

Einführung in Konzept und Grundlagen von kultureller Schulentwicklung

von **Max Fuchs**

Erscheinungsjahr: 2019

Stichwörter:

Kulturelle Schulentwicklung | kulturelle Profilierung von Schule | Kulturschule | Prinzip Ästhetik | Schulkultur | Schulprogramm | Schulqualität

Abstract

Mit Kunst und Kultur Schule gestalten: Unter diesem Motto gibt es seit einigen Jahren zahlreiche Initiativen, mehr Kulturelle Bildung in die Schule hinein zu bringen. Das Ziel ist es, Lernen und Lehren erfolgreicher zu gestalten. Dass dies gelingt, belegen inzwischen viele Erfahrungen im In- und Ausland. Es hat sich eingebürgert, für diese Prozesse die Begriffe und Konzepte „Kulturschule“ und „kulturelle Schulentwicklung“ zu verwenden. Der Beitrag gibt einen Überblick über Theorie und Praxis und zeigt Perspektiven für die weitere Entwicklung auf.

Einführungsvortrag, gehalten bei der von der BKJ und dem EMSE Netzwerk verantworteten Fachtagung „Kulturelle Schulentwicklung im Querschnitt von Schule, Kultur und Jugend“ am 18. und 19. Dezember 2018 in der Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW.

Hätte man vor zehn Jahren in einer Suchmaschine im Internet eine Anfrage nach den Begriffen *Kulturschule* oder *kulturelle Schulentwicklung* gestartet, dann wäre das Ergebnis sehr dürftig gewesen. Heute findet man bei einer entsprechenden Anfrage 127 000 Nennungen für den Begriff der Kulturschule und für den noch neueren und ungewöhnlicheren Begriff der kulturellen Schulentwicklung sogar 280 000 Einträge. Selbst der Begriff einer *kulturellen Unterrichtsentwicklung* findet sich noch 152 000 Mal im Netz. Es gibt also offenbar eine Konjunktur, zumindest was die Verwendung dieser drei Begriffe betrifft. Es gibt allerdings auch eine sich ausdehnende Praxis, die Rolle Kultureller Bildung in der Schule zu verstärken. Allerdings stellen sich dann drei Fragen: Was ist eigentlich Kulturelle Bildung? Was ist neu an der Entwicklung? Und nicht zuletzt: Wie kam diese Konjunktur Kultureller Bildung überhaupt zustande?

Was ist Kulturelle Bildung?

Selbst eine flüchtige Recherche in der Fachliteratur zeigt, dass *Kulturelle Bildung* offenbar kein besonders klarer Begriff ist (vgl. Fuchs 2008a). Eine erste pragmatische Annäherung bietet sich dadurch an, dass man bei entsprechenden Fachorganisationen oder Fachinstitutionen nachschaut, was diese darunter verstehen. Zu denken ist hier etwa an die Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW oder an die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ). Die dort repräsentierten Praxisfelder ließen sich im Rahmen dreier konzentrischer Kreise darstellen.

Der Kernbereich betrifft die traditionellen Künste, also Musik, bildende Kunst, Theater, Literatur und Tanz. Diese Künste haben zum Teil eine lange Tradition in der Schule. So spielte man schon in den mittelalterlichen Jesuitenschulen Theater. Auch international sind zumindest Musik, Theater und bildende Kunst fast in allen Ländern in der Schule als eigenständige Schulfächer vertreten (vgl. Bamford 2010). Man kann hierbei von *künstlerischer Bildung* sprechen.

Ein etwas weiterer Bereich ist der Bereich der *ästhetischen Bildung*. Hierbei geht es um die gestaltete Umwelt, es geht um Mode, Design, Architektur oder Textilgestaltung. In dieser Hinsicht ist das Ästhetische ein allgegenwärtiger Aspekt unserer alltäglichen Lebenswelt.

Ein noch weiterer Bereich ist der Begriff der *aisthetischen Bildung*. Der griechische Begriff der *Aisthesis* bezieht sich zunächst einmal überhaupt nicht auf die klassischen Künste, sondern er bedeutet sinnliche Wahrnehmung. Auch dies spielt im Feld der Kulturellen Bildung eine wichtige Rolle, etwa in der Spiel- oder Zirkuspädagogik, die sich nur begrenzt als traditionelle Künste denken lassen, bei denen jedoch der Umgang mit dem Körper und den Sinnen eine zentrale Rolle spielt.

