

Die Kulturschule

Weitere Überlegungen zu ihrer Ausgestaltung und Entwicklung

1. Vorbemerkung

Die vorliegenden „Weiteren Überlegungen“ bilden keine ausgereifte Theorie, sondern führen theoretische und konzeptionelle Überlegungen früherer Arbeiten fort. Insbesondere im ersten Band unserer „Wege zur Kulturschule“ (Braun u.a. 2010) habe ich unsere im Entstehen begriffene Konzeption einer (Kultur-)Schule eingeordnet in erziehungs- und sozialwissenschaftliche Diskurse rund um die Frage, welche systematische Rolle die Schule für die Gesellschaft und für den Einzelnen spielt (vgl. auch Fuchs 2013). Ein Fokus dieser Überlegungen war, die Schule als einen wichtigen Ort der „Formung des Subjekts“ zu sehen. Dabei hat Schule viele unterschiedliche, gelegentlich auch einander widersprechende Dimensionen und wird mit einer Vielzahl von Funktionserwartungen konfrontiert (vgl. auch Kap. 7 in Fuchs 2008). So ist die Schule zwar auch ein pädagogischer Ort, der die Entwicklung der Heranwachsenden unterstützen soll. Schule wird aber auch damit konfrontiert, gesellschaftliche Funktionserwartungen (wie etwa die Fendtschen Funktionen der Qualifikation, Legitimation, Enkulturation und Selektion) zu erfüllen. Es liegt auf der Hand, dass die Interessen der Gesellschaft und des Staates, der gerade in Deutschland das System Schule fest im Griff hat, nicht immer mit dem pädagogischen Interesse an einer „allseitigen und harmonischen Entwicklung der Kräfte zu einem Ganzen“ (so seinerzeit Wilhelm von Humboldt) in Einklang sind: Die Gesellschaft überlässt es vielmehr kaum dem Zufall, welche Subjektformen in dem teuren Bildungssystem „produziert“ werden.

Um präziser solche Funktionserwartungen identifizieren und beschreiben zu können, habe ich einen Überblick über Theorien gegeben (in Fuchs 2012), die im Laufe der jüngeren Geschichte zur Erfassung dieses Sachverhaltes, nämlich der Darstellung der Beziehung zwischen Einzelem und Gesellschaft, entwickelt worden sind. In der vorliegenden Arbeit werde ich einzelne Fragestellungen aus diesem Komplex herausgreifen. Ziel ist es, die pädagogische Dimension von Schule, nämlich „Entwicklungshelfer“ für Kinder und Jugendliche zu sein, zu stärken. Dazu ist es jedoch nötig, Spannungen, Widersprüche und Widerstände zu kennen, die diesem Ziel entgegenstehen. Kern unseres Konzeptes einer Kulturschule ist es, ästhetisches Lernen als durchgängiges Prinzip in den unterschiedlichen

Bereichen von Schule zu verstärken. Was dabei „ästhetisches Lernen“ heißen kann, wird ausführlich in Teil 4 von Fuchs 2012 entwickelt.

2. Die Schule – ein Kind der Moderne

Es ist nicht unwichtig, sich im Kontext von Schule daran zu erinnern, dass Schule, so wie wir sie heute kennen – als flächendeckende Institution, deren Besuch für jeden Einzelnen sowohl Pflicht als auch Recht ist – erst in der jüngeren Neuzeit entstanden ist. Zwar gab es Unterweisungen junger Menschen immer schon. Denn die kumulative Weiterentwicklung der Menschheit konnte nur deshalb stattfinden, weil das Erfahrungswissen vorheriger Generationen an die nachwachsenden Generationen weitergegeben wurde. Dass man dafür jedoch eigene Institutionen braucht, die im Laufe der Entwicklung einen immer größeren Zeitanteil der Heranwachsenden beansprucht, wird erst in der Neuzeit notwendig. Es ging dabei zwar auch um elementare Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen, für die es einen wachsenden Bedarf gab. Es ging aber auch immer um eine (religiöse) Werteerziehung, die man als Basis für das Zusammenhalten der Gesellschaft als notwendig erachtete. Und es ging um die Erhaltung der Massenloyalität, der Akzeptanz des jeweiligen politischen Systems als legitim. Ein wichtiger Gründungsmythos bei Überlegungen zur Einführung eines flächendeckenden Schulsystems war die Vision eines der ersten und wichtigsten Schulpädagogen Jan Komensky (Comenius) zur Zeit des Dreißigjährigen Krieges, dass (Schul-)Bildung die Menschen friedliebender machen möge.

Ein erster gesetzlicher Anspruch auf Schulbesuch wurde erst Ende des 18. Jahrhunderts formuliert, durchgesetzt hat er sich jedoch erst im Laufe des 19., z. T. erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Zugleich mit der Etablierung eines flächendeckenden Netzwerkes solcher Bildungseinrichtungen wurde das System der Schulen von Anfang an sorgfältig aufgegliedert in elementare Bildung des Volkes (daher „Volksschule“) und eine gehobene Bildung für Wenige, die später Führungsfunktionen übernehmen sollten: Dass Wissen Macht sei, wusste nicht nur bereits Francis Bacon, ein Zeitgenosse von Comenius, sondern realisierten spontan alle diejenigen, die für einen systematischen Auf- und Ausbau des Bildungswesens sorgten. Die Folge war die Durchsetzung eines Bildungsmonopols (Alt 1978). Dass alle Kinder – unabhängig von Herkunft, Wohnort, Beruf der Eltern, Geschlecht, Gesundheitszustand, Staatsangehörigkeit, ethnischer Gruppe etc. – ein Recht auf Bildung haben, wurde erstmals in den Erklärungen zu den Menschen- und Bürgerrechten formuliert. Umgesetzt hat man dieses Menschenrecht auf gleiche Bildung für alle bis heute in kaum einem Land.

Wer Schule sagt, muss zugleich an diejenigen denken, die dort lehren und unterrichten. Denn die Schule ist heute der größte Arbeitgeber, wobei es kaum einen anderen Arbeitgeber geben dürfte, dessen Personal einen solch hohen Bildungsgrad hat. Allerdings hat man auch hier sofort differenziert nach Schulform und Schülerklientel. Die notwendige Ausbildung von LehrerInnen machte einen entsprechenden Ausbau von entsprechenden Ausbildungsstätten nötig: von eher praxisorientierten Lehrerseminaren für die Volksschule bis zu den Universitäten für zukünftige Gymnasiallehrer. Heute gibt es in Deutschland ca. 700.000 LehrerInnen, die an etwa 36.000 Schulen unterrichten. Man spricht davon dass Heranwachsende 15.000 Stunden in der Schule verbringen. Biographisch dürfte die Schulzeit für jeden von uns ein entscheidendes und prägendes Erlebnis gewesen sein, wobei hier grundlegende Entscheidungen für den späteren Lebensweg getroffen werden. Die Schule ist heute – gerade in Deutschland – eine sehr eng vom Staat geführte Institution. Man muss sich nur einmal fragen, in welcher anderen Institution die Arbeitnehmer Beamte bzw. Angestellte im öffentlichen Dienst (und entsprechenden disziplinarischen Regeln unterworfen) sind, wo die Inhalte und die äußere Form der Arbeitstätigkeit z. T. sehr kleinschrittig vorgeschrieben wird: Schule wird in Deutschland ebenso als hoheitliche Aufgabe betrachtet wie die Erhaltung der äußeren und inneren Sicherheit, also wie Militär und Polizei. Die Schule ist daher zwar auch ein pädagogischer Ort, sie ist jedoch zugleich ein Teil der öffentlichen Verwaltung, ein Arbeitsplatz für unterschiedliche Berufe, ein Ort der sicheren Aufbewahrung von Kindern, der so auch einen Beitrag zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie leistet (frauen- und familienpolitische Dimension), ein Ort der Anerkennung und der Demütigung, ein kultureller Kristallisationspunkt in der Stadt und vieles mehr. Schule ist organisiert nach Prinzipien der öffentlichen Verwaltung – und ist als solche schnell in das Blickfeld der Gründungsväter der Soziologie geraten. Schule ist Ort einer bürokratischen Steuerung, so Max Weber, in dem die abstrakten Prinzipien der rationalen Organisation zur Anwendung kommen (Lenhardt 1984). Ich erwähne dies ausdrücklich, weil dies der Anlass für eine Schulkritik war und ist, die sofort mit der Etablierung eines breiten Schulsystems einsetzt: Ich erinnere ausdrücklich an die Analysen des Sozialphilosophen Charles Taylor, der immer wieder zeigt (zuletzt in Taylor 2009), dass eine starke Orientierung an den rationalen Prinzipien der Aufklärung – „Rechenhaftigkeit“ nannten dies die soziologischen Klassiker – ein Verlust an „Fülle“, an emotionalen Bindungen bedeutet, die er in der ursprünglichen Romantik verortet. Interessant ist, dass überall auf der Welt, wo ein flächendeckendes Schulsystem entstanden ist, Schulen nach ähnlichen Prinzipien funktionieren. (s.u.).

Die Schule kann daher von ihrer Genese und ihrer Organisationsstruktur als Kind der Moderne verstanden werden, weshalb es nahe liegt, sie in Hinblick auf „Pathologien der Moderne“ (wie etwa in Fuchs 2008, Kap. 3 dargestellt) zu untersuchen. In der Schule bündeln sich möglicherweise solche Pathologien. Zum anderen versuchte man immer wieder, gesellschaftlichen Pathologien über die Schule entgegenzuwirken. Die gesamte Reformpädagogik und die Reformschulinitiativen speisen sich aus einem solchen Bemühen. In jedem Fall ist es eine weitere Motivation des Kulturschulkonzeptes, solche Pathologien abzumildern und die Schule zu einem Ort der „Fülle“ (i.S. von Taylor) zu machen.

