

Max Fuchs

Aller Anfang ist schwer... nichts motiviert mehr als Erfolge!

Vortrag bei der Qualifizierung 18 für Kulturbeauftragte und weitere interessierte Akteure am 22.10.2014 in Köln im Rahmen des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“

Ich zitiere aus einem Interview mit dem Moderatoren Jürgen Domian (Bildzeitung vom 22.10.2014, Seite 5):

Frage: „Dummian“ nannte sie der Direktor Ihrer Hauptschule und sagte: „Der hat nur Hasenscheiße im Kopf.“

Domian: „Ja, diese Schule war die Hölle für mich. Wir wurden null gefördert, sondern klein gehalten. Ein langjähriger Klassenlehrer war damals ein Aktiver beim VfL Gummersbach. Dieser Mann hatte das pädagogische Talent einer Bratwurst. Seit dieser Zeit hasse ich Handball.“

Dieses Zitat ist als Einführung in die heutige Tagung deshalb gut geeignet, weil darin genau das Gegenteil einer Schule beschrieben wird, wie wir sie haben wollen.

Das Kulturagentenprogramm läuft jetzt bereits im vierten Jahr, so dass der im Titel meines Vortrages angeführte "Anfang" schon einige Zeit zurückliegt. Wir befinden uns jetzt bereits in der Endphase dieses Projektes, so dass es darum geht, uns allmählich um die Sicherung von Erfahrungen zu kümmern. Aus diesem Grund habe ich acht Punkte aus den vielen Diskussionen, Gesprächen und Erfahrungsberichten herausgegriffen, die für eine solche Erfahrungssicherung aus meiner Sicht relevant sind. Die meisten dieser Fragen werden in späteren Workshops vertiefend aufgegriffen.

1. „Anfang“

Der Anfang des Kulturagentenprogramms liegt einige Jahre zurück, so die Eingangsbemerkung. Das stimmt zwar, ist allerdings nur ein Teil der Wahrheit. Denn in der Zwischenzeit ist einiges innerhalb des Programms in jeder der beteiligten Schulen geschehen: Es sind neue Lehrerkollegen in die Schulen gekommen, einige Schulen haben neue Schulleitungen bekommen. Auch unter den Kulturagentinnen und Kulturagenten gibt es eine gewisse Fluktuation. Für alle diejenigen, die neu in das Projekt gekommen sind, bedeutet dieser Eintritt in die betreffende

Schule auch einen Neuanfang. Denn jeder will mitdiskutieren, jeder will informiert sein und will auch letztlich mitentscheiden darüber, was in der Schule geschieht. Wir haben also zum einen, einen weiter zurückliegenden Anfang des Gesamtprogramms und zum anderen haben wir aber zwischenzeitlich immer wieder auch den Anfang einer Beteiligung neuer Kolleginnen und Kollegen. *Die erste Herausforderung, die daher zu bewältigen ist, besteht darin, mit dieser Ungleichzeitigkeit in dem Entwicklungsstand der beteiligten Menschen umzugehen, denn offensichtlich braucht man für die unterschiedlichen Entwicklungsstadien der Beteiligten unterschiedliche Argumente und Informationen.*

2. Weitere Ungleichzeitigkeiten

Es ist nicht nur diese in Ziffer 1 erwähnte Ungleichzeitigkeit zu bewältigen, es kommen weitere Ungleichzeitigkeiten dazu. So reden wir oft von einer bestimmten Schule, die an diesem Programm mitwirkt. Diese Sprachweise suggeriert, dass diese Schule ein monolithischer Block sei. Jede Schule besteht jedoch aus einer Vielfalt von Akteuren und Akteursgruppen.

Im Hinblick auf die Entwicklung eines kulturellen Profils hat sich zum Beispiel herausgestellt, dass es insbesondere bei größeren Schulen recht unterschiedliche Fachkulturen innerhalb der Lehrerschaft gibt. So diskutieren Mathematiker, Naturwissenschaftler, diejenigen, die sich mit Sprachen befassen, Sozialwissenschaftler oder Kunstlehrer die selbstgestellte Aufgabe einer Entwicklung eines kulturellen Profils durchaus unterschiedlich. Sie haben einen durchaus verschiedenen Zugang zu der Problemstellung und auch unterschiedliche Neigungen, sich an der Realisierung zu beteiligen. Dies merkt man insbesondere dann, wenn man sich auf den Kernbereich der schulischen Aufgaben hinbewegt, nämlich der Gestaltung des Unterrichts. In der Schulentwicklungsforschung ist weitgehend die These akzeptiert, dass Unterrichtsentwicklung Kern der Schulentwicklung sei. Wenn man die Entwicklung eines kulturellen Profils der Schule also ernst nimmt, dann bedeutet dies, sich der Aufgabe zu stellen, eine ästhetische Praxis auch in den nicht-künstlerischen Fächern zu realisieren.