Der Begriff der *Kulturellen Bildung* kann nunmehr als Container verstanden werden, der all diese Bildungsformen erfasst. Allerdings bringt das Attribut kulturell durchaus einen gewissen Anspruch mit sich. Denn bei aller Vieldeutigkeit des Kulturbegriffs hat sich eine Auffassung eingebürgert, dass damit ein Gesellschaftsbezug verbunden ist. Dies findet sich auch in aktuellen Definitionen von Kultureller Bildung, bei denen es zwar auch um eine Persönlichkeitsentwicklung in allen Facetten der Persönlichkeit geht, die aber das entsprechend gebildete Subjekt in einen sozialen, kulturellen und politischen Kontext stellen: *Kulturelle Bildung wird dann als Allgemeinbildung – etwa im Sinne von Wolfgang Klafki – verstanden, die mit den Methoden der Kulturpädagogik vermittelt wird.*

Trotz dieser definitorischen Annäherung wird man allerdings davon ausgehen müssen, dass es in der Praxis auch völlig andere definitorische Festlegungen gibt, eben weil es keine Institution in Deutschland gibt, die verbindlich eine derartige Definition vorgeben könnte. So findet man alternative Begriffe wie *soziokulturelle* oder *musische Bildung*, man findet den Begriff der *Jugendkulturarbeit* oder andere Begriffe. Ein aktuelles Beispiel: In einer sich als Kulturschule verstehenden großen Gesamtschule in Wuppertal (Gesamtschule Else Lasker-Schüler) wurde eine Befragung bei Schüler*innen durchgeführt, was sie denn unter einer *Kulturschule* verstehen. Es handelt sich um eine Schule in einem sozialen Brennpunkt, in der über 60 Nationalitäten vertreten sind. Diese Gesamtschule hat ein ausgewiesenes künstlerisches Profil und anspruchsvolle Angebote in diesem Feld. Trotzdem definierten die Schüler*innen eine *Kulturschule als Schule der Vielfalt von Kulturen*. Sie hoben hervor, dass für sie eine Kulturschule eine Schule ist, in der sehr verschiedene Kulturen friedlich und produktiv miteinander zusammenleben können. Damit waren die

Schüler*innen auf der Ebene der UNESCO Konvention zur kulturellen Vielfalt und dürfen sich zudem als Nachfolger*innen von Johann Gottfried Herder verstehen, der bereits in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts einen solchen pluralen Kulturbegriff entwickelt hat (vgl. Max Fuchs 2008b).

Nun mag man diese Unklarheit in der Begrifflichkeit als Nachteil sehen. Für die Schulen selbst, die sich auf den Weg einer kulturellen Profilierung machen wollen, ist diese Begriffsvielfalt durchaus ein Vorteil. Sie können nämlich selbst entscheiden, welches Verständnis sie von Kultur bei ihrer kulturellen Profilierung anlegen wollen. Immerhin kann man eine Gemeinsamkeit bei aller Unterschiedlichkeit begrifflicher Festlegungen feststellen: *Es geht um ein Lernen mit allen Sinnen, es geht um eine Einbeziehung der Leiblichkeit und Körperlichkeit der Menschen in der Schule.*

Kulturelle Bildung in diesem Verständnis findet heute in zumindest drei Politikfeldern statt. In der Jugendpolitik ist es das Kinder- und Jugendhilfegesetz, dass in seinem Paragraph 11 Kulturelle Bildung als legitimen Ansatz der Jugendarbeit definiert. In der Bildungs- und speziell in der Schulpolitik gibt es in allen Bundesländern zumindest zwei künstlerische Fächer (Musik und bildende Kunst) und in einigen Bundesländern gibt es auch Theater als drittes künstlerisches Fach. In der Kulturpolitik gilt Kulturelle Bildung inzwischen neben der Pflege des Kulturerbes und der Unterstützung von Künstler*innen als dritte Säule der Kulturpolitik. Man findet kein kulturpolitisches Konzept auf kommunaler, Landes- oder Bundesebene, bei dem Kulturelle Bildung nicht als wesentlicher Zielbegriff der entsprechenden Aktivitäten auftaucht.

Was ist neu an der kulturellen Profilierung von Schule?

Eine erste Antwort könnte lauten: Nichts. Denn zum einen sind die künstlerischen Schulfächer, die in jeder der über 36 000 Schulen in Deutschland mit mehr oder weniger großer Intensität und Fachlichkeit angeboten werden, bereits erwähnt worden. Es gibt auch keine Schule, die nicht gelegentlich Museen oder Theater besucht. Alle Schulen dürften zudem künstlerisch orientierte Arbeitsgemeinschaften haben, viele Schulen laden Künstler*innen zu einer gelegentlichen Mitarbeit ein. Zudem dürfte es in jeder Schule Anstrengungen geben, den Schulhof oder das Gebäude ästhetisch zu gestalten. In der Tat wird damit bereits ein Ergebnis formuliert, zu dem Schulen kommen, die sich für eine kulturelle Profilierung entschieden haben. Denn am Anfang steht immer eine systematische Bestandsaufnahme darüber, was es an entsprechenden kulturellen Aktivitäten gibt. Und in jeder derartigen Schule ist man überrascht, dass man schon längst auf dem Weg zu einer kulturellen Profilierung ist.

Eine zweite Antwort auf die Frage, was denn neu an der kulturellen Profilierung ist, könnte lauten: Vieles. Denn über die bei der ersten Antwort gegebenen Beispiele kultureller Aktivitäten in Schulen hinaus geht es nunmehr darum, planmäßig, systematisch und nachhaltig Kulturelle Bildung im Schulprogramm zu verankern. Bei allen oben genannten kulturellen Aktivitäten ist dies ein Aspekt, der bislang nur in sehr wenigen und einzelnen Schulen realisiert wurde.