Chancen einer solchen (kulturellen) Schulentwicklung sind durchaus gegeben. Denn mit der ersten Veröffentlichung der PISA-Studie im Jahre 2001 ist die Schule stark in Bewegung geraten. Schulgesetze der Länder eröffnen heute für eine je schulspezifische Schulentwicklung viele Möglichkeiten. In der Praxis sind inzwischen zahlreiche Modelle zur Erprobung einer „anderen Schule“ zu finden (vgl. die Beispiele, die V. Kelb in Braun u.a. 2011 vorstellt; siehe auch die Initiative „Archiv der Zukunft“ von R. Kahl). Es gibt zudem auch in der wissenschaftlichen Schulpädagogik eine starke Strömung, die in dieselbe Richtung geht (siehe als Beispiele etwa die Arbeiten von Burow 2011 oder Duncker 2007). Zur Illustration füge ich die Tutzinger „Thesen zur ästhetischen Bildung in der Schule“ aus dem Jahre 2006 des Erlanger Erziehungswissenschaftlers Eckard Liebau an:

„Tutzinger „Thesen zur ästhetischen Bildung in der Schule“
Eckart Liebau

1. Mit der gesellschaftlichen Modernisierung wächst die Bedeutung von Allgemeinbildung im Sinne „allgemeiner Menschenbildung“ (Humboldt) und der Entfaltung der Subjektivität der Person. Die Schule kann und muss jungen Menschen ein sinnvolles Fundament für ihre gegenwärtige und künftige Lebensführung bieten, indem sie ihnen Erfahrungen mit den Möglichkeiten der menschlichen Kultur und des menschlichen Zusammenlebens erschließt. Die Schule ist daher nicht nur auf die Vorbereitung für die Zukunft, sondern auch auf eine möglichst sinnvolle Erfahrung und Gestaltung der Gegenwart zu beziehen.
2. Mit der gesellschaftlichen Modernisierung wächst zugleich die Bedeutung von allgemeinen Qualifikationen („Schlüsselqualifikationen“). Politische Mündigkeit und ökonomische Handlungsfähigkeit erfordern Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz. Sie müssen in der Schule nachhaltig gefördert werden.
3. Die Künste (Literatur, Musik, Bildende Kunst, Theater, Sport etc.) sind kein überflüssiger Luxus, sondern - gemeinsam mit den Wissenschaften - das zentrale, definierende Element schulischer Bildung. Sie tragen sowohl zur Allgemeinbildung als auch zu den politischen und ökonomischen Schlüsselqualifikationen entscheidend bei. In den Schulen gehören sie ausgebaut, nicht abgebaut.
4. Die Auseinandersetzung mit ästhetischen Gestaltungsproblemen fördert zugleich ganzheitliche Bildungsprozesse und soziale Qualifikationen. Rationale und emotionale, intellektuelle und kreative, physische und musische, individuelle und soziale Fähigkeiten werden gleichermaßen angesprochen und entwickelt. Gefordert ist, im wörtlichen

Sinne, „Leibesübung“. Anthropologische, bildungstheoretische und bildungspolitische Argumente ergänzen und stützen sich hier gegenseitig.

5. Unter den bildungspolitischen Forderungen nach zukunftsweisenden Unterrichtskonzepten wie z.B. handlungs- und erfahrungsorientierter Unterricht, Projektunterricht, Freiarbeit etc. kommt den Künsten eine herausragende Bedeutung zu. Sie bilden einen zentralen Bestandteil von Schulkultur und pädagogischer Schulentwicklung, weil sie - im Unterschied zu bloß methodischen Unterrichtskonzepten - einen zugleich inhaltlich, methodisch und institutionell bestimmten Rahmen für kreative Bildungs- und Qualifikationsprozesse schaffen.
6. Die Künste können einen wesentlichen Focus der pädagogischen Schulentwicklung darstellen, weil sie sich besonders für fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht eignen. Sie können somit auch wesentlich zu einer substantiellen Kooperation im Kollegium beitragen.
7. Die Künste bieten besonders gute Chancen für die pädagogische Arbeit mit altersgemischten Gruppen. Die Arbeit mit altersgemischten Gruppen gewinnt in einer Zeit, in der den Kindern die Geschwister ausgehen, immer höhere Bedeutung. Darin liegen nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Lehrerinnen und Lehrer besondere Erfahrungs- und Entwicklungschancen.
8. Die Schule soll und kann nicht nur ein Lebens- und Lernzentrum, also ein Kulturzentrum für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die sie tragende und mit ihr verbundene Öffentlichkeit sein bzw. werden. Dazu bieten die Künste besonders vielfältige Möglichkeiten. Sie bilden eine kulturelle Ressource für die Öffentlichkeit und können auf besondere Weise dazu beitragen, kulturelle, soziale und ökonomische Ressourcen für die einzelne Schule zu erschließen.
9. Die Künste in der Schule stehen, vor allen weiteren Aufgaben, unter einem pädagogischen Primat. Zentral ist der Bildungsauftrag. Es geht nicht um eine ästhetische Selbstverwirklichungsbühne für verhinderte freie Künstlerinnen und Künstler, sondern um besonders fruchtbare pädagogisches Medien.
10. Dass Unterrichten und Erziehen mehr mit Kunst als mit Wissenschaft zu tun hat, weiß jede nachdenkliche Lehrerin, jeder nachdenkliche Lehrer. Ästhetische Bildung ist daher nicht nur eine Aufgabe für die Schüler, sondern auch für die Lehrerinnen und Lehrer. Denn Schulkultur gibt es nur durch und mit Kultur.“

http://www.iz.aesthetische.bildung.phil.uni-erlangen.de/Tutzinger_Thesen.pdf
(letzter Zugriff 22.01.2012)

3. Die moderne Gesellschaft und ihre Anforderungen an Bildung und Schule in der Kritik
Schule hat die pädagogische Aufgabe, Kinder und Jugendliche darauf vorzubereiten, ihr eigenes „Projekt des guten Lebens“ realisieren zu können. Dass dieses Projekt von äußeren Rahmenbedingungen, von gesellschaftlichen Herausforderungen, aber auch von der Nutzung gesellschaftlich vorhandener Bewältigungsstrategien abhängig ist, dürfte unstrittig sein. Allerdings ist es nicht leicht, präzise die Art der gesellschaftlichen Herausforderungen zu beschreiben. In der Soziologie gibt es mindestens eine zweistellige Zahl von Theorien, die eine bestimmte Besonderheit, Problemstellung oder Pathologie der Gesellschaft ins Zentrum ihrer Überlegungen stellen: Das Erlebnis, die Vielzahl von Wahl-Optionen, die

Marktsförmigkeit, die Pluralisierung der Lebensstile, die Individualisierung der Lebensbewältigung etc.

Der norwegische Schulforscher Per Dalin (1998) hat neun „Revolutionen“ benannt, die die gesellschaftliche Wirklichkeit prägen und die daher relevant für die Schule sind, denen er zehn Visionen gegenüberstellt (Abb. 1):

Abb. 1

Gesellschaftliche Revolutionen:

1. die Wissens- und Informationsrevolution,
2. die Bevölkerungsrevolution,
3. die globalisierende und regionalisierende Revolution,
4. die Revolution gesellschaftlicher Verhältnisse,
5. die wissenschaftliche Revolution,
6. die technologische Revolution,
7. die ästhetische Revolution,
8. die politische Revolution,
9. die Revolution der Werte.

Humane Visionen (P. Dalin):

1. eine ökologische Vision: Leben in Harmonie mit der Natur,
2. eine Vision einer fairen, demokratischen Gesellschaft,
3. von der Dominanz zur Partnerschaft in sozialen Beziehungen,
4. von der Kriegswirtschaft zur Friedenswirtschaft,
5. ein lebenswertes Leben für die Armen der Welt,
6. von der monokulturellen zur multikulturellen Gesellschaft,
7. eine Vision von der Arbeit der Zukunft,
8. Technologie im Dienste menschlichen Zugewinns,
9. Lebenserfahrung im Dienste der Gesundheit,
10. von der Standardisierung zur Kreativität.

Die Schule ist natürlich nicht die einzige Institution, die hier verantwortlich ist, doch soll auch sie einen Beitrag zu ihrer Realisierung leisten. Es besteht allerdings die Gefahr, dass die Schule es besonders schwer hat, als Ort der Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen zu dienen. Denn Schule ist bürokratisch-rational organisiert (so etwa Pongratz 1989 oder Lenhardt 1984). Hierzu Charles Taylor:

„Ein glückliches, nichtentfremdetes Leben (...) ist dort möglich, wo die Normen und Ziele, welche im öffentlichen Leben einer Gesellschaft zum Ausdruck kommen, auch diejenigen sind, nach denen die Mitglieder ihre Identität als menschliche Wesen vordringlich definieren. Denn dann empfinden sie den institutionellen Rahmen, in dem sie ihr Leben so oder so vollziehen müssen, nicht als etwas Fremdes, sondern vielmehr als die Essenz oder „Substanz“ ihres eigenen Selbst. (...) Entfremdung entsteht dagegen dann, wenn die Normen, Ziele oder Werte, welche den gemeinsamen Praktiken und Institutionen zugrunde liegen, den Akteuren als irrelevant oder sogar monströs erscheinen.“ (Taylor, Hegel and Modern Society; zitiert nach Rosa 2011, S. 22).