In der Realität wird man sehr unterschiedliche Reaktionen auf diese Aufgabenstellung vorfinden. Einige Kollegen werden es wohlwollend mittragen, andere werden sich begeistert darauf stürzen, andere werden sich vielleicht vornehm zurückhalten, weil sie denken, dass künstlerische Methoden im nicht-künstlerischen Fachunterricht ohnehin nicht funktionieren können.

Grundsätzlich gibt es zwei Wege, solche Methoden in den Fachunterricht einzubringen. Der erste Weg ist bereits vielfach erfolgreich erprobt, nämlich Künstlerinnen und Künstler in den entsprechenden Fachunterricht einzuladen. Insbesondere hat die internationale Initiative LTTA (learning through the arts) vielfache und gut belegte Erfahrungen in diesem Feld gemacht.

Einen zweiten Weg wollen wir nunmehr verstärkt beschreiten, und dies nicht als Alternative zu dem Erstgenannten, sondern als ein Ausprobieren eines weiteren Zuganges, nämlich Fachdidaktiker mit einer künstlerischen Affinität in den entsprechenden Unterricht einzuladen und ihre Erfahrungen mit künstlerischen Methoden vorzustellen.

Dies ist deshalb wichtig, weil wir im Grundsatz alle Lehrerinnen und Lehrer davon überzeugen müssen, dass es sich lohnt, sich in den Prozess einer kulturellen Schulentwicklung zu begeben. Wir hoffen, dass die kunstaffinen Fachdidaktiker eine weitere Gruppe bislang zurückhaltender Lehrerinnen und Lehrer davon überzeugen können, dass ästhetisches Lernen auch bei ihnen funktioniert, da sie dieselbe Sprache sprechen.

In diesem Zusammenhang müssen wir nämlich gute Antworten auf die Frage finden: Wozu ein Kulturprofil?

3. Motivieren, aber wie?

In dem Begriff der Motivation steckt der deutsche Begriff der Bewegung: Es geht darum, andere (und sich selbst) in Bewegung zu bringen.

In der Theorie ist diese Problemstellung recht einfach zu lösen, denn es gibt grundsätzlich zwei Wege, wie dies anzustellen ist: Der erste Weg ist, Handeln zu erzwingen. Dies ist sicherlich kein pädagogischer Weg, aber offensichtlich funktioniert er, etwa im Bereich des Militärs.

Der zweite, der pädagogische Weg ist der Weg über eine intrinsische Motivation: Die Menschen handeln deswegen, weil sie es wollen und weil sie von dem Sinn der Handlung überzeugt sind. In diesen Zusammenhang passt der Gedanke von A. de Saint-Exupéry, dass die Menschen nämlich dann Schiffe bauen, wenn sie eine Sehnsucht nach der Ferne empfinden.

Etwas weniger poetisch, sondern vielmehr pragmatisch ist eine Argumentation mit dem Nutzen: *Wir müssen die Menschen davon überzeugen, dass das Kulturprofil der Schule für ihre unmittelbare Tätigkeit einen Nutzen bringt.* Selbst wenn man diesen Grundgedanken akzeptiert, so stellt sich dann ein weiteres Problem.

Wir haben es nämlich in der Schule mit sehr unterschiedlichen Gruppen zu tun, mit Schülerinnen und Schülern, mit Lehrerinnen und Lehrern, mit der Schulpflicht, mit der Schulleitung, mit den Eltern. Jede dieser Gruppen hat zunächst einmal sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, was für sie nützlich ist.

An dieser Stelle hilft vielleicht ein Blick nach England weiter. Wir haben in der BKJ seit vielen Jahren eine partnerschaftliche Beziehung zu der englischen Initiative Creative Partnerships, die einige Jahre lang ein ähnliches Konzept realisiert hat, nämlich Schulen bei der Entwicklung eines Kulturprofils zu helfen. In England gibt es zudem eine zentrale Evaluationsagentur (OFSTED), die sehr genau die an diesem Projekt beteiligten Schulen evaluiert hat. Vier Ergebnisse dieser Evaluationen will ich hier zitieren.

Im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler wurde festgestellt, dass sich die in England recht hohe „Schwänzerquote“ deutlich in solchen Schulen reduziert hat: Offenbar sind die Schulen in diesem Programm attraktivere Orte als die Orte außerhalb der Schule.

Auch bei den Lehrerinnen und Lehrern hat man einen genial einfachen Indikator gefunden, den man leicht überprüfen konnte: den Krankenstand. Man hat festgestellt, dass sich in den Schulen, die an dem Programm beteiligt sind, der Krankenstand signifikant gesenkt hat. Also auch hier kann man schlussfolgern, dass die betreffende Schule offensichtlich ein Ort ist, der weniger negative Einflüsse auf das Leben der Beteiligten hat, als dies bei anderen Schulen der Fall ist.

Im Hinblick auf die Eltern konnte man feststellen, dass es eine deutlich höhere Beteiligung am Schulleben gegeben hat. Dies ist deshalb bemerkenswert, weil auch in England das Programm insbesondere auf solche Schulen gezielt hat, die in sozialen Brennpunkten lagen.

Nicht unbedeutend ist zudem das Evaluationsergebnis, dass die beteiligten Schulen auch bei dem Bildungs-Monitoring PISA gut abgeschnitten haben.