Man kann nunmehr drittens fragen, wie das Interesse und die Konjunktur an einer kulturellen Profilierung von Schule überhaupt zustande gekommen sind. Eine erste Idee bei der Beantwortung dieser Frage könnte in der Nennung eines Datums bestehen, nämlich dem 6. Dezember 2001. An diesem Tag hat die damalige Bildungsministerin Edelgard Bulmahn auf einer Pressekonferenz die Ergebnisse der ersten PISA-Studie vorgestellt. Bekanntlich waren diese Ergebnisse nicht so, wie viele Leute sie erhofft hatten: Deutschland

befand sich bestenfalls im unteren Mittelfeld, was die gemessene Leistungsfähigkeit der Schüler*innen betraf. Die Konsequenz war, dass man nunmehr die durch PISA geprüften Fächer, neben der Muttersprache also vor allen Dingen Mathematik und die Naturwissenschaften (MINT), in den Mittelpunkt der Anstrengungen setzte. Eine weitere Folge war die Einführung der Ganztagschule. Denn es wurde bewusst, dass Deutschland neben Österreich das einzige Land war, das noch ein Halbtagschulsystem hatte. Es waren möglicherweise nicht nur pädagogische Gründe, die diese Entscheidung zugunsten einer Ganztagschule herbeigeführt haben, sondern es ging vielmehr auch um Fragen einer nachholenden Modernisierung.

Mit der Einführung der Ganztagschule ergab sich allerdings auch die Frage danach, wie eine solche Schule funktionieren soll. Es war den Fachleuten klar, dass es nicht schlicht um eine Verdoppelung dessen gehen könnte, was bereits am Vormittag mehr oder weniger gut gelang. Man hat zudem in Deutschland – eben aufgrund der Halbtagschule – ein gut entwickeltes System außerschulischer Bildungsangebote. In diesem Feld machte man sich durchaus Sorgen, inwieweit diese Angebote in Zukunft noch genutzt werden können, wenn die Kinder und Jugendlichen bis in den späten Nachmittag hinein in der Schule bleiben. Die Lösung dieses Problems bestand darin, dass Schule und außerschulische Angebote in eine enge Kooperation treten wollen. Für die Schule hatte das den Vorteil, durchaus im Rahmen eines schon länger diskutierten Konzepts einer Öffnung von Schule für eine größere Lebendigkeit des Schullebens zu sorgen. Für die außerschulischen Partner hätte es den Vorteil, auch weiterhin Zugang zu der anvisierten Zielgruppe zu bekommen (siehe: Ivo Züchner [„Ganztagschulen und Kulturelle Bildung“](#)).

Unterstützt wurde ein solches Anliegen durch die [Leipziger Thesen](#), in denen unter anderem das Bundesjugendkuratorium (BJK), das oberste jugendpolitische Beratungsgremium der Bundesregierung, formulierte: Bildung ist mehr als Schule und Schule ist mehr als Unterricht (vgl. BJK 2002). Unterstützt wurde der Gedanke der Kooperation auch dadurch, dass der Deutsche Städtetag auf seinem Bildungs- und Kulturkongress in Aachen im Jahre 2007 in seiner [Aachener Erklärung](#) das Konzept einer kommunalen Bildungslandschaft propagierte: Es ging um eine systematische Vernetzung all derjenigen Träger, die auf kommunaler Ebene mit der Bildung von Kindern und Jugendlichen zu tun haben (vgl. Deutscher Städtetag 2007).

Für einzelne Bundesländer war eine solche Initiative nicht neu, sie konnten vielmehr an etablierte Traditionen anschließen. So gab es beispielsweise in Hessen eine Theatergruppe, die im Rahmen einer mobilen Lehrerfortbildung Schulen aufsuchte und das gesamte Lehrerkollegium in eine Theaterarbeit einbezog. Auf internationaler Ebene fand man Unterstützung durch die UNESCO, die im Jahr 2006 einen ersten Weltkongress zur künstlerischen Bildung in Lissabon und im Jahre 2010 einen zweiten Weltkongress in Seoul durchgeführt. Ergebnis war eine sogenannte [Road Map der Kulturellen Bildung](#), in der insbesondere die kulturelle Dimension von Schule verstärkt wurde.

Einzelne Länder griffen dies offensiv auf. So haben sich der Stadtstaat Hamburg – und später Nordrhein-Westfalen als erstes Flächenland – jeweils als „Modellland kulturelle Bildung“ definiert. Unterstützung fand diese Entwicklung auch durch eine Tendenz in der Erziehungswissenschaft, bei der es darum ging, den Begriff des *Lernens* aus der Sicht der Pädagogik zurückzuerobern. Denn bislang waren es vor allen Dingen Lernpsycholog*innen, die das Deutungsrecht über den Lernbegriff hatten. In entsprechenden Fachbüchern fand man im Kontext eines pädagogischen Begriffs von Lernen solche Arbeitsformen wie leibliches oder

performatives Lernen, die zwar nicht genuin auf ästhetisches Lernen fokussiert waren, die sich aber offensichtlich mit diesem überschneiden (vgl. Gölich/Wulf/Zirfas 2007).

