

Zur Konzeption der kulturellen Schulentwicklung

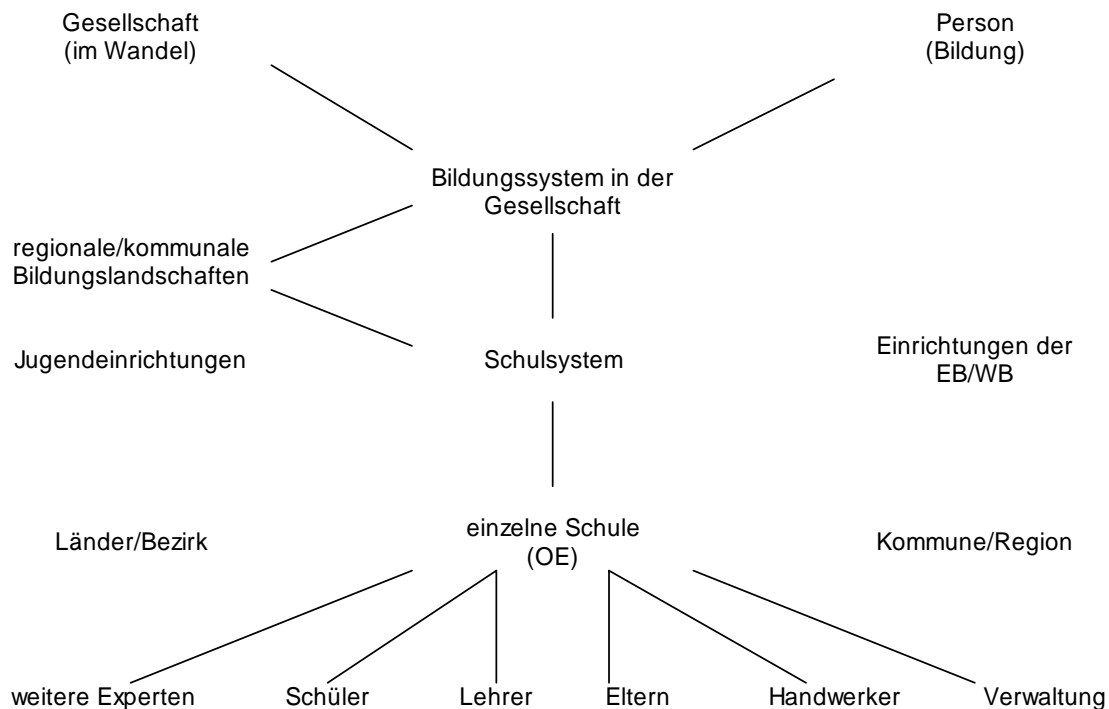
Werkstattpapier 3/2010

1. Anliegen

Bisheriger Sachstand

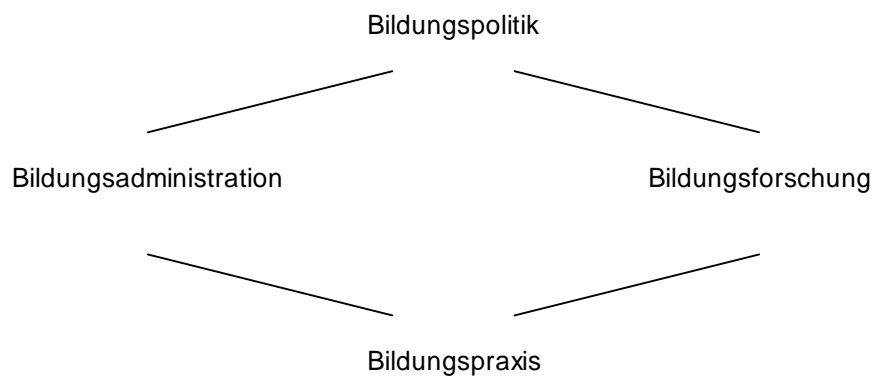
Das vorliegende Werkstatt-Papier setzt die bisherigen Überlegungen zur Theorie und Entwicklung einer Kulturschule im Kontext der Akademie Remscheid und der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung fort (Braun/Fuchs/Kelb 2010; Fuchs 2008; Kelb 2007; Braun/Kelb 2009; Heft 3/2009 des Magazins „Kulturelle Bildung“ sowie die Texte und Informationen auf der Homepage des Projektes „Lebenskunst lernen“ der BKJ: www.bkj.de). Die genannten Texte beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte einer Theorie der (Kultur-)Schule. Zur besseren Einordnung dient das folgende Schema (Abb. 1), das in einer ersten Annäherung verschiedene relevante Ebenen der Analyse unterscheidet.

Abb. 1



Ein weiteres Ordnungsschema betrifft die heute (u.a. in den Ansätzen einer educational governance bzw. bei systemtheoretischen Zugängen) übliche Unterscheidung der Makro-, Meso- und Mikroebene (Gesellschaft; Schule; Unterricht und andere Lehr-Lern-Interaktionen) sowie der vier Einflussfelder wie in Abb. 2.

Abb. 2



Damit wird deutlich, dass die hier vorgestellten Überlegungen sowohl den Gedanken der Steuerung als auch hierbei ein Mehrebenenmodell aufgreifen (Berkemeyer 2010; Fend 2006 und 2008, Heinrich 2007).

Unsere bisherigen Arbeiten beziehen sich

- auf theoretische Grundlagen (vom Bildungsbegriff bis zur Bildungs-, Jugend- und Kulturpolitik)
- auf Anregungen zu einer innovativen Praxis vor Ort (etwa im Rahmen des Wettbewerbs mixed up)
- auf die Analyse und Auswertung vorliegender Praxiserfahrungen
- auf die Entwicklung geeigneter Instrumente (z. B. Kompetenznachweis Kultur)
- auf die Einflussnahme auf politische Rahmenbedingungen (etwa bei der Modellland-Initiative kulturelle Bildung in NRW).

Im vorliegenden Text steht die Mesoebene, als die einzelne Schule, ihre Theorie und Entwicklung im Mittelpunkt.

Ebenso wie es gängige Lehrmeinung ist, dass es noch keine allgemein akzeptierte Theorie der Schule gibt (trotz einer reichhaltigen Literatur bis hin zu veritablen systematischen Handbüchern (Helsper/Böhme 2004, Buchen/Rolff 2009), in denen auch der internationale Forschungsstand zur (Qualität der) Schule einbezogen ist, muss man dies erst recht für den Spezialfall einer „Kulturschule“ konstatieren. Unsere bisherigen Überlegungen und Vorarbeiten zu einer Theorie der kulturellen Schulentwicklung sind komprimiert in dem Qualitätstableau (Abb. 3) zusammengefasst.

Erstelldatum: 31.03.2009	Strukturqualität Infrastrukturen / Ressourcen	Prozessqualität Organisationsentwicklung / Management	Ergebnisqualität Wirkungen / Output	Partizipative Evaluation Reflexion / Kritik
Theorieebene Konzeptionelle Grundlagen	<ul style="list-style-type: none"> - Wissenschaftliche Flankierung in Hochschulen, Verbänden, Stiftungen - Ressourcen für Konzeptentwicklung und Forschung (Studien, Projekte) 	<ul style="list-style-type: none"> - Theoriebildung - Weiterentwicklung und Zusammenführung von Konzepten der Schulentwicklung und der Kulturellen Bildung 	<ul style="list-style-type: none"> - Transferierbare Konzepte kultureller Schulentwicklung - Qualitätsstandards, Checklisten, Leitfäden, Instrumente 	<ul style="list-style-type: none"> - Transfer von Praxiserfahrungen - Konzeptkritik - Kritische Reflexion theoretischer Grundlagen
Makroebene Politischer Rahmen / Öffentlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Richtlinien, Erlasse, Förderprogramme der Länder und Kommunen - Rahmenvereinbarungen - Kommunale Bildungslandschaften 	<ul style="list-style-type: none"> - Förder- und Unterstützungs-programme in Ländern und Kommunen - Verortung innerhalb der Kommune - Verankerung in Bildungsnetzwerken - Qualifizierungsangebote für Lehrer und Fachkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> - Politische Unterstützung - Unterstützung durch Fachstrukturen und Verbände - Öffentlichkeitswirksamkeit - Nachhaltigkeit und Verstetigung 	<ul style="list-style-type: none"> - Politische Forderungen - Stellungnahmen (Resolutionen, Positionen) - Empfehlungen zu Aus-, Fort- und Weiterbildung
Mesoebene Schule / Träger	<ul style="list-style-type: none"> - Schulprogramme - Zeitstruktur - Organisationsform der Schule - Kooperationsstrukturen - Rechtsrahmen - Personalausstattung, Koordination - Bildungspartner - Finanzielle Ressourcen 	<ul style="list-style-type: none"> - Gesamtkonzept zur kulturellen Schulentwicklung - Leitung und Zuständigkeiten - Teamentwicklung und kollegiale Beratung - Kommunikation und Dialog - Partizipation - Öffentlichkeitsarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Transfermöglichkeiten des Konzepts (Modellhaftigkeit) - Schulklima und Schulkultur - Vernetzung im Sozialraum - Qualifikation des Personals - Identifikation der Mitarbeiterinnen - Zufriedenheit der Eltern - Öffentlichkeitswirksamkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Kritische Reflexion des Entwicklungsprozesses (intern und extern) - Kritische Bestandsaufnahme der Ergebnisqualität - Evaluation
Mikroebene Lehr- Lernsituation / Interaktionen	<ul style="list-style-type: none"> - Personelle Ausstattung (Lehrer/innen, Künstler/innen, Kulturpädagogen/innen) - Raumausstattung - Materialausstattung, Mittel, Medien - Erreichbarkeit von Drittlernorten 	<ul style="list-style-type: none"> - Konzepte, Inhalte und Methoden der Kulturellen Bildung - Unterrichtsentwicklung - Stärkenorientierte Anerkennungs-verfahren - Qualifizierung - Qualität von Unterricht und Angeboten 	<ul style="list-style-type: none"> - Ästhetisch- künstlerische Qualität - Unterrichtsqualität - Integration kulturpädagogischer Bildungsprinzipien - Öffentliche Darstellung 	<ul style="list-style-type: none"> - Kontinuierlicher Fachdiskurs um geeignete Konzepte und Methoden - Kritische Bestandsaufnahme der Unterrichtsqualität und der künstlerischen Qualität
Subjektebene Das lernende Individuum	<ul style="list-style-type: none"> - Sozialisation - Bildungsbiografie - Erfahrungsorte - Ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital 	<ul style="list-style-type: none"> - Partizipation und Identifikation mit dem Prozess - Reflexion von Lernprozessen - Motivation, Mitgestaltung, Aneignung - Individuelle Förderung - Gestaltung von Beziehungen 	Ziel / Vision: <ul style="list-style-type: none"> - Fachkompetenzen - Sozial-, Personal- und Methodenkompetenzen - Künstlerische Kompetenzen - Emanzipation - Zufriedenheit, Selbstwirksamkeit - Schul- und Bildungslaufbahn = Lebenskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Dokumentation der Kompetenzentwicklung (Kompetenznachweis Kultur) - Langzeitdokumentationen der individuellen Laufbahnen

