auf eine gelingende Zusammenarbeit. Es hat sich gezeigt, dass es sinnvoll ist, schulische und außerschulische Fachkräfte gemeinsam fortzubilden, um jeweilig vorhandene Urteile und Vorurteile über sich und den Partner bearbeiten zu können.
3. Innovative Formen einer Einbeziehung außerschulischer Fachkräfte in den (v.a. nicht-künstlerischen) Unterricht sind zu erproben.
4. Das Konzept „Kultur-Schule“ (Abschnitt 5) lohnt, in der Praxis erprobt zu werden.
5. Schulen brauchen Hilfe bei dem Finden geeigneter außerschulischer Partner. Insbesondere ist es wichtig, von einzelnen Kooperationsprojekten zu dauerhaften verbindlichen Arbeitsbeziehungen zu kommen. Daher ist das Konzept kommunaler Bildungspartnerschaften weiter zu verfolgen.
6. Politische Unterstützung erhält eine entsprechende, kulturell orientierte Schulentwicklung durch Positionspapiere der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Städtetages. Diese Papiere sind vor Ort bekannt zu machen und gemäß ihrer politischen Bedeutung zu nutzen.

Literatur

- Baumert, J. u.a.: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2001.
- Brüsemester, Th./Eubel, K.-D. (Hg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick. Bielefeld: transcript 2003.
- Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Frankfurt/M.: Fischer 1990 (Original: 1944).
- Comenius, J. A.: Große Didaktik. Düsseldorf/München 1970.

- Fuchs, M.: Kultur lernen. Eine Einführung in die Allgemeine Kulturpädagogik. Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ). Remscheid: BKJ 1994.
- Fuchs, M.: Mensch und Kultur. Anthropologische Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999.
- Fuchs, M./Schulz, G./Zimmermann, O.: Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion - Konzeption Kulturelle Bildung III. Regensburg: Conbrio 2005.
- Heirich-Böll-Stiftung (Hg.): Selbständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft. Weinheim/Basel 2004.
- Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.: Campus 1993.
- Holzkamp, K.: Texte aus dem Nachlass. Forum Kritische Psychologie 36. Hamburg 1996.
- Oelkers, J.. Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim/Basel: Beltz 2003.
- Riegel, E.: Schule kann gelingen! Frankfurt/M.: Fischer 2004.
- Terhart, E.: Nach PISA. Hamburg: EVA 2002.
- Zacharias, W.: Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung. Leverkusen: Leske und Budrich 2001.

Webseiten:

Akademie Remscheid: www.akademieremscheid.de

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung: www.bkj.de

Deutscher Kulturrat: www.kulturrat.de

Der Autor:

Fuchs, Max, Prof. Dr., Direktor der Akademie Remscheid; Vorsitzender des Deutschen Kulturrates, der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung und des Instituts für Bildung und Kultur; lehrt Kulturarbeit an den Universitäten Duisburg-Essen, Hamburg und Basel.