Eine wichtige Initiative starteten die Stiftung Mercator und die Bundeskulturstiftung mit dem Programm [„Kulturagenten für kreative Schulen“](#) mit ca. 150 Schulen in fünf Bundesländern, in dessen Rahmen 50 Kulturagent*innen qualifiziert wurden, die nunmehr die Schulen dabei unterstützen sollten, nicht nur Kulturelle Bildung in der Schule zu verankern, sondern dies auch über eine Kooperation mit außerschulischen Kulturpartnern zu realisieren.

Zum Konzept einer Kulturschule und einer kulturellen Profilierung von Schulen

*Eine Kulturschule ist eine Schule, die als ästhetischer Erfahrungsraum gestaltet ist, bei der also Schüler*innen und auch Lehrer*innen die Gelegenheit gegeben wird, umfassend ästhetische Erfahrungen zu machen* (vgl. Fuchs 2012; 2017). Die Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (vgl. 1995) hat in ihrer Denkschrift im Jahre 1995 bereits vorgeschlagen, die Schule als *Haus des Lernens* zu verstehen. Eine Kulturschule könnte in diesem Sinne als Haus des ästhetischen Lernens und Lebens verstanden werden. In einer mehr technischen Weise kann man eine Kulturschule verstehen als eine Schule, in der in allen Bereichen des Referenzrahmens Schulqualität das Prinzip Ästhetik eine hervorgehobene Rolle spielt. Die Referenzrahmen Schulqualität sind zwar in jedem Bundesland unterschiedlich aufgebaut, sie enthalten jedoch auf der Basis einer internationalen Debatte über Schulqualität im Wesentlichen dieselben Elemente.

Ich will zwei Beispiele hier benennen: Ein erstes Beispiel betrifft den Entwurf einer Ergänzung „Kulturelle Bildung“ im [hessischen Referenzrahmen Schulqualität](#) (vgl. HKM 2016), in der sehr einsichtig und unmittelbar in der Praxis anwendbar gezeigt wird, was die Realisierung des Prinzips Ästhetik in den verschiedenen Qualitätsbereichen bedeuten könnte. Ein zweites Beispiel ist der Referenzrahmen Schulqualität Nordrhein-Westfalen, der in digitaler Form abrufbar ist, wobei man jedes Qualitätsfeld einzeln anklicken kann und sich dann eine Fülle weiterer Informationen (Konzeptpapiere, Beispiele, Arbeitshilfen, Checklisten etc.) für den jeweiligen Qualitätsbereich öffnen.

Ich will einige wenige Beispiele geben, was das Prinzip Ästhetik bedeuten könnte (vgl. Fuchs 2017). Im Hinblick auf das Schulgebäude weiß man, wie stark der Lernerfolg davon abhängig ist, dass sich die Menschen wohlfühlen. Es geht um die Herstellung einer Atmosphäre, die einem solchen Wohlbefinden zuträglich ist.

Ein zweiter Aspekt ist die bereits oben erwähnte Kooperation von Schule mit außerschulischen Kulturpartnern, so wie sie insbesondere im „Kulturagentenprogramm“ im Mittelpunkt steht (siehe: Max Fuchs [„Schulen kooperieren mit Kulturinstitutionen: leichter gesagt als getan“](#)). Natürlich ergeben sich hierbei dadurch Probleme, dass die unterschiedlichen Handlungslogiken der Partner entsprechend ihrem jeweiligen Politikfeld unterworfen sind. Daher wird seit etwa zehn Jahren dieses Problem der Kooperation, der Stolpersteine und der notwendigen Erfolgsbedingungen ausführlich diskutiert (siehe: Viola Kelb [„Mehr Teilhabe durch Vernetzung. Rahmenbedingungen für Qualität und Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften“](#)).

Ein dritter Aspekt betrifft außerunterrichtliche Projekte und Arbeitsgemeinschaften, für die etwa im Rahmen der Projekte der Stiftung Mercator auch ein gewisses „Kunstgeld“ zur Verfügung gestellt wurde.

In der letzten Zeit hat sich als Schwerpunkt einer kulturellen Schulentwicklung herausgestellt, den Kernbereich von schulischer Arbeit, nämlich den Unterricht, verstärkt in den Mittelpunkt des Interesses zu setzen (vgl. Fuchs/Braun 2018). Es geht um die Einbeziehung ästhetisch-künstlerischer Methoden auch im außerkünstlerischen Fachunterricht, also das, was wir *kulturelle Unterrichtsentwicklung* nennen (siehe: Stute/Wibbing [„Kulturelle Bildung als Baustein der Unterrichtsentwicklung“](#)). Auch hierzu gibt es inzwischen eine Fülle von Erfahrungen, Praxishilfen und Konzeptpapieren, doch wird man hier noch Etliches mehr an Materialien für alle Schulformen, Jahrgangsstufen und Fächer bereitstellen müssen.

Dass eine ästhetische Sensibilisierung einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der Schulkultur leisten kann, dürfte unmittelbar einsichtig sein. Ein entsprechender Beitrag von Anne Sliwka und ihren Kolleginnen (vgl. 2015) arbeitet dies heraus. Sie weisen zudem darauf hin, dass Prinzipien kultureller Bildungsarbeit völlig in Einklang stehen mit Prinzipien erfolgreichen Lernens, so wie sie im Rahmen einer internationalen [OECD-Studie „Nature of Learning“](#) (2010) zusammengestellt wurden.