Die Normen, Ziele und Werte der Schule dürften den Akteuren – hier: den Kindern und Jugendlichen – in der Tat zunächst einmal als „irrelevant oder sogar monströs“ vorkommen, Denn zum einen ist die Schule der erste Ort (ggf. nach dem Kindergarten), in dem die Kinder von fremden Profis mit Leistungserwartungen konfrontiert werden, die sie nicht immer nachvollziehen können. Schule ist zudem eine Zwangsanstalt und funktioniert nach bestimmten Prinzipien, die sie erst zu Schule machen. In meinem Beitrag in Braun u.a. 2011 (hier S. 49ff) habe ich einige Kataloge solcher Strukturprinzipien von Schule vorgestellt:

1. Sechs Strukturmerkmale von Herrlitz: raum-zeitliche Verselbständigung (Distanz zur Praxis); symbolische Vermittlung (stellvertretende Zeichensysteme); Zeitbindung; professionelle Anleitung; formale Organisation öffentlich-rechtlicher Lernverpflichtung.
2. Vier Prinzipien von Baumert: dualer Zeithorizont (in Gegenwart für Zukunft lernen); Primat des Kognitiven; Kumulativität des Stoffes mit entsprechendem Aufbau der Lernorganisation; Schule als Bereich eigener Logik, in dem symbolisch die Welt abgebildet wird.
3. Die Überblicksdarstellung Cortina u.a. (2003, S. 30ff.) unterscheidet die folgenden Strukturprinzipien: Universalismus und Spezifität; Versachlichung; Interessensartikulation; Raum für freie Interaktion; individuelle Leistung; Stimulation sozialer Vergleiche; reflexive Distanz; Primat simulierter und pädagogisch aufbereiteter Erfahrung; organisatorische Unabhängigkeit; Professionalität der pädagogischen Arbeit.

Holzkamp (1993, S. 42ff.) spricht zudem in Anlehnung an Foucault von einer Einkreisung des Subjekts durch die Schuldisziplin (Abb. 2).

Es liegt auf der Hand, dass somit die Kriterien von Taylor erfüllt sind, von notwendiger Entfremdung zu sprechen, die die Heranwachsenden in der Schule erfahren. Zur Erinnerung: Lernen bedeutet stets eine Konfrontation mit Neuem, Fremdem. Dies alleine macht Entfremdung nicht aus, sondern kann im Gegenteil dazu dienen, sich lustvoll auf die dadurch stattfindende Ausweitung der Handlungskompetenzen einzulassen. Zur Entfremdung wird etwas dadurch, dass der Bezug zum eigenen Selbst nicht hergestellt werden kann.

Abb. 2

Einkreisung des Subjekts durch die Schuldisziplin

- Gesetzliche Schulpflicht
- Ordnungsmaßnahmen
- Permanente Aufsicht
- Zeitdisziplin
- Zwang zu räumlicher und mentaler Anwesenheit
- Homogenisierung/Isolierung
- Stattfinden von Unterricht
- (Lernprozesse beim Schüler)
- Vergleichsorientierte Bewertung des einzelnen „Schülers“ – mit möglicher Abwertung und progressiv ausgrenzenden Sondermaßnahmen

Schülerin/Schüler

- Vergleichsorientierte Bewertung des einzelnen „Schülers“ – mit möglicher Abwertung und progressiv ausgrenzenden Sondermaßnahmen
- (Lernprozesse beim Schüler)
- Stattfinden von Unterricht
- Homogenisierung/Isolierung
- Zwang zu räumlicher und mentaler Anwesenheit
- Zeitdisziplin
- Permanente Aufsicht
- Ordnungsmaßnahmen
- Gesetzliche Schulpflicht

Die Einkreisung bedeutet, dass Handlungsalternativen, die nicht im Dienste der Zurichtung auf individuell-vergleichende Bewertbarkeit stehen, systematisch verwehrt werden.

Quelle: Holzkamp 1993, S. 42 ff.

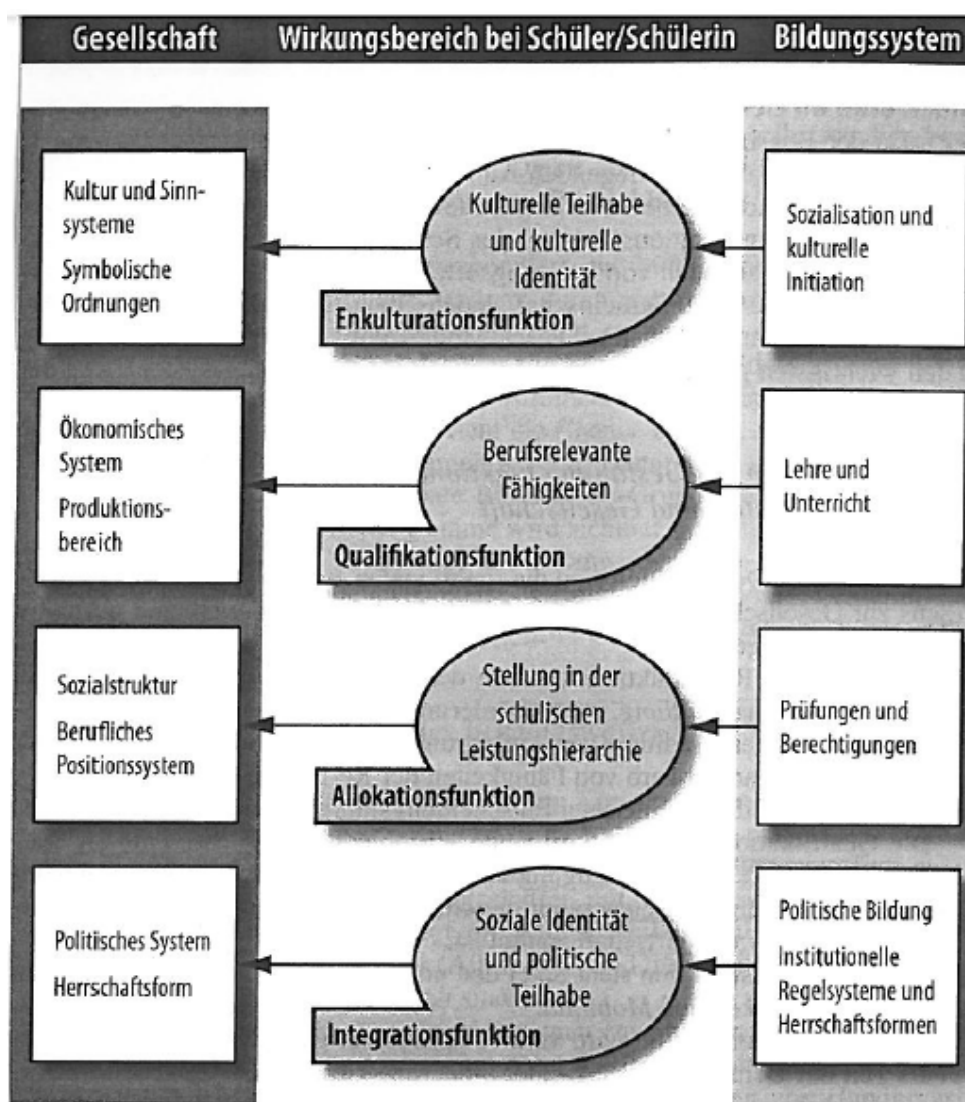
Fremdbestimmt sind auch die gesellschaftlichen Funktionserwartungen an die Schule. Dies ist insbesondere Thema von Ludwig Duncker. Helmut Fend war es, der in seiner (ersten) Theorie der Schule im Jahre 1980 im Anschluss den Struktur-Funktionalismus von Talcott/Parsons die Schule in das Vierfelderschema der Gesellschaft eingeordnet hat (Abb. 3).

Abb. 3

Politik	Wirtschaft
Legitimation	Qualifikation
Allokation/Selektion	Enkulturation
Soziales	Kultur

Aktuell arbeitet er mit folgendem Schema (Abb. 4)

Abb. 4:



Fend 2006

Duncker sieht dies als einen soziologischen Zugriff auf die Schule, der deren pädagogische Dimension (der Bildung der Kinder und Jugendlichen) geringschätzt oder sogar ausblendet und nur noch die Aufgabe einer Funktionsanpassung an gesellschaftliche Erfordernisse verfolgt. Insbesondere beklagt er in diesem Zusammenhang eine zu starke und dominante Orientierung an der Aufgabe der Qualifikation (Duncker 2007, Kap. 12). „Qualifikation“ ist charakterisiert durch Machbarkeit, also einer zentralen Denkfigur der auch von Taylor beklagten aufklärungsorientierten Moderne, wogegen Bildung sich einer solchen technokratischen Sichtweise entzieht. Gegen die Qualifikations-, Selektions- und Legitimationsfunktion will Duncker die Funktion der Individuierung und Enkulturation (ebd. S. 43ff) starkmachen:

„Eine kulturelle und anthropologische Bestimmung der Grundschule setzt deshalb anders an. Sie stellt die Dialektik von Individuierung und Enkulturation als einen grundlegenden pädagogischen Zusammenhang in den Mittelpunkt und wählt damit einen schultheoretischen Topos, der nicht funktionalistisch vereinnahmt werden kann.“ (ebd., S. 45).

Sein Weg:

„Eine schultheoretisch bedeutsame These könnte deshalb lauten, dass sich pädagogische Professionalität in der Grundschule gerade darin ausweist, dass gesellschaftliche Funktionen, die als „harte“ Erwartungen an die Grundschule herangetragen werden, nur erfüllt werden können, wenn sie gleichsam verflüssigt werden, um so einen flexiblen und dynamischen Rahmen zu gewinnen, der Berührungsfächen und Anschlussmöglichkeiten für jene Belange herstellt, die aus pädagogisch-anthropologischer Sicht notwendig sind.“ (ebd. S. 48).

