
KulturSchule

Heike Ackermann • Michael Retzar
Sigrun Mützlitz • Christian Kammler

KulturSchule

Kulturelle Bildung
und Schulentwicklung

Prof. Dr. Heike Ackermann
Marburg, Deutschland

Sigrun Mützlitz
Marburg, Deutschland

Michael Retzar
Marburg, Deutschland

Christian Kammler
Marburg, Deutschland

ISBN 978-3-658-04650-7

ISBN 978-3-658-04651-4 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-04651-4

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media (www.springer.com)

Inhalt

Vorwort	9
1 Zusammenfassung der zentralen Befunde	17
2 Kulturelle Bildung in Schule	21
2.1 Akteure und Einflussgrößen	24
2.1.1 Die Länderebene	24
2.1.2 Die Bundesebene	26
2.1.3 Das Engagement von Stiftungen	27
2.2 Programme Kultureller Bildung	28
2.3 Zum Entwicklungsanspruch der Programme	34
3 Das KulturSchul-Programm des Landes Hessen	41
3.1 Hintergrund des Landesprogramms KulturSchule Hessen	45
3.2 Zielsetzung	46
3.3 Organisatorische Rahmenbedingungen des Programms	47
3.3.1 Ausschreibung, Staffeln und Teilnehmer	47
3.3.2 Begleitung und Unterstützung der teilnehmenden Schulen	48
3.3.3 Anforderungen an die Schulen	50
3.4 Qualitätsstandards an KulturSchulen	51
3.5 Vergleich mit anderen KulturSchul-Programmen außerhalb Hessens	52
3.5.1 Kulturschule Hamburg	53
3.5.2 KulturProfilSchulen in den Niederlanden	54
3.5.3 Kultur und Schule in Nordrhein-Westfalen	55

4	Forschungsdesign der Evaluation	59
4.1	Evaluation und Qualitätssicherung	60
4.2	Festlegung des Evaluationsbereichs	61
4.3	Ziele der Evaluation	62
4.4	Kriterien der Evaluation	63
4.5	Kriterien des selektiven Samples	65
4.6	Forschungsfragen und Forschungsdesign	66
4.6.1	Dokumentenanalyse	69
4.6.2	Experteninterviews	69
4.6.3	Teilnehmende Beobachtungen	70
4.6.4	Quantitative Fragebogenerhebung	70
4.7	Herausforderungen und Grenzen des Evaluationsdesigns	74
5	Schulporträts	77
5.1	Gesamtschule Hungen	80
5.2	Richtsberg-Gesamtschule Marburg	96
5.3	Konrad-Duden-Schule Bad Hersfeld	113
5.4	Wie sich KulturSchule entwickelt	130
5.4.1	Die Schulen der zweiten Staffel – Hungen und Marburg	130
5.4.2	Die Schule der ersten Staffel – Bad Hersfeld	133
5.4.3	Vergleich der Schulen	134
6	Das Aufgreifen der Programmziele durch die Schulen	139
6.1	Ästhetische Erfahrungen, Kulturelle Bildung und Erziehung	140
6.2	Ästhetische Zugangsweisen in allen Fächern	147
6.3	Entwicklung von Curricula der Kulturellen Bildung	156
6.4	Besondere zeitliche und räumliche Bedingungen Kultureller Bildung	161
6.5	Kooperationsbeziehungen mit außerschulischen Partnern	171

7	Stellungnahmen der Schulen zum Landesprogramm	175
7.1	Erwartungen hinsichtlich des KulturSchul-Programms	175
7.2	Bisherige Bilanz der Schulen	184
7.3	Wahrgenommene Unterstützung des Programms	202
7.4	Wahrnehmung des Fortbildungsprogramms	205
7.5	Wahrnehmung des Patenkonzepts	209
7.6	Anregungen der Schulen zur Weiterentwicklung des Programms	210
7.7	Empfehlungen der Schulen an potenzielle Programmteilnehmer	216
8	Zusammenfassung der Ergebnisse	221
8.1	Veränderungen in KulturSchulen	222
8.1.1	Vorerfahrungen und sozialräumliche Lage	224
8.1.2	Pädagogische Ziele der KulturSchulen	224
8.1.3	Angebotsformate kultureller Bildung	225
8.1.4	Ausstattung	226
8.1.5	Kooperationspartner	227
8.1.6	Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement	228
8.1.7	Individualität von KulturSchulen	229
8.2	Umsetzung der Programmziele durch die Schulen	229
8.2.1	Erweiterung ästhetischer Erfahrungen für die Schülerinnen und Schüler	229
8.2.2	Ästhetische Zugänge in allen Fächern	230
8.2.3	Schulcurriculum Kulturelle Bildung	231
8.2.4	Zeit und Raum für Kunst und Kultur	231
8.3	Wie betrachten die Schulen ihre Teilnahme am Landesprogramm?	232
8.3.1	Motive für die Programmteilnahme	232
8.3.2	Bilanzierung der Programmteilnahme	233
8.3.3	Unterstützungsbedarf	234
8.3.4	Einschätzung der Fortbildungen und des Patenkonzepts	234
8.3.5	Anregungen für die Weiterentwicklung des Programms	235
8.3.6	Empfehlungen für zukünftige KulturSchulen von KulturSchulen	235

