

Mit kultureller Schulentwicklung zu mehr Bildungsgerechtigkeit: Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzungen

von **Olaf-Axel Burow**

Erscheinungsjahr: 2019 / 2011

Stichwörter:

Bildungsgerechtigkeit | Glücksschulen | Habitus | Kreatives Feld | Kulturschule | Kulturelles Kapital | Kulturelles Lernen | Lernkultur | Schulentwicklung | Kulturelle Schulentwicklung

Abstract

Wenn nach wie vor Bildungserfolg und beruflicher Aufstieg von der sozialen Herkunft abhängen und die Schule den sozialen Ausgleich fördern will, muss die Rolle des kulturellen Kapitals als Instrument gesellschaftlicher Selektion in den Fokus gerückt werden. Kulturelles Kapital manifestiert sich im Habitus (Bourdieu) und wird geprägt durch kulturelle Praxis. Wenn man Bildungsgerechtigkeit erreichen will, reicht es von daher nicht aus, dass Schulen Wissen vermitteln; sie müssen darüber hinaus praktische Lebenskunst vermitteln und kulturelles Kapital ermöglichen. Aus dieser Positionierung heraus befasst sich der Artikel mit der Notwendigkeit kultureller Schulentwicklung und der Bedeutung der Kulturschule als Korrektiv gesellschaftlicher Selektion und Schlüssel zur Verminderung sozialer Ungleichheit. Sieben Wege für die kulturelle Schulentwicklung zur Kulturschule werden diskutiert. Sie zeigen Perspektiven auf, die traditionelle „Grammatik der Schule“ zu überwinden, Schule als „Kreatives Feld“ weiter zu entwickeln und Schüler/innen mit Mitteln der kulturellen Bildung die Möglichkeit zu eröffnen, ihre spezifischen Fähigkeiten und damit ihr kulturelles Kapital zu entwickeln.

1. Maurer oder Manager: Schon die Grundschule gibt den Ausschlag

Neben den gesteigerten Anforderungen der Wirtschaft nach akademisch gebildetem Personal bildete der Ruf nach mehr „Chancengleichheit“ und damit mehr Bildungsgerechtigkeit eine der entscheidenden Triebkräfte der Bildungsreform der späten sechziger und frühen siebziger Jahre. Insbesondere mit dem Ausbau von Gesamtschulen und der Erleichterung des Hochschulzugangs sollte diesen Zielen Rechnung getragen werden. Tatsächlich wurde die Zahl der Studierenden und der gehobenen Bildungsabschlüsse

erheblich gesteigert – allerdings immer noch weit unter dem Durchschnitt vergleichbarer OECD-Länder. Die entscheidende Frage lautet: Wurde mit dieser Steigerung auch das schon in den sechziger Jahren formulierte Bürgerrecht auf Bildung eingelöst? Spätestens die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien (PISA, TIMMS etc.) zerstörten diese Illusion. Diese und andere Studien belegten, dass Ungleichheit nicht vermindert, sondern auf einem erhöhten Niveau reproduziert und zum Teil sogar verschärft wurde. So zieht der Darmstädter Elitenforscher Michael Hartmann (2003) als Ergebnis seiner langjährigen Forschungen zu Mustern von Elitenbildung und sozialer Ausgrenzung nicht nur eine ernüchternde Bilanz, sondern benennt auch Ursachen des Scheiterns zu vieler Schüler/innen. Nach Hartmann können ein Viertel aller 15-Jährigen nicht richtig lesen oder schreiben und 15 Prozent eines Jahrgangs werden komplett abgehängt und sind ohne Perspektive. Als Ursachen benennt er die Strukturen, die sie aus der Gesellschaft katapultieren“ (ebd.). Einwänden, die behaupten, wir lebten in einer meritokratischen Gesellschaft, in der es vor allem auf die Anstrengungsbereitschaft des Einzelnen ankäme, hält Hartmann entgegen: „Vier von fünf Managern der 100 größten Unternehmen stammen aus den oberen 3 Prozent der Bevölkerung, dem Großbürgertum. Nur ein Chef aus den Dax-30-Unternehmen ist ein Arbeiterkind. Bei den meisten anderen Vorstandschefs waren die Eltern Unternehmer, Manager, hohe Beamte oder Adel. Man kennt sich. Das ist eine wirklich geschlossene Gesellschaft“ (ebd.). Folgt man Hartmann (2002, 2007), dann geht es anders als zu Zeiten einer sozialdemokratisch inspirierten Bildungsreform und einer Öffnung der Gesellschaft Ende der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts heute – im Angesicht der globalisierten Risiko- und Konkurrenzgesellschaft – weniger um die Förderung sozial Benachteiligter als stärker um die Sicherung der Aufstiegschancen ohnehin privilegierter Kreise. Eine neue Form des Klassenkampfes geht von Teilen des Bürgertums aus, das – wie zuletzt im Hamburger Schulkampf – darum kämpft, sich gegen die unteren Schichten abzugrenzen und mit den Gymnasien oder teuren Privatschulen exklusive Schonräume zu behaupten. Während international eine Diskussion um die „inklusive Schule“, also eine Schule für alle, geführt wird, werden in Deutschland in Fortführung ständischer Traditionen provinziell anmutende Gefechte um den Erhalt der ausgrenzenden „Klassenschule“ geführt – übrigens entgegen erdrückender Einsichten der empirischen Bildungsforschung. Und dies nicht von ungefähr: Beziehen doch die Forscher oft nur nach intensivem Nachfragen eindeutige Positionen, wie ein Spiegel-Interview (2009) mit dem renommierten Direktor des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung, Wilfried Bos, beispielhaft zeigt. Fairerweise sei angemerkt, dass Wilfried Bos in anderem Zusammenhang eine eindeutige Wertung lieferte: „Maurer oder Manager, das zeichnet sich bereits mit dem Ende der Grundschule ab“, sagt Wilfried Bos. Seine Studien hätten ergeben: Die Wahl ist „eine wichtige Weichenstellung für den weiteren Schul- und Berufsweg, da spätere Korrekturen dieser Entscheidung ausgesprochen selten sind.“

2. Kulturelles Kapital als Instrument gesellschaftlicher Selektion

Viele Untersuchungen zeigen übereinstimmend: Nicht nur in der Wirtschaft, sondern auch in der Schule entscheidet weniger die eigene Leistung als stärker die soziale Herkunft über die Möglichkeiten zu gesellschaftlicher Teilhabe und zu sozialem Aufstieg. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1982) hat aufgrund einer Vielzahl von detaillierten Untersuchungen aus unterschiedlichen Bereichen die zentrale Rolle des kulturellen Kapitals als Instrument gesellschaftlicher Selektion analysiert. Bourdieus Überlegungen münden in seine Habitus-theorie. Demnach wird das kulturelle Kapital von Einzelnen und gesellschaftlichen Gruppen im „Habitus“ sichtbar, dessen Ausprägung den wichtigsten Schlüssel für sozialen Erfolg darstellt.

Der Habitus besteht nach Bourdieu aus den bereits in der Kindheit antrainierten und geformten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata sowie den inkorporierten, im Körper verankerten Gewohnheiten, die wie „Automatismen“ das Auftreten und Handeln der Person bestimmen. Wie wir die Gabel halten oder welcher Sprachmuster wir uns bedienen, all dies gehört zu unserem individuellen kulturellen Kapital, mit dem wir – ohne, dass es uns bewusst ist – unsere Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht erkennbar machen. Nach Hartmann entscheiden die habituell geprägten Verhaltensweisen des Einzelnen etwa bei Vorstellungsgesprächen für gehobene Positionen in wenigen Sekunden darüber, ob man als zugehörig und damit geeignet klassifiziert wird. Der Habitus fungiert so als Instrument gesellschaftlicher Distinktion und Selektion. Bourdieu zeigt, dass und wie der klassen- bzw. schichtenspezifisch geprägte Habitus als Produkt spezifischer Klassenlagen durch dauerhaft übertragene Dispositionen den Spielraum des Verhaltens der Akteure bestimmt. Ob wir es wollen oder nicht: Jeder ist durch die sozialisierten Muster der Herkunft in einer Art „Schichtenkäfig“ gefangen, aus denen nur wenigen der Ausbruch gelingt. Denn der Habitus schützt sich vor Krisen und Infragestellungen und ist – selbst bei schnellem gesellschaftlichen Wandel – stabil, sodass u. U. habituelle Dispositionen nicht mehr zu den gewandelten Strukturen passen.