Anliegen

Im vorliegenden Text sollen vorhandene Vorschläge zur Theorie und Praxis der Schulentwicklung im Hinblick darauf überprüft werden, ob und wie sie für die Entwicklung eines starken kulturellen Profils einer Schule nutzbar gemacht werden können. Eine „Kulturschule“ (dies ist eine vorläufige Arbeitsbezeichnung) ist in einer ersten Annäherung eine Schule, in der nicht nur qualifiziert die künstlerischen Fächer in geeigneten Räumen von ausgebildeten Fachlehrern unterrichtet werden. Künstlerische Methoden sollen zudem in anderen Fächern nutzbringend angewandt werden (siehe hierzu die umfangreichen Materialien auf der Homepage der Arbeitsstelle kulturelle Bildung NRW; www.kulturellebildung-nrw.de). Es geht zudem um ein ästhetisch ansprechendes Gebäude, eine sozial und kulturell im Sozialraum vernetzte Schule, um eine entwickelte Schul- und Lernkultur. Eine Kulturschule sollte idealtypisch Kriterien einer „guten Schule“ erfüllen (einschließlich der Merkmale einer inklusiven und demokratischen Schule), so wie sie die internationale Debatte über Schulqualität mit großem Konsens beschreibt (und wie sie den inzwischen üblichen Qualitätstableaus in den Bundesländern zugrunde liegen).

Der Begriff der Schulentwicklung hat dabei den früheren Begriff der Schulreform weitgehend abgelöst. Dabei geht es nicht nur um ein anderes Wort: Dieser Begriffswechsel geht einher mit einem Paradigmenwechsel, der als Konsequenz aus dem Scheitern der Top-down-Steuerung des Bildungswesens in den 1970er Jahren spätestens seit den späten 1980er Jahren die Einzelschule als zentralen Akteur der Schulentwicklung betrachtet. Viele neue Ansätze gehören zu dieser Entwicklung: Vergrößerung der Autonomie der Schule wie etwa die „selbstständige Schule“, die Einführung von Elementen eines Neuen Steuerungsmodells auch in der Schulpolitik, die wachsende Bedeutung von Governance-Ansätzen, die Diskussion über „accountability“ verbunden mit der Verbreitung von Large-Scale-Untersuchungen wie PISA, IGLU, TIMSS und anderen, sowie insgesamt eine neue Bedeutung einer empirischen Schul- und Bildungsforschung (Berkemeyer 2010, Kap. 2). Einzelne dieser Impulse werden im folgenden exemplarisch dargestellt.

Unter „Schulentwicklung“ werden heute alle möglichen Veränderungen im Schulleben verstanden. Dies reicht von kleinen und punktuellen Veränderungen bis hin zu nachhaltigen Neustrukturierungen. Aufgrund der Spezifik der Organisation Schule kann dabei auch eine kleine Veränderung große Folgen nach sich ziehen. Insgesamt ist dies bereits eine wichtige Erkenntnis der aktuellen Schulentwicklungsforschung (wie der Organisationsentwicklungsforschung generell): Man muss Abschied nehmen von linearen Ursache-Wirkung-Vorstellungen eines planmäßigen Entwicklungsprozesses, der z. T.

kybernetisch inspirierte Entwicklungskonzepte zugrunde liegen. Trotzdem wird man versuchen müssen, eine Art „Planbarkeit des Nichtplanbaren“ zu realisieren (vgl. Abschnitt 2). Dies bedeutet in Hinblick auf die Begrifflichkeit, dass es sich bei diesem Versuch einer Konzeptionierung einer kulturellen Schulentwicklung um einen planmäßigen zielorientierten und umfassenden Ansatz handelt, damit sich Schulen zu Kulturschulen entwickeln können und nachhaltig dieses Profil erhalten, wobei jede Schule ihren eigenen Weg finden muss.

2. Die einzelne Schule als Akteur

Die vor allem in Braun/Fuchs/Kelb 2010 vorgestellten Elemente einer Schul- und Schulentwicklungstheorie werden hier nicht noch einmal wiederholt. Im Sinne eines Arbeits- und Werkstattpapiers wird vielmehr eine Momentaufnahme eines andauernden Prozesses der Wissensentwicklung und Erfahrungsgenerierung vorgestellt. Aktueller Ausgangspunkt ist die Aufgabe, ein erstes Curriculum für die für ein ambitioniertes Projekt kultureller Schulentwicklung notwendigen Schulentwicklungsmoderatoren zu entwerfen. Anhand dieses Curriculums stellt sich die Frage nach deren notwendigen Kompetenzen, nach dem nötigen Wissen und nach der Art und Weise der Vermittlung.

Dabei sind – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die folgenden Wissensbereiche relevant:

- Klärung der zentralen Aufgaben von Schule, die unter dem Begriff des „Bildungsverständnisses“ subsumiert werden kann
- eine gemeinsame Vorstellung einer gesellschaftlichen Vision, zu deren Realisierung die Schule einen Beitrag leisten sollte
- Personalentwicklung
- Organisationsanalyse und -entwicklung
- Beratungskonzeptionen
- Steuerungstheorien
- Unterrichtsentwicklung
- Möglichkeiten der Künste in allen Aspekten von Schule
- die Schule in ihrem sozialen und kulturellen (kommunalen) Kontext
- Theorie des Lernens (von Einzelnen und von Organisationen)
- Professionstheorien

Bei dieser – sicherlich noch unvollständigen – Fülle an Wissensfeldern (bei denen die notwendigen praktischen Fertigkeiten wie Moderationstechniken, Konfliktverarbeitung etc. noch

gar nicht eingeschlossen sind) könnte man nunmehr erwarten, dass sich bei einem solchen Aufwand die beabsichtigte Entwicklungspraxis quasi als bloße Ableitung aus der Theorienfülle ergibt. Das ist leider nicht der Fall. Praxis hat ihre eigene „Würde“ und steht – quasi autonom – den zugehörigen Theorien gegenüber. Dabei können sich unter Bezug auf dieselbe Theorie sowohl unterschiedliche Praxen ergeben, so wie jede vorliegende Praxis auf unterschiedlichste Weise theoretisch erfasst werden kann: Es gibt keine eindeutige Beziehung. Dies ist seit langem bekannt. Theoretisches und Praxiswissen sind je eigenständige Wissensformen. Es kommt daher darauf an, in einem reflexiven Verhältnis sowohl zu Praxiserfahrungen als auch zu Theorieerfahrungen handlungsleitende Kompetenzen zu entwickeln. Ein Vorschlag, die Komplexität von Schule zu bewältigen besteht darin, von einer „Kunst der Schule“ zu sprechen (Liebau/Klepacki/Zirfas 2009), wobei der Kunstbegriff genau auf jene Form reflektierter Praxis zielt, so wie man ihn bis zum 18. Jahrhundert verwendet hat. Die Rede von einer „Kunst“ zielt dabei auf die sich mit der Moderne durchsetzende Sicht auf die Welt als Ergebnis produktiver Tätigkeiten: Die Welt ist gemacht, ist künstlich. An die Stelle einer gottgegebenen Ordnung tritt die Vorstellung einer von Menschen produzierten Organisation, wobei man einige Zeit „Organisation“ auf „Organismus“ bezogen hat. Die Verbindung der herkömmlichen Vorstellung von Kunst (als regelgeleitetem Schaffen) und Kunst als ästhetischem Sonderbereich wird durch die neu erkannte Freiheit menschlicher Tätigkeit hergestellt:

„Die schöpferische Freiheit planmäßigen Organisierens realisierte sich auch in anderen Feldern gesellschaftlicher Gestaltung und Steuerung, in der „Staatskunst“, in einer auf die „Organisation der Arbeit“ bezogenen „Kunst des Organisierens“, aber auch in dem radikal zivilen Anspruch, „die freie Geselligkeit als Kunstwerk zu konstruieren“ (Schleiermacher) oder allgemein in dem, was die Romantiker als die „praktischen Künste (Clausewitz) neu zur Diskussion und so auch zur Disposition stellten, vor allem die „Kunst des Lebens“. Die hier zu machende Kompetenzerfahrung subjektiver Autonomie strahlte aus auf die modernen Programme der „Organisation von Kunst“ und der „Kunst des Organisierens“.