Betrachtet man diese vier Wirkungsdimensionen, so kann man feststellen, dass drei von diesen vier Dimensionen etwas mit Wohlfühlen zu tun haben. Denn offensichtlich kommen die guten Evaluationsergebnisse bei Schülern, Lehrern und Eltern dadurch zustande, dass die Schule zu einem Ort geworden ist, zu dem sie gerne gehen.

In diesem Zusammenhang will ich nur daran erinnern, dass der Erziehungswissenschaftler Olaf-Axel Burow seit vielen Jahren dafür plädiert, in der Schule den Begriff des Glücks wieder zu entdecken. Dabei meint er gerade nicht, dass man ein Schulfach Glück einrichtet, sondern dass Glück ein gestaltendes Prinzip für



das gesamte Schulleben sein sollte. Ich selbst war gerade beteiligt an einem pädagogischen Tag an der Erika-Mann-Schule in Berlin (auch eine Kulturagentenschule). In dieser Schule wurde Wohlfühlen sogar als wesentliches Leitziel im Schulprogramm formuliert.

Für diejenigen, für die die Thematisierung dieses Zieles immer noch ein wenig abwegig klingt, ist es vielleicht interessant, dass es in den letzten Jahren sogar eine Bundestags-Enquete-Kommission gegeben hat, die sich mit diesem Thema des Wohlfühlens befasst hat, wobei man freilich den anscheinend schickeren Begriff des „wellbeing“ genommen hat.

Im Hinblick auf den Nutzen-Aspekt ist also festzuhalten, dass es bei allen Unterschieden in den Nutzens Erwartungen einzelner Gruppen zumindest einen gemeinsamen Nutzen geben kann, nämlich eine Steigerung des Wohlfühlens in der Schule.

Möglicherweise genügt diese allgemeine Nutzenrealisierung nicht, denn wir müssen außerdem zeigen, dass Lehren und Lernen in der Schule mithilfe künstlerischer Methoden auch in nicht-künstlerischen Fächern besser gelingen. Immerhin bekommen wir bei der Realisierung dieses Anliegens inzwischen von der Erziehungswissenschaft einen deutlichen Rückenwind. Denn nachdem der Begriff des Lernens bislang nahezu ausschließlich in der Definitionsmacht der Lernpsychologie gelegen hat (man schlage nur entsprechende Artikel in Wörterbüchern der Pädagogik nach), so kann man in den letzten Jahren feststellen, dass sich Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler darum bemühen, den Lernbegriff für die Pädagogik zurückzuerobern. Einschlägige Publikationen sprechen in einem pädagogischen Zugriff auf das Lernen von leiblichem Lernen, von performativem Lernen, von dem mimetischen Lernen. Man nimmt zur Kenntnis, dass das Lernen mit dem ganzen Körper geschieht. *Dies ist in unserem Zusammenhang relevant, da die in diesem Kontext vorgestellten Lernformen ausgesprochen passfähig für das Feld des ästhetischen Lernens sind.*

Geht man die Frage des Nutzens etwas systematischer an und fragt Beteiligte nach ihren individuellen Nutzens Erwartungen, so kommt man – sowohl bei Lehrern als auch bei Schülern – zu einer Aufzählung, die etwa aussehen könnte wie folgt: Wohlfühlen (wie oben dargestellt); Anregungen bekommen; Möglichkeiten, eigene Ideen einzubringen; Selbstwirksamkeit erleben; Anerkennung erfahren; die Erfahrung machen, etwas Sinnvolles zu tun.

All diese allgemeinen Nutzenkriterien sind geradezu maßgeschneidert für eine



ästhetische Praxis. Denn bei aller Unsicherheit in der Evaluation pädagogischer Arbeit kann man nachweisen, dass ästhetische Praxis sehr geeignet ist, gerade diese Ziele erreichen zu helfen.

Als Aufgabe stellt sich allerdings dann für uns, diese Möglichkeiten einer ästhetischen Praxis für sich und für andere auch sichtbar zu machen.

4. Die Schule ist ein „Gut Ding“

Wer die Überschrift dieses Abschnittes zum ersten Mal hört, ist vermutlich ein wenig irritiert, denn sie klingt etwas eigenartig. Wer allerdings ausschließlich mit den zwei Worten „Gut Ding“ konfrontiert wird, mit der Aufforderung daraus einen Satz zu bilden, wird zweifellos zu der Alltagsweisheit gelangen: „Gut Ding will Weile haben.“ Bezogen auf die Schule heißt das, dass man offensichtlich einen langen Atem bei Prozessen der Schulentwicklung braucht: Man beginnt mit einem großen Schwung, hat viele gute Ideen und eine hohe Motivation. Dann aber dauert es lang und länger, bis die ersten Ideen realisiert sind. Bei einigen reduziert sich zwischenzeitlich sogar die Motivation. Eine Folge dieses Prozesses könnte sein, dass man sich der oft zu hörenden Alltagsthese anschließt, dass die Schule nämlich eine ausgesprochen unbewegliche Institution sei. Zu dieser These will ich drei Anmerkungen machen.