Wie gelingt kulturelle Schulentwicklung?

Eine Voraussetzung für den Beginn des Prozesses der Schulentwicklung besteht in einer mehrheitlichen Entscheidung der zuständigen Gremien (nicht zuletzt der Schulkonferenz) für ein solches Schulprofil. Damit dieses zustande kommt, muss es in der Schule selbst einige Akteur*innen geben, die von dem Konzept einer Kulturschule überzeugt sind. In diesem Prozess der Überzeugung von Kolleg*innen und von Eltern und nicht zuletzt auch von Schüler*innen spielt eine Bestandsaufnahme dessen, was in der Schule schon an kulturellen Aktivitäten geschieht, eine wichtige Rolle.

Ein interessantes Ergebnis einer entsprechenden systematischen Bestandsaufnahme, für deren Durchführung inzwischen ausgearbeitete Fragenkataloge bereitstehen, liegt darin, dass die Schule merkt, dass sie schon längst auf dem Weg zur Kulturschule ist. Denn in jeder Schule finden sehr viele Aktivitäten in diesem Feld statt, es fehlt nur oft an der schulinternen Kommunikation und an einer Systematisierung der Aktivitäten, um von einer gewissen Zufälligkeit wegzukommen.

Als hilfreiches Instrument wurde im Rahmen des „Kulturagentenprogramms“ das Instrument eines [„Kulturfahrplans“](#) entwickelt, in dem mittelfristig geplante Aktivitäten und Entwicklungsziele festgelegt werden.

Kulturelle Schulentwicklung ist eine spezifische Form der Schulentwicklung. Deshalb sind im Grundsatz auch alle vorliegenden Konzeptionen von Schulentwicklung auf diese spezielle Variante anwendbar (vgl. Bohl/Schelle/Helsper 2010). Dies bedeutet etwa die Einrichtung einer Steuerungsgruppe, die Installation einer*s Kulturbeauftragten, die Implementierung des Kulturfahrplans mittelfristig als Teil des Schulprogramms. Das Neue an dem Prozess kultureller Schulentwicklung ist – neben der inhaltlichen Ausrichtung – die Möglichkeit, die im Rahmen des „Kulturagentenprogramms“ qualifizierte Gruppe von Kulturagent*innen für die Beratung von Schulen und insbesondere für die Herstellung von stabilen Beziehungen zu außerschulischen Kulturpartnern zu nutzen. Allerdings ist die Zahl der Kulturagent*innen viel zu klein, um angesichts der 36 000 Schulen in Deutschland den Anspruch auf Flächendeckung zu erheben. Von daher ist die kulturelle Schulentwicklung auf der Basis der Arbeit von Kulturagent*innen zwar ein wichtiger und innovativer Ansatz, man wird jedoch davon ausgehen müssen, dass die meisten Schulen, die sich auf den Weg zu einer kulturellen Profilierung machen, ohne diese Gruppe von Expert*innen

auskommen müssen.

Spätestens seit den 1980er Jahren weiß man, dass Top-down-Prozesse in der Bildungspolitik zur Steuerung der Schule nicht so funktionieren, wie man es sich erhofft hat. Man hat vielmehr erkannt, dass die einzelne Schule als zentraler Akteur ihrer eigenen Entwicklung nicht vernachlässigt werden darf. Man braucht daher beides: Unterstützungsmaßnahmen für die einzelne Schule im Sinne von Arbeitshilfen, Checklisten, Konzeptpapieren, Beratungsangeboten etc., man braucht aber auch die Entwicklung geeigneter Rahmenbedingungen, die wiederum von Politik und Verwaltung bereitgestellt werden müssen.

Im Rahmen des „Kulturagentenprogramms“ hat man daraus die richtige Konsequenz gezogen, mit dem Projekt „[Kreativpotentiale](#)“ die Länder zu ermutigen, je nach Länderspezifika entsprechende Unterstützungsstrukturen aufzubauen. Diese können in der Entwicklung von Beratungsstrukturen bestehen, sie können in der Entwicklung von geeigneten Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer*innen und der Schulleiter*innen bestehen etc. Nordrhein-Westfalen ist den Weg gegangen, in den schon bestehenden Kompetenzteams (Lehrer*innen mit speziellen Qualifikationen, die von den Schulen angefordert werden können), nunmehr auch für eine kulturelle Profilierung qualifizierte Kolleg*innen einzubeziehen.

Wünschenswert wäre zudem, wenn die in Nordrhein-Westfalen seit Jahren mit großem Erfolg arbeitende Arbeitsstelle „[Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW](#)“, die von den Ressorts Jugend, Schule und Kultur zusammen mit einem freien Träger der Jugendhilfe (der Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW) getragen wird, auch in anderen Bundesländern analog eingerichtet werden könnte.

Wichtige Impulsgeber mit einem großen Anregungspotenzial sind zudem Wettbewerbe wie „[MIXED UP](#)“ oder das NRW-Programm „[Kultur und Schule](#)“, bei dem etwa gelegentlich kommunale Gesamtkonzepte für Kulturelle Bildung ausgezeichnet werden.