Das moderne Subjektbewusstsein, sich „selbst“ als Konstrukteur „seiner“ Welt begreifen und verantworten zu können und zu müssen, konnte „sich bilden“ in der freien Kreativität moderner Kunst, in der verfassungsgebenden Autonomie konstitutioneller Politik, als strategisches Genie kriegerischer Feldbeherrschung, im „Wagnis“ unternehmerischer „Risikogestaltung“, – aber auch in der radikalen (Inter-)Subjektivität einer romantischen „Kunst des Lebens“. Damit entwickelte sich ein neues radikal „konstruktivistisches“ Weltverständnis, das dazu aufforderte, für die Entwicklung, Gestaltung und Steuerung moderner Wirklichkeit nun selbst die Verantwortung zu übernehmen. Im Aufforderungscharakter dieser radikalen Künstlichkeit moderner Weltverhältnisse trafen sich die Schlüsselfiguren der Moderne: die Abenteurer und Unternehmer der frühen Neuzeit, die freien Künstler und „magischen Beobachter“ der Romantik, bis hin zu den „strategischen Genies“ und intellektuellen Avantgarden im komplexen Feld kultureller Innovation und Intervention.“ (Pankoke 1992, S. 15f).

Den Prozess der kulturellen Schulentwicklung könnte man dann als „*Selbst-Kultivierung von Schule*“ bezeichnen. Denn die beste Übersetzung für „Bildung“ ins Englische ist cultivation mit der bewussten Assoziation zu Hege und Pflege, an Sorgsamkeit und vor allem daran, dass Bildung nur als Selbstbildung gelingen kann.

Rezeption sozialwissenschaftlicher Organisationslehren

Dies ist auch die Wende im Kontext der Entwicklung von Schule. In den späten 1980er Jahren hat man verstärkt die (soziologische) Organisationstheorie rezipiert. Es ist dies der Übergang von der Anwendung der Weberschen Bürokratie-Theorie (Lenhardt 1984) als Steuerungskonzeption auf die Mesoebene der Einzelschule. Immerhin hat der vorangehende sozialwissenschaftliche Ansatz in der Schultheorie zu dem ersten Entwurf einer Schultheorie von Helmut Fend geführt, der unter Anwendung des berühmten Parsonsschen AGIL-Schemas zur Identifikation der heute noch unstrittigen gesellschaftlichen Funktionen von Schule führte (Legitimation, Qualifikation, Allokation/Selektion und Enkulturation).

Bei all diesen theoretischen und konzeptionellen Neuorientierungen, die stets mit einer großen Offenheit für internationale Debatten verbunden waren, findet man Hans-Günther Rolff. Früh hat er mit dem renommierten Schulforscher Per Dalin, lange Zeit verantwortlich für Schulentwicklung bei der OECD, zusammengearbeitet und gemeinsam das bis heute rezipierte „Institutionelle Schulentwicklungsprogramm“ (ISP; Dalin/Rolff/Buchen 1996) entwickelt. Es handelte sich um eine Verschiebung von der Makropolitik zur Mikropolitik (Schöning 2000, S. 80ff). Die Merkmale des neuen Ansatzes werden wie folgt beschrieben (ebd., S. 82f.):

- Organisationen sind nicht durch Rationalität gekennzeichnet
- Macht spielt eine wichtige Rolle in Organisationen
- Organisationen sind dauernd in Bewegung
- Kultur steht vor Struktur.

Eine wichtige Rolle spielte im Rahmen der schulpädagogischen Rezeption der Organisationstheorien der Ansatz der „lernenden Organisation“, wobei bestimmte Autoren sich besonderer Beliebtheit erfreuen: Weick („loosely coupled system“) und Senge (die fünfte Disziplin) oder Mintzberg (mit seiner Typologie von Organisationen: einfache Struktur, Maschinenorganisation, diversifizierte Organisation, Organisation der Professionals, Adhokratie, missionarische Organisation, politische Organisation; vgl. Merkens 2006, Kap. 12). Seit den 1980er Jahren sind zudem Ansätze einer „Organisationskultur“ (im Anschluss etwa an Edgar

Schein) populär und in der Schulpädagogik aufgegriffen worden (vgl. den entsprechenden Artikel von Wenzel in Helsper/Böhme 2004, S. 391 ff.).

Schulentwicklung wurde professionalisiert, sodass heute zahlreiche Fortbildungen bis hin zu veritablen Master-Studiengängen existieren. Allerdings sind die Ansätze, so wie sie etwa in Dortmund entwickelt wurden, so komplex und anspruchsvoll, dass sich – etwa mit J. Bastian/Hamburg als einem der Wortführer – Kritiker zu Wort meldeten, die eine Vereinfachung forderten, u. a. durch eine Konzentration auf Unterrichtsentwicklung als Basis für eine „pädagogische Schulentwicklung“.

Seit den 1990er Jahren wurden in diesem Zusammenhang auch in größerem Maß nicht nur Ansätze wie Supervision oder (heute) Coaching als professionelle Reflexionsmethoden für LehrerInnen und SchulleiterInnen in den Schulkontext aufgenommen: Man bezog nun auch verstärkt gewerblich arbeitende Beratungsunternehmen in den Schulkontext ein. Berühmt-berüchtigt ist etwa das seinerzeitige „Organisationsgutachten“ der Unternehmensberatung Kienbaum in NRW.

Heute findet sich ein breites Spektrum von Schulentwicklungs(beratungs)ansätzen, wobei dieser Bereich inzwischen auch ein attraktiver Markt für die unterschiedlichsten Anbieter geworden ist.

Für eine *kulturelle Schulentwicklung* wird man aus dieser hier nur sehr grob skizzierten Entwicklung u.a. die folgenden Elemente für eine Übernahme überprüfen

- ein systemischer Ansatz
- ein Verständnis von Organisation als dynamischem System
- der Aspekt der Macht und der (legitimen) Interessen
- der Aspekt der Schulkultur
- die Organisation Schule als Koproduktion unterschiedlicher Akteure
- die Hinzuziehung von weiterem Sachverstand, etwa durch externe Berater
- die einzelne Schule als zentraler Akteur
- der Gedanke der Selbst-Kultivierung von Schule
- die Idee einer „Kunst der Schule“ als reflektiertem Praktikerwissen unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse
- die Ansätze von Rolff und Dalin sowie von Fend
- die Ansätze einer lernenden Organisation und des Organisationslernens.

3. Theorien der Steuerung

Ende der 1980er Jahre machte das „Tilburger Modell“ Furore: Tilburg, eine holländische Stadt in Finanznöten, erklärte sich selbst zum Unternehmen mit der Folge, dass ein betriebswirtschaftlicher Blick an die Stelle des üblichen Verwaltungshandelns von Behörden trat. Mit dem Neuen Steuerungsmodell waren neue heute vertraute Begrifflichkeiten verbunden: Output- statt Inputsteuerung, Evaluation, Zielvereinbarungen, Produktbeschreibungen, klare Verantwortlichkeiten etc.

In Deutschland hat zuerst die bis dahin wenig bekannte „Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung“ (KGSt) den Impuls aufgenommen und als erstes auf den kulturpolitischen Bereich angewandt: Man schrieb Gutachten zu Museen und Theatern und empfahl die Anwendung der neuen Sichtweise. Parallel dazu setzte sich – als Übernahme von anderen Ländern – Kulturmanagement als neue Form der Leitung und Steuerung von Kultureinrichtungen durch. Diese neue betriebswirtschaftliche Sichtweise trat ihren Siegeszug durch andere Politikfelder an (Jugendpolitik, Weiterbildung), bis sie (vergleichsweise spät) auch im Schulkontext entdeckt wurde. Dort traf diese Entwicklung auf Ideen einer selbstständigen Schule und auf die Erfahrung des Scheiterns der bürokratischen Steuerung der Bildungsreform der 1970er und 1980er Jahre.