Für die Umsetzung eines solchen Konzeptes ist die ästhetische Dimension und insbesondere die Wiederentdeckung der „Leiblichkeit als Dimension kindlicher Weltaneignung“ (so Schultheiß in Duncker u.a. 2004, S. 93ff; siehe auch Duncker u.a. 2010) notwendigerweise einzubeziehen. Diese Überlegungen sind anschlussfähig an eine Anthropologie der Institution Schule von Gabriele Weigand (2004), die die Person in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellt. Zur Erinnerung: Die Begriffe „Organisation“ und „Institution“ sind nicht nur nicht deckungsgleich, sie haben auch unterschiedliche Begründungskontexte. Eine „Institution“ hat es zu tun mit regelmäßig durchgeführten Handlungen in der Gemeinschaft, die auf der Ebene des Einzelnen routiniert und dann auch habitualisiert werden und die in Hinblick auf die Gemeinschaft ein normativ akzeptiertes Regelsystem darstellen: Institutionen sind Elemente der sozialen Ordnung und der Handlungssicherheit. In der philosophischen Anthropologie war es vor allem Gehlen, der Institutionen als Kompensation für die Instinktarmut des Menschen begreift (vgl. Rehbert 1973).

Eine Organisation hat es auch mit der Ordnung von Handlungen zu tun, wobei es um die Koordinierung der beteiligten Akteure geht. Gesellschaftlicher und geistiger Hintergrund der Idee des Organisierens ist das Denken der Moderne, nämlich dass die Welt von Menschen systematisch gestaltet werden kann.

Schulen sind beides: Sie sind geordnete Handlungsstrukturen vieler Akteure, sie sind – bezogen auf das Handeln – geordnete, normierte und habitualisierte Verhaltenserwartungen. Gabriele Weigand stellt den Begriff der Person in den Mittelpunkt (siehe zum Vergleich ähnlicher Begriffe wie Individuum, Subjekt, Einzelner, Selbst etc. Fuchs 2001 und 2012). Eine „Person“ i.S. von Weigand ist ein „freies, vernünftiges und sprachliches Wesen“, sieht den Menschen als „Autor seiner selbst“, der allerdings in Beziehungen zum Anderen, zur Gesellschaft und zur Welt steht (ebd., S. 16f). Ein solches normatives Konzept ist Ziel eines jeglichen Bildungs- und Erziehungsprozesses und zugleich Messlatte für Theorien der Schule.

Ähnlich wie Duncker analysiert Weigand eine Reihe von Schultheorien und kritisiert funktionalistische Schultheorien, die die Schule zu stark aus der Perspektive gesellschaftlicher Funktionserwartungen verstehen. In diesen Kontext ordnen sich die Konzepte von Luther, Friedrich dem Großen, John Dewey, der Sophisten und Karl dem Großen ein – also im Hinblick auf Duncker eine respektable Ahnenreihe von Helmut Fend. Gegen diese gesellschaftsbezogenen Schultheorien setzt sie solche, die von einem bestimmten Menschenbild ausgehen: Francke, Comenius, Pestalozzi und Gaudig. Eine Schule der Person wird im letzten Kapitel skizziert. Eine solche Schule „verpflichtet sich auf die personale Mündigkeit und den autonomen Selbststand des Menschen und entgeht damit den unterschiedlichen Formen von Fremdbestimmung.“ (Seite 354).

Das Personprinzip

- ist kritisch, weil es selbstreflexiv ein Instrument der Bewertung der eigenen Praxis der Lehrenden sein kann
- ist konstruktiv, weil es den Einzelnen zum „Autor des eigenen Lebens“ werden lässt
- ist regulativ, weil mit seiner Hilfe durch Selbstreflexion die Praxis qualitativ verbessert werden kann.

Es liegt auf der Hand, dass dieser konzeptionelle Ansatz ausgesprochen anschlussfähig bzw. sogar über weite Strecken deckungsgleich mit unserem Konzept einer Kulturschule ist. Dies gilt auch dann, wenn ich zwar den Ansatz zur pädagogischen Wiedergewinnung der Schule als Ort der Bildung teile, die Kritik – gerade an Fend – u.a. auch deshalb für etwas ungerecht halte, als dieser zu den gesellschaftlichen Funktionserwartungen eben auch die von Duncker hervorgehobene Enkulturation zählt.

Schule – so auch Duncker – ist im Widerspruch verschiedener Aufgabezuweisungen. Allerdings zeigt sich diese Widersprüchlichkeit nicht bloß im Gegensatz von Bildung und den jeweiligen gesellschaftlichen Funktionen: Jede dieser gesellschaftlichen Funktionen ist bereits in sich selbst widerspruchsvoll. So gibt es aus der Wirtschaft sehr unterschiedliche Erwartungen an die Schule, was in der Geschichte zu handfesten Konflikten geführt hat. Während des Wilhelminischen Kaiserreiches gab es etwa den Wunsch aus der dynamisch wachsenden Elektro- und Chemieindustrie nach besseren Qualifikationen, wohingegen die traditionelle Stahl- und Montanindustrie mit den vorhandenen niedrigen Qualifikationen zufrieden war. Auch in Hinblick auf Legitimation konkurrieren durchaus verschiedene Politikmodelle ebenso wie es unsere plurale Gesellschaft schwer macht, für „die Gesellschaft“ zu sozialisieren. Selbst die von Duncker hervorgehobene Enkulturation als Hineinentwicklung

in die Kultur der Gesellschaft ist so einfach nicht. In Duncker (1994) stellt er einige Kulturtheorien vor, die allerdings alle schon älter sind. Aktuelle kultursoziologische und kulturphilosophische Entwicklungen werden nicht berücksichtigt. Das ist deshalb ein Problem, weil sich spätestens nach dem Zweiten Weltkrieg ein Kulturbegriff durchgesetzt hat, der zum einen dynamisch, zum anderen plural ist. Die vorgestellten, vornehmlich aus der geisteswissenschaftlichen Denk-Tradition kommenden Ansätze (Ausnahme Ernst Cassirer) sind zwar solche, die bei dem ersten Versuch einer Etablierung einer Kulturpädagogik (Spranger, Troeltsch, Litt) eine Rolle spielten, die aber schon damals kaum der Realität entsprachen, weshalb dieses Projekt Anfang der 1920er Jahre auch scheiterte (vgl. zur Kulturtheorie Fuchs 2008 oder Reckwitz 2001, 2006).

In der praktischen Umsetzung geht es dann um grundlegende Kulturtechniken. Doch bereits dann, wenn es um den Kern der „Kultur“ geht, nämlich um Werteorientierungen und Normen, wird der Umgang mit „Kultur“ schwierig. Denn trotz der gemeinsamen Basis des Grundgesetzes und unserer Rechtsordnung sind es gerade die Werte und ihre Entwicklung („kultureller Wandel“), die auch die Enkulturation zu einem widerspruchsvollen Prozess machen (vgl. Fuchs 2011: Kampf). Mit einem entsprechenden, sozialtheoretisch aufgeklärten Begriff von Kultur lassen sich zudem die Funktionen der Legitimation und Selektion – die gerade über Kultur gut funktionieren – einholen (ich erinnere an die entsprechenden Studien von Pierre Bourdieu).

4. Ästhetisches Lernen als Prinzip

Es lassen sich seit der Einführung von Schulen einige immer wiederkehrende Topoi einer Schulkritik identifizieren. Hier eine Auswahl: Das Problem der Stofffülle und Auswahl; die Distanz zwischen Schulstoff und Lebenswelt, zwischen Alltag und der Abstraktheit schulischen Wissens; ein Mangel sinnlicher Erfahrung; eine Unterschätzung oder Vernachlässigung des Leibes und des leiblichen Lernens; eine Dominanz des Kognitiven, oft verbunden mit problematischen Lerntheorien; eine Fremdbestimmung schulischen Lernens und eine Vernachlässigung des Subjekt-/Personcharakters der Lernenden; ein Übermaß an Reglementierung und staatlicher Steuerung, zugleich eine Entmündigung der Lehrenden und Lernenden; eine politische, ökonomische oder sozial(politisch)e Funktionalisierung und Instrumentalisierung; ein Übermaß an Wettbewerbsdenken und Auslese etc.

Vor dem Hintergrund dieser Kritiken ist es nahe liegend, ein Alternativmodell von Schule zu finden, bei dem der Leib, die Sinne, die Phantasie, die Emotionalität wieder in ihr Recht gesetzt werden. Auch unser Konzept einer Kulturschule lässt sich hier einordnen. Das

Ästhetische als Gestaltungsprinzip von Schule soll im Mittelpunkt stehen. Das Konzept von „Kultur“ in seinen verschiedenen Facetten (Fuchs 2008) weist zudem darauf hin, dass im Sinne eines emphatischen Kulturbegriffs die humanistische Zielorientierung (die Person als Subjekt ihres Handelns; das „Leben in aufrechtem Gang“) verdeutlicht wird und dass die Schule zwar eine Lebenswelt für sich, jedoch eingeordnet in die heutige Gesellschaft ist (Kultur als Reichtum sozialer Beziehungen). Basis eines jeglichen Enkulturationsprozesses ist dabei das Lernen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass man eine häufig anzutreffende Verengung des Lernbegriffs auf systematisch angelegtes kognitives Lernen aufgebrochen werden muss zugunsten von informellem und nonformalem Lernen mit allen Sinnen. Daher ist eine Kulturschule insbesondere eine Schule der Sinne. Man kann zeigen, dass der Mensch in diesem Sinne ein lernendes Verhältnis zur Welt hat, Lernen also eine anthropologische Grundkategorie ist: Der Mensch muss lernen, er kann lernen und er tut es ständig. Lernen ist dabei nicht bloß Erweiterung, sondern oft genug ein widerspruchsvoller Akt einer Konfrontation mit Fremdem, bei dem auch umgelernt – und früher Gelerntes vergessen – werden muss. Lernen ist kein kontinuierlicher, linear ablaufender Prozess, sondern widerspruchsvoll, stockend, mit Rückschlägen, aber auch mit Sprüngen. Lernen lässt sich nicht delegieren, es lässt sich allerdings fördern.