Für unseren Zusammenhang ist nun die Einsicht wichtig, dass der Habitus nicht nur durch die soziale Herkunft, sondern auch durch die kulturelle Praxis geprägt wird. Hier deuten sich erste Möglichkeiten von zu entwickelnden „Kulturschulen“ (Braun, Fuchs & Kelb 2010) an, die durch das Angebot vielfältiger kultureller Praxen einen Beitrag zur Verminderung herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung liefern können. Hierzu ist es allerdings nötig, die Mechanismen sozialer Distinktion, wie sie Bourdieu in seiner Theorie unterschiedlicher Kapitalsorten beschrieben hat, zu verstehen. Demnach kämpfen im „sozialen Feld“, so sein Schlüsselbegriff, die verschiedenen Gruppen um Ressourcen und Macht. In diesem Sinne sind soziale Felder Kampffelder. Entscheidend für die Behauptungsmöglichkeiten des Einzelnen im sozialen Feld ist die Verfügbarkeit von vier unterschiedlichen Kapitalsorten:

1. Ökonomisches Kapital

- Einkommen, Kapitalerträge, Besitz an beweglichen Werten, Grundbesitz

2. Soziales Kapital

- Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit von Gruppen beruhen

3. Kulturelles Kapital

- Inkorporiertes, körpergebundenes, verinnerlichtes kulturelles Kapital. In der primären Sozialisation der Familie erworben – transformiert in Bildungsinstitutionen (Geschmack, Wissen, Benehmen)
- objektiviertes kulturelles Kapital in Form kultureller Güter (Bücher, Gemälde, Musikinstrumente etc.)
- Institutionalisiertes kulturelles Kapital in Form von schulischen Abschlüssen, akademischen Titeln etc.

4. Symbolisches Kapital

Symbolisches Kapital ergibt sich aus dem Zusammenwirken der drei Kapitalsorten und bestimmt den Rang in der Hierarchie der Gesellschaft. So ist es beispielsweise einigen Familienverbänden über Generationen hinweg gelungen, ihre verschiedenen Kapitalsorten so zu konzentrieren und zu akkumulieren, dass bereits die Nennung des Familiennamens eine überragende Bedeutung der Namensträger signalisiert wie es z. B.

bei von Weizsäcker oder zu Gutenberg der Fall ist. Die Träger solcher Namen genießen – auch ohne entsprechende eigene Leistung – Distinktionsgewinne, Kompetenzvermutungen und Vertrauensvorschüsse. Wie die Erziehungswissenschaftlerin Astrid Kaiser (2009) unlängst in einer Studie belegt hat, gibt es auch negatives symbolisches Kapital, das zu Distinktionsverlusten beitragen kann, etwa wenn Unterschichteltern ihrem Kind den Namen „Kevin“ geben – ein Name, der eine vergleichsweise „niedrige“ soziale Herkunft signalisiert. Kaiser kann nachweisen, dass sich eine solche Namensgebung negativ auf die Kompetenzvermutung von Lehrer/innen und die daraus resultierende Leistungsbewertung auswirkt. In seiner bahnbrechenden Untersuchung „Die feinen Unterschiede“ (1982) hat Bourdieu aufgrund differenzierter Lebensstilanalysen gezeigt, dass soziale Klassen bzw. Schichten nicht nur ökonomisch unterschiedlich sind, sondern dass sie über ein anderes Kunst- und Kulturverständnis verfügen, das mittels spezifischer Distinktionsstrategien als Machtmittel eingesetzt wird.

3. Kulturelle Bildung und kulturelle Schulentwicklung als Korrektiv gesellschaftlicher Selektion

Für unseren Zusammenhang können wir festhalten, dass der in einer bestimmten Klasse erworbene Habitus den Lebensstil und die Distinktionsstrategien zwischen den Klassen prägt. Nur die Kenntnis dieser Strukturierungs- und Reproduktionsmechanismen ermöglicht Freiheitsgewinne. Insofern ist das *Programm einer kulturellen Bildung für alle* Voraussetzung zur Erschließung dieser Freiheitsgewinne! Will man also mehr Bildungsgerechtigkeit erreichen, dann reicht es nicht aus, dass Bildungseinrichtungen Wissen vermitteln, sondern sie müssen darüber hinaus den Aufbau kulturellen Kapitals ermöglichen. Aus dieser Perspektive zeigen sich auch die Grenzen der vom ehemaligen Generalsekretär der SPD, Olaf Scholz, verfassten „13 Thesen für die Zukunft des Sozialstaats und die Zukunft sozialdemokratischer Politik“: Statt der traditionellen Verteilungsgerechtigkeit, so forderte er, müsse in Zukunft Chancengerechtigkeit im Vordergrund der politischen Bemühungen stehen. Er folgte damit Tony Blairs Credo: Unequal but fair. Mit Erinnerung an Willy Brandts Formel sieht er Bildung als zentralen Gerechtigkeitsmotor. Doch der Elitenforscher Hartmann kann zeigen, dass diese Formel an der Wirklichkeit vorbeigeht. In seinem Buch „Der Mythos von der Leistungselite“ (2002) hat er die Wirkungen unseres Bildungssystems untersucht. Sein Fazit ist ernüchternd: So wie beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule weniger die Leistung als eher die soziale Herkunft entscheidend ist, so zählt auch für die Besetzung von Führungspositionen in der deutschen Wirtschaft weniger die Leistung – wie ihre Repräsentanten immer wieder behaupten –, sondern der klassenspezifische Habitus. Ebenso wie schon bei den Grundschulern erfolgt die Entscheidung für bestimmte Kandidaten nach einigen wenigen Persönlichkeitsmerkmalen, zu denen z. B. die Souveränität des Auftretens gehört. „Nicht >unequal but fair<, sondern >unequal and unfair<, so sieht die Wirklichkeit aus“, so Hartmanns Fazit (2002): „Arbeiterkinder können noch so viel Talent und Arbeit aufwenden, um all die ihnen im Weg stehenden Hindernisse zu überwinden und hohe Bildungsabschlüsse zu erringen, ihre Karriereaussichten bleiben dennoch weit hinter denen zurück, die ihre aus den Familien von Unternehmern, leitenden Angestellten oder Grundbesitzern stammenden Kommilitonen aufweisen.“ Und mehr noch: „Von einer meritokratischen Gesellschaft, in der ganz überwiegend die individuellen Fähigkeiten und Anstrengungen über die eigene berufliche Zukunft entscheiden, kann keine Rede sein. Die Gegenüberstellung von Verteilungs- und Chancengerechtigkeit verschleiert die realen Verhältnisse. Wirkliche Chancengerechtigkeit ist ohne Verteilungsgerechtigkeit nicht möglich.“ (ebd.)

4. Kulturelle Schulentwicklung als Korrektiv Sozialer Ungleichheit

Aus alledem ergibt sich – unter Berücksichtigung der begrenzten Einflussmöglichkeiten von Bildungseinrichtungen in einem Ungleichheit fördernden gesellschaftlichen Umfeld –, dass kulturelle Bildung und die Entwicklung von „Kulturschulen“ ein Schlüssel nicht nur zur Freisetzung bislang ungenutzter kreativer Potenziale, sondern auch zur Verminderung sozialer Ungleichheit sind. Wenn Habitus und kulturelles Kapital Schlüssel für die Bewältigung von privaten und beruflichen Lebensherausforderungen sind, brauchen wir eine Schule, die nicht nur Wissen, sondern auch praktische Lebenskunst vermittelt. Auch angesichts des Wandels von der Industriegesellschaft alten Typs zur Wissensgesellschaft, in der ein immer größerer Teil der Wertschöpfung aus kreativen Prozessen entsteht, brauchen wir einen Paradigmenwechsel von der traditionellen Schule als Unterrichts- und Belehrungsanstalt zur Kulturschule bzw. zur Schule als „Kreatives Feld“ (Burow & Pauli 2006).