Eine große Rolle spielt dabei die Denkschrift der Rau-Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (Bildungskommission 1995), in der sich viele heute vertraute Stichwörter finden, u.a.:

- Schule als Haus des Lernens
- Steuerung des Schulwesens
- Schulprogramm und Schulprofil
- Regionale Bildungslandschaften
- Evaluation
- Selbstgestaltung und Verantwortung der Einzelschule.

Auch in der Politikwissenschaft diskutierte man den Gedanken der Steuerung, etwa unter Bezug auf die hochabstrakte soziologische Systemtheorie von Luhmann. Die Entwicklung hin zu heutigen Vorstellungen einer „educational governance“ soll hier nicht nachgezeichnet werden (vgl. Heinrich 2007 oder Berkemeyer 2010). Bemerkenswert ist, dass auch am Beispiel der educational governance die Schulpädagogik zwar Einsichten aus der Politikwissenschaft berücksichtigt, aber Erfahrungen aus 20 Jahren im Umgang mit dem Neuen Steuerungsmodell,

etwa in verwandten Feldern wie Jugendhilfe, Kulturpolitik oder Weiterbildung wenig berücksichtigt.

Zeitgemäße Ansätze der (*kulturellen*) *Schulentwicklung* müssten u.a. folgende Aspekte berücksichtigen:

- die Vorstellung eines Mehrebenenansatzes
- die Rolle unterschiedlicher Akteure (vgl. etwa Fend 2008)
- der Aspekt der Evaluation und Überprüfung
- die Rolle der Schulleitung (Buchen/Rolff 2009)
- die Rolle von unterschiedlichen Interessen und das Spiel mit der Macht
- die verschiedenen externen und internen Medien der Steuerung einer Schule
extern: Bildungsstandards, Schulgesetze
intern: Schulprofil, Schulprogramm, Personalentwicklung,
Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung

Die sozialpsychologische Dimension

Schulen sind äußerst komplexe Gebilde, die gegenüber anderen Organisationen spezifische Besonderheiten aufweisen. Insbesondere betrifft dies das Personal. Die sozialpsychologische Dimension betrifft dabei die spezifische Gruppendynamik in Schulorganen (Lehrerkonferenz, Lehrerrat, Leitung, Schulkonferenz, Klassen- und Schulpflegschaft etc.), die wiederum eng mit den spezifischen Professionalitäten in der Schule, vor allem mit dem professionellen Habitus von LehrerInnen zu tun hat. Gerade bei LehrerInnen gibt es einen starken Kontrast von großer Freiheit (im Unterrichtsgeschehen) und stärkster Reglementierung. Vermutlich bedingen beide Elemente einander. In jedem Fall scheinen bestimmte, immer wieder am deutschen Schulsystem beklagte Defizite auch darauf zurückgeführt werden können. Dies betrifft etwa der geringen Anteil an Teamteaching oder an wechselseitigen Hospitationen (kollegiale Beratung).

Ständeorganisationen wie Realschullehrer-, Philologenverband oder bestimmte Sonderschullehrerorganisationen (Gehörlose etwa) zementieren die oft kritisierte Gliederung unseres Schulwesens. Die Schule hat eine flache Hierarchie, wobei die Aufteilung von Fach- und Dienstaufsicht und die – im internationalen Vergleich – große Machtlosigkeit der Schulleitung (trotz inzwischen eingetretener Änderungen) ein Übriges tut. Auch hier ist ein Widerspruch festzustellen: Eine nur allmählich sich durchsetzende Form eines nicht autoritären Verhaltens im Unterricht im Kontrast zur eigenen Widerständigkeit gegenüber Autorität und Hierarchie. Geht man zudem von einem in vielen Organisationen (möglicherweise notwendig) vorhandenen Strukturkonservatismus der Lehrerschaft aus, dann überrascht es nicht, dass

sozialpsychologische Kompetenzen sowohl in der Schulentwicklungsberatung, vor allem aber bei Schulleitungen eine immer größere Rolle spielt. Dies wird auch durch die zunehmend einbezogenen modernen Managementlehren verstärkt.

Betrachtet man unter dieser Perspektive den vermutlich ausgereiftesten Ansatz von Rolff u.a. (2009), so stellt man fest, dass der Umgang mit Personalfragen den größten Anteil einnimmt (Kap. III und V) und hierbei wiederum der Aspekt von Konflikten und Widerständen im Mittelpunkt steht. Dabei gibt es auch hier einen Paradigmenwechsel in den letzten Jahren, der zuvor in der Soziologie vollzogen wurde: Die Bewertung der Rolle von Konflikten. Galten diese in früheren Jahren bloß als Störungen, die zu vermeiden oder zu bewältigen waren, geht man heute – wie mir scheint: mehrheitlich – davon aus, dass Konflikte nicht nur zum Alltag sozialer Gruppen und von Organisationen gehören, sondern sogar paradoxerweise als Bindemittel, als Medium der Integration gelten (für die Gesellschaft vgl. Heitmeyer 1997).

Für Prozesse der *kulturellen Schulentwicklung* ergibt sich hieraus die Berücksichtigung der folgenden Aspekte:

- Widerstände und Konflikte (ihre Gründe, ihre Berechtigung und ihre Notwendigkeit),
- die spezifische Professionalität von LehrerInnen und Schulleitungen,
- die Notwendigkeit einer hohen Kompetenz in Moderationstechniken, Konfliktbearbeitung und im Umgang mit Widerständen,
- die Unterschiedlichkeit und Legitimität von Interessen von Einzelnen und Gruppen und damit verbunden: Aspekte der Macht
- die Notwendigkeit einer demokratischen Aushandlungskultur,
- die Rolle von Partizipation aller Akteure am Entwicklungsprozess, die bei einer umfassenden Information beginnt.

4. Theorie der Beratung als Theorie der kulturellen Bildung der Organisation Schule

Sowohl im Management als auch in Teilbereichen der Erziehungswissenschaft ist Beratung ein wichtiges Element der Berufsausübung geworden. In der Managementlehre gibt es eine unglaubliche Fülle an Beratungsangeboten und Workshops, die methodisch alle möglichen psychologischen, soziologischen und esoterische Ansätze umfasst. All dies kann als Ausdruck einer großen Ratlosigkeit und eines erheblichem Drucks in der Wirtschaft gewertet werden.

In der Pädagogik ist Beratung Teil einer jeden beruflichen Tätigkeit: Berufsberatung, Elternberatung, Erziehungsberatung, Förderberatung auf der einen Seite, Beratung von pädagogischen Institutionen und Organisationen (Familie, Jugendeinrichtungen, WB-Einrichtungen und natürlich auch Schulen) auf der anderen Seite. Eine dritte Ebene betrifft die Beratung von pädagogischen Fachkräften: Supervision oder Coaching, so wie sie beide schon lange zum professionellen Selbstverständnis in der Sozialarbeit und in sozialtherapeutischen Kontexten gehören. Die Relevanz von Beratung hat nicht nur dazu geführt, dass diese heute Teil des Studiums ist: in den 1980er Jahren wurde aufgrund eines Mangels sogar ein entsprechendes Funkkolleg entwickelt (Hornstein u.a. 1977). Allerdings gab es auch heftige Kritik an einer Schwerpunktsetzung auf Beratung (Giesecke), da man die Horrorvision von PädagogInnen sah, die – ohne jede Lebens- und Berufserfahrung – nur noch lernen, andere Menschen zu manipulieren.

Heute ist Beratung nicht bloß markanter Teil einer pädagogischen Professionalität: Auch die Schule und Institution nimmt Beratung durch externe Experten in Anspruch ebenso wie Lehrer oder Schulleitungsmitglieder Supervision – einzeln oder im Team – in wachsender Zahl nutzen. Speziell für die Schulentwicklung gibt ebenfalls ein umfangreiches Angebot, das sich auf interne oder externe Ansätze, auf schulnahe oder schulferne Experten bezieht, das berufsbegleitend oder im Aufbaustudium studiert werden kann oder für das es zumindest eine Fülle von Fortbildungsangeboten gibt. Alle Lehrerbildungsinstitute haben inzwischen entsprechende Formate im Angebot, wobei mit den Schulinspektionen, die nach internationalen Modellen nunmehr auch in Deutschland eingerichtet worden sind, neue Infrastrukturen geschaffen wurden. Zudem gibt es Netzwerke von Moderatoren, die je nach Bedarf von den Schulen für alle möglichen Fragen angefordert werden können.