9	Schlussfolgerungen	237
9.1	Einordnung der Befunde	237
9.2	Ermöglichungsbedingungen von KulturSchule	240
9.2.1	Zur Programmsteuerung durch das hessische KulturSchul-Programm	240
9.2.2	Faktoren einer gelingenden KulturSchul-Entwicklung	242
10	Ausblick auf zukünftige Forschungsfragen	245
10.1	Unterrichtspraktiken und Schülerperspektive	245
10.2	Nachhaltigkeit des Fortbildungsprogramms	246
10.3	Weiterentwicklung schulischer Organisations-, Kommunikations- und Kooperationsstrukturen	246
10.4	Weitere KulturSchul-Forschungsdiesiderate	246
11	Abbildungsverzeichnis	249
12	Autorenverzeichnis	251

Vorwort

Die Welt anders sehen lernen – ein Landesprogramm zur kulturellen Schulentwicklung stärkt ein verdrängtes Bildungsverständnis

In Hessen gibt es seit 2008 ein neues Schulprofil: Zunächst fünf, dann elf und demnächst in einer dritten Staffel weitere 10-15 Sekundarschulen dürfen sich Kulturschule nennen. Diese in gewisser Hinsicht tautologische Bezeichnung birgt einige Assoziationen; als besonders erscheint, dass der Begriff Kulturschule Aura ausstrahlt. Er akzentuiert einen Bildungs- und einen Integrationsanspruch. Und zugleich impliziert diese Bezeichnung mögliche Missverständnisse, die auf die Bedeutungsvielfalt von Kultur zurückführen. Die nicht erst jüngst zu konstatierende Gegebenheit von Multikulturalität und pluralen Lebensformen fordert zu Nachfragen heraus, was Kultur meint und nicht zuletzt, was als solche Geltung beanspruchen darf. Das Schulentwicklungsprogramm KulturSchule (mit großem S als Landeskennzeichen)¹ impliziert nicht das fragwürdige Versprechen einer unreflektierten Anpassung der Heranwachsenden an ein lebendig zu haltendes ‚kulturelles Erbe‘ oder der Übernahme von Verhaltensnormen. Es schreibt sich auf die Fahne, Kulturelle Praxis und Schulentwicklung zu fördern. Seine Intention besteht in der Verbreiterung künstlerisch-ästhetischer Erfahrungen im Rahmen von Allgemeinbildung und im Format eines umfassenden Lernbereichs, der auch solche ästhetischen Lerngebiete umfassen könnte und möchte, die in der Schule unterrepräsentiert sind. Über die herkömmlichen Unterrichtsfächer Kunst, Musik oder Darstellendes Spiel hinaus soll Kulturelle Bildung einen besonderen Stellenwert bekommen, ohne eine hochkulturelle Distinktion zu stärken oder einen Inhaltskorpus ‚guter‘ Kultur vorzugeben. Das künstlerisch-kulturelle Lernfeld soll für vieles wie z.B. mediale Innovationen und jugendkulturelle Umgangsweisen offen sein. Anderen fachlichen Domänen, den natur- oder geisteswissenschaftlichen Unterrichtsfächern etwa, werden kreative Lernzugänge offeriert, die der Veranschaulichung dienen oder eine neue Aufmerksamkeit auf den Inhalt schaffen wollen.