5. Funktion statt Konvention: Sieben Wege der kulturellen Schulentwicklung

Wenn man verfolgt, wie in der Geschichte der Pädagogik innovative und zukunftsfähige Schulen entstanden sind, dann stößt man auf das Prinzip *Funktion statt Konvention*. Zukunftsfähige Schulen und innovative pädagogische Modelle entstehen nicht durch eine Optimierung des traditionellen Schulmodells, sondern durch eine Überwindung der Grammatik der Schule! Die Grammatik der Schule, das sind die seit über 150 Jahren sich perpetuierenden Elemente wie die Sortierung der Schüler nach Alterskohorten, die in rechteckige Klassenräume gesperrt frontal ausgerichtet durch eine Lehrperson im 45-Minuten-Takt instruiert werden, wobei alljährlich der „Ausschuss“, also die Schüler/innen, die nicht mitkommen, aussortiert wird. In Deutschland betraf das laut einer Studie des Bildungsforschers Klaus Klemm (2010) im Jahr 2007/2008 über 250.000 Schüler/innen, obwohl Untersuchungen seit den siebziger Jahren bis heute immer wieder belegt haben, dass Sitzenbleiben keinen positiven Effekt hat. Hinzu kommt, dass dieses Instrument der Selektion völlig willkürlich gehandhabt wird. Wie Klemm in seiner Studie nachweisen kann, hängt das Risiko, sitzen zu bleiben, entscheidend von der Wahl des Bundeslandes ab, da es in unterschiedlicher Schärfe genutzt wird. Lehner & Widmaier haben in einer Studie für die GEW bereits 1992 dieses tradierte Grundmodell, dem die meisten unserer Schulen noch immer folgen, als getreues Abbild des Fließbandmodells der Fabrikation zu Zeiten der uniformen Massenproduktion charakterisiert. Dennoch werden Klemm zufolge Jahr für Jahr ca. 1 Milliarde Euro für die Aufrechterhaltung dieses ineffektiven schülerschädigenden Selektionssystems ausgegeben. Dass die 45-Minuten-Stunde nur selten funktioniert, ist ebenfalls durch Studien belegt. Die Grammatik der Schule scheint unveränderbar und doch gab es zu allen Zeiten innovative Schulreformer/innen. Was verbindet sie? Ob es sich um Maria Montessori oder Celestine Freinet handelt, Rudolf Steiner oder Loris Malaguzzi, sie scherten sich nicht um die Konvention, sondern suchten die Funktion aus Sicht der Kinder radikal neu zu definieren. Sie waren Pädagogen mit einem sensiblen Einfühlungsvermögen für die Bedürfnisse ihrer Schüler/innen. So schuf Montessori schülergerechte Schulmöbel und verwandelte öde Klassenzimmer in eine anregende, „vorbereitete Umgebung“. Freinet erfand Lernateliers, die Schuldruckerei, den freien Text und war so ein Mitbegründer des selbst organisierten Lernens. Steiners Betonung des Epochenunterrichts und der Kunst trug dazu bei, Defizite fragmentierten Schulunterrichts zu überwinden. Man muss nicht mit jedem Detail dieser Konzepte übereinstimmen, doch geben sie wichtige Anregungen für die Weiterentwicklung der Belehrungs- und Unterrichtsschule tradierten Typs zur Kulturschule. Nachfolgend möchte ich sieben mögliche Wege skizzieren, wie Schulen das Prinzip Funktion statt Konvention nutzen können, um auf dem Weg der

kulturellen Schulentwicklung zu echten Kulturschulen zu werden.

5.1. Schule als „Kreatives Feld“: Auf die Mischung kommt es an!

Unser Bildungssystem orientiert sich noch überwiegend an der Messung von Leistungen isolierter Individuen. Dahinter steht ein Menschenbild, das letztlich Leistungen dem Einzelnen zurechnet. Wie Kris & Kurz (1995) gezeigt haben, wirkt hier die in der Renaissance entstandene Künstlerlegende fort, die kreative Schöpfungen vor allem als Ausdruck eines mit überragenden Begabungen versehenen Einzelgenies sieht. Zwar geht es in der Schule eher selten um genialische Leistungen, doch basiert auch die alltägliche Notengebung auf einer Überschätzung der Bedeutung individueller Leistungen. Dies ist tragisch, denn nur die wenigsten von uns verfügen über herausragende Begabungen – ein Argument, dass die Verfechter einer rigiden Selektionspraxis zur Begründung separierter Elitenförderung anführen. Wie ich in „Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural“ (Burow 1999) gezeigt habe, führt diese Auffassung allerdings in die Irre, denn einerseits sind alle herausragenden Leistungen letztlich Ergebnis spezifisch konstruierter sozialer Felder, und andererseits können auch durchschnittlich begabte Personen – in der für sie passenden Umgebung – zu herausragenden Leistungen beitragen. Wie neuere Forschungen zeigen (Gladwell 2009), wird nämlich die Bedeutung eines hohen IQ und spezifischer Begabungen für Spitzenleistungen überschätzt. Auch mit vergleichsweise durchschnittlicher Ausstattung kann man zu überragenden Leistungen beitragen. So habe ich (Burow 1999) anhand der Entwicklung der Musik der Comedian Harmonists, der Beatles, aber auch der Entwicklung des Apple Personalcomputers gezeigt, wie Personen mit bescheidenen schulischen Leistungen, häufig auch Schulabbrecher, zu überragenden Leistungen in der Lage sind, wenn es ihnen gelingt, passende Partner/innen mit unterschiedlichen Fähigkeiten zu finden, die einander in kreativer Konkurrenz herausfordern und sich synergetisch ergänzen. In solchen Beispielen zeigt sich: Entscheidender als die individuelle Begabung ist das unterstützende Synergiefeld, das ich als „Kreatives Feld“ bezeichnet habe. Meine Thesen zur Genese schöpferischer Leistungen sind jüngst durch die Untersuchungen Keith Saywers (2007) bestätigt worden. Demnach sind kreative Leistungen *immer* Ausdruck spezifisch aufgebauter sozialer Felder. Saywer spricht vom „Group Genius“ – so auch der Titel seiner Untersuchung. Ob Einstein, Mozart oder Brecht: Die nähere Befassung mit den Hintergründen zeigt, dass diese Personen eher eine Art „Kristallisationskern im Feld“ sind, die aufgrund ihrer besonderen Befähigung dazu in der Lage sind, Ideen, Anregungen etc. ihrer sozialen Umgebung zu bündeln und zuzuspitzen. Ob es sich um den ersten Motorflug, die Erfindung des Mountainbikes, des Gesellschaftsspiels Monopoly, des Fernsehens, die Entwicklung der Evolutionstheorie oder die Erfindung der E-Mail handelt: Stets wirken eine Vielzahl von unsichtbar miteinander verbundenen Menschen im Hintergrund zusammen, bis die als „Genie“ fantasierte Person als eine Art *Kristallisationskern im Feld* (Burow 1999) den Durchbruch erringt. Sawyer spricht von „invisible cooperation“. Kollaboration treibt die Kreativität, weil Innovation immer das Ergebnis einer Reihe von Verbesserungen ist und niemals das Ergebnis eines einzelnen Geistesblitzes. Sie werden sich jetzt vielleicht fragen, was diese Überlegungen mit der Entwicklung von Kulturschulen zu tun haben. Ich meine, dass wir eine neue Pädagogik brauchen, die ich in Analogie zur Positiven Psychologie Seligmans (2005) als „Positive Pädagogik“ bezeichnen möchte. Zentrale Aufgabe von Pädagogen/innen ist es demnach, Schüler/innen dazu zu befähigen, ihre „Signaturstärken“ zu entdecken und zu fördern, also denjenigen Bereich, der ihnen besonders liegt und den sie entwickeln wollen. Es gilt den Abschied zu wagen vom traditionellen Unterrichtskonzept, das letztlich darauf abzielt, allen zur gleichen Zeit das Gleiche zu vermitteln. In einer arbeitsteilig organisierten

Gesellschaft geht es – abgesehen von den Basiskompetenzen – gar nicht darum, dass alle das Gleiche können, sondern darum, dass jeder ein individuell einzigartiges Profil entwickelt, das er/sie in den gemeinsamen Lern- und Arbeitsprozess einbringen kann. Schulen sollten mehr Lernumgebungen schaffen, die die Schüler/innen dazu herausfordern, ihre individuellen Neigungen zu erkennen und in folgenreichen, attraktiven Projekten in gegenseitiger Konkurrenz und Unterstützung zu entwickeln. Dabei sind gerade die Unterschiede wichtig. Das, was ich nicht kann und was die Schule zu oft als zu bekämpfende Schwäche verfolgt, erweist sich in diesem Konzept als der Anziehungspunkt für mögliche Synergiepartner, die meine Schwäche ausgleichen. Ja, erst durch diese Schwäche bin ich ja für sie attraktiv. Die Theorie des Kreativen Feldes betont anknüpfend an Bourdieu, dass gute Leistungen und Kreativität ein Effekt des Feldes sind. Aufgabe der Kulturschule ist es in dieser Perspektive, geeignete Angebote zu initiieren, die es jedem ermöglichen – über den engen schulischen Leistungsbegriff hinaus – die Umgebung bzw. das Feld zu kreieren, das für die Entfaltung der jeweiligen Begabung förderlich ist. In Projekten kultureller Bildung passiert genau das.