Bei Beratungen ist zumindest zweierlei zu fragen: Zum einen ist der theoretische und konzeptionelle Hintergrund von Beratung zu thematisieren, der wiederum eng mit Rolle und Status von Beratern im Schulentwicklungsprozess verbunden ist. Das Spektrum reicht hier von einfacher Informationslieferung bis hin zu unmittelbarer Beteiligung als Akteur im Entwicklungsprozess. Es kann sich um externe Berater handeln, mit denen ein klarer Kontrakt abgeschlossen wird. In Baden-Württemberg schreibt man dagegen zur Zeit entsprechende Fortbildungen für LehrerInnen aus, die aus dem Lehrerteam heraus die Schulentwicklung voran bringen sollen. In der psychologischen Beratung und Therapie und in der Diskussion um Supervision gibt es eine umfassende Debatte über diese Frage. In der Schulpädagogik ist diese Debatte bei weitem weniger verbreitet und ausdifferenziert. Speziell in Hinblick auf Schulentwicklungsberatung liegen inzwischen aussagefähige Konzeptionen vor.

In erster Linie ist hier wieder das einflussreiche Dortmunder Konzept zu nennen (Rolff u.a. 1998), das mit Erfolg viele Jahre in verschiedenen Bundesländern die Grundlage für die Qualifizierung von Schulleitern und Schulentwicklungsberatern war. Alle Elemente einer professionellen Beratung finden hier ihren Platz (s.u.). Von den theoretischen Grundlagen her gibt es eine starke Orientierung an der soziologischen Organisationstheorie. Referenzautoren sind Bateson, Senge, Dalin, eigene empirische Untersuchungen, anglo-amerikanische Schulwirkungsforschung, Lewin, Managementtheorien, wobei allerdings – entsprechend dem Charakter als „Manual“ – theoretische Grundlagen nicht ausführlich diskutiert werden. In dieser Hinsicht liefert Schöning (2000) eine wichtige Studie.

Auf aktuelle Ansätzen von Steuerungs- und Governance-Theorien auch als theoretische Basis von Beratung wurde weiter oben hingewiesen. Hier geht es um die zur Zeit sich gut entwickelnde „evidenzbasierte Bildungspolitik“ (Heinrich 2007), die sich auf die unterschiedlichen Systemebenen beziehen kann (siehe auch Berkemeyer 2010). Bei Schöning (2000) steht die einzelne Schule im Mittelpunkt. Er diskutiert als mögliche theoretische Grundlagen die folgenden Ansätze:

- die Organisation als autopoietisches System (Luhmann)
- organisationales Lernen (Bateson)
- Psychoanalyse und Organisationskultur
- ethische Begründungszusammenhänge der Schulberatung (Diskursethik).

Auf dieser Grundlage entwickelt er seinen eigenen „mehrdimensionalen Ansatz“ der Schulentwicklungsberatung, der Beratung als „diskurs-hermeneutisches Verfahren“ (ebd., S. 139) fasst. Seine drei Dimensionen der Beratung sind

- Zeit (Dauer der Beratung: punktuell, mittelfristig, langfristig)
- Komplexität: instrumentelle Beratung (Rat, Hilfe, Unterweisung), Supervision/Meidation, Aktionsforschung (Organisationsdiagnose/OE)
- Organisationstiefe der Entwicklung: periphere Veränderung; Teilsysteme; Organisationskultur.

Im Hinblick auf *kulturelle Schulentwicklung* sind m. E. zu berücksichtigen:

- die Verortung in Hinblick auf die drei genannten Dimensionen. Hierbei scheint mir als letztlisches Ziel die jeweils anspruchsvollste Variante (langfristig; Organisationskultur; OE) anzustreben zu sein, will man das Ziel einer „Kulturschule“ erreichen.

- Es ist zudem der Status des Beraters zu klären. Möglicherweise können modellartig unterschiedliche Berater-Typen (extern, intern; hohe Feldkompetenz, vielleicht sogar Lehrer, fachfremder Experte etc.) erprobt und verglichen werden.
- Die moralphilosophische Dimension (dialogisch statt manipulativ) ist zentral, will man sich auch bei dem Beratungsprozess an den Prinzipien kultureller Bildung orientieren (Bildung als Selbstbildung; Partizipation; Selbstermächtigung; Selbstwirksamkeit; Stärkenorientierung).

Es scheint, dass der Beratungsprozess als Bildungsprozess der Organisation Schule (Schulentwicklung als Selbst-Kultivierung der Schule) verstanden werden kann – mit allen Komplikationen, die der Bildungsbegriff mit sich bringt.

5. Ein Blick über die Grenzen

Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung in Deutschland waren immer schon international eingebettet. Auf die enge Zusammenarbeit von Rolff mit Per Dalin, der wiederum als langjähriger OECD-Verantwortlicher für Schulentwicklung ein breites internationales Erfahrungsspektrum einbrachte, wurde schon mehrfach hingewiesen. Spätestens seit den großen Flächenevaluationen hat sich der internationale Diskurs noch intensiviert. Empirische Schulforschung wird kaum noch im nur nationalen Rahmen betrieben. Trotzdem soll auf ein wichtiges nationales Beispiel kultureller Schulentwicklung, nämlich der Initiative von Creative Partnerships (CP), früher Arts Council England, seit 2009 unabhängig in CCE (Creativity Culture & Education) organisiert, hingewiesen werden.

Zunächst muss der Reichtum an englischsprachigen Texten zur Schulentwicklung („school development“, „school improvement“) erwähnt werden. So zeigt eine entsprechende Anfrage bei Google bei ersterem Begriff 59,7 Mio., bei letzterem Begriff sogar 219 Mio. Eintragungen an. „School Quality“ ist mit 203 Mio. Einträgen vertreten. Sehr viele anglo-amerikanische Texte befassen sich dabei mit Fragen der Unterrichtsverbesserung: Schulentwicklung ist überwiegend Unterrichtsentwicklung. Ein Beispiel für ein (im Netz leicht zugängliches) Material ist etwa „School Improvement Planning – a Handbook“ der kanadischen Provinz Ontario aus dem Jahr 2000, die 1998 mit einer grundlegenden Schulreform begonnen hatte. Bemerkenswert ist dieses eher zufällige Beispiel deshalb, weil der Toronto District School Board im Jahre 2008 den Bertelsmann-Schulpreis gewonnen hat, weil insbesondere die Integration durch die Schule hier

besonders gut gelungen ist. (Information zum Preisträger: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-60F8F125-784E5773/bst/xcms_bst_dms_25445_25446_2.pdf; letzter Zugriff: 18.03.2010)

Durchaus relevant in unserem Kontext der *kulturellen Schulentwicklung* sind die folgenden Elemente:

- Leitbild der Teilhabe und Chancengleichheit
- Leadership bzw. Verantwortungsübernahme durch Führungskräfte
- faire Ressourcensteuerung durch „Learning Opportunity Index“
- Integrative Lernkultur und individuelle Förderung
- regionale Unterstützungssysteme für Schulen und Lehrkräfte
- Öffnung von Schulen für die Community, Einbeziehung der Eltern
- innovative Maßnahmen für Problemgruppen
- längere gemeinsame Lernzeiten

Das zitierte Handbook gibt praxisnah den Ablauf einer Schulentwicklung an und präsentiert Materialien wie Musterbriefe an die Eltern und Checklisten.

Kommen wir zurück zu Creative Partnerships (CP). Ausgangspunkt dieser Initiative war eine bildungs- und kulturpolitische Aufbruchstimmung mit Amtsantritt der damals neu gewählten Regierung Tony Blair. Jugend- und bildungspolitische Rahmenprogramme wie Every Child Matters und Youth Matters gaben die Leitlinien vor mit klaren politischen Visionen und Zielen. Sie werden seither regelmäßig überprüft und fortgeschrieben.

Eine zentrale Rolle als Referenzpapier spielte das unter der Leitung von Ken Robinson tagende National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, das 1999 die Denkschrift „All our Futures“ dem Bildungs- und Kulturministerium vorlegte. Dieses Papier unterstützte die Orientierung der Regierung Blair auf den Dienstleistungsbereich und hier vor allem auf die Kreativwirtschaft. Seither ist „creativity“ die zentrale Leitformel der englischen Bildungs-, Jugend-, Kultur- und Schulpolitik.

„All our Futures“ wird seither als Programm – etwa für die Entwicklung lokaler Regierungsarbeit – weiterverwendet.

In dieser Denkschrift finden sich alle Argumentationslinien, die auch die Tätigkeit des Arts Council und von CCE/CP prägen:

- die Rolle der internationalen Wettbewerbfähigkeit Großbritanniens durch die Förderung aller kreativen Talente.
- Grundlage hierfür sind gute Fähigkeiten in Lesen, Schreiben und Rechnen.
- Für diesen Prozess ist creative and cultural education essentiell.
- Es geht um human resources.
- Es geht um Ermutigung zu Innovation in allen Aktivitätsfeldern.
- Cultural education ist mehr als künstlerische Bildung: Es geht um Werte und Normen, um Toleranz, um die Fähigkeit, mit Vielfalt umzugehen.
- Die Schule spielt eine zentrale Rolle.
- Nötig ist dabei eine veränderte kreative Lernkultur.
- Hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler, verbindliche Standards und ihre Überprüfung sind zentral.
- Schulen brauchen Partner.