Lernen ist Welt- und Selbstaneignung (Fuchs 2012, Teil 4, Kapitel 10; Duncker 1999 spricht von Kulturaneignung; siehe aus Duncker u.a. 2004). An aussagefähigem Texten und Erläuterungen zu einem solchen Verständnis von Lernen ist (inzwischen) kein Mangel (vgl. Duncker u.a. 2010). Das Ästhetische wiederum geht in seiner Wortbedeutung auf *aisthesis* (= sinnliche Erkenntnis) zurück. Eine Akzentsetzung in Richtung Schönheit der Gestalt(ung) setzt sich spätestens seit dem 18. Jahrhundert durch (Fuchs 2011 = Kunst). Im Hinblick auf das Subjekt – eine Wende, deren Höhepunkt mit Kants *Ästhetik* (Kritik der Urteilskraft; 1790) erreicht war – spielen ästhetische Wertung, Phantasie und vor allem ästhetische Erfahrung eine Rolle. Speziell für die Grundschule ist neben den Arbeiten von Duncker etwa auf Mattenklott 1998 oder Aissen-Crewitt 1998 hinzuweisen. Offensichtlich bündeln sich im Begriff des ästhetischen Lernens (Ausführlicher wird er in Fuchs 2012, Teil 4 dargestellt) die Vorteile des Ästhetischen (Sinnlichkeit, Phantasie, Konstruktion, spezifische Form der Welt- und Selbstsicht und -aneignung) und eines aktuellen Konzeptes von Lernen (leibliches, performatives etc. Lernen; vgl. Göhlich/Zirfass 2007). Aissen-Crewitt (1998) stellt dies komprimiert dar wie folgt (Abb. 5).


Abb. 5:

Die Umsetzung des Prinzips der ästhetisch-aisthetischen Wahrnehmung und Erkenntnis erfordert, soll sie im Unterricht gelingen, Konsequenzen für Unterrichtsmittel und -ziele. Ohne hier eine abschließende Erörterung liefern zu wollen, scheint mir die Ermöglichung oder Inszenierung folgender Gelegenheiten sinnvoll:

- Gelegenheit, die Kunst der Wahrnehmung zu praktizieren: Ästhetisch-aisthetische Erkenntnis setzt ästhetisch-aisthetische Wahrnehmung und Erfahrung voraus. Die Kinder sollten deshalb lernen bzw. ihnen sollte die Gelegenheit gegeben werden, mit allen Sinnen wahrzunehmen und zu erkennen, und zwar ohne Festlegungen und Vorgaben.
- Gelegenheit, zu kreieren, zu erfinden, zu improvisieren: Die Gelegenheit für genuine Intuition, Improvisation und Kreativität auf seiten der Kinder ist im konventionellen Unterricht relativ selten anzutreffen. Wenn es richtig ist, dass viele der komplexesten Probleme, denen wir uns gegenübersehen, nicht mittels Messung, Kalkulation und logischer Deduktion gelöst werden können, ist es notwendig, dass Kinder Gelegenheit zu ästhetischen Erfahrungen haben, in denen inventive, intuitive Denkweisen gefordert und gefördert werden.
- Gelegenheit, Vorstellungen und Erfahrungen darzustellen: Wahrnehmen reicht nicht. Es ist ebenso wichtig, in der Lage zu sein, das, was man wahrnimmt, zu strukturieren, zu deuten, zu bewerten, darzustellen und zu kommunizieren. Hierzu sollte den Kindern vielfältige Möglichkeit gegeben werden.
- Gelegenheit, sich in genuinen Untersuchungen zu engagieren: Untersuchung bedeutet immer ein „Herausfinden“. Kindern sollte deshalb Gelegenheit gegeben werden, ohne Festlegungen, mit „offenem Ende“ Probleme zu identifizieren und Hypothesen aufzustellen, um Erfahrungen zu machen, diese zu sammeln, zu synthetisieren und zu analysieren, um hierdurch zu lernen, Hypothesen zu verifizieren oder falsifizieren, möglicherweise auch eine Theorie zu bilden und diese mit anderen Kindern zu diskutieren.

Im Hinblick auf Schule lässt sich das Ästhetische als Gestaltungsprinzip auf alle Qualitätsbereiche von Schule anwenden. Das Qualitätstableau NRW unterscheidet etwa die Bereiche Ergebnisse der Schule; Lernen und Lehren – Unterricht; Schulkultur; Führung und Schulmanagement; Professionalität der Lehrkräfte; Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung (Abb. 6).

Abb. 6

1 Ergebnisse der Schule	2 Lernen und Lehren - Unterricht	3 Schulkultur	4 Führung und Schulmanagement	5 Professionalität der Lehrkräfte	6 Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung
1.1 Abschlüsse	2.1 Schulinternes Curriculum	3.1 Lebensraum Schule	4.1 Führungsverantwortung der Schulleitung	5.1 Personaleinsatz	6.1 Schulprogramm
1.2 Fachkompetenzen	2.2 Leistungskonzept - Leistungsanforderung und Leistungsbewertung	3.2 Soziales Klima	4.2 Unterrichtsorganisation	5.2 Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen	6.2 Schulinterne Evaluation
1.3 Personale Kompetenzen	2.3 Unterricht – Fachliche und didaktische Gestaltung	3.3 Ausstattung und Gestaltung des Schulgebäudes und Schulgeländes	4.3 Qualitätsentwicklung	5.3 Kooperation der Lehrkräfte	6.3 Umsetzungsplanung/Jahresarbeitsplan
1.4 Schlüsselkompetenzen	2.4 Unterricht – Unterstützung eines aktiven Lernprozesses	3.4 Partizipation	4.4 Ressourcenmanagement		
1.5 Zufriedenheit der Beteiligten	2.5 Unterricht – Lernumgebung und Lernatmosphäre	3.5 Außerschulische Kooperation	4.5 Arbeitsbedingungen		
	2.6 Individuelle Förderung und Unterstützung				
	2.7 Schülerbetreuung				

Maßgeschneidert für ästhetisch-kulturelle Zwecke ist das entsprechende Qualitätstableau der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (Abb. 7).

Neben den deutschen Erfahrungen kann man auf reichhaltige internationale Erfahrungen zurückgreifen. So dürfte das ambitionierteste flächendeckende Projekt Creative Partnerships in England sein, das ursprünglich aus dem Arts Council England hervorgegangen ist in dessen Rahmen langfristig alle Schulen Englands zu Kulturschulen entwickelt werden sollten. Inzwischen liegt ein International Handbook of Creative Learning (Sefton-Green u.a. 2011) vor, das von theoretischen Grundlagen, Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Lehrerbildung alle Facetten bearbeitet, die auch in unserem Kontext relevant sind.

Abb. 7:



5. Zeit für Innovationen in der Schule

Zu den Zielen und den Rahmenbedingungen von kultureller Schulentwicklung

Es waren möglicherweise die Rahmenbedingungen für eine Schulreform, so wie sie hier beschrieben und anvisiert wird, selten so günstig wie heute. In Hinblick auf die Relevanz des Ästhetischen gibt es nicht nur eine starke Fraktion innerhalb der Erziehungswissenschaft, die diese Linie unterstützt, auch in der Gesellschaft war kulturelle Bildung in den letzten Jahrzehnten als unverzichtbares Element der Jugend-, Kultur- und Bildungspolitik nicht mehr so aktuell wie heute. Auch für Schulveränderungen ist die Zeit günstig. In Hinblick auf Schule gibt es zumindest vier Einflussbereiche, die man berücksichtigen muss:

In der wissenschaftlichen Schulpädagogik geht man – ebenso wie in der Praxis – davon aus, dass Schulreform nicht mehr auf dem Wege einer Top-down-Steuerung erfolgen kann, sondern die einzelne Schule der zentrale Akteur ist. Ein wichtiges Stichwort ist educational governance, womit eine neue Form der Steuerung nicht nur im Binnenbereich der Schule, sondern auch auf der Makroebene der Vernetzung der Schule im Stadtteil sowie – in Grenzen

– ein neues Verständnis von Schulpolitik auf Länderebene verstanden wird. Auf der Ebene der Länder mit ihrer immer noch vorhandenen starken Verantwortung für Schulangelegenheiten und insbesondere ihrer Gesetzgebungskompetenz in diesem Bereich muss man feststellen, dass inzwischen alle Schulgesetze wesentlich modernisiert wurden im Hinblick auf eine Vergrößerung der Selbstständigkeit der Einzelschule, der Erweiterung der Kompetenzen der Schulleitung (etwa bei Personalfragen), in Hinblick auf die Erarbeitung eines Schulprofils und Schulprogramms (um Stärken der jeweiligen Schule hervorzuheben, Visionen zu formulieren und eventuell ein „Alleinstellungsmerkmal“ zu finden).

Ein weiteres einflussreiches Feld ist die zweite Ausbildungsphase, die Studienseminare, die insbesondere in Hinblick auf die Kompetenz der angehenden LehrerInnen im Bereich der Didaktik-Methodik wichtig sind. Auch hier gibt es ein erwachendes Interesse am „Prinzip Ästhetik“, das nicht nur auf die künstlerischen Fächer beschränkt ist. Unterstützt wird diese m. E. günstige „Großwetterlage“ durch große Modellprojekte.