5.2. Wandel der Lehr-/Lernkultur

Der Wandel der Schule von der tradierten Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld bzw. zur Kulturschule erfordert die Entwicklung einer veränderten Lehr- und Lernkultur. In der traditionellen Auffassung von Lehren und Lernen kommt den unterrichtenden Lehrer/innen die Schlüsselposition zu: Schwerpunktmäßig instruktionsorientiertes Lehren erfordert eine aktive Position der Lehrenden und zwingt die Lernenden vorrangig in eine rezeptive Haltung und eine passive Position. Aufgabe der Lehrpersonen ist hier die Gestaltung gegenstandszentrierter Lernumgebungen. Diese Form des Unterrichtens ist immer dann geeignet, wenn es um eine Einführung in neue Gegenstände geht. Ein Übergewicht instruktionsorientierten Lehrens hat sich aber als wenig effektiv erwiesen und kann zur Ausbildung *trägen Wissens* führen. Neuere Untersuchungen (Overwien 2009) zeigen, dass wir mindestens 50 Prozent unseres Wissens und Könnens in *informellen* Zusammenhängen erwerben. Ein Beispiel für die verblüffende Wirkung informeller Umgebungen sind Lerncamps, wie sie Baumert und Stanat untersucht haben. So veranstaltete die Jacobs-Stiftung in Bremen Sommercamps zur Sprachförderung für Kinder ausländischer Herkunft (Kahl 2006). Die Kinder arbeiteten an Theaterstücken, hatten ausreichend Zeit zum Spielen, Toben und für Abenteuer und erhielten zusätzlich täglich zwei Stunden Sprachunterricht. Das Resultat verblüffte die Forscher, konnten sie doch nach drei Wochen einen Sprachfortschritt feststellen der 1 1/2 Schuljahren entspricht. Wegen der besonderen Umstände zogen sie ein halbes Jahr ab. Ein Jahr Lernfortschritt in drei Wochen, wie ist das möglich? Über ähnliche Erfahrungen berichtet der Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers (2010). Ein halbes Jahr erarbeiteten sich die Oberstufenschüler/innen den Lernstoff selbstständig und hatten einmal in der Woche die Möglichkeit, an einer Sprechstunde ihrer Lehrer/innen teilzunehmen. Auch hier ergab die Begleitforschung ein verblüffendes Ergebnis: Die Schüler erreichten fachlich vergleichbare Leistungen, wie diejenigen, die von Lehrer/innen unterrichtet wurden. In der Einschätzung aller Beteiligten haben die Schüler nicht nur fachliche, sondern vor allem auch überfachliche Kompetenzen wie anspruchsvollere Lernstrategien ausbilden können. Knapp 70 Prozent der Schüler geben an, sie hätten mit dieser Form besser gelernt als im gewohnten Unterricht (Oelkers 2010, S. 4/5). Auf dieser Linie sagten Lehrkräfte in den Interviews: „Es war ernüchternd für mich. Die Schülerinnen und Schüler brauchten mich nicht ... Oft wollten (sie) nicht, dass man sich darum kümmert, wie sie lernen ... Sie wollten nicht, dass ich als Lehrperson in ihre Welt der Lerngruppe eindreinge.“ (ebd., S. 26) Die Einsichten aus solchen Lehr-

/Lernexperimenten mit veränderten Lehr-/Lernarrangements deuten darauf hin, dass wir die Wirkungen Wandel der Lehr-/Lernkultur und die Lehrenden eher in eine reaktive Position kommen, in der sie vor allem als Lernbegleiter und Coach fungieren. Wichtigste Aufgabe in dieser Perspektive ist die Gestaltung situierter Lernumgebungen. Lehrer/innen werden so zu Lernumgebungsdesignern, deren vordringliche Aufgabe nicht Instruktion, sondern situations- und personenbezogene Unterstützung, Anregung und Beratung ist. Kulturelle Jugendbildung bietet mit ihren vielfältigen Kunst- bzw. Kulturprojekten attraktive Möglichkeiten für diese neue Form des Lehrens und Lernens.

5.3. Die „Weisheit der Vielen“ nutzen

Der amerikanische Wissenschaftsjournalist James Surowiecki (2005) hat noch vor der Finanzkrise ein aufsehenerregendes Buch mit dem programmatischen Titel „Die Weisheit der Vielen – Warum Gruppen klüger sind als Einzelne“ vorgelegt, in dem er auf die desaströsen Fehleinschätzungen von Finanzexperten hinwies. Anhand detaillierter Analysen und einer Zusammenstellung empirischer Untersuchungen belegt er, dass wir die Leistungen von Experten auch in anderen Feldern dramatisch überschätzen. Sie irren sehr viel häufiger, als wir es meinen, und unter bestimmten Umständen sind sogar zufällig zusammengesetzte Gruppen von mindestens 150 Mitgliedern klüger als sie. Wie ist das möglich? Wie Surowiecki zeigt, liegt dieses überraschende Ergebnis an einer mathematischen Regel: Wenn die Gruppe groß genug ist und ausreichende Kenntnisse bzw. Erfahrungen über die betreffende Fragestellung hat und nicht manipuliert ist, werden die Extreme ausgeglichen. Die Theorie der Weisheit der Vielen geht zurück auf Darwins Neffen Sir Francis Galton. Der wollte um die Jahrhundertwende die Dummheit der Massen belegen und so mittelte er bei einer Viehauktion, bei der die einfachen Bauern das Gewicht eines Ochsen schätzen sollten, die ca. 800 Schätzwerte. Das Ergebnis verblüffte ihn: Es gab exakt das Gewicht des Ochsen wieder. Surowiecki zieht aus solchen und ähnlichen Experimenten zwei Schlussfolgerungen, die auch für die Schulentwicklung von großer Bedeutung sind: 1. Mehrheitsentscheidungen sind weiser als Entscheidungen von Einzelpersonen. 2. Die Kooperation von Menschen verschiedener Expertise und Intelligenz garantiert bessere Outputs als Einzelentscheidungen. Im Rahmen dieses Textes kann ich nicht detailliert auf die Bedingungen eingehen, die im Einzelnen beschreiben, wann Gruppen Experten überlegen sind und wann sie irren. Cass Sunstein (2009), Professor und Wahlkampfberater Barak Obamas, hat sich in seinem lesenswerten Buch „Infotopia“ mit dieser Frage detailliert auseinandergesetzt. Nur so viel: Die betreffende Gruppe muss über das zu entscheidende Thema eigene Erfahrungen und gute Kenntnisse besitzen. Sie darf nicht manipuliert sein und es muss ein Klima herrschen, das es erlaubt, jede Meinung – sei sie auch noch so abwegig – zu äußern. Die Abstimmung muss nach demokratischen Regeln erfolgen. Was haben diese Überlegungen mit unserem Thema, der kulturellen Schulentwicklung, zu tun? Kulturelle Schulentwicklung ist immer dann erfolgreich, wenn es gelingt, einen offenen Raum zu schaffen, in dem sich alle an Schule beteiligten Schlüsselpersonen begegnen und gemeinsam ihr Wissen austauschen als Grundlage für gemeinsame Entwicklungsprojekte. Nach unseren langjährigen Erfahrungen in der Arbeit mit einer Vielzahl von Schulen und Bildungseinrichtungen ist – ganz in Übereinstimmung mit Surowieckis Theorie – der beste Schulentwicklungsexperte eine vielfältige gemischte Gruppe von Personen, die unterschiedliche Fähigkeiten und Erfahrungen in die gemeinsame Projektplanung einbringen können. Es geht darum, das verborgene und oftmals unterschätzte Wissen von Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern, von Kitas, der Jugendhilfe, sonstigen Bildungsakteuren und anderen Dienstkräften, aber auch der Verwaltung und Politikern sowie Wissenschaftlern zu nutzen. Neuere Forschungen (Christakis & Fowler 2010) haben die zentrale Bedeutung