Für den Arts Council England (ACE) bedeutete dieses Programm einen Paradigmenwechsel in der Kunst- und Künstlerförderung. „Soziale Kohäsion“ wurde zum Leitprinzip, der Bildungsaspekt von Kunst und Kultur wurde zentral. All dies hat natürlich Proteste gegen eine solche „Funktionalisierung“ der Künste provoziert. Doch startete der Arts Council eine Reihe von Initiativen, die alle das Ziel hatten, möglichst viele Kinder und Jugendliche innerhalb und außerhalb der Schule in Kontakt mit Künsten und Künstlern zu bringen. Dies reichte soweit, dass vom Arts Council aus – eine quasi staatliche Kunstförder-Agentur (arms-length-organisation) – bis in die Schulentwicklung hinein gewirkt wurde, etwa durch die Entwicklung von Gütesiegeln (art mark) für Schulen mit einem deutlichen Kunstprofil.

Eine gut dotierte Initiative ist Creative Partnerships (CP), die die Zusammenarbeit von Schulen mit Künstlern verstärken sollte. Heute ist CP eine ambitionierte, landesweit aktive Agentur, die mittelfristig alle Schulen in England erreichen will. Hier interessieren nur die konzeptionellen Ideen einer kulturellen Schulentwicklung.

1. Der allgemeine Rahmen wird durch die oben erwähnte jugend- und bildungspolitische Programmatik gegeben. Der Report „All our Futures“ mit seiner stark ökonomisch orientierten Denkweise ist zentrales Referenzpapier.
2. Schulen können sich darum bewerben, mit finanzieller Unterstützung und mit Hilfe von Beratern (creative agents) unter Einbeziehung von externen (Kunst-, aber auch Wirtschafts- und sonstigen) Experten (creative practitioners) in einen systematischen Schulentwicklungsprozess einbezogen zu werden.

Für die unterschiedlichen Akteure sind spezielle Trainingsmaßnahmen vorgesehen.

3. Die wissenschaftliche Unterfütterung geschieht zum einen durch regelmäßige Evaluationen durch die offizielle Evaluationsagentur OFSTED. Für die Entwicklung eines Curriculums hat Noel Dunne einen Forschungsbericht „The Art of Looking Sideways“ (2007) vorgelegt. CP leistet sich zudem ein aufwendiges Programm von Forschungsstudien – als umfassende Literatur-Studien angelegt – zu unterschiedlichsten Aspekten (z. B. kreatives Lernen oder Kulturindustrie), die jeweils die Thesen von „All our Futures“ aufgreifen und vertiefen. Die wissenschaftliche Verortung des Schulentwicklungsprogramms geschah u.a. durch die Studie von Prof. Patricia Thomson von der University of Nottingham: *Whole School Change: A Review of the Literature*, 2007.

Pat Thomson ist eine ausgewiesene Expertin für kreatives Lernen und für Inklusionspädagogik. Einer ihrer Bezugsautoren ist Pierre Bourdieu, gerade in Hinblick auf Inklusions- und Exklusionswirkungen von Kunst hochrelevant.

Der Literaturbericht ist in zwei Teile geteilt: ein eher „philosophischer“ Teil A („Food for Thought“), der sich mit der Frage auseinandersetzt, was „change“ bedeutet und warum er nötig ist (change als Transformation oder Verbesserung). Es werden verschiedene Vorstellungen von Organisation vorgestellt (Schule als rationale Maschine, als ökologisches Netz, als System, als sinnproduzierende Intelligenz), es werden unterschiedliche Tiefen eines Wandels vorgestellt.

Ein Fazit: *Schulentwicklung geschieht auf mehreren Ebenen, braucht Zeit und Ressourcen.* (S. 19).

Schulreform wird in den Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen gestellt, wobei an der herkömmlichen Schule Kritik geübt wird: Sie basiert auf veraltetem Denken, bildet die Schüler nicht für die neue Ökonomie, nutzt nicht die Möglichkeiten der neuen Informationstechnologien, muss verstärkt die Individualisierungstendenzen in der Gesellschaft berücksichtigen, behandelt fälschlicherweise alle Kinder gleich.

Der zweite Teil stellt Wege der Schulentwicklung vor. Sie unterscheidet zwei große Forschungsrichtungen: School Effectiveness (SE) und School Improvement (SI)-Ansätze und eine school and practitioner based inquiry (i. S. von Aktionsforschung).

Aus der Diskussion weiterer Ansätze wird als Konsequenz formuliert, dass folgendes nötig ist:

- „local and regional autonomy,
- support for teacher action and learning, at all levels,
- external support which provides new financial and intellectual resources as well as critical feedback,
- a philosophy to which schools can sign up
- school staff involvement in important debates about change, and
- networks within which schools can share ideas and experiences.

Schools which change generally have a stable staff, a well worked out philosophy through which reasons for change can be justified and explained, a structure/culture which supports discussion and debate and sufficient autonomy and flexibility to engage in innovation.

They are not isolated – on the contrary, they are strongly connected with other like-minded schools. They enjoy district and central policies and practices which are aligned with their reform goals.“ (ebd., S. 54 f.)

Für unser Konzept der *kulturellen Schulentwicklung* lassen sich diese Schlussfolgerungen übernehmen.

6. Die Rolle der Künste in der kulturellen Schulentwicklung

Das Spezifikum des Ansatzes kultureller Schulentwicklung betrifft zum einen das Ziel einer Kulturschule, bei der Kultur in allen Bedeutungen (von eng – Kultur als Kunst – bis weit – Kultur als Lebensweise –) eine zentrale Rolle spielt (Fuchs 2008a). Kulturelle Schulentwicklung sollte jedoch bereits auf dem Entwicklungs- und Beratungsweg vielfältig künstlerisch-kreativer Verfahren nutzen. Hierfür liegen vielfältige Erfahrungen vor.

Einige Aspekte:

Zunächst ist daran zu erinnern, dass das Konzept kultureller Bildung künstlerische und ästhetische Bildung (Fuchs 2008 b) einschließt. Über die Bildungswirkungen eines Umgangs mit den Künsten liegen vielfältige Untersuchungen vor. Man gebe nur einmal bei einer Suchmaschine „Impacts of arts education“ ein. Im anglo-amerikanischen Bereich dominieren dabei Untersuchungsansätze, die die positiven Auswirkungen einer Kunstbeschäftigung auf andere Unterrichtsfächer bestätigen. Auch die Stärkung der Schlüsselkompetenzen ist vielfach belegt (Schorn/Timmerberg 2009).

Im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung beginnt inzwischen auch in Deutschland ein neues Stadium, in dem man Künste und KünstlerInnen sinnvoll auch in nicht-künstlerischen Fächern zum Zweck der Unterrichtsentwicklung einsetzt. Entsprechende Beispiele finden sich auf der Homepage der Arbeitsstelle kulturelle Bildung in Jugendarbeit und Schule NRW (www.kulturellebildung-nrw.de). Die Rolle des Gebäudes und der Schularchitektur ist schon seit langem Thema in der Schulpädagogik, u.a. im Rat für Baukultur. Christian Rittelmeyer hat sich hiermit jahrelang befasst (Rittelmeyer 1991). Der häufig genutzte Slogan ist: „Schule muss schön sein!“ (Bühler u.a. 2007).

Auch für den Bereich der außerunterrichtlichen Angebote in der Schule („Schule ist mehr als Unterricht!“) gibt es viele gute Erfahrungen mit den Künsten. Bei den Wettbewerben „Kinder zum Olymp“ oder „mixed up“ oder im Rahmen der Tätigkeiten der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, des NRW-Programms „Kultur und Schule“ oder MUSE sind zahlreiche Beispiele für eine durch künstlerische Aktivitäten beeinflusste produktive Schulkultur zu finden. Bekannte Beispiele in Deutschland sind etwa die Helene-Lange-Schule (Riegel 2004) oder Preisträgerschulen bei dem Deutschen Schulpreis (Fauser u.a 2007).

Hartmut von Hentig wurde bei der Formulierung seiner Erfahrungen und Visionen mit der Schule – auch vor dem praktischen Hintergrund der Bielefelder Modellschulversuche – nie müde, auf die unverzichtbare Rolle der Künste und vor allem des Theaters immer wieder hinzuweisen (Hentig 1993; vgl. auch Kahl 2004 und seine Initiative „Archiv der Zukunft“).

Auch im Hinblick auf Personalentwicklung – was bei LehrerInnen eng verbunden ist mit Unterrichtsentwicklung – gibt es zahlreiche Erfahrungen und Analysen. Hessen stellt in seiner Initiative zur Entwicklung von Kulturschulen künstlerische Lehrerfortbildung in den Mittelpunkt.