Natürlich gibt es nicht bloß diese günstigen Rahmenbedingungen: Schulentwicklung als Organisationsentwicklung bedeutet immer auch Veränderungen im Kompetenzprofil der Beteiligten, und dies heißt Umlernen, heißt, dass bislang praktizierte Vorgehensweisen zumindest überdacht, wenn nicht sogar beendet werden müssen. Je nach biographischer Situation sind LehrerInnen dazu mehr oder weniger bereit. Man muss auch sehen, dass gerade in den letzten zehn Jahren die Schule im Zentrum verschiedener Verbesserungsbemühungen steht. So kommen erste Evaluationen des Konzeptes der kommunalen Bildungslandschaft auch zu dem Ergebnis, dass es eine gewisse Überforderung der Schule durch zu viele Reformprogramme gibt: Inklusion, demokratische Schule, individuelle Förderung etc. Zum Teil werden im Rahmen dieser – in jedem Einzelfall durchaus begrüßenswerten – Programme sogar Strukturen geschaffen, die dann nebeneinander existieren und die alle auf die Kooperationsbereitschaft der Schulen und LehrerInnen angewiesen sind. Widerstände in den Kollegien sind daher durchaus nachvollziehbar, zumal nach wie vor das deutsche Bildungswesen im internationalen Vergleich unterfinanziert ist. Offensichtlich stellen sich hier für jede praktische Schulentwicklungsinitiative viele Herausforderungen, die z. T. in den anderen Beiträgen dieses Buches aufgegriffen werden.

Abschließend will ich noch einmal auf den oben vorgestellten Gegensatz zwischen funktionaler vs. pädagogischer Bestimmungen der Aufgabe von Schule zurückkommen. Dieser Widerspruch ist nicht nur nicht neu, sondern – strukturell – in dem System Schule angelegt. Er erscheint gelegentlich mit anderen Begrifflichkeiten: Heydorn spricht von dem Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft, Foucault spricht von Gouvernamentalismus

als subtilerer Methode der Formung der Subjekte. *Man kann auch von einer Spannung zwischen Anpassung und Emanzipation sprechen.* Diese Widersprüche entstehen dadurch, dass man mit einer zu glatten Eingliederung des Einzelnen in die jeweilige Gesellschaft nicht zufrieden ist. Zum einen widerspricht dies grundsätzlich der Denkfigur des autonomen Individuums, die sich in der europäischen Moderne entwickelt hat. In diesem Spannungsverhältnis kommt zudem das Paradoxe einer jeglichen Pädagogik zum Ausdruck, nämlich durch äußere Einwirkung innere Freiheit erzeugen zu wollen. Bekanntlich spricht man gelegentlich in diesem Zusammenhang von der Pädagogik als einem „Gewaltverhältnis“ (Benner 1987). Es kommt allerdings auch eine Unzufriedenheit mit der jeweiligen Gesellschaft zum Ausdruck.

Wie oben erwähnt, gibt es kein Einvernehmen darüber, wie unsere Gesellschaft charakterisiert werden soll. Einige betonen durchaus zurecht, dass es noch nie in der Geschichte eine Gesellschaft gegeben hat, in der Freiheit und Wohlstand bei allen Mängeln so weitgehend vorhanden waren. Andere sprechen von Neoliberalismus, einem totalen Siegeszug des ökonomischen Denkens, man spricht von „digitalem Kapitalismus“. In der Soziologie spielte eine Weile das von Ulrich Beck und Anthony Giddens entwickelte Konzept der „reflexiven Moderne“ eine Rolle. Das Konzept der „Postmoderne“, das die 1990er Jahre noch geprägt hat, ist inzwischen weitgehend verschwunden. Relevant ist diese Problematik durchaus. Denn jede dieser Charakterisierungen hat Folgen für eine entscheidende Frage für die Pädagogik und speziell auch für die Schule: Nicht nur, für welche Gesellschaft wir bilden und erziehen wollen, sondern auch, welche Form von Subjektivität, welche Ausprägung von Persönlichkeit das Bildungs- und Erziehungsziel der Schule ist. Grundgesetz und Rechtsordnung setzen zwar hier einen verbindlichen Rahmen, innerhalb dieses Rahmens sind jedoch sehr unterschiedliche Gesellschafts- und Wirtschaftsmodelle (stärker neoliberal, stärker kontrollierend, stärker wohlfahrtsstaatlich, stärker freiheitlich etc.) denkbar (und auch in der Geschichte der Bundesrepublik noch vorzufinden). Eine an Foucault orientierte Zeitdiagnose und -kritik sieht – ebenso wie eher nostalgisch gestimmte kulturwissenschaftliche Analysen wie die von Richard Sennett – unsere Gesellschaftsordnung negativ: zu viel Markt, zu viel Kontrolle und Disziplinierung. „Flexibilität“ und „Kreativität“ gehören zu den Mantras der Gegenwart. Beides gehört allerdings auch zu den aktuellen „Versprechungen des Ästhetischen“ (Y. Ehrenspeck 1998), sodass sich die Frage stellt, ob die Kulturschule in dem Spannungsverhältnis zwischen Anpassung und Emanzipation vielleicht die zeitgemäßere Schule für den flexiblen Kapitalismus ist. Nun weiß man inzwischen, dass der Traum einer totalen pädagogischen „Machbarkeit“ von Subjektivitätsformen, den die Pädagogik nicht nur

in der Zeit der Aufklärung geträumt hat, so nicht funktioniert. Dies ist durchaus eine Entlastung für die pädagogische Praxis. Mir scheint vor diesem Hintergrund der Ansatz, der von mehreren Autoren vertreten wird, richtig zu sein, auf eine verstärkte Reflexivität zu setzen. Als Professionsmodell für LehrerInnen (und weiter für alle pädagogischen Fachkräfte) wird hier das Modell des reflektierten Praktikers favorisiert. Auch die Institution Schule kann selbstreflexiv werden. Dazu gehört eine professionalisierte Form der Selbstbeobachtung (ganz so, wie es Luhmann in seiner Gesellschaftstheorie als Beobachtung von Beobachtern thematisiert). Die Hinweise von Weigand (s.o.) helfen hier weiter. Als Hintergrundfolie solcher Überlegungen können die Analysen der Konzeptionalisierung des Verhältnisses Individuum/Gesellschaft in Fuchs 2012, Teile 1- 3, dienen, die wie folgt zusammengefasst werden können (ebd., 143ff.):

1. Jede Gesellschaft unternimmt im Interesse ihres Fortbestehens erhebliche Anstrengungen, ihre Mitglieder so zu erziehen, dass sie weiter bestehen kann. Man kann hierbei davon ausgehen, dass diese Eingliederungsanstrengungen tendenziell strukturkonservativ sind. Dies kann man die (soziale) Formung des Subjekts nennen.
2. Dies gilt in besonderer Weise für moderne Gesellschaften, bei denen aufgrund ihrer Komplexität dieser Prozess der Eingliederung mehr Zeit, besondere Institutionen und spezielle Professionalitäten erforderlich macht. Neben diesen intentionalen Aktivitäten geschehen jedoch viele Eingliederungsprozesse en passant („funktionale“ oder informelle Bildung).
3. Aus der Sicht des Einzelnen ist der gesellschaftsspezifische (orts-, zeit- und gruppenabhängige) Prozess der Sozialisation, der Eingliederung in vorhandene Abläufe und Strukturen zunächst einmal notwendig. Denn der Einzelne braucht ein enormes Bündel an Kompetenzen, um in der jeweiligen Gesellschaft zu überleben. Der Einzelne muss handlungsfähig werden.
4. Klaus Holzkamp (1983) unterscheidet eine restringierte von einer verallgemeinerten Handlungsfähigkeit. Erste meint das Zurechtkommen in gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen, letztere erweitert diese um eine kritische Distanz zu diesen und den Wunsch und die Fähigkeit, sie gegebenenfalls auch entsprechend eigener Vorstellungen verändern zu wollen. Eine verallgemeinerte Handlungsfähigkeit gehört zu einem anspruchsvolleren Begriff von Subjekt und Subjektivität dazu.
5. Diese Handlungsfähigkeit muss in Hinblick auf die verschiedenen Gesellschaftsfelder („Subsysteme“) ausgebildet werden. Man kann Bildung im Sinne von Lebenskompetenz

oder Lebenskunst daher in ökonomische, politische, soziale und kulturelle Bildung aufteilen.