Gegen diese These spricht, dass jeder leicht sehen kann, dass sich Schule immer bewegt und sich auch immer bewegen muss. Zum einen wird die Schule ständig mit gesellschaftlichen Problemlagen konfrontiert, wenn man etwa Probleme bei der Ernährung der Kinder und Jugendlichen vermutet, wenn man Gefahren eines Drogenmissbrauchs sieht, wenn man sich Sorgen über die Gewalt unter Jugendlichen macht, oder politische extremistische Einstellungen auf dem Vormarsch sieht. All diese gesellschaftlichen Probleme werden schnell von der Politik in pädagogische Probleme umgewandelt, so dass man sofort bei der Schule landet, die sich dieser Problemlagen annehmen soll.

Auch im Bereich der kulturellen Schulentwicklung begegnen wir solchen gesellschaftlichen Anforderungen, wenn nämlich einige denken, dass das kulturelle Profil einer Schule dazu dient, mit den beteiligten Schülerinnen und Schülern das Kulturpublikum der Zukunft erziehen zu können. Auch wenn die Schule diese gesellschaftlichen Probleme nicht lösen kann, so versuchen doch viele, darauf zu reagieren und ihre Schule entsprechend zu gestalten.

Ein zweites Gegenargument gegen die angebliche Unveränderbarkeit von Schule findet man, wenn man sich die jüngste Geschichte der Schule anschaut. Wer et-



wa heute die Schulgesetze der Länder sichtet (die alle in den letzten Jahren novelliert wurden), wer die verschiedenen Qualitätshandbücher rund um die Schule betrachtet, stellt fest, dass das heutige Bild von Schule, das in diesen Dokumenten zu finden ist, kaum noch etwas zu tun hat mit dem traditionellen Bild aus dem letzten Jahrhundert. Es hat vielmehr eine deutliche Veränderung stattgefunden.

Insgesamt kann man also feststellen, dass sich natürlich die Schule ständig bewegt und entwickelt. Dies ist schon deshalb der Fall, weil es auch innerhalb der Schule eine ständige Fluktuation sowohl bei den Schülerinnen und Schülern, aber auch bei der Schulleitung und dem Lehrerteam gibt.

Vor diesem Hintergrund klingt mein dritter Punkt möglicherweise etwas paradox: Die Schule darf sich nämlich nicht zu schnell bewegen. Paradox ist diese Aussage deshalb, weil Fortschritt und Bewegung zu den zentralen Kategorien der Moderne gehören. Selbst in der Literatur finden sich offensichtlich Befürworter einer solchen Entwicklungsorientierung. So trifft in einer der Geschichten um Herrn K. von Berthold Brecht, Herr K. einen alten Bekannten, den er schon länger nicht mehr gesehen hat. Als dieser zu ihm sagt, er, Herr K., habe sich gar nicht verändert, erleicht Herr K. Offenbar empfindet er es als eine Zumutung, dass man ihm die Entwicklung abgesprochen hat.

Warum ist also zu viel Veränderung der Schule nicht gut? Selbst im Alltag spricht man von einer Institution Schule. Es scheint so, als ob der Institutionsbegriff ein alltäglicher Begriff sei, der darauf zielt, dass etwas festgelegt und etabliert ist.

Neben dieser Alltagsbedeutung gibt es allerdings profunde Theorien in der Soziologie und auch in der Philosophie, die erklären, welche Bedeutung eine Institution im Leben des Menschen hat. Eine Institution bedeutet in diesen Kontexten eine gewisse Stabilität von Verhaltenserwartungen für diejenigen, die sich in den Institutionen bewegen. Auf der individuellen Seite steht den Verhaltenserwartungen der Institution die Entwicklung eines Habitus gegenüber, also die Fähigkeit, diesen Verhaltenserwartungen auch entsprechen zu können. Im Ergebnis ist dieses Spiel zwischen Anforderung der Institution und Kompetenzentwicklung des Einzelnen deshalb notwendig, weil dadurch Sicherheit im Handeln entsteht. Eine solche Sicherheit im Handeln braucht man auch deshalb, weil der größte Teil unseres Handelns automatisch geschieht. Es gibt das berühmte Beispiel, dass – wenn der Mensch anfinge, darüber nachzudenken, wie man geht – er nicht mehr gehen könnte. Wir brauchen daher Kontexte, in denen dieses automatisierte Handeln geschieht, funktioniert und gelernt werden kann. Möglicherweise klingt das jetzt für einige sehr anti-kreativ. Es ist deshalb zu bedenken, dass Kreativität erst dann entstehen kann, wenn ich mich in einem sicheren Kontext befinde.

Der Vorwurf der Unbeweglichkeit von Schule ist daher zum einen in seiner Absolutheit falsch, zum andern ist er deshalb albern, weil er der Institution Schule etwas vorwirft, was sie per definitionem leisten muss.