sozialer Netzwerke für das Denken, Fühlen und die Handlungsperspektiven aller Beteiligten nachgewiesen. Demnach handeln wir nicht als isolierte Individuen, sondern unsere Einsichten und Handlungen werden in hohem Maß durch die sozialen Netze, in denen wir uns bewegen, gesteuert. Die Idee der Regionalentwicklung durch kommunale Bildungslandschaften, in der sich die Akteure einer Region synergetisch ergänzen, sucht die Chancen des Netzwerkparadigmas zu nutzen und dies nicht von ungefähr. In unserer arbeitsteilig ausdifferenzierten Gesellschaft besteht zunehmend das Problem der Fragmentierung. Durch Netzwerkbildung kann – wie untenstehende Abbildung zeigen soll – Fragmentierung überwunden und ein kohärentes soziales Feld, ein Kreatives Feld gebildet werden. Hierbei haben sich Verfahren der prozessorientierten Zukunftsmoderation, die das Wissen auch großer Gruppen zusammenbringen, als hilfreich erwiesen (vgl. Burow & Schratz 2009). Zukunftswerkstätten, Zukunftskonferenzen, Open-Space- Veranstaltungen und Verfahren wertschätzender Schulentwicklung ermöglichen innerhalb von ein bis zwei Tagen einen konzentrierten Austausch oftmals unverbunden nebeneinanderher laufender Gruppen und Institutionen und münden nicht selten in die Entdeckung des „gemeinsamen Grundes“, so der Titel einer Untersuchung des New Yorker Managementprofessors Marvin Weisbord (1992). In „Discovering the Common Ground“ belegt er, dass Organisationen über einen verborgenen gemeinsamen Grund verfügen, dessen Freisetzung in geeigneten Konferenzformen dazu führen kann, dass die versprengten Energien wirksam auf die Erreichung gemeinsamer Ziele ausgerichtet werden. Entscheidend ist hier die gemeinsame Entwicklung, eines von allen geteilten Zukunftsbildes. Der Begründer der Zukunftsforschung und Erfinder der Zukunftswerkstatt, Robert Jungk, hat schon vor Jahrzehnten auf eine verhängnisvolle Verengung unseres Denkens hingewiesen. In der Regel verlängern wir Entwicklungen aus der Vergangenheit in die Gegenwart und schreiben sie in der Zukunft fort. Um ein Beispiel zu geben: Wir haben eine einspurige Straße und ärgern uns, dass sie jeden Nachmittag zur Rushhour verstopft ist. Um diesem Missstand abzuhelpen, bauen wir eine zweispurige Straße. In Los Angeles können Sie in sechzehn Spuren bewegungslos im Stau stecken und vergiftete Luft atmen. Es handelt sich hier um Lösungen nach dem Mehr-desselben-Prinzip, die auf linearem Denken beruhen. Jungk schlägt nun einen radikalen Perspektivenwechsel vor: Statt alte Lösungen in die Zukunft zu verlängern, sollten wir uns für einen Moment von den Sachzwängen der Gegenwart lösen und aus unseren Denkroutinen ausbrechen, um uns zu öffnen für unsere Fantasien und Wünsche: Wie würden wir ein optimales, ressourcenschonendes und optimale Mobilität erlaubendes Beförderungssystem gestalten, wenn alles möglich wäre? Oder übertragen auf Bildungseinrichtungen: Wie würden wir Lernen, Schule und unsere Bildungslandschaft gestalten, wenn es möglich wäre, alle unsere Wünsche und Vorstellungen zu realisieren? Diese gemeinsam entwickelten Zukunftsbilder wirken wie Magnete, die unserem gemeinschaftlichen Handeln im Hier und Jetzt einer Kompassnadel gleich eine neue Ausrichtung geben und mittelfristig zu grundlegenden Veränderungen führen können

5.4. Von der Einzelschule zur Bildungslandschaft

Wirkungsvolle und innovative Bildungslandschaften entstehen aus dieser Perspektive dann, wenn es gelingt, die versprengten Einzelkräfte auf ein gemeinsames Handeln hin zu orientieren. Aus der Perspektive der Netzwerkforschung geht es darum, die Begrenzung auf die Entwicklung der Einzelschule zu überwinden und in den Sozialraum hineinzuwirken. Malcom Gladwell (2002) hat in seinem Buch „Tipping Point“ gezeigt, welche erstaunlichen Wirkungen eine Einbeziehung des sozialen Umfeldes haben kann. Um ein Beispiel zu geben: Es ist völlig unproblematisch, wenn in einer Straße drei Geschäfte leer stehen; sobald es sich aber

um 20 Geschäfte handelt, breiten sich Graffitis aus, werden Scheiben eingeworfen, entsteht Kriminalität. Hier zeigt sich: Es gibt einen „Tipping Point“ – einen Umschlagpunkt, der allerdings auch in die andere Richtung wirken kann. Gladwell zufolge kann es in einer Kommune genügen, dass ca. 5 Prozent der Schlüsselpersonen einer Region hochstehende Werte überzeugend vorleben. Ihr Beispiel trägt zu einem mentalen Umschwung in die positive Richtung bei. Im Rahmen des Wettbewerbs „MIXED UP“, in dem Kulturschulen ihre Projekte einreichten, haben wir ein Beispiel für einen Tipping Point aus dem Schulbereich prämiert. An der IGS Horn, die in einem sozialen Brennpunkt in Hamburg liegt, begann ein Künstler mit dem Aufbau eines Cachon-Orchesters, an dem über 100 Schüler/innen teilnahmen. Diese Aktivität trug nicht nur dazu bei, die Beziehungen zwischen Schüler/innen untereinander und zu Lehrer/innen zu verbessern, sondern es kam darüber hinaus zu einem Umschwung im Stadtteil. So entstand eine regelmäßige Konzertreihe, an der auch bekannte Künstler teilnahmen. Einige Schüler gründeten eine professionelle Schülerfirma, die diese Percussion-Instrumente produzierte ... Hier zeigt sich: Die Öffnung der Schule zu ihrem Umfeld und die Einbeziehung von Personen unterschiedlicher Professionen, insbesondere auch Künstlern, kann nicht nur zu einer Bereicherung des schulischen Angebots beitragen, sondern auch einen über den engen Schulkontext hinaus wirkenden Tipping Point anstoßen.

5.5. Pictorial Knowledge als dritten Wissenstyp nutzen

Bei der Entwicklung gemeinsam geteilter Zukunftsbilder, die dazu beitragen, Fragmentierung zu überwinden und dem vernetzten Handeln ein orientierendes Ziel zu bieten, ist es – wie wir gesehen haben – wichtig, sich aus der Mehr-desselben-Falle zu befreien. Viele der derzeit dominierenden Strategien der Schulentwicklung scheitern auch deswegen, weil sie zu oft darauf abzielen, die tradierte Form des Schulemachens, die Grammatik der Schule, zu optimieren. Doch angesichts einer rasant sich entwickelnden globalisierten Risikogesellschaft gilt es der Formel „Funktion statt Konvention“ zu folgen. Wenn wir zukunftsfähige Schulen entwickeln wollen, dann müssen wir uns von vielen Konventionen verabschieden, etwa – wie wir oben gesehen haben – dem Übergewicht von Frontalunterricht. Es geht darum, Schule von ihrer geänderten Funktion in einer entstehenden Wissens- und Kreativgesellschaft mit gesteigerten Anforderungen an die Selbstorganisationskompetenzen der Beteiligten her neu zu denken. Dabei ist eine Erweiterung der berücksichtigten Wissensformen nötig. So unterscheidet der Hirnforscher Ernst Pöppel, der mich zu folgenden Überlegungen anregte, drei Formen des Wissens:

1. Begriffliches oder explizites Wissen (Nennen, Sagen)

Dieser Wissenstyp, der an unseren Bildungseinrichtungen dominiert, ist ausgezeichnet geeignet, komplexe Sachverhalte aufzuhellen. Er hat allerdings einen entscheidenden Nachteil: Wie wir z. B. aus Untersuchungen zum Umweltverhalten wissen, haben mehr Information und Aufklärung kaum Auswirkungen auf Verhaltensänderungen. Ein Grund dafür ist, dass explizites Wissen in der Regel Ich-fern ist und kaum Einfluss auf unsere Verhaltensdispositionen hat.

2. Implizites oder Handlungswissen (Schaffen, Tun)

Wenn wir einmal Fahrradfahren oder Skifahren erlernt haben, dann beherrschen wir die nötigen Bewegungsabläufe unser gesamtes Leben lang, weil implizites oder Handlungswissen direkt mit unserem Körper verbunden ist.