Bei vielen Beratungsverfahren im Bereich der Supervision, des Coaching und der Organisationsentwicklung nutzt man inzwischen kreative und künstlerische Methoden (Richter 1997 und 2009). In einigen Literaturreviews gibt es im Kontext von creative partnerships sehr gute Überblicke über viele dieser Aspekte kultureller Schulentwicklung (z.B. über creative learning, über das Konzept creativity, über arts in education; vgl. <http://www.creative-partnerships.com/research-resources/research/literature-reviews,73,ART.html>). Auch in der akademischen Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung nutzt man systematisch solche kreativen Verfahren (etwa bei Rihm 2008, der sich an die Lerntheorie Holzkamps anschließt, bei Burow – Weisheit der Vielen – oder in den Reflexionen von Wolfgang Edelstein). Insbesondere wurde im Zuge der Durchsetzung von Ganztagschulen die kulturell-ästhetische Dimension betont (Keuchel 2007; vgl. auch die vielfältigen Initiativen der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Ebenso liegen zahlreiche Erfahrungen über Gelingensbedingungen einer Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen kulturpädagogischen und Kultureinrichtungen vor (Kelb 2008; Hill u.a. 2009). Es kommt nunmehr darauf an, all diese Erfahrungen in ein konzises Konzept kultureller Schulentwicklung zu integrieren und dabei die beschriebenen Erfahrungen – etwa die systematischen Ansätze von MUSE der Yehudi-Menuhin-Stiftung – zu nutzen.

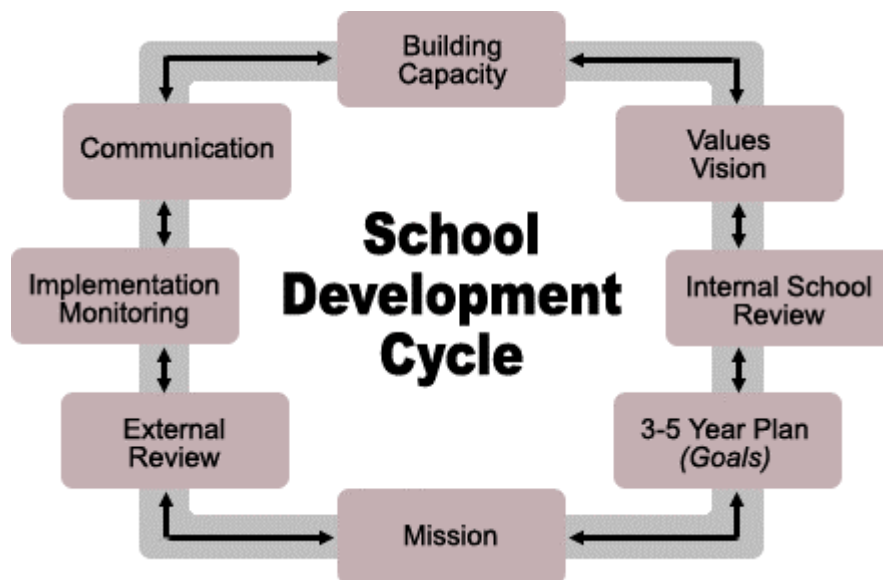
7. Ansätze zu einem Curriculum für die Ausbildung kultureller Schulentwickler

Kulturelle Schulentwicklung braucht Unterstützung durch Berater. Die notwendigen Kompetenzen dieser Berater ergeben sich aus den Erfordernissen des Entwicklungsprozesses der Schulen. Obwohl man inzwischen weiß, dass Vorstellungen einer linearen und klar planbaren Entwicklung wenig mit der Realität zu tun haben, versucht man immer wieder, diesen Entwicklungs- (und Beratungs-)Prozess entsprechend zu modellieren. Ich zeige hier ein kanadisches Beispiel (Abb. 4; vgl. auch Rolff u.a. 1998). Inzwischen kann man bei fast allen Ansätzen davon ausgehen, dass Organisationslernen und hierbei die Konzeption von Senge (1999) eine wichtige Rolle spielt. Seine fünf Disziplinen (Personal mastery, mentale Modelle, die gemeinsame Vision, Team Lernen und immer wieder das System) sind praktisch brauchbar wie theoretisch reflektiert. Ebenso seine Vorstellung von Dynamik, seine Komplementarität von Analytik und Intuition, seine Fehlerfreundlichkeit. Für unsere Zwecke machen auch der Untertitel („Kunst und Praxis der lernenden Organisation“) und die ausführlichen Exkurse zu den Möglichkeiten der Künste (z. B. 508 ff.) das Buch zu einem wichtigen Referenzwerk.

Bei der kulturellen Schulentwicklung ist im Gegensatz zu allgemeinen Entwicklungsansätzen eine Grundentscheidung schon gefallen: Die Entscheidung über das angestrebte Schulprofil. Damit verbunden sind Vorstellungen (Visionen) davon, wie die Schule aussehen sollte. Da ein entsprechender Beschluss der Schulkonferenz (was die Unterstützung von Eltern, Lehrern, SchülerInnen und Schulleitung einschließt) vorliegen muss, ist von einem entsprechenden partizipativen Vorgang der Meinungsbildung auszugehen. Möglich ist jedoch auch, dass bereits zur Anbahnung eines solchen Beschlusses eine entsprechende Beratung stattfinden kann. In vorliegenden Konzepten der Schulentwicklungsberatung ist in der Tat dies der erste Schritt (wobei Rolle und Erwartungen in einem Kontrakt geklärt sein müssen). In dem beabsichtigten kulturellen Schulentwicklungsprogramm ist vorgesehen, der Schule geeignete Selbstevaluationsinstrumente anzubieten, die sie in die Lage versetzen, das bislang erreichte kulturelle Schulprofil in den verschiedenen Dimensionen (Unterricht, außerunterrichtliche Angebote, Lehrer, Schulkultur, Kooperationen, Gebäude etc.) selbst zu ermitteln als Grundlage für eine erste Formulierung von Zielen.

School Development Cycle

The graphic below represents the School Development Model. The documents and templates required to complete each component of the model are contained within that component. To access the files click on the titles in the graphic to find the corresponding documents.



- [Building Capacity](#)
- [Values Vision Building Handbook](#)
- [Internal School Review](#)
- [3-5 Year Plan \(Goals\)](#)
- [Mission](#)
- [External Review](#)
- [Implementation Monitoring](#)
- [Communication](#)

Quelle: <http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/development/200608/index.html#sdc>

Ein nächster Schritt ist die Formulierung eines Handlungsplanes, was etwa über die Formulierung eines Schulprogramms geschehen kann (Holtappels 2004). Es ist dabei möglich, dass die Entscheidung für ein kulturelles Schulprofil im Rahmen einer Evaluation durch eine Schulinspektion erfolgt, wie sie inzwischen auch in Deutschland eingeführt worden ist

(Böttcher/Kotthart 2007). Strategisch wäre es hierbei hilfreich (dies betrifft die Makroebene der Steuerung), entsprechende Indikatoren in die offiziellen Qualitätstableaus einzubringen. Für den ästhetisch-künstlerischen Bereich liegen Qualitätstableaus etwa der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung oder der BKJ (vgl. Abb. 3) vor. Diese können als systematische Raster für die Auswahl und Reihenfolge der zu bearbeitenden Aspekte dienen.

Der Entwicklungsprozess ist in erster Linie ein partizipativer und dialogischer Prozess, bei dem immer wieder mit Widerständen zu rechnen ist. Es muss zudem sichergestellt sein, dass es gute Rückmeldesysteme (Monitoring, Selbstevaluation) über den Entwicklungsstand gibt. Auch Zwischenerfolge müssen dokumentiert werden. Creative Partnerships verfährt – offenbar im Anschluss an entsprechende Konzeptionen der Organisationsentwicklung – in drei Etappen der Entwicklung: inquiry schools, change schools, schools of creativity. Dies ist sinnvoll.