5. Weisheit der Vielen ("Schwarmintelligenz") oder – Viele Köche verderben den Brei?

Mit den Volksweisheiten ist es oft so eine Sache, da sie sich in vielen Fällen widersprechen. Sehr schön ist in diesem Zusammenhang das Sprichwort: Kräht der Hahn auf dem Mist, dann ändert sich das Wetter, oder es bleibt wie es ist. Wie ist die Lage in unserem Fall?

Der bereits oben zitierte Erziehungswissenschaftler O.-A. Burow ist ein Anhänger der These der Weisheit der Vielen. Er kann hierfür sehr gute Belege beibringen. Ein überzeugendes Beispiel besteht etwa darin, dass in der Unterhaltungssendung „Wer wird Millionär?“ der Publikumsjoker das weitaus erfolgreichste Instrument für den Erfolg ist. Wo liegt daher das Problem?

Bei dem anerkannten Verfahren des Brainstormings bekommt man leicht für jede beliebige Problemstellung eine größere Anzahl von Lösungsideen. Das Problem besteht allerdings dann darin, dass sich zum einen viele Ideen widersprechen, zum anderen aber auch darin, dass nur ein Teil der Ideen – manchmal nur eine einzige – dann auch tatsächlich realisiert werden kann. Wir haben es also mit der Herausforderung zu tun, eine Entscheidung, eine Auswahl treffen zu müssen. In diesem Zusammenhang ist an die kluge Aussage des Schriftstellers Friedrich Dürrenmatt zu erinnern, der sagte: Der Handelnde hat immer unrecht.

Diese Aussage klingt gerade in der heutigen Zeit paradox. In der Pädagogik und gerade auch in der ästhetischen Bildung gibt es etwa als zentrales Prinzip das Prinzip der Handlungsorientierung. In der Moderne steht zudem der tätige, der handelnde Mensch im Mittelpunkt. Wieso hat dann der Handelnde immer Unrecht?

Wenn man davon ausgeht, dass es für die meisten der Handlungsvorschläge sehr gute Gründe gibt, dann bedeutet dies, dass bei der Entscheidung für eine einzige Handlungsmöglichkeit nicht bloß die restlichen Ideen verworfen werden, sondern mit diesen Ideen werden auch die Gründe verworfen, die für sie angeführt worden sind: Ich setze mich also als Entscheider ins Unrecht. Das bedeutet aber auch, dass bei einer Vielzahl von Ideen und Menschen, die diese Ideen gehabt haben, der größte Teil dieser Menschen frustriert wird, wenn sich nämlich ihre Ideen nicht in die Praxis umsetzen lassen. *Eigentlich ist daher eine pädagogische Kon-*



sequenz aus dieser Sachlage die, dass sich dann, wenn ich das Ziel der Entwicklung von Kreativität verfolgen will, zugleich auch die Entwicklung eines hohen Maßes an Frustrationstoleranz anstreben muss.

6. Kultur des Konflikts

Man erinnere sich, wie die Beteiligung der eigenen Schule am Kulturagentenprogramm begann. Ein wichtiges Ereignis war die Schulkonferenz, auf der beschlossen wurde, dass man sich an dem Programm beteiligen möchte. Die Mehrheit der Konferenz musste dem Beschluss zustimmen. Möglicherweise gab es sogar einen einstimmigen Beschluss, in einigen Fällen gab es jedoch eine Minderheit, die sich möglicherweise eine andere Profilierung der Schule vorgestellt hätte. In jedem Fall kann man davon ausgehen, dass nicht alle Beteiligten über die gesamte Zeit hinweg uneingeschränkt hinter dem Konzept stehen. Es gab zwar einen Mehrheitsbeschluss für eine Beteiligung, doch bedeutet dies nicht, dass die Minderheit, die diesen Beschluss nicht hat mittragen wollen, nunmehr ihre Meinung geändert hätte. Sie bleibt vielmehr bei ihrer Meinung, was in der Realität dazu führte, dass es durchaus einen ständigen Widerstand gegen diese Form der Profilentwicklung gibt.

Im Hinblick auf demokratische Spielregeln ist es natürlich korrekt, dass sich die Schule auf diesen Weg begeben hat, da in der Demokratie Mehrheiten entscheiden. Ein zweites wichtiges charakteristisches Merkmal demokratischen Handelns besteht allerdings auch im Minderheitenschutz. Man muss also Mittel und Wege finden, die Argumente der Minderheit zu berücksichtigen, bzw. eine „kultivierte“ Form finden, mit der Minderheit umzugehen. „Kultur“ als Form des Umgangs miteinander muss sich also gerade in Schlechtwetterperioden beweisen.

Ein Weg zur Entdramatisierung dieser Situation besteht darin, die Notwendigkeit und die Alltäglichkeit des Konfliktes anzuerkennen. Ein wenig steht diesem entgegen, dass wir – wie es offenbar internationale Vergleichsstudien zeigen – in Deutschland besonders stark harmonieorientiert sind und von daher Konflikte möglichst vermeiden wollen. *Umso wichtiger ist es also, einzusehen, dass Kultur in dieser Hinsicht vor allen Dingen eine Kultur des Umgangs mit Konflikten bedeutet.* Konflikte sind ein Teil der Normalität und kein vermeidbarer Störfall. Sucht man nach einem prominenten Bezugsautoren, der dies bestätigt, so gelangt man zu einem der Hauptwerke des Soziologen Ralf Dahrendorf, der nachgewiesen hat, dass Konflikte notwendiger Teil einer demokratischen Gesellschaft sind.