Theoretische und konzeptionelle Vertiefungen der kulturellen Schulentwicklung

Der inzwischen mehrjährige Prozess kultureller Profilierung von Schulen wird in vielfältiger Weise reflektiert und beforscht. Es gibt zahlreiche Fachtagungen und andere Treffen wichtiger Akteur*innen, die ihre Erfahrungen austauschen und weitergeben (vgl. die Homepage des BKJ-Geschäftsbereichs „[Kooperationen und Bildungslandschaften](#)“). Insbesondere sind es die Länderbüros des „Kulturagentenprogramms“ sowie die Koordinierungsstellen auf Bundesebene (früher Forum K&B, heute [Mutik](#)), in denen ein solcher Erfahrungsaustausch und eine solche Reflexion organisiert werden. Die Stiftung Mercator hat zudem ein mehrjähriges Forschungsprojekt zur Vertiefung der theoretischen Grundlagen des Kulturschulkonzepts ermöglicht, in dessen Rahmen fünf Symposien unter Beteiligung von über 50 Wissenschaftler*innen zu den drei Themen „Kulturschule und Schultheorie“, „Kulturschule und Ästhetik“ sowie „politische Implementierung“ durchgeführt werden konnten (vgl. Fuchs/Braun 2015, 2016).

Die erste Phase des „Kulturagentenprogramms“ wurde zudem zweifach evaluiert, im Hinblick auf die Schule und im Hinblick auf die Kultureinrichtungen. In unserem Zusammenhang will ich nur einige wenige Hinweise der schulbezogenen Evaluation von Herrmann Abs und Kolleg*innen (vgl. 2013) wiedergeben. In diesem Evaluationsprojekt wurden verschiedene Akteursgruppen (Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Eltern, Kulturbeauftragte, Kulturagent*innen) befragt. Man kam insgesamt zu einer positiven Einschätzung dieses

Ansatzes, konnte allerdings einen kritischen Punkt identifizieren: dass nämlich der Aspekt der Schulentwicklung zu wenig thematisiert worden ist. Dies korrespondiert mit dem Befragungsergebnis der Kulturagent*innen, für die in dieser Anfangszeit ihrer Meinung nach Schulentwicklung nicht zu ihrem Rollenprofil gehörte. Das Evaluationsteam erhob daher die sinnvolle Forderung, den Bereich der Schulentwicklung als Teil einer Weiterqualifikation in den Vordergrund zu stellen.

Ein Grund für die Vernachlässigung dieses zentralen Aspekts in einem Programm, das letztlich ein Programm der Schulentwicklung war, besteht in der problematischen Zusammensetzung der beiden Hauptakteure im „Kulturagentenprogramm“, nämlich der privaten Stiftung Mercator, die durchaus ein großes Interesse an Prozessen der Schulentwicklung hat, und der Bundeskulturstiftung auf der anderen Seite, die wegen grundgesetzlicher Vorbehalte den Aspekt der Schule nicht thematisiert wissen wollte. Dieses Problem scheint inzwischen gelöst zu sein, doch muss man sehen, dass man aufgrund dieser Konstellation nicht nur eine Desorientierung der Kulturagent*innen zunächst bewirkte, sondern einige Jahre an Entwicklungsarbeit verloren hat.

Ein weiterer kritischer Aspekt wurde von Johannes Bastian (vgl. 2015) im Rahmen des oben erwähnten Forschungsprojekts benannt: dass nämlich im Prozess einer kulturellen Schulentwicklung eine Verschiebung in der Schülerpopulation stattfinden könnte. Dieser Hinweis ist deshalb substanziell, weil nach wie vor Kulturangebote in Deutschland mittelschichtorientiert sind. Zudem wurden schlechte Erfahrungen mit Schulen gemacht, die eine solche kulturelle Profilierung durchgeführt haben und die sich in der Tat ihre Schüler*innen entsprechend ihrem Kulturprofil passend ausgewählt haben.

Neben den inzwischen in größerer Anzahl erfolgten Evaluationen gibt es nachweisbar Erfolge: So konnten Kulturschulen im Rahmen des „Deutschen Schulpreises“ vordere Plätze und schließlich sogar den ersten Platz gewinnen.

Interessant in diesem Kontext ist die Evaluation des englischen Partnerprojekts „Creative Partnerships“, das seinerzeit von Tony Blair installiert wurde. Im Rahmen dieses Projekts wurden mehr als 2000 Schulen in den Prozess einer kulturellen Profilierung einbezogen, was allerdings mit der Auflage einer strengen Evaluation durch die englische Evaluationsagentur OFSTED (vgl. 2010) verbunden war. Das Ergebnis war in jeder Hinsicht positiv: Der Erfolg bei Schüler*innen bestand darin, dass die Schwänzerquote deutlich niedriger wurde. Bei Lehrer*innen bestand der Erfolg darin, dass der Krankheitsstand deutlich absank und nicht zuletzt waren die PISA-Ergebnisse der einbezogenen Schulen ebenfalls besser geworden.