Was ist unter Kultureller Bildung, die domänenspezifisch verankert scheint, zu verstehen? Es handelt sich hierbei um einen recht deutungsoffenen „Dachbegriff“

1 Wir schreiben KulturSchule mit großem S, wenn wir das Konzept des hessischen Landesprogramms meinen, andernfalls ohne besondere Kennzeichnung.

jüngeren Datums, der aus verschiedenen Abgrenzungsbemühungen entstanden ist (Reinwand 2012, S. 111). Generell wird darunter ein *Bildungskonzept* verstanden, das sich weder auf musische Bildung als einer starken Säule noch auf Kulturpädagogik als einem weiteren Herkunftsstrang reduziert sehen will. Gegenüber einer in der Schule verbreiteten stark rezeptiven Haltung sollen das produktive kreative Tun ermöglicht und Menschen mit den unterschiedlichsten Kunstsparten in Beziehung gebracht werden, denen sich über solcherlei kulturelle Teilhabe auch neue Möglichkeiten der Realitätsgestaltung erschließen (vgl. Reinwand 2012, S. 113). Für unseren Gegenstandsbereich erscheint es von Interesse, dass es im Prinzip um einen recht breiten, letztlich unabschließbaren Gegenstandsbereich geht, der eine Vielfältigkeit ästhetischer Wahrnehmung nicht nur bezeugt, vielmehr die ästhetischen Lernmöglichkeiten gemäß dem vor Ort situativ Machbaren arrangiert. Mit einer Erweiterung der ästhetischen Wahrnehmungen nimmt die Wahrscheinlichkeit zu, dass das ‚eigensinnige Individuum‘ an den Künsten für sich etwas entdecken kann. Denn deutlich ist in diesen, die Kultureller Bildung vorausgesetzt sind, ein starker Individuums- und Objektbezug.

Nach einer bekannten Redewendung kommt Kunst von Können und diese ist sowohl individuelles Resultat von Ideenreichtum und Schaffenskraft Einzelner wie auch gesellschaftlicher Möglichkeitsraum. Über Kunstfertigkeiten verfügen Kunstschaffende, die sich bestimmte Werkstoffe und instrumentelle Techniken in gekannter Art und Weise zu eigen machen. Kunstwerke und Inszenierungen repräsentieren eine sehr subjektive und besondere Weltansicht; ihre Erschaffung erfordert Mühe wie Kreativität. Damit wird zugleich deutlich, dass Kulturelle Bildung eine spezifische Expertise benötigt, um in die Welt unterschiedlichster Kunstfertigkeiten und Qualitäten manifestierten Könnens, ästhetischer Artefakte, möglicher Perspektiven in Prozessen des Gestaltens und Einflussnehmens oder verzweigte Entwicklungen in den künstlerischen Genres einzuführen und Menschen diesbezüglich zu ‚alphabetisieren‘. Ästhetische Bildung ermöglicht ungewohnte Blicke auf Phänomene und stellt einen Weltzugang eigener Art dar. Der Marburger Bildungstheoretiker Wolfgang Klafki (1991) hat den Stellenwert der eigenständigen und eigenwertigen Weise der ästhetischen Wahrnehmung und Erfahrung deshalb als eine grundlegende Befähigung, Wirklichkeit zu gestalten, begründet und Kulturelle Bildung für unverzichtbar erklärt. „Jedem Kind, jedem Jugendlichen und jedem Erwachsenen ästhetische Wahrnehmung und ästhetische Praxis in dieser Eigenständigkeit und diesem Eigenwert zugänglich zu machen, ist eine der Aufgaben recht verstandener Allgemeinbildung“ (Klafki 1992, S. 1). Dieses bislang abgedrängte Bildungsverständnis holt das hessische Landesprogramm ins Zentrum bildungspolitischer Aufmerksamkeit zurück. Gemäß den Eckpfeilern des Programms konstituiert jede KulturSchule einen eigenen Lernbereich im Feld Kultureller Bildung, der in einem Curriculum schriftlich festgehalten wird. Die Konstituenten des Lernbereichs sind vom Landesprogramm nicht spezifisch festgelegt

worden; ein konkret zu füllender Rahmen verbindet das in der Schule bereits Vorhandene mit Neuem.