7. Lob des Scheiterns

Eine Grundidee kultureller Schulentwicklung besteht darin, bestimmte pädagogische Prinzipien, die sich vor allem im außerschulischen Bereich entwickelt haben, nunmehr verstärkt in der Schule anzuwenden. Insbesondere geht es dabei um die Prinzipien der Fehlerfreundlichkeit und dem Ziel einer Stärken- statt einer Schwächen Orientierung.

Wenn man dies realisieren will, so gehört dazu eine kritische und skeptische Haltung gegenüber der verbreiteten Idee, „Best-Practice-Projekte“ hervorzuheben und auszuzeichnen. Diese Projekte sollen Vorbild und Modell sein für andere Projekte, wobei jeder von uns weiß, dass die Projektberichte in den meisten Fällen die Arbeit ein wenig besser darstellen, als sie wirklich war. Daher ist es gut, dass man im Kulturagentenprogramm nicht mehr von „Best-Practice-Projekten“ spricht sondern von „Good-Practice-Projekten“.

Noch besser wäre es, wenn man den Mut unterstützen würde, Misserfolge einzugestehen. Denn gerade im Hinblick auf das Lernen voneinander helfen geschönte Projektberichte kaum weiter, da jeder weiß, dass sie in dieser Form gar nicht zu wiederholen sind. Der dahinter stehende Erfolgszwang zwingt geradezu zu mangeln. Daher wäre es wichtig, sehr viel öfter als bisher einzugestehen, dass gelegentlich etwas nicht funktioniert hat. Dies entspräche nicht nur sehr viel mehr den oben genannten kulturpädagogischen Prinzipien, es würde sich auch entlastend auf die Praxis auswirken und man könnte an solchen gescheiterten Projekten sehr viel besser lernen als an idealtypischen Projektbeschreibungen.

8. Wie weiter?

In meiner ersten Wahrnehmung hatte das Konzept des Kulturagentenprogrammes am Anfang eine sehr starke Konzentration auf Kunstprojekte. Bis heute verlangt die Planung dieser Projekte, die Antragstellung, die Auswahl durch Gremien, die Beantragung des Kunstgeldes, die Berichterstattung etc. einen großen Aufwand an Zeit, Arbeit und letztlich auch an Ressourcen. So wichtig solche Projekte sind, so muss man doch sehen, dass alleine mit einer Aneinanderreihung immer neuer Projekte Schulentwicklung letztlich nicht stattfinden wird. Daher war es wichtig, dass das Konzept eines Kulturfahrplans entwickelt worden ist, denn dieses ist in der Tat ein wichtiges und richtiges Instrument einer Schulentwicklung, und dies vor allem dann, wenn der Kulturfahrplan Teil des Schulprogrammes wird.

Was lässt sich sonst noch tun, um die Profilbildung voranzutreiben. Ich will dazu nur zwei Hinweise geben:



Zunächst ist daran zu erinnern, dass unser Verständnis von Kulturschule bedeutet, das Prinzip Ästhetik in allen Qualitätsbereichen von Schule zur Anwendung zu bringen. Dabei haben wir von Anfang an gesagt, dass es sehr unterschiedliche individuelle Wege in diesem Prozess der Profilierung gibt. Je nach Stärke und Interesse der Schule lässt sich dieser Prozess mit einem Kunstprojekt beginnen, mit dem Aufbau einer Kooperationsbeziehung zu einer Kultureinrichtung, mit der Gestaltung des Gebäudes, mit einer in Änderung der inneren Unterrichtsorganisation (etwa der Aufhebung des 45 Minuten Taktes) oder eben auch mit der Entwicklung des Unterrichts durch die Einbindung künstlerischer Methoden.

Nach jedem Beginn stellt sich allerdings dann die Frage, wie weiter zu verfahren ist. In den letzten Jahren habe ich immer wieder überlegt, den Prozess der individuellen Entwicklung zu parallelisieren mit dem Prozess der Organisationsentwicklung, also insbesondere das Lernen des Individuums in Analogie zu dem Lernen einer Organisation zu verstehen.

Im Hinblick auf das lernende Individuum ist in diesem Zusammenhang eine Lerntheorie von Interesse, die im Rahmen der Kulturhistorischen Schule (L. Wygotski) von dem russischen Lerntheoretiker Galperin entwickelt worden ist, hier insbesondere die Idee einer "Zone der nächsten Entwicklung". Damit ist gemeint, dass man im Hinblick auf die Auswahl der neu anzugehenden Lernaufgaben diese so gestaltet, dass weder eine Unterforderung (mit der Konsequenz von Langeweile) noch eine Überforderung (mit der Konsequenz einer Frustration) entsteht.