3. Bildliches oder Anschauungswissen „pictorial knowledge“ (Sehen, Erkennen)

In Übereinstimmung mit dem Hirnforscher Gerald Hüther (2004), der ein eigenes Buch über „Die Macht der inneren Bilder“ verfasst hat, behauptet Pöppel, dass unser Handeln durch ca. 800 innere Bilder bestimmt wird. Dabei handelt es sich um die Verdichtung emotional tief berührender Erfahrungen im Verlaufe unserer Biografie, die wir in inneren Bildern abspeichern. Diese Bilder bestimmen unser Denken, Fühlen und Handeln lebenslang, sie prägen die mentalen Modelle, die unser Wahrnehmen, Bewerten und Handeln steuern. Zugleich verdichten sich in diesem „Bildwissen“ (Burow 2008) unsere Grundbedürfnisse, die wir in der Regel mit anderen teilen, weswegen ihre Freisetzung ein wichtiges Mittel ist, um mehr über die Voraussetzungen für gelingende Lehr-/Lernprozesse und damit für eine „gute“ Schule zu erfahren. Wenn wir also Kulturschulen entwickeln wollen, dann dürfen wir uns nicht auf die Vermittlung expliziten Wissens beschränken, sondern müssen nach vielfältigen Zugängen suchen, um das in inneren Bildern vorhandene „Tiefenwissen“ freizusetzen. Genau dies geschieht – als eine Art unbeabsichtigte Nebenwirkung – in vielen Projekten kultureller Bildung.

5.6. Wertschätzende Schulentwicklung

Im Rahmen von pädagogischen Tagen nutzen wir das pictorial knowledge, d.h. das in den inneren Bildern verborgene pädagogische Tiefenwissen, im Verfahren der „Wertschätzenden Schulentwicklung“ (Burow 2009). Mit diesem Verfahren soll der gesamten Schulgemeinde ermöglicht werden, mehr Bewusstheit über ihre handlungsleitenden inneren Bilder zu erhalten und sie zur Optimierung ihrer Lehr-/Lern- und Schulkultur zu nutzen. So fordern wir Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern auf, sich an eine Situation zu erinnern, in der Schule, Unterricht oder eine Beziehung zu Kollegen/innen oder Schüler/innen so war, wie sie sie sich wünschen. Auf einem vorbereiteten Blatt sollen die Teilnehmer/innen links oben in ein Kästchen ein Symbol für diese Situation mit Ölkreiden malen. Daneben befindet sich ein zweites Kästchen, in dem sie ein Wort oder einen Satz eintragen sollen, der die Essenz der Situation beschreibt. Auf der unteren Hälfte des Blattes sollen in wenigen Spiegelstrichen die Kernelemente der Situation beschrieben werden. Was kommt bei diesem Verfahren, das wir inzwischen an einer Vielzahl von Schulen durchgeführt und zum Teil evaluiert haben, heraus? Innerhalb von zehn Minuten erhalten wir bis zu 200 Erfolgsgeschichten und haben erreicht, dass die Beteiligten ihre Aufmerksamkeit auf die Gelingensfaktoren von Schule konzentrieren. Im Anschluss findet der „Marktplatz“ statt: Alle Teilnehmer gehen mit ihren Arbeitsblättern durch den Raum, betrachten Symbole und Kernaussagen und bilden nach einiger Zeit Gruppen mit ähnlichen oder sie interessierenden Symbolen. Sonnen, Herzen, blühende Bäume bestimmen das Bild, aber auch symbolisch verdichtete Darstellungen gelungener Unterrichtssituationen. Die Stimmung ist fröhlich und gelöst, erhält doch jeder die Gelegenheit, über Gelungenes zu berichten. Die Arbeitsgruppen bearbeiten vier Aufgaben: In einer ersten Runde berichtet jeder über seine Erfolgserfahrung. Dann einigen sich die Gruppenmitglieder auf drei Kernprinzipien gelungenen „Schulemachens“, die in allen Geschichten enthalten sind, und schreiben sie auf Metaplankarten. Anschließend wählen sie eine Geschichte für die Präsentation im Plenum aus. Die „Erfolgsgeschichten“, die anschließend von Lehrern/innen, Schülern/innen und Eltern vorgetragen werden, führen in der Regel dazu, dass alle Beteiligten tief beeindruckt sind, machen sie doch deutlich, wie viel gute Arbeit bereits geleistet wird. Die Zusammenstellung der Prinzipien aus den Teilgruppen, die geclustert werden, mündet in der Erkenntnis, dass einige wenige (8–10 Prinzipien) entscheidend sind für eine gute Schulkultur und gelingende Lehr-/Lernsituationen. Die Wirkung dieser Phase ist die eines „Empowerments“, weil sie im Sinne der positiven Psychologie Seligmans (2005) nicht an den Schwächen und Fehlern ansetzt,

sondern den Beteiligten ihre (oft vergessenen) „Signaturstärken“ deutlich macht und sie ermutigt, diese in die tägliche Arbeit einzubringen. Darüber hinaus findet mit der „Entdeckung des Gemeinsamen Grundes“ (Weisbord 1992) eine Zentrierung der Kräfte aller Beteiligten statt. Im Idealfall entsteht ein kohärentes Feld – nach dem Begründer der Salutogenese, Aron Antonovsky, eine zentrale Voraussetzung für eine „gesunde Schule“.

5.7. OASE = Open Art Space in der Schule

Inkorporiertes kulturelles Kapital manifestiert sich, wie wir gesehen haben, im Habitus. Ohne dass es uns bewusst ist, haben sich die Einflüsse von Sozialisation und Erziehung in gewisser Weise in unseren Körper verankert und üben Einfluss auf Haltung und Verhalten aus, weswegen Joachim Bauer (2004) aus Sicht der Hirnforschung auch vom „Gedächtnis des Körpers“ spricht. In der traditionellen Unterrichtsschule ist für die Auseinandersetzung mit dieser wichtigen Dimension so gut wie kein Raum. Im Unterschied dazu eröffnen die verschiedenen Formen kultureller Bildung im Medium von Kunst und ästhetischem Gestalten Zugänge zu diesen unterschätzten Ressourcen für die Entwicklung der Person. Im Rahmen der Lehrerbildung haben wir (Burow & Schmieling-Burow 2005) ein Seminarkonzept entwickelt, das es angehenden Lehrern/innen ermöglicht, mehr Aufschluss über ihr kulturelles Kapital und die damit verbundenen kreativen Potenziale zu erhalten. Dieses Konzept ist auch im Unterricht oder in Bereichen der kulturellen Schulentwicklung einsetzbar. Nach einer vierstündigen Einführungssitzung setzen sich die Studierenden selbstständig mit einem Biografiefragebogen zur Entdeckung ihres „persönlichen Mythos“ auseinander. Fragen nach den wichtigsten Personen im bisherigen Lebenslauf, nach Vorbildern und Helden, nach positiven und kritischen Lebensereignissen, sowie die Darstellung zentraler Etappen und Wendepunkte münden in die Erkenntnis einer kohärenten Selbsterzählung. Dieses auf den amerikanischen Psychologen Dan P. McAdams (1996) zurückgehende Verfahren basiert auf der Beobachtung, dass ein zentrales Charakteristikum unseres Menschseins darin besteht, dass wir alle Geschichtenerzähler sind und unablässig daran arbeiten, unser Leben nach Art einer Heldengeschichte zu strukturieren. Mit dem persönlichen Mythos, den wir auf diese Weise entwickeln, versuchen wir, unserem Leben Sinn, Bedeutung und Kohärenz zu geben. Nach der Einzelanalyse treffen sich die Studierenden in Gruppen, tauschen sich über ihre individuellen Geschichten aus und erarbeiten drei verbindende Einsichten, die sie uns vor Beginn eines Wochenendworkshops mitteilen. In diesem von Freitag bis Sonntag stattfindenden Workshop geht es nun darum, die Einsichten aus dem narrativen Zugang durch eine Auseinandersetzung im Medium von Kunst und ästhetischem Gestalten zu erweitern und zu vertiefen. Anschließend an den Austausch über die gewonnenen Kerneinsichten erarbeiten die Teilnehmer/innen ein „Expressives Selbstportrait“ (80 cm x 1 m in Acryl). Nach einem von Christel Schmieling-Burow (2009) entwickelten Verfahren (Beispiele unter www.art-coaching.org) erarbeiten die Studierenden schrittweise ein Bild, in dem sie wesentliche Dimensionen ihrer Person und ihres Wollens ausdrücken. In einem Wechsel zwischen ersten Gestaltungsschritten, der Auseinandersetzung mit Werken der Kunst (in Form von ca. 300 Kunstdrucken, die im Raum ausliegen), meditativen Besinnungsphasen sowie der Formulierung existenzieller Entwicklungsfragen entstehen bis zum späten Sonntagnachmittag ausdrucksstarke, großformatige Bilder, die die Einsichten aus der Arbeit mit dem Biografiefragebogen um eine existenzielle Tiefendimension erweitern. Nicht von ungefähr lautet ja der Titel des Seminars „Beruf, Berufung, Professionalität“ – erkennen doch viele Studierende im Verlaufe dieses Prozesses ihre „innere Berufung“. Nicht wenige entdecken, dass sie gar nicht Lehrer werden wollen, andere werden in ihrer Entscheidung bestärkt. Offenbar stecken im Prozess