6. Ebenso wie sich die Gesellschaft entwickelt, entwickelt sich die Anforderungsstruktur an den Einzelnen. Es wurden daher im historischen Ablauf Subjektmodelle identifiziert. Einige solcher Studien (von Daniel, Reckwitz oder Veith) wurden vorgestellt. Insbesondere sind die historisch-systematischen Studien des Erziehungswissenschaftlers Veith sowie die Studien zur Subjektgenese des Soziologen Reckwitz (der diese mit dem Ziel der Entwicklung einer Kulturtheorie durchgeführt hat) von Interesse.
7. Das Problem der Subjektgenese besteht darin, dass die Handlungsaufforderungen aus den verschiedenen Gesellschaftsfeldern an den Einzelnen sich gelegentlich widersprechen. Zudem muss der Einzelne die Krisen und Pathologien der Moderne aushalten.
8. Es hat sich von Beginn der Moderne an ein Krisendiskurs entwickelt. Man kann sagen, dass die meisten Studien zur Theorie der Moderne kritische Kulturtheorien der Moderne sind. Dies ist eine wichtige Rahmenbedingung für die Konstitution von Subjektivität: Es geht um das Überleben in einer krisenhaften Gesellschaft.
9. Zur Krise der Moderne gehört auch eine Krise des Subjekts, ein grundsätzliches Infragestellen der Möglichkeit souveränen Handelns (oder – in anderen Worten – von „verallgemeinerter Handlungsfähigkeit“). In den 1970er Jahren waren es bestimmte marxistische Ansätze, die von einer totalen Vereinnahmung des Einzelnen, von einer fugenlosen Einpassung in die Gesellschaft ausgingen. Heute hat ein von Nietzsche inspirierter Poststrukturalismus (etwa in Anschluss an Foucault) einen gewissen Einfluss. Es kommt daher darauf an, ein Konzept von Subjekt und Subjektivität zu entwickeln, das die gesellschaftlichen Anpassungs- und Unterdrückungsleistungen zwar respektiert, das jedoch auch die Möglichkeit freier Entscheidung und - heute etwas altmodisch klingend – Emanzipation im Grunde zulässt. Ein solches Konzept wurde an anderer Stelle entwickelt (etwa unter Bezug auf die Arbeiten von Keupp; Fuchs 2008c) und hier in Konturen skizziert.
10. Es stellt sich dann die Frage nach den emanzipierenden bzw. unterdrückenden Einflüssen der verschiedenen Sozialisationsinstanzen. Diese Frage wurde in früheren Zeiten intensiver von der Erziehungswissenschaft gestellt. Heute muss man feststellen, dass – etwa der Fendtsche Ansatz der gesellschaftlichen Funktionen von Schule wie Legitimation, Allokation/Selektion, Qualifikation und Enkulturation – häufig nicht mehr berücksichtigt wird. Es scheint gelegentlich so zu sein, als ob ein grundsätzlich kritisches Verhältnis zu den gesellschaftlichen Bedingungen nicht mehr von so großem Interesse ist.

11. Eine besondere Rolle spielen in der vorliegenden Arbeit die Künste und Künstler. Sie übernehmen traditionell die gesellschaftliche (oft seismographische) Aufgabe der Selbstreflexion der Gesellschaft und der Entwicklungsmöglichkeit des Einzelnen in der jeweiligen Gesellschaft. Beispiele für diese Reflexionsleistung wurden – etwa am Beispiel der Literatur – vorgestellt.
12. Künste sind jedoch nicht nur Medien der Selbstreflexion: Sie sind auch wichtige Medien der Bildung des Einzelnen (zu der Selbstreflexion allerdings dazu gehört). Die Frage stellt sich daher, welche Bildungsleistungen die Künste oder allgemeiner: eine ästhetische Praxis erbringen. In vorgestellten Theorien der Subjektgenese spielt diese Praxis eine wichtige Rolle (etwa bei Reckwitz). Man muss allerdings präziser fragen: Welche Kunstform, welche konkrete künstlerisch-ästhetische Praxis hat im Hinblick auf die „Formung des Subjekts“ welche Wirkungen? Dabei ist insbesondere die jeweilige institutionelle Rahmung zu berücksichtigen. Denn auch Künste wirken weder gesamtgesellschaftlich noch bezogen auf den Einzelnen grundsätzlich und immer kritisch oder emanzipativ. Hier ergibt sich eine Fülle von noch nicht bearbeiteten Forschungsfragen.
13. Von der Methode der vorliegenden Arbeit her wird ein historisch-systematischer Weg beschritten. Es wird immer wieder gezeigt, wie und wer im Verlauf der Entwicklung der Moderne diese in ihrer Widersprüchlichkeit und Krisenhaftigkeit reflektiert und bewertet wurde und wie sich dies auf die jeweilige Genese von Subjektivität ausgewirkt hat.

6. Für welche Gesellschaft soll die Schule bilden und erziehen?

Beobachtung und Reflexion braucht Maßstäbe. Zentraler Maßstab für pädagogische Prozesse kann dabei nur sein, inwieweit den Betroffenen die Realisierung ihres „Projektes des guten Lebens“ in Gegenwart und Zukunft gelingt. Vor diesem Hintergrund wird es relevant, sich wieder an die langjährigen Diskussionen rund um das Konzept der Lebenskunst zu erinnern, denn ein Ziel dieser Konzeptdiskussion bestand darin, „Lebensqualität“ neu zu definieren. In dieselbe Richtung weisen Bemühungen (etwa von Burow 2011), „Glück“ als Thema der Schule erneut ins Gespräch zu bringen. Auch hierbei gibt es politischen Rückenwind, etwa durch eine neue Enquête-Kommission im Deutschen Bundestag.

Exkurs:

„Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität“ einige Anmerkungen aus kulturpolitischer Sicht zu einer neuen Enquête-Kommission

Der Bundestag hat auf der Basis eines gemeinsamen Antrags fast aller Fraktionen (die LINKE hat einen eigenen Antrag vorgelegt) vom 23.11.2010 eine Enquête-Kommission eingerichtet, die den Zusammenhang der im Titel genannten Begriffe klären soll. Insbesondere geht es um das Spannungsverhältnis zwischen ökonomischem Wachstum und Nachhaltigkeit, es geht um die Frage gerechter Lebensverhältnisse und damit die Weiterentwicklung des Sozialstaates. Es geht konkret um Ergänzungen rein ökonomischer Indikatoren, mit denen bislang die Lebenssituation in Deutschland gemessen wird (das Brutto-Inlandsprodukt BIP), das Fragen wie Wohlbefinden, Bildung, Umgang mit Ressourcen etc. nicht erfasst. Eine lobenswerte Aufgabe also: Endlich scheint der Meadows-Report des Club-of-Rome über die Grenzen des Wachstums aus den 1970er Jahren in der Politik angekommen zu sein. Notwendig ist dies ohne Frage: Denn man kann geradezu von einem Wachstumsfetisch sprechen, der die Politik und weite Teile der Medienlandschaft beherrscht. Viele wichtige Reformen werden international nicht angepackt, weil sie das Wachstum gefährden könnten, man denke nur an die Umweltpolitik und das Kyoto-Protokoll. In Artikel 1 der Satzung der OECD wird ökonomisches Wachstum als Ziel gleich mehrfach erwähnt. Man glaubt, alle politischen Probleme im Sozialen, in der Infrastruktur, in der Gesundheitspolitik nur über größeres Wachstum lösen zu können. Eine Gewichtung des Wachstums etwa in Hinblick auf ökologische Kosten (wie etwa im Modell des ökologischen Rucksacks) findet nicht statt. Dass all diese Fragen mit unserer Lebensweise zu tun haben, ist natürlich kein Geheimnis. Ich will nur an den damals Furore machenden Brundtland-Bericht aus dem Jahre 1987 erinnern, der international Begriffe wie Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit auf die Agenda gesetzt hat. Auf dieser Grundlage haben BUND und Organisationen aus dem Bereich der evangelischen Kirche eine inzwischen fortgeschriebene Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ vorgelegt, bei der die ausführlichen Analysen verdichtet werden auf wenige Merksätze. Einer davon lautete: Gut leben statt viel haben. Dies erinnerte an das Spätwerk von Erich Fromm, Haben oder Sein (1979), in dem er das erfüllte Leben, eben das Sein, einem bloß konsumorientierten Haben gegenüber gestellt hat. Diese Frage geht als weit über eine rein volkswirtschaftliche Debatte hinaus und berührt die entscheidende Frage, wie wir leben wollen (vgl. die entsprechende, jetzt abgeschlossene Initiative der Aktion Mensch: dieGesellschafter.de).

Auch im internationalen Bereich hat die mangelnde Aussagekraft rein ökonomischer Indikatoren (etwa BIP pro Kopf der Bevölkerung) dazu geführt, komplexere, aber immer noch handhabbare Indikatoren zu entwickeln. Der bekannteste Index dürfte der HDI (Human Development Index) sein, der im jährlich vorgelegten Weltentwicklungsbericht des UNDP (United Nations Development Programme) genutzt wird. Dieser HDI führt drei Indikatoren zusammen: aus ökonomischer Sicht den genannten personenbezogenen BIP-Anteil, die Gesundheitsdimension wird mit der Lebenserwartung eingeholt und ein kultureller Indikator erfasst die Alphabetisierungsrate. Daraus ergibt sich ein Armuts-Ranking der etwa 200 Staaten, die es auf der Welt gibt. Amartya Sen, der bekannte indisch-amerikanische Wirtschaftsnobelpreisträger, hatte anfangs Bedenken gegen eine solche indikatoren-gestützte Messung der Lebensqualität, doch hat er nicht nur inzwischen seinen Frieden damit gemacht: Er hat wesentlich den UNDP-Bericht 2004 („Kulturelle Freiheit in unserer Welt der Vielfalt“) mit bearbeitet. Diese Debatte ist verbunden mit der Debatte über Lebensqualität, in der man schon seit Jahren komplexere Zugänge als bloß ökonomische mit einbeziehen will. So gibt es seit einigen Jahren eine internationale Glücksforschung (in Deutschland rund um A. Bellebaum), die inzwischen auch schon in Wikipedia ihren Niederschlag gefunden hat. Kurz: Die Zeit ist reif für die oben erwähnte Enquête.