Perspektiven, Probleme und Herausforderungen

Abschließend will ich einige Probleme und Forschungsdesiderate benennen, auf die man sich in Zukunft verstärkt konzentrieren sollte.

1. Da der Prozess kultureller Schulentwicklung – etwa im Rahmen des „Kulturagentenprogramms“ – inzwischen seit vielen Jahren läuft, haben wir es heute mit Schulen zu tun, die in unterschiedlichen Entwicklungsphasen sind. In England hat man drei Phasen unterschieden: schools of inquiry (Schulen, die erkunden, was sie überhaupt tun könnten), schools of changes (Schulen, die im Entwicklungsprozess sind) und zuletzt schools of creativity. Interessant ist, dass die englischen Kolleg*innen davon ausgegangen sind, dass mit jeder weiteren Phase sowohl der Beratungsbedarf als auch der finanzielle Bedarf für Kunstprojekte größer und nicht

kleiner wird.

In Deutschland hat man die Erfahrung gemacht, dass in der Tat Schulen, die seit mehreren Jahren in diesem Entwicklungsprozess stehen, eine andere Form von Beratung brauchen als Schulen, die erst mit diesem Entwicklungsprozess beginnen. Dies ist weiter zu untersuchen, wobei es hilfreich wäre, ein entsprechendes Phasenmodell, das für die deutsche Situation angemessen ist, zur Verfügung zu haben.

2. Der Hinweis von Johannes Bastian im Hinblick auf eine mögliche Veränderung der Schülerpopulation ist ernst zu nehmen. Entsprechende Evaluationen gibt es noch nicht.
Zu evaluieren wären auch die Langzeitwirkungen des Besuchs einer Kulturschule. Dass solche Langzeit-Evaluationen möglich sind, zeigt eine damalige Evaluation der Wirksamkeit von Begegnungsprogrammen im Rahmen des deutsch-französischen Jugendaustauschs. Man konnte zeigen, dass selbst kurzzeit-pädagogische Maßnahmen solcher Begegnungen dazu führten, dass sowohl berufliche als auch private Entscheidungen von dieser Begegnung beeinflusst wurden. Entsprechende Langzeituntersuchungen sollte man auch im Hinblick auf die Absolvent*innen von Kulturschulen durchführen.
3. Angesichts der über 36 000 Schulen in Deutschland muss man feststellen, dass die Zahl der 50 Kulturagent*innen nicht ausreicht.
Zudem muss man Regelungen finden, dass die Schulen bei der Durchführung ihrer Kulturprojekte eine finanzielle Unterstützung bekommen.
4. Unterricht ist das Kerngeschäft von Schule. Von einer Kulturschule ist daher nur dann zu reden, wenn der Unterricht insgesamt das Prinzip Ästhetik berücksichtigt. Dies bedeutet, dass man eine Vielzahl von Anregungen und Modellen quer durch alle Schulformen, Jahrgangsstufen und Unterrichtsfächer benötigt, in denen gezeigt wird, wie eine Einbeziehung künstlerisch-kreativer Methoden gelingen kann. Dabei ist eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze zu berücksichtigen.
Man kann Künstler*innen einbeziehen, interessant ist es allerdings auch, schulintern eine Kooperation von Lehrer*innen mit unterschiedlichen Fächern anzuregen. Entsprechende Modelle liegen inzwischen vor (vgl. Fuchs/Braun 2018).
5. An Schulen werden heute zunehmend Aufgaben herangetragen, die in der Gesellschaft entstanden sind, bei denen man sich allerdings weigert, sie gesamtgesellschaftlich zu lösen. Daher steht die Schule heute vor der Herausforderung, individuelle Förderung, Inklusion, den Umgang mit Heterogenität, kooperatives Lernen, Integration, die Beschulung von geflüchteten Kindern, Werteerziehung, Demokratieerziehung etc. bewältigen zu sollen.
Vor diesem Hintergrund muss man damit rechnen, dass die Einbeziehung Kultureller Bildung als zusätzliche und additiv hinzugefügte Aufgabe nicht mit großer Begeisterung aufgenommen wird. Es muss also gezeigt werden, wie Arbeitsansätze der Kulturellen Bildung dazu beitragen können, dass genuine Kernaufgaben der Schulen besser gelöst werden.
6. Insbesondere größere Schulen haben nicht nur ein Profil, sondern sie haben Schwerpunkte gleich in mehreren Bereichen.
Es ist zu untersuchen, inwieweit eine kulturelle Profilierung von Schule kompatibel ist mit anderen Schwerpunktsetzungen (wie etwa Wirtschaft, Naturwissenschaft, Sport etc.).
7. In England hat man mit „Art Marks“ ein Gütesiegel für kulturaffine Schulen entwickelt, das in Bronze, Silber und Gold verliehen, dessen Berechtigung allerdings auch regelmäßig überprüft wird. In Deutschland gehen die Länder unterschiedlich mit der Idee eines entsprechenden Gütesiegels um. In Hamburg und Hessen gibt es eine offizielle Verleihung von Gütesiegeln durch die Regierung,

Nordrhein-Westfalen verhält sich eher distanziert gegenüber der Verleihung.