Das Programm ist nicht an die Ganztagschule adressiert – auch das ist besonders. In allen schulischen Lernzeitformaten einer Sekundarschule (halbtags/ganztags) sollen im Rahmen des individuellen Schulprogramms die kulturellen Aktivitäten und Reflexionsräume zunehmen können. Voraussetzung hierfür ist, dass sich eine daran interessierte Schule in einem schulinternen Diskurs bewusst dafür entscheidet, ihren Schülerinnen und Schülern an diversen Orten ein Mehr an kunstbezogenen ästhetischen Wahrnehmungen zu eröffnen. Es handelt sich dabei nicht um ‚Pflichtbesuche‘ von Museen und Ausstellungen, die flüchtige Eindrücke hinterlassen können. Mit dem Postulat, dass „jedes Kind“ eine Kunst für sich entdeckt, die bis ins spätere Leben Bedeutung haben kann, wird auf eine subjektbezogene prozesshafte Auseinandersetzung mit Objekten, im künstlerischen Gestalten und auf ein sinnlich-ästhetisches Lernen abgehoben. Es geht um eine Erweiterung der Kenntnisse in Kunst und Kultur, um ein emotional berührendes Erleben und sinnlich-leibliches Gestalten kultureller Aktivitäten und um die Einführung in künstlerische Praktiken. Es sollen anders geartete Selbsterfahrungen möglich werden, die der Kunstpädagogik zufolge Quellen des Selbstbildes und der Selbstfindung wie auch der Symbolaneignung und -hervorbringung sind. In diesem Anspruch drückt sich die Wahrnehmung aus, dass die Dimension ästhetisch-expressiver Erfahrung in der alltäglichen Lebenswelt und in der schulischen Bildung zu kurz kommt. Dies zu ändern, kann von der Schule allein nicht geleistet werden. Kultureinrichtungen und Künstler verfügen über kunstpädagogische Expertise, um die sinnliche Dimension ästhetischen Lernens zu erschließen und bewusst zu machen. Im Hintergrund steht ein Wissen über individuelle Mühen, ein Werk zu vollenden und Ansprüchen an ästhetische Qualität gerecht zu werden. Anders als in der Schule üblich wird sogar eine Widerständigkeit im Zugangfinden zu einer Kunst als ein Modus des Lernens anerkannt. Es ist das Experimentieren und Versuchen, das Verwerfen und das Erfinden, das sinnlich-leibliche Verstehen, mithin eine zeitlich und konzeptuell unter Druck geratene kreative Praxis, für die in der KulturSchule Zeit und Raum geschaffen werden soll.

Dieses Ziel ist ambitioniert, weil schulisches Lernen unter einem Zeitmaß erfolgt. Der bildungspolitische Trend zur Lernzeitverkürzung und die Standardisierung der ‚Lernoutputs‘ haben Zweifel an einer ‚Turbo-Schule‘ bestärkt. Vor dem Hintergrund dieses Unbehagens bietet das Programm positive Chiffren, die Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche signalisieren. Aus schultheoretischer Sicht muss allerdings auch gesehen werden, dass KulturSchulen einem erweiterten Bildungsverständnis folgend zugleich ihre Lernansprüche distinkt halten müssen: Sie balancieren in Kraft befindliche Vorgaben wie Bildungsstandards und zentrale Prüfungen mit den Ansprüchen der Kinder und Jugendlichen an Selbstbestimmung und Autonomie (Deci/Ryan 1993). Momentan

ist ungewiss, wie KulturSchulen auf längere Zeit gesehen unter diesen spannungsreichen Imperativen ihr eigenes Bildungsverständnis mit Bezug auf die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen reformulieren.

Eben darin liegt eine spannende Frage vor, die uns als Forscherteam noch in Zukunft beschäftigen wird. Die diversen Einblicke in die Schulentwicklung der KulturSchulen, die wir hier vorstellen, wurden durch eine Forschungs Kooperation der Philipps-Universität Marburg mit dem Hessischen Kultusministerium ermöglicht. Diese Kooperation stellte gewissermaßen eine Begegnungsplattform dar für Partner mit unterschiedlicher Expertise im Feld, die ein wechselseitiges Interesse am Wissen des jeweils Anderen haben; in Innovations- und Steuerungsprozessen spielt der Austausch unterschiedlichen Wissens eine herausragende Rolle.

Im Kontext der Lern- und Forschungswerkstatt des Instituts für Schulpädagogik in Marburg sind Erfahrungen mit Kooperationen und thematisch unterschiedliche Untersuchungen zur Schul- und Professionsentwicklung versammelt, die sich mit anderen Forschungsaktivitäten und -schwerpunkten kreuzen. Das gilt für die Schul- und Organisationsentwicklung und das Schulprofil Kulturelle Praxis in gleicher Weise. Diese (und andere) Themen, die in Marburg auch in die grundständige Lehrerbildung eingebunden sind, finden nun auch in einem Weiterbildungsmaster „Kulturelle Bildung an Schulen!“ eine Fortsetzung und Erweiterung.