Das Problem bei diesem Ansatz besteht allerdings darin, dass man den Entwicklungsverlauf des Lernens kennen müsste, um die Zone der nächsten Entwicklung auch identifizieren zu können. Unsere englische Partnerorganisation Creative Partnerships kennt drei Phasen der Entwicklung eines kulturellen Schulprofils: Nach einer ersten Phase einer school of inquiry (im Kulturagentenprogramm das erste Jahr) folgte eine längere Phase einer school of change (die in England fünf Jahre und länger dauerte) um schließlich in der Phase einer school of creativity zu landen. Bei vielen tausend Schulen, die im englischen Programm teilgenommen haben, waren es am Ende des Programms vor einigen Jahren nur etwa 30 Schulen, die sich in dieser letzten Phase befanden. Alle Kulturagentenschulen dürften sich also heute in der zweiten Phase einer school of change befinden.

Diese Unterteilung in drei Phasen ist zwar hilfreich, aber für den Zweck einer Bestimmung der Zone der nächsten Entwicklung zu grob. Daher wär es eine interessante Aufgabe für die im Programm beteiligten Schulen, jeweils ihre eigenen Entwicklungsphasen präzise zu beschreiben, damit man sie vergleichen und unter Umständen versuchen kann, Entwicklungslogiken und Gemeinsamkeiten herauszufinden. Denn nach wie vor gibt es in unserem Arbeitskontext das Ziel, eine



Methodologie kultureller Schulentwicklung zu erarbeiten, die anderen Schulen, die sich auf den Weg machen wollen, als Arbeitshilfe zur Verfügung gestellt werden kann.

8. Lernen sichtbar machen

Den Slogan "Lernen sichtbar machen" haben wir vor vielen Jahren von dem europäischen Institut für berufliche Bildung in Thessaloniki übernommen. Man verfolgte damals dort den Ansatz, Jugendlichen, die eine Menge an praktischen Qualifikationen für eine bestimmte berufliche Tätigkeit haben, ohne jedoch über einen formellen Abschluss zu verfügen, ein solches Zertifikat zukommen zu lassen.

Dies war einer der Grundgedanken bei der Entwicklung unseres Kompetenznachweises Kultur, bei dem es ebenfalls darum gegangen ist, aufzuzeigen und aufzuzeichnen, welche Kompetenzen Jugendliche erwerben, die an einem Kulturprojekt teilgenommen haben. Notwendig war dafür, dass die pädagogischen Fachkräfte in die Lage versetzt wurden, Entwicklungsfortschritte im Bereich des Lernens bei Jugendlichen auch erkennen und beschreiben zu können. Wir haben daraufhin eine Schulung entwickelt, die pädagogische Fachkräfte in die Lage versetzen sollte, dies auch tun zu können.

Im Hinblick auf die mögliche Parallelisierung von individuellem und organisatorischem Lernen könnte man sich daher fragen, ob ein ähnliches Vorgehen auch im Hinblick auf die Organisation Schule denkbar ist. Gefordert wäre also beides: eine Fähigkeit zur Beobachtung der Entwicklungsfortschritte und die Erarbeitung einer Terminologie, wie man diese Entwicklung beschreiben kann. Eine Grundlage für ein solches Verfahren bestünde dabei darin, die im letzten angesprochenen Entwicklungspfade zu kennen.

Im Hinblick auf das Ziel des Sichtbarmachens ist eine ästhetische Praxis besonders gut geeignet. Denn Ästhetik, die sich auf das griechische *aisthesis* (sinnliche Wahrnehmung) bezieht, basiert geradezu auf dem Prinzip des Zeigen und des Schauens. Man kann also die Anwendung des Prinzips Ästhetik in allen Qualitätsbereichen von Schule nicht bloß dazu nutzen, Schule zu verändern, man kann dieselben Praxisformen auch dazu nutzen, diese Veränderungen der Schule (selbstreflexiv) für die Beteiligten und für Außenstehende sichtbar zu machen.

Schlussbemerkung: Zur politischen Bedeutung der Kulturschul-Idee

Wir befinden uns im Moment in einem spannenden Entscheidungsprozess darüber, was für eine Schule wir in Zukunft haben werden. Ganz grob lassen sich zwei Ideen von Schule unterscheiden:

Ein traditionelles Bild von Schule versteht diese als Teil der öffentlichen Verwaltung, der straff eingebunden ist in deren hierarchische top-down-Steuerung, bei der die Spitze sagt, was die Basis zu tun hat. Es gibt wenige Entscheidungskompetenzen auf der Ebene der Schule, es gibt keine Eigenständigkeit, es gibt nicht die Möglichkeit, als rechtsfähiges Subjekt sowohl rechtlich als auch ökonomisch zu handeln. Eigentlich sollte dieses Konzept von Schule dem letzten Jahrtausend angehören. Man kann aber immer wieder in Gesprächen mit Vertretern von Schulministerien feststellen, dass es durchaus einen solchen Blick auf Schule noch gibt.