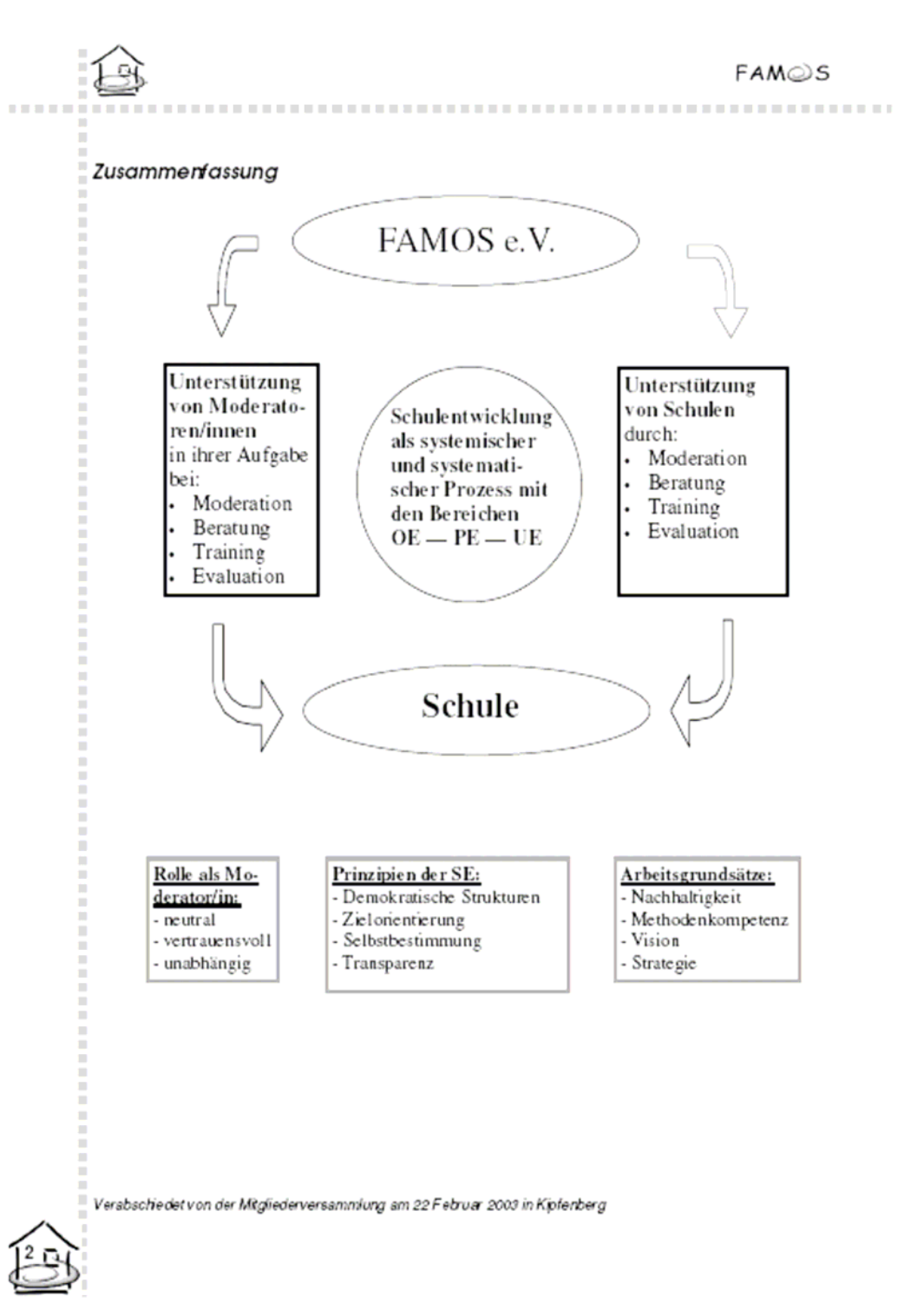
Im Hinblick auf die Kompetenzen der Entwicklungsmoderatoren bieten sich zunächst einmal vorliegende Qualifizierungsmaßnahmen als Referenzsystem an. So schreibt die TU Dortmund (DAPF) aktuell ein entsprechendes Zertifikatsstudium mit folgenden Inhalten aus:

„Bausteine

- Beratungsverständnis, Beraterrolle, Ablauf eines Beratungsprozesses
- Arbeit mit Schulleitung und Steuergruppen als Adressaten der Beratung
- Organisationsdiagnose
- Gesprächsformen und Umgang mit Widerstand
- Projektmanagement
- Qualitätsmanagement, interne Evaluation und Umgang mit Daten
- Gesundheitsförderung
- Großgruppendidaktik
- Feldphase: Diagnose und Kurzberatung einer Schule
- Bildung von Coaching-Gruppen
- u.a.m.“

In unserem Kontext muss ein umfassendes Wissen über die oben vorgestellten Erfahrungen mit Künsten und kultureller Bildung von der Unterrichtsentwicklung über die Entwicklung einer entsprechenden Schulkultur bis zur Platzierung der Schule im Stadtteil (etwa in einer kommunalen Bildungs- und Kulturlandschaft) dazukommen. Wünschenswert ist zudem, dass man sich bei der Nutzung kreativer Methoden im Beratungsprozess auskennt. Die Grundsätze von FAMOS e.V., einem Zusammenschluss von Beratern auf der Basis des Konzeptes der „lernenden Organisation“, scheinen hochplausibel zu sein (Abb. 5).

Abb. 5



Quelle: http://www.famos-bayern.de/downloads/famos_ev_leitbild.pdf

Insgesamt lassen sich die zu vermittelnden Inhalte grob einteilen in

- Wissensfelder, die etwa im Rahmen eines Selbststudiums geeigneter Materialien vermittelt werden können
- zu erwerbende Fähigkeiten, etwa im Bereich der Kommunikation und Moderation, u.a. in Hinblick auf den Umgang mit Konflikten und Widerständen
- Systematische (Selbst-)Reflexion, unterstützt durch kollegiale Beratung, Supervision und Coaching.

Entsprechende Erfahrungen von CP mit den creative agents sind einzubeziehen.

Literatur

- Ackermann, H./Rahm, S. (Hg.): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden: VS 2204
- Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J.(Hg.): Educational Governance. Wiesbaden: VS 2007
- Bastian, H. G.: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz usw.: Schott 2000.
- Berkemeyer, N.: Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explikationen. Wiesbaden: VS 2010
- Beucke-Galm, M./Fatzer, G./Rutrecht, R. (Hg.): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Köln: EHP 1999
- Biermann, Chr.: Wie kommt Neues in die Schule? Weinheim/Basel: Juventa 2007
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand 1995.
- Blömeke, S./Herzig, B./Tulodziecki, G.: Gestaltung von Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhard 2007
- Böttcher, W./Kotthoff H.-G. (Hg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung. Münster etc.: Waxmann 2007
- Böttcher, W./Terhart, E. (Hg.): Organisationstheorien in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS 2004
- Braun, T./Fuchs, M./Kelb, V.: Wege zur Kulturschule. München: Kopaed 2010
- Braun, T./Kelb, V. (Hg.): Mit Kunst und Kultur Schule gestalten. Remscheid 2009
- Brüsemeister, Th./Eubel, K.-D. (Hg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick. Bielefeld: transcript 2003.
- Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel: Beltz 2009
- Büchler, A. u.a. (Hg.): Schule muss schön sein. Facetten des ästhetischen Bildungsauftrages. München: Kopaed 2007

- Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1996.
- Dalin, P.: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand 1997
- Dalin, P./Rolff, H.-G.: Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Soest: Landesinstitut 1990
- Dalin, P./Rolff, H.-G./Buchen, H.: Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Soest: Landesinstitut 1996
- Doll, J./Prenzel, M. (Hg.): Bildungsqualität von Schule. Münster: Waxmann 2004
- Eikenbusch, G.: Schulentwicklung. Scriptor 1998
- Fausser, P. u.a.: Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Seelze-Velber: Friedrich/Klett 2007
- Fend, H.: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag 2008
- Fried, L.: Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Weinheim: Juventa 2002
- Fuchs, M.: Kultur macht Sinn. Wiesbaden: VS 2008 c
- Fuchs, M.: Kulturelle Bildung. Grundlagen - Praxis - Politik. München: KoPaed 2008
- Fullan, M.: Die Schule als lernendes Unternehmen. Stuttgart: Klett-Cotta 1999
- Geißler, H.: Organisationspädagogik. München: Vahlen 2000
- Hartung-Beck, V.: Schulische Organisationsentwicklung. Wiesbaden: VS 2009
- Heinrich, M.: Governance in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS 2007
- Helsper, W. u.a. (Hg.) Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS 2008
- Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS 2004
- Hentig, H.v.: Die Schule neu denken. München/Wien: Hanser 1993.
- Hill, B./Biburger, T./Wenzlik, A. (Hg.): Lernkultur und kulturelle Bildung. München Kopaed 2008
- Holtappels, H. G. (Hg.): Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa 2004
- Holtappels, H.-G./Hömann, K. (Hg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim/Basel: Juventa 2005
- Holzcamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.: Campus 1993.
- Hornstein, W./Bastine, R./Junker, H./Wulf, Chr.: Beratung in der Erziehung. 2 Bde. Frankfurt/M.: Fischer 1977
- Kahl, R.: Treibhäuser der Zukunft o.O. 2004
- Kelb, V. (Hg.): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen - Neue Lernqualitäten. München: kopaed 2007
- Keuchel, S.: Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. Bonn: ARCult Media 2007
- Kiper, H./Meyer, H./Tosch, W.: Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen-Scriptor 2002.
- Küpper, W./Ortmann, G. (Hg.): Mikropolitik. Opladen: Westdeutscher Verlag 1992
- Liebau, E.: Kultivierung des Alltags. Weinheim/München: Juventa 1992.

- Merkens, H.: Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS 2006
- Meyer, H.: Schulpädagogik, Band I. 1999
- Oelkers, J.: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim/Basel: Beltz 2003.
- Pankoke, E.: Organisation und Kultur. Fernuniversität Hagen 1992
- Riegel, E.: Schule kann gelingen! Bonn: bpb 2004
- Rihm, Th.: Schulentwicklung durch Lerngruppen. Opladen: Leske + Budrich 2003
- Rittelmeyer, Chr.: Schulbauarchitektur. Über die Wirkung von Bauformen und Raumfarben auf Schülerinnen und Schüler. Göttingen: 1991
- Schöning, W.: Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule. Weinheim/München: Juventa 2000
- Senge, P. M.: Die fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta 1999
- Timmerberg, V./Schorn, B. (Hg.): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis. München: kopaed 2009
- Trebesch, K. (Hg.): Organisationsentwicklung. Stuttgart 2000
- Weick, K.-E.: Der Prozess des Organisierens. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1985