Es ist allerdings festzustellen, dass das Interesse der beteiligten Schulen, den Erfolg ihrer kulturellen Profilierung auch mithilfe eines Gütesiegels sichtbar zu machen, groß ist.

8. Der Erfolg kultureller Schulentwicklung hängt nicht zuletzt davon ab, dass es geeignete und qualifizierte Menschen gibt, die diesen Prozess tragen können. Dies betrifft die Ausbildung von Lehrer*innen, wobei hier etwa an der Universität Bochum bereits ein erstes Modul Kulturelle Bildung für alle Lehramtsstudiengänge entwickelt wurde.

Es betrifft die zweite Ausbildungsphase, bei der ebenfalls erste Erfahrungen mit entsprechenden Qualifizierungsmodulen gemacht worden sind. Nicht zuletzt ist der Weiterbildungsmaster an der Universität Marburg zu erwähnen, in dem Lehrer*innen und außerschulische Kulturpartner zusammen für eine kulturelle Profilierung qualifiziert werden.

9. Eine politikwissenschaftliche Aufgabe besteht in dem Erklärungsversuch, wie es zu dieser Konjunktur Kultureller Bildung überhaupt hat kommen können.

Dies ist deshalb interessant, weil Konjunkturen auch wieder verschwinden können, sodass ein größeres Wissen über die Logik dieses Prozesses dabei helfen könnte, solche Konjunkturen in ihren Abläufen zu verstehen.

10. Mein letzter hier zu nennender Punkt betrifft die Notwendigkeit, auch im pädagogischen Bereich die Herausforderungen der Digitalisierung der Gesellschaft zu bewältigen. So wird zurzeit zwischen Bund und Ländern ein hochdotierter Digitalpakt diskutiert, bei dem es um die Ausstattung von Schulen mit entsprechenden Geräten geht. Wer sich die bisher vorliegenden Konzeptpapiere anschaut, wird feststellen, dass sehr viel davon die Rede ist, das grundgesetzlich geregelte Verhältnis zwischen Bund und Ländern zu überdenken.

Dagegen findet eine bildungstheoretische Verankerung dieser Initiative fast gar nicht statt.

Bestenfalls geht es um das ökonomische Argument, dass Deutschland im internationalen ökonomischen Konkurrenzkampf wettbewerbsfähig bleiben muss. Es ist also notwendig, dass der Prozess der Digitalisierung – gerade dann, wenn die Schule wie geplant verstärkt einbezogen werden soll – bildungstheoretisch reflektiert werden muss. Das bedeutet, dass die Bildungsinhalte verstärkt in den Blick geraten müssen. Im Rahmen des oben erwähnten Forschungsprojekts (vgl. Fuchs/Braun 2015–2016) hat der Lehrplantheoretiker Rudolf Künzli (siehe Abs et al. 2013) deutlich gemacht, welche große Rolle Lehrpläne und ihre Inhalte als Steuerungsinstrument von Schule spielen. Mir scheint, dass es hier einen Nachholbedarf im Hinblick auf die Digitalisierung gibt. Im Bereich der Kulturellen Bildung könnte man hierbei auf das vor Jahren schon entwickelte Konzept einer kulturellen Medienbildung verweisen.

Verwendete Literatur

Abs, Herrmann Josef/Stecker, Ludwig/Hohmann, Julia/Knoll, Katrin/Golsch, Katharina (2013): Bericht zum Programmmonitoring 2012/2013 im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“. Frankfurt a. M.: DIPF.

Bamford, Ann (2010): Der Wow-Faktor. Münster: Waxmann.

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand.

BJK (Bundesjugendkuratorium) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. www.miz.org/dokumente/BA_035_Leipziger_These_zur_bildungspolitischen_%20Debatte_2002.pdf [Zugriff: 03.04.2019].

Bohl, Thomas/Schelle, Carla/Helsper, Werner (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007. www.kommunalwiki.boell.de/images/9/95/Aachener_Erklärung.pdf [Zugriff: 10.04.2019].

Fuchs, Max (2008a): Kulturelle Bildung. München: kopaed.

Fuchs, Max (2008b): Kultur macht Sinn. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Fuchs, Max (2012): Die Kulturschule. München: kopaed.

Fuchs, Max (2017): Kulturelle Schulentwicklung – Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

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

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

Gölich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel: Beltz.

HKM (Hessisches Kultusministerium) (2016): Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (HRS).

https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hessischer_referenzrahmen_schulqualitaet_hrs.pdf [Zugriff: 20.05.2019].

OECD (2010): Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice. Hrsg. von Hanna Dumont, David Istance and Francisco Benavides. www.oecd.org/education/cei/50300814.pdf [Zugriff: 25.05.2019].

OFSTED (Hrsg.) (2010): Creative Approaches that Raise Standards. Manchester.

Sliwka, Anne/Klopsch, Britta/Maksimovic, Aleksandra (2015): Schulkultur durch kulturelle Bildung: Die Kulturschule als wirksame Lernumgebung. In: Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung (151–164). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Max Fuchs (2019): Einführung in Konzept und Grundlagen von kultureller Schulentwicklung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/einfuehrung-konzept-grundlagen-kultureller-schulentwicklung> (letzter Zugriff am 15.01.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>