Gemeinsam mit der Programmverantwortlichen im Hessischen Kultusministerium, Regierungsrätin Angela Federspiel, teilen wir das Interesse, wissen zu wollen, wie die KulturSchulen den Impuls des Landesprogramms aufgreifen und welche Wege sie für ihre kulturelle Schulentwicklung jeweils wählen, um Kultureller Bildung innerhalb des schulischen Fächerspektrums einen zentralen Stellenwert zu geben. Unsere Forschungsperspektive war die der Kooperativen Schulentwicklung und Professionalisierung der Lehrkräfte in der Organisationsentwicklung. Unser Konzept geht davon aus, dass bestimmte Ziele nur erreicht und Innovationen gezielt gesteuert werden können, wenn Schulen ihre Organisationsstrukturen und Verfahren reflektieren und adäquat verändern. Dies erfordert, dass sie die gewohnte Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen auf die der Organisation insgesamt erweitern und in dieser Gesamtsicht Ziele für ihre Schule priorisieren. Es gilt, eine bestimmte Veränderung zu fokussieren und in geeigneter Weise zu steuern, ohne dies als genuine Aufgabe der Leitung anzusehen und an diese zu adressieren. Die Kommunikation spielt hierbei eine wichtige Rolle.

Für die Programmverantwortlichen im Kultusministerium besteht ein Informationsbedarf hinsichtlich der Effizienz der Kontextsteuerung der Einzelschulen in der Frage, wie die strategischen Ziele erreicht werden: Was sind begünstigende Faktoren, wofür ist welche Unterstützung vonnöten, was können andere Schulen aus den Erfahrungen der Programmschulen lernen. Und: Entsteht im Rahmen der Innovation ein Problemlösungswissen, das weitergegeben werden kann?

Da unser Forschungszeitraum für die Planung des Forschungsdesigns, die Datenerhebung und globale Datenauswertung mit neun Monaten anspruchsvoll gesteckt war, haben wir für die Untersuchung unter den elf Programm-Schulen eine Auswahl getroffen. Sinnvoll erschien es uns, in die Fläche zu gehen und abseits der südhessischen Metropole Frankfurt mit ihrem großen Kulturangebot zu suchen. Eine der ausgewählten Schulen liegt in Osthessen und sie partizipiert am Programm seit 2008; die beiden anderen liegen in Mittelhessen und waren bei unserer ersten Datenerhebung ein halbes Jahr im KulturSchul-Programm. Diese Schulen wünschen, in der Publikation namentlich genannt zu werden, sodass wir ausschließlich die Interviews anonymisiert haben. Die Schulleitungen ermöglichten dem Forscherteam, Interviews mit einem von uns gewünschten Personenkreis zu führen, die Schulen über mehrere Tage kennenzulernen, am Unterricht und an besonderen Veranstaltungen teilzunehmen und eine Kollegiumsbefragung durchzuführen. Wir schulden diesen Schulen, den Kollegien und ihren Schulleitungen Dank für ihre große Bereitschaft und Offenheit für Forschung sowie für die Zeit, die uns dafür geschenkt worden ist.

Es war uns nicht möglich, für diese Publikation bereits alle differenzierenden Datenauswertungen vorzulegen. Bestimmte Feinanalysen werden wir noch vornehmen und zügig publizieren, nicht zuletzt aus dem Grund, den in den Schulen wahrnehmbaren Wandel besser zu verstehen. In der Auswertung der Daten haben wir die jeweiligen Schwerpunkte innerhalb des kulturellen Profils durch Clusterung visualisiert und zu einem späteren Zeitpunkt unsere Eindrücke mit den Schulen kommunikativ validiert. Das Material über die jeweilige Schule zeichnet sich durch die aus unterschiedlichen Quellen gespeisten Informationen durch eine besondere Lebendigkeit aus. Als Schulpädagogen mit dem Hintergrund von Institutions- und Unterrichtserfahrung können wir uns vorstellen, künftig stärker die sozialen Praktiken in diesen Schulen zu fokussieren. Denn diese offenbaren die pädagogische Ordnung und die Sinnhorizonte, die eine Schulkultur konstituieren (Helsper 2010) und den konkreten Umgang mit Heterogenität. Hier drückt sich die Verbindung einer Rekontextualisierung gesellschaftlicher Vorgaben mit ästhetischer Praxis aus, die sich einer Formalisierung widersetzt.