der Selbstgestaltung mit ästhetischen Mitteln andere Informationen als in der bloß sprachlichen Bearbeitung. Dies zeigt sich auch in der Abschlussphase, in der die Studierenden Gruppen nach ähnlichen oder sie ansprechenden Bildern bilden, eine persönliche Entwicklungsaufgabe formulieren und sich gegenseitig bei deren Umsetzung beraten. Als Abschluss bieten wir ihnen mit dem Lernteamkonzept (dargestellt in: Burow 2000, S. 156-161) ein leicht umzusetzendes Verfahren zur selbst organisierten Peerberatung an. Die Auswertung zeigt, dass über die Begegnung mit den Bildern kreative Personenmischungen entstehen, die oft über längere Zeiträume weiter zusammenarbeiten und sich gegenseitig bei der Bewältigung von Herausforderungen unterstützen. Dieses kombinierte Art-Coaching-Verfahren scheint vielen Teilnehmer/innen dazu zu verhelfen, ihrem Leben Sinn und Orientierung zu geben und ihre Ziele zu klären. Die Verbindung von kultureller Praxis und Selbstreflexion stellt einen wichtigen Ansatz auf dem Weg zur Kulturschule dar.

5.8. „Glücksschulen“ entwickeln

Der erste Lehrstuhlinhaber der Pädagogik, Johann Christian Trapp, formulierte 1780 an der Universität Halle als Ziel aller Bildung die „Erziehung zur Glückseligkeit.“ Wie der Erziehungshistoriker Timo Hoyer und ich in einer Studie herausgearbeitet haben (Burow & Hoyer 2010), ist seitdem das Glück ausgerechnet aus der deutschen Erziehungswissenschaft verschwunden, während sich in anderen Bereichen, etwa der Ökonomie, die Glücksforschung hohen Ansehens erfreut (vgl. Frey 2010). Diesem Missstand suchte unlängst der Heidelberger Schulrektor Fritz- Schubert (2008) durch die Einführung eines „Schulfachs Glück“ abzuwenden. Hier sollten die Schüler das lernen, worauf es – so Fritz-Schubert – im Leben wirklich ankomme und wofür in der Schule die Zeit gefehlt habe. So verdienstvoll und wichtig sein Versuch, das Glück in die Schule zurückzuholen, auch ist, so geht er unseres Erachtens in eine problematische Richtung: Durch die Abdrängung elementarer Schülerbedürfnisse in ein Schulfach wird die Tendenz zur Abspaltung und Missachtung existenzieller Bedürfnisse, die weite Teile der öffentlichen Schule nach PISA mit ihrem verengten Bildungsverständnis mehr denn je charakterisiert, verstärkt. Wenn, wie zahlreiche Studien zeigen (Schaarschmidt 2005, 2007), ein erschreckend hoher Teil von Lehrer/innen und auch Schüler/innen durch die traditionelle Art des Schulemachens sogar in bedrohlichem Ausmaß gesundheitlich belastet ist, dann kann diese Fehlentwicklung nicht durch die Einführung eines die Defizite kompensierenden Schulfaches überwunden werden. Vielmehr muss es darum gehen, unser Bildungsverständnis insgesamt zu überdenken und neue Formen bedürfnisgerechter Schulen zu entwickeln. Kulturelle Bildung und der Aufbau von Kulturschulen, also Schulen, die einem umfassenden, „ganzheitlichen“ Bildungsverständnis verpflichtet sind und insbesondere auch die Potenziale der Künste und freier Gestaltungsräume erschließen, ist ein Weg in dieser Richtung. In unseren Schulentwicklungswerkstätten erhalten wir auf die Frage, was gelingende Lernsituationen und eine gute Schule ausmacht, in hoher Übereinstimmung unterschiedlichster Kollegien seit vielen Jahren einen Kernsatz von wenigen Erfolgsprinzipien benannt: An erster Stelle stehen Gemeinschaft, Wertschätzung, Vertrauen, Kooperation und Freiheit. In Projekten kultureller Jugendbildung, wie sie z. B. im bereits erwähnten Wettbewerb „MIXED UP“ der BKJ prämiert wurden, wurden genau diese Prinzipien realisiert. Eine Analyse der eingereichten Projekte kultureller Jugendbildung zeigt, dass sie in ihrer Mehrzahl dem Prinzip „Bildung zur Freiheit“ (Burow 2010) folgen. Meine These: Wir brauchen Schulen, in denen Schüler/innen, aber auch Lehrer/innen mehr Lern- und Arbeitsfreude, ja bisweilen sogar Glück erfahren. Wem das angesichts der steigenden Anforderungen in einer globalisierten Konkurrenzgesellschaft als naiv erscheint, dem sei die Lektüre der langjährigen Studien des Glücksforschers Mihalyi Csikszentmihalyi (2004) empfohlen. Er stellte fest, dass die Erfahrung von „Flow“, ein Zustand, den man als

Glück erfährt, nicht nur eine Voraussetzung für Wohlbefinden und Gesundheit, sondern auch für Spitzenleistungen ist. „Flow“ entsteht immer dann, wenn wir persönlich bedeutsamen Anforderungen ausgesetzt werden, die leicht über unseren Fähigkeiten liegen, aber durch Anstrengungsbereitschaft von uns gelöst werden können. Aufgabe von Schule ist es aus dieser Perspektive, Schüler/innen weder zu über- noch zu unterfordern, sodass sie ihren persönlichen Flow-Kanal erschließen können. Im einseitig kognitiv und instruierend angelegten Unterricht steigen zu viele Schüler/innen aus, entweder weil sie im Modus der Überforderung oder der Unterforderung sind. Auch die Hirnforschung, die derzeit Konjunktur hat, bestätigt dies. Lernen ist nur dann effektiv und nachhaltig, wenn es in einer zwar herausfordernden, aber angst- und stressfreien Umgebung stattfindet. Entscheidend ist, dass die Schule dem Einzelnen – Schüler oder Lehrer – die Möglichkeit gibt zu entdecken, was seine spezifischen Fähigkeiten sind und wie er sie am effektivsten einsetzen kann. John Dewey formulierte das schon vor über hundert Jahren: „Herauszufinden, wozu man sich eignet, und eine Gelegenheit zu finden, dies zu tun, ist der Schlüssel zum Glücklichen.“ Schüler/innen mit Mitteln der kulturellen Bildung die Möglichkeit zu eröffnen, ihre spezifischen Fähigkeiten und damit ihr kulturelles Kapital zu entwickeln, ist in diesem Sinne nicht nur ein Weg zu mehr Freude und Glück, sondern fördert zugleich auch vielfältige Kompetenzen und trägt darüber hinaus zum Entstehen von Spitzenleistungen bei.