Ein zweiter, modernisierter Blick auf Schule versteht dieser als eigenständige Einrichtung mit einer großen Autonomie etwa bei der Auswahl von Personal, als ein rechtsfähiges Subjekt, das insbesondere über ein Budgetrecht verfügt. Eine moderne Schule hat eine demokratische Grundordnung und gibt sich für das Innenleben selber demokratische Spielregeln insbesondere bei Fragen der Konfliktregulierung (Stichwort Partizipation). Es ist dieses Bild von Schule, das die aktuellen Schulgesetze der Länder und die verschiedenen Qualitätshandbücher aufzeigen.

Neben diesen beiden Typen gibt es noch einen dritten Typ, der sich in den letzten Jahren klammheimlich durchgesetzt hat – die Schule nämlich als Unternehmen zu verstehen. Hintergrund dieser Sichtweise eines betriebswirtschaftlichen Verständnisses von Schule ist das seit den 1990er Jahren aufgekommene neue Steuerungsmodell in der öffentlichen Verwaltung. Im Rahmen dieses neuen Steuerungsmodells hat man den Staat, die Stadt sowie öffentliche Einrichtungen wie Wirtschaftsunternehmen betrachtet. Die Bürger, die Einwohner bzw. die Nutzerinnen und Nutzer der Einrichtungen wurden zu Kunden, die im Rahmen eines Dienstleistungsverständnisses bedient werden sollen.

Auch die in den letzten Jahren wirksam gewordene Idee einer Evaluation in der Pädagogik ist ursprünglich keine pädagogische Idee, sondern stammt aus dieser Denkweise. Diese Denkweise als Teil der neoliberalen Ideologie, die inzwischen nicht bloß von allen Parteien, sondern auch quer durch alle gesellschaftlichen Felder durchgesetzt werden soll, gibt es auch in der Hochschule. Ein Beispiel ist der berühmt-berüchtigte Bologna-Prozess, der sein ursprüngliches Ziel einer internationalen Vergleichbarkeit akademischer Abschlüsse nachweislich nicht erreicht, der aber zu einer extremen Verschulung des Studiums geführt hat. Inzwi-

schen werden zudem Hochschullehrer nicht mehr (nur) aufgrund ihrer wissenschaftlichen Qualifikation ausgesucht, sondern es spielt ihre Fähigkeit eine immer wichtigere Rolle, Drittmittel zu akquirieren.

Auch im Bereich der Schule und auch im Bereich der kulturellen Schulentwicklung sind diese Gedanken inzwischen angekommen. Denn auch wir argumentieren unter anderem damit, dass ein kulturelles Profil einer Schule deren Wettbewerbsfähigkeit auf kommunaler Ebene stärkt (was durchaus dann eine Bedeutung hat, wenn es darum geht, welche Schule geschlossen werden soll). Dazu ist es nötig, die ursprünglich aus der Wirtschaft kommende Strategie einer professionellen Öffentlichkeitsarbeit besser zu nutzen.

In der Realität haben wir es mit Mischmodellen aller drei Typen zu tun. Das Spannende an der heutigen Situation ist allerdings, dass es noch nicht entschieden ist, welcher Typ sich auf Dauer durchsetzen wird. Auch das Kulturagentenprogramm ist – über den positiven Nutzen für jede einzelne beteiligte Schule hinaus – Teil dieses gesellschaftlichen Entscheidungsprozesses. Das Kulturagentenprogramm hat daher eine wichtige bildungspolitische Bedeutung auch im Hinblick darauf, welche Akteure in Zukunft ein Deutungsrecht in der Bildungspolitik haben werden. Daher ist meine letzte These in diesem Zusammenhang: *Die Entwicklung eines Kulturprofils einer Schule ist nicht bloß ein interessantes und notwendiges Projekt für die Einzelschule, es ist zugleich ein politisches Abenteuer von großer gesellschaftlicher Bedeutung.*

Literaturhinweise

- Zur kulturellen Schulentwicklung hat die Arbeitsgruppe "KuSchEI" in der Akademie Remscheid die folgenden Publikationen vorgelegt:
- Braun, T. u.a. (Hg.): Wege zur Kulturschule I und II. München 2010 und 2012
- Fuchs, M.: Die Kulturschule. München 2012
- Zudem ist auf die Arbeitshilfen der Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit in der Akademie Remscheid und auf die BKJ-Hompage (www.bkj.de), Arbeitsbereich Kultur macht Schule, hinzuweisen.



- Das Projekt creative partnerships findet man leicht über Suchmaschinen (mit interessanten Informationen und Arbeitshilfen)
- Einen Überblick über Theorien der Schulentwicklung gibt das Handbuch
- Bohl, T. u.a. (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2010
- Siehe ferner
- Burow, O.-A.: Positive Pädagogik. Weinheim 2011

- Konzeptionelle und theoretische Grundlagen des hier vorgestellten Ansatzes finden sich in
- Fuchs, M.: Kulturelle Bildung. München 2008
- Fuchs, M.: Kunst als kulturelle Praxis. München 2012
- Fuchs, M.: Subjektivität heute. München 2014
- Zudem gibt es zahlreiche Texte auf der Homepage www.maxfuchs.eu