Unsere Forschung zeigt, dass wir drei Organisationsvarianten und je eigenen Schulkulturen begegnet sind. Der Enthusiasmus, der in den Antworten auf die Fragen nach den Motiven der Schule aufschien, sich als KulturSchule zu profilieren, hat uns überrascht. Die ersten Feinanalysen ergeben, dass dieser Enthusiasmus unterschiedlich verbalisiert wird, sodass wir unsere Auswertungsmethoden auf die modale Erfassung des Gesagten werden verstärkt ausrichten müssen. Wir haben Hinweise darauf erhalten, dass Schulen in der kulturellen Schulentwicklung gewissermaßen eine Rückgewinnung des Pädagogischen sehen, eventuell ähnlich derjenigen, die Bildungshistoriker in der Kunsterziehungsbewegung rekonstruiert haben. Die Prämissen des gesellschaftlich Funktionalen in der Schule, die das Lernen unter

ein diesem fremdes äußerliches Zeitmaß zwingt und so diskret für die Unterschiede in den Lernerfolgen der Schülerinnen und Schüler sorgt, werden wegen der Wirkung auf die Lernenden als einengend erlebt. Im Unterschied zur Reformpädagogik wird jedoch der gesellschaftlichen Subsumtion der Schule die sinnlich-ästhetische Wahrnehmung und erfahrungsbezogene Entdeckung von Körperbewusstsein nicht in einem bloßen Reflex gegenübergestellt. Gemäß der mittlerweile akademischen Fachlehrerausbildung ist dies auch so nicht zu erwarten. Auch von den Kollegien wird die gesellschaftliche Annahme einer von den Künsten ausgehenden Bildungswirkung breit geteilt, die Schule wird nicht als gesellschaftsfreie Insel angesehen. Die allgemeine Erwartung an die Künste ist eine funktionale: In der Freisetzung der Sinne und der Relativierung des Primats des Kognitiven sollen kreative wie auch robuste Handlungssubjekte entstehen, die in der ‚Wissengesellschaft‘ ihren Platz und ihre Aufgaben finden. Johannes Bilstein spricht in diesem Zusammenhang von einem „argumentativen Super-Joker“ (2009, S. 69) und er warnt gleichzeitig vor der fatalen Fallhöhe im Anspruch an die Kunst. In unseren Interviews haben die Lehrerinnen und Lehrer mehr über die Möglichkeit der Selbstfindung und der Entwicklung eines Selbstbilds gesprochen denn über gesellschaftliche Platzierung. Es bedürfte Langzeit- und biografischer Bildungskarrierestudien, um sich den von künstlerischen Prozessen ausgehenden Effekten anzunähern. Nach der vorliegenden Forschungslage ist nur schwer überprüfbar, ob die Teilhabe an Kultur ‚starke‘ Persönlichkeiten hervorbringt, und einige Skepsis gegenüber dem Unterfangen ist angebracht. Sehr viel spräche allerdings für einen öffentlichen Diskurs über Bildung. Er fehlt.

Es bleiben Fragen wie: Kultivieren die Künste die Schule? Und wo steht die Schule als gesellschaftlicher Lernort, wenn sie einer Kultivierung bedarf? Zu erstem müssten wir auch die Aneignungsweisen der Adressaten besser kennenlernen. Kulturell-künstlerische Bildung fordert die reflexive Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit in allen Lebensbereichen heraus. Denken ist in diesem Kontext nicht der Wahrnehmung übergeordnet, sondern sinnliche Erfahrung gilt selbst als Quelle von Wissen und Erkenntnis. Unterschiedliche Qualitäten des Lernens lassen sich nicht miteinander vergleichen und sie sollten auch nicht gegeneinander ausgespielt werden. Logik und Empfindung bezeichnen nur unterschiedliche Dimensionen menschlicher Fähigkeiten, sind unterschiedlicher Qualität, stehen aber nicht in Gegensatz zueinander (Hegel 1970, S. 205 ff., 246 ff.). Das eine wie das andere steht bestimmten Modi der Weltbegegnung näher, aber sie schließen einander nicht aus. Es ist somit zu hoffen, wohl aber nicht zwangsläufig zu erwarten, dass ästhetisches Lernen für viele Kinder und Jugendliche ein neu zu entdeckendes, eventuell spannendes Terrain darstellt, das sie herausfordert. Ob sie in der Auseinandersetzung mit den Künsten ‚wachsen‘ und sich als Persönlichkeiten entwickeln, ist nicht prognostizierbar. Nicht zuletzt kann auch in den künstlerischen Fächern eine schlechte Didaktik praktiziert werden, ebenso wie in anderen Fächern. Und päd-