Verwendete Literatur

- Bauer J. (2004):** Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. Göttingen: Eichborn.
- Bos W. (2008):** „Wer das Gymnasium abschaffen will, wird abgewählt.“ Spiegel online 17.12.2008.
- Bourdieu P. (1982):** Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Braun T., Fuchs M. & Kelb V. (2010):** Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung. München: kopaed.
- Burow, O.-A. (1999):** Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta (vergriffen; online erhältlich unter www.uni-kassel.de/fb1/burow).
- Burow, O.-A. (2000):** Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow O.-A. (2008):** Bildwissen als Quelle wirksamer Personal- und Organisationsentwicklung. Wie die Organisation zum Kreativen Feld wird. In: Gruppendynamik und Organisationsentwicklung, Nr. 4.
- Burow, O.-A. (2009):** Wertschätzende Schulentwicklung: Wie Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern ihr verborgenes Wissen entdecken und es zur gemeinsamen Schulentwicklung nutzen können. In: Journal für Schulentwicklung 13, Heft 1, S. 48-55.
- Burow O.-A. & Hoyer T. (2010):** Schule muss nicht bitter schmecken. Glück als unterschätzte Dimension der Ganztagsschulentwicklung. In: Jahrbuch Ganztagsschule 2010. Schwalbach/Ts: Wochenschauverlag.
- Burow O.-A. & Pauli B. (2006):** Ganztagsschule entwickeln. Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag.
- Burow O.-A. & Schmieling-Burow C. (2005):** Art-Coaching: Das expressive Selbstportrait als Weg zur Klärung der persönlichen und beruflichen Identität im Pädagogik-Studium. In: Burow & Hinz (Hrsg.) (2005). Die Organisation als Kreatives Feld, Kassel: University Press, S. 247-278.
- Burow, O.-A./Schratz, M. (2009):** Die Weisheit der Vielen nutzen. Verfahren der Großgruppenmoderation als Instrumente effektiver Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung 13, Heft 1, S. 4-15.
- Christakis N.A. & Fowler Jh. (2010):** Connected! Die Macht sozialer Netzwerke und warum Glück ansteckend ist. Frankfurt: S. Fischer.
- Csikszentmihalyi, M. (2004):** Flow im Beruf. Das Geheimnis des Glücks am Arbeitsplatz. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fritz-Schubert E. (2008):** Schulfach Glück. Freiburg.
- Gladwell M. (2002):** Tipping Point. Wie kleine Dinge Großes bewirken können. München: Goldmann.
- Hartmann M. (2002):** Der Mythos von den Leistungseliten Frankfurt: Campus.
- Hartmann M. (2003):** Zum Manager wird man geboren. Spiegel online, 26.3.2003.
- Hartmann M. (2007):** Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich. Frankfurt: Campus.
- Kahl R. (2006):** „Ein schöner Sommer“. in: Pädagogik 9/06, S.64.
- Kaiser A. (2009):** „Warum es Max und Sophie so viel besser haben als Kevin und Mandy“. Spiegel online 18.9.2009.

Klemm K. (2010): „Sitzenbleiben ist teuer.“ Spiegel online. 23.6.2010.

Kris E. & Kurz O. (1995): Die Legende vom Künstler. Ein geschichtlicher Versuch: Frankfurt: Suhrkamp.

Oelkers J. (2010): Die Vision der selbstständigen Schule. Vortrag auf der Pädagogischen Tagung 2010 des Hessischen Philologenverbandes in der Tagungsstätte Weilburg am 25. Februar 2010.

Sawyer K. (2007): Group Genius. The Creative Power of Collaboration. New York: Basic Books.

Schaarschmidt, U. (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U. (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.

Schmieling-Burow C. (2009): OASE (Open Art Space). Schulentwicklung durch Kunst und kreatives Gestalten in großen Gruppen. In: Journal für Schulentwicklung, 1, 2009, S. 36–43.

Schubert, Fritz E. (2008): Schulfach Glück. Freiburg.

Seligmann M. E. P. (2005): Der Glücks-Faktor. Warum Optimisten länger leben. München: Goldmann.

Sunstein C. R. (2009): Infotopia. Frankfurt: Suhrkamp.

Surowiecki J. (2005): Die Weisheit der Vielen — Warum Gruppen klüger sind als Einzelne und wie wir das kollektive Wissen für unser wirtschaftliches, soziales und politisches Handeln nutzen können. München: C. Bertelsmann.

Weisbord M. (Hrsg.) (1992): Discovering Common Ground. San Francisco.

Empfohlene Literatur

Antonovsky A. & Franke A. (1997): Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt.

Bauer J. (2006): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg: Hoffmann & Campe.

Binder, H.-M./Feller-Länzlinger, R. (2005): Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule Zürcher Oberland. Luzern: Interface.

Blanke, T. (2002): Unternehmen nutzen Kunst. Neue Potentiale für die Unternehmens- und Personalentwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bockhorst H. (2010): Kulturelle Bildung und Teilhabe – Zur Idee von Freiheit in der BKJ. Tagungsdokumentation. BKJ-Tagung „KUNSTstück FREIHEIT. Leben und lernen in der Kulturellen BILDUNG“, Remscheid, Oktober 2009.

Bos W. (2004/2009): „Managersohn aufs Gymnasium, Arbeitertochter auf die Hauptschule.“ Spiegel online 2.2.2004 – Gleiche Äußerung in Spiegel 20, 2009, S. 58–59.

Burow, O.-A. (2003): Prinzipien erfolgreicher Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Burow O.-A. (2008a): Ganztagschule entwickeln: Durch die „Weisheiten der Vielen“ von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. In: Bosse D., Mammes I., Nerowski C. (Hrsg.) (2008). Ganztagschule – Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. S. 19–42, Bamberg, University Press.

Burow O.A. & Hinz H. (2005): Die Organisation als Kreatives Feld. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung. Kassel: University Press.

Frey B.S. & Frey-Marti C. (2010): Glück: Die Sicht der Ökonomie. Zürich: Rütger.

Fuchs M. (2008): Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik. München: kopaed.

Gruber, H., Mandl, H., Renkl, A. (1999): Was lernen wir an Schule und Hochschule: Träges Wissen? Forschungsberichte 60. LMU-München.

Kaliber 38 (2001): Gottes Gehirn – Ein Interview mit Jens Johler. Download: www.kaliber38.de/features/johler/interview.htm

Hartmann M. (2003): Macht muß gelernt sein. Interview in: Junge Welt, 19.9.2003.

Hartmann M. (2004): Elitesozio-logie. Eine Einführung. Frankfurt: Campus.

Hüther G. (2006): Die Macht der inneren Bilder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Johler J. & Burow O.A. (2010): Gottes Gehirn. Wissenschaftsthiller. Berlin: Ullstein.

John-Steiner V. (2000): Creative Collaboration. Oxford: Oxford University Press.

Kaniuth, T (2006): Lernen durch und von der Kunst – Impulse der Kunst für die Organisationsentwicklung. Sowi-online Journal. Bielefeld.

Kebir S. (1997): Ich fragte nicht nach meinem Anteil. Elisabeth Hauptmanns Arbeit mit Bertolt Brecht. Berlin: Aufbau.

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

Lehner, F./Widmaier, U. (1992): Eine moderne Schule für eine moderne Industriegesellschaft. Strukturwandel und Entwicklung der Schullandschaft in Nordrhein-Westfalen. Essen: Neue Deutsche Schule gesellschaft mbH.

Lennon C. (2005): John. München: Goldmann.

McAdams, D. P. (2006): Das bin ich – Wie persönliche Mythen unser Selbstbild formen. Hamburg: Kabel.

Oelkers J. (2009): John Dewey und die Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Overwien, Bernd: Informelles Lernen. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim 2007, S. 119-130.

Pöppel E. (2006): Der Rahmen. Der Blick des Ich auf sein Gehirn. München: Hanser.

Rogers C.R. (1972/1984): Lernen in Freiheit/ Freiheit und Engagement. München: Kösel.

Spitzer M. (2002): Lernen. Spektrum Akademischer Verlag.

Stark R., Schnurer K. & Mandl H. (2005): Auf dem Weg in eine neue Lehr-Lern-Kultur. In: Burow & Hinz (Hrsg.). Die Organisation als Kreatives Feld. Kassel: University Press, S. 213-235.

Weisbord M. (1997): Discovering Common Ground. San Francisco.

Weisbord M. & Janoff S. (2001): Future Search. Die Zukunftskonferenz. Wie Organisationen zu Zielsetzungen und gemeinsamem Handeln finden. Stuttgart: Klett-Cotta.

Werner G. W. (2007): Einkommen für alle. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Werner G. W. & Goehler A. (2010): 1000 Euro für Jeden. Freiheit – Gleichheit – Grundeinkommen. Berlin: Econ.

Wilkinson R. & Pickett K. (2010): Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind. Frankfurt: Zweitausendeins.

Anmerkungen

Dieser Beitrag ist ein Nachdruck, entnommen der Publikation von Tom Braun/Bianca Fischer/Max Fuchs/Bettina M. Gördel (Hrsg.)(2017): [Schlüsseltexte zur Kulturellen Schulentwicklung](#) (26-40). Remscheid: BKJ. Entsprechend weichen bestimmte Schreib- und Zitationsweisen wie die Großschreibung „Kultureller Bildung“ oder eine gendergerechte Schreibweise u.a.m. von der sonst auf kubi-online üblichen Form ab.

Zitieren

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

Olaf-Axel Burow (2019 / 2011): Mit kultureller Schulentwicklung zu mehr Bildungsgerechtigkeit: Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzungen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/kultureller-schulentwicklung-mehr-bildungsgerechtigkeit-theoretische-ueberlegungen>

(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>