gogische Laien können erfrischend sein und andere Routinen in die Schule bringen, aber sie können auch verstörend wirken und ihre Kompetenz nur denen vermitteln wollen, die ihnen dies als wert erscheinen.

An Zukunftsprojekten besteht also kein Mangel. Gegenwärtig liegen zum Projekt Kulturschule kaum Forschungen vor. Wir hoffen, den Diskurs mit dieser Studie ein wenig voranzubringen. Von Beginn an wirkten OStR Christian Kammler und Michael Retzar im Forschungsprojekt mit. Sie waren an allen Schritten im Forschungsprozess beteiligt. Christian Kammler sorgte für die Reibungslosigkeit des administrativen Projektmanagements. Michael Retzar übernahm zudem Lektorat, Satz und Layout des Berichts. Gemeinsam mit der im Prozess hinzugewonnenen Sigrun Mützlitz erfolgten die gesamte Auswertung und Ergebnisberatung sowie die Textbesprechungen der diversen Fassungen im Kollektiv, woraus sich dieser Forschungsbericht als gemeinsame Monografie entwickelte. Die Gesamtfassung unterlag meiner Endredaktion.

An dieser Studie waren aber insgesamt mehr Personen beteiligt, als die Autorenaufzählung verrät: Dipl. Soz. Sedy Schilling hat das Forschungsdesign kritisch mitberaten, er war an der Datenerhebung beteiligt und hat gemeinsam mit Michael Retzar auf der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in Berlin 2013 unser Evaluations-Konzept präsentiert. In kritischem Diskurs mit dem Team hat er den Fragebogen für die Kollegiumsbefragung mit erstellt, den quantitativen Teil der Befragung an den drei Schulen durchgeführt und die statistische Auswertung vorgenommen. Sarah Schackert hat die Studie bis Juli 2013 unterstützen können. Sie war an der Datenerhebung beteiligt, hat mit den bereits Genannten den Auftaktworkshop mit den Schulen mitgestaltet und bestimmte zusätzliche Einzelrecherchen durchgeführt. Isabel Manthe durchpflügte akribisch die Kapitel auf Fehler und Ausdrucksschwächen. Allen Beteiligten ist herzlich zu danken! Für die verbliebenen Fehler bin selbstverständlich ich als Forschungsleiterin verantwortlich. Es war eine besondere Herausforderung, in knapp bemessener Zeit ein Team zu orientieren und den Umgang mit Wissen zu organisieren.

Ulrike Linz vom Projektbüro des Hessischen Kultusministeriums gebührt noch ein besonderer Dank. Sie stand dem Team jederzeit hilfreich zur Seite in der Beantwortung von Fragen und hat, wann immer es hilfreich erschien, Türen für die Forschung geöffnet und Überzeugungsarbeit geleistet.

Ohne die Schulleitungen der Schulen, die Lehrerinnen und Lehrer und ohne das Interesse von Frau Federspiel vom Hessischen Kultusministerium an einer externen Sicht auf das Programm durch Forschung und ihr beharrliches Engagement wäre diese Studie nicht zustande gekommen.

Marburg im August 2014
Heike Ackermann

Literatur

- Bilstein, Johannes (2009): Die Schule der Kunst. In: Liebau, Eckart / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld: transcript: S. 69-89.
- Deci, Edward / Ryan, Richard (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 223-238.
- Hegel, Georg W.F. (1970): Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften. In: Hegel, Georg W. F.: Werke in zwanzig Bänden. Theorie-Werkausgabe Band 10. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, Werner (2010): Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In: Bohl, Thorsten / Helsper, Werner / Holtappels, Heinz Günther / Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 106-112.
- Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz. [Insbesondere S. 30-41.]
- Klafki, Wolfgang (1992): Ästhetische Bildung ist unverzichtbar. In: Deutsche Lehrerzeitung 17, S. 1.
- Reinwand, Vanessa-Isabelle (2012): Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed. S. 108-114.