Bei der Suche nach weiteren Indikatoren ist dabei eine Studie hilfreich, die auf Bitte des französischen Präsidenten Sarkozy aus dem Jahre 2008 von einer Wissenschaftlergruppe (darunter eine Handvoll Nobelpreisträger) erstellt wurde: der Stiglitz-Sen-Fitoussi-Report (Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress). Hier werden zwar noch keine neuen Indikatoren entwickelt, es werden jedoch – rund um die Begriffe Wellbeing, sustainable development, quality of life – interessante Perspektiven entwickelt. Auch im Kontext der Enquête-Kommission liegen inzwischen interessante Studien und Gutachten vor und es haben wichtige Anhörungen stattgefunden. So ist es bemerkenswert, dass sich gleich zwei der vorliegenden Gutachten damit befassen, wie die Öffentlichkeit und die Journalisten einen alternativen Wohlstandsindikator (man hat drei Modelle erprobt) auffassen würden. Man kümmert sich also von Anfang an um eine gute Kommunizierbarkeit der entwickelten neuen Indikatoren. Ein weiteres inhaltsbezogenes Gutachten (Feld/Goldschmidt/Zweynert: Kulturelle, soziale und gesellschaftliche Grundlagen wirtschaftlichen Wachstums) greift die Traditionen der Gründungsväter der sozialen Marktwirtschaft (Eucken, Müller-Armand, Röpke) auf und macht die Gerechtigkeitsdimension – auch und gerade bei Fragen der Bildung – stark (vgl. Fuchs 2011 – Kampf). „Kultur“ spielt hier im Sinne von Werthaltungen eine Rolle. Wenn es um eine

Änderung der Lebensweise geht, so geht dies notwendig mit Veränderungen der kulturellen Dispositionen einher, so das Gutachten. Dies geschieht allerdings nur langsam: „Will man ... mentale Dispositionen auf politischem Wege verändern, so muss man die traditionellen Deutungsmuster in Betracht ziehen und sich bemühen, geplante Reformen auf eine anschlussfähige Weise zu kommunizieren.“ (48).

Spätestens hier sieht man, dass die Problemstellung der Enquête-Kommission eng mit Kulturpolitik verbunden ist. Fragen der Lebensweise und der Lebensqualität sind auch Fragen der Kulturpolitik (Stichwort Daseinsvorsorge). Der UNESCO-Kulturbegriff aus der Weltkonferenz 1982 schließt die Lebensweise ausdrücklich mit ein. „Kultur“ ist zudem das Feld, in dem ständig Fragen der Lebensweise verhandelt werden. Andererseits ist die Kulturpolitik auch abhängig von den Entscheidungen, die in diesem Bereich getroffen werden. Bislang war es trotz der Kulturverträglichkeitsklausel auf der Ebene der EU, trotz der UNESCO-Konvention zur kulturellen Vielfalt, die eine kulturelle Sensibilität in allen politischen Entscheidungen einfordert, noch nicht gelungen, dies in entsprechenden Beratungs- und Entscheidungsorganen zu verankern. Auch diese Enquête-Kommission, so interessant die bisherigen Aktivitäten sind, berücksichtigt dies bislang kaum. Es lohnt sich daher, entsprechende Überlegungen in diesen Kontext einzubringen.

Ende des Exkurses.

7. Die Veränderung der Schule als Institution: Hinweise

Der Schule wird – meist in Alltagsgesprächen Betroffener – oft unterstellt, dass sie in besonderer Weise gegen Veränderungswünsche immun ist. Nun stimmt dieser Vorwurf sicherlich nur in Grenzen, da Schulen permanent mit Veränderungswünschen konfrontiert werden – etwa über die häufigen Erlasse, mit denen Schulministerien ihre Schulen steuern wollen. Zum anderen ist zu bedenken, dass es in der Natur einer Institution liegt, strukturkonservativ sein zu müssen. Denn dies ist – wie bei den definitorischen Annäherungen oben angemerkt – ihre Aufgabe: „Die sozialisierende, gewohnheitsbildende und kognitiv standardisierende Funktion von Institutionen vermittelt Menschen das Verständnis für die Art sozialer Situationen und den Sinn des Handelns in ihnen.“ (Offe in Fischer/Joas 2003, S. 174). Institutionen schaffen soziale Ordnung, sind – so der Institutionen-Theoretiker A. Gehlen – handlungsentlastend. Sie regeln „die Verteilung und den Zugang zu so wichtigen Gütern wie Gesundheit, Frieden, Macht, Wissen, Liebe, Reichtum, Gerechtigkeit, Erlösung, Bildung usw.“ (ebd., S. 174). Man kann formale (Schulen, Gerichte etc.) von informellen Institutionen (Gruppen, Bürgerinitiativen etc.) unterscheiden. Institutionen haben eine normsetzende

Wirkung (und Funktion) und durchaus auch Möglichkeiten, Normverletzungen zu sanktionieren. Zu Institutionen gehören mehr oder weniger verbindlich normierte Rollenbilder der Akteure. Institutionen geben Handlungssicherheit, weil sie die Handlungserwartungen kanalisieren. Dadurch können Konflikte entschärft werden. All dies zählt Offe (a.a.O.) zu den positiven Wirkungen von Institutionen (vgl. auch Rehberg 2001). Was generell gilt, lässt sich ohne Probleme auf die Institution Schule übertragen. Es gibt allerdings auch negative Aspekte: Ihre Regeln definieren eine Form von „Normalität“, die die Handlungsspielräume erschweren und Normabweichungen sanktionieren. Institutionen schließen zudem aus, insofern es einen klaren Unterschied zwischen Innen und Außen gibt. Institutionen wirken zudem „ontologisch“, obwohl sie Menschenwerk und daher im Grundsatz veränderbar sind. Sie können daher zu einer Ideologisierung des Weltbildes beitragen (sie lassen dieses „alternativlos“ erscheinen). In den letzten Jahren hat man eine Idee auch für Institutionen aufgegriffen, die seinerzeit Ralph Dahrendorf als essentiell für die Gesellschaft herausgestellt hat: Die Notwendigkeit von Konflikten.

Widerstände gegen Veränderungen von Institutionen sind also tendenziell „normal“. Man muss zudem berücksichtigen, dass es eine enge Beziehung, nämlich eine Passfähigkeit, zwischen Institution und Profession gibt. Das heißt allerdings, dass Veränderungen der Institution Veränderungen in der Professionalität nach sich ziehen, was wiederum eine Belastung für die Akteure darstellt.

Wie kann unter diesen Umständen, die alle eher das Strukturkonservative stärken, Veränderung überhaupt gelingen? Eine erste Idee stammt von A. de Saint-Exupéry: Wenn Du möchtest, dass ein Schiff gebaut wird, dann wecke die Sehnsucht nach fernen Ländern. Dies heißt in unserem Kontext, dass die Vision und das Ziel eine wichtige Rolle spielt. Wichtig ist zudem, Zwischenerfolge erlebbar zu machen. Gerade deshalb, weil Taylors Warnung davor, dass rational organisierte Institutionen aufgrund ihres Mangels an Fülle zu Entfremdungserscheinungen führen können, ist es notwendig, Erfolge sinnlich erfahrbar zu machen. Die Künste im Zentrum der Kulturschule bieten gerade hierfür sehr gute Möglichkeiten. Wichtig ist zudem die Einbeziehung der Akteure. Basis einer jeglichen Kooperation ist Kommunikation, die zu Partizipation führt: Es geht darum, gegen ein zentrales Strukturelement einer Institution, nämlich normativ Verhalten vorzuschreiben, Möglichkeiten autonomer Entscheidungen einzubauen.

Auf die wichtige Rolle von Symbolen und Ritualen, die mit dem Bild der neuen und gewünschten Schule verbunden sind, sei hier nur hingewiesen.

Literatur

- Aissen-Crewett, M.: Grundriß der ästhetisch-aisthetischen Erziehung. Potsdam: Universität 1998
- Alt, R.: Das Bildungsmonopol. Berlin 1978.
- Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/Basel: Juventa 1987.
- Braun, T. (Hg.): Auf dem Weg zur Kulturschule. München: Kopaed 2010
- Braun, T. (Hg.): Lebenskunst Lernen. München: Kopaed 2011
- Burow, O.-A.: Positive Pädagogik. Weinheim: Beltz 2011
- Cortina, K. u.a. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt 2003
- Dalin, P.: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand 1997
- Duncker, L.: Lernen als Kulturaneignung. Weinheim/Basel: Beltz 1994
- Duncker, L./Scheunpflug, A./Schultheis, K.: Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart: Kohlhammer 2004
- Duncker, L.: Die Grundschule. Weinheim/München: Juventa 2007
- Duncker, L./Lieber, G./Neuss, N./Uhlig, B. (Hg.): Bildung in der Kindheit. Seelze: Kallmeyer 2010
- Ehrenspeck, Y.: Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts. Opladen: Leske und Budrich 1998.
- Fend, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988.
- Fend, H.: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden. VS 2006a
- Fend, H.: Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden: VS 2006 b
- Fend, H.: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag 2008
- Fischer, J./Joas, H. (Hg.): Kunst, Macht und Institution. Frankfurt/M.: Campus 2003
- Fromm, E.: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. München: dtv 1979.
- Fuchs, M.: Persönlichkeit und Subjektivität. Historische und systematische Studien zu ihrer Genese. Leverkusen: Leske + Budrich 2001.
- Fuchs, M.: Kulturelle Bildung. Grundlagen - Praxis - Politik. München: Kopaed 2008
- Fuchs, M.: Kultur, Teilhabe, Bildung. München: Kopaed 2008
- Fuchs, M.: Kultur macht Sinn. Wiesbaden: VS 2008
- Fuchs, M.: Kunst als kulturelle Praxis. Eine Einführung in die Ästhetik und Kunsttheorie für die Praxis. München: Kopaed 2011
- Fuchs, M.: Der Kampf um Sinn - Kulturmächte der Moderne im Widerstreit. München: Herbert Utz Verlag 2011

- Fuchs, M.: Kultur und Subjekt. Bildungsprozesse zwischen Emanzipation und Anpassung. München: Kopaed 2012
- Fuchs, M.: Die Kulturschule. München 2013 (i.E.)
- Göhlich, M./Zirfas, J.: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer 2007
- Göhlich, M./Wulf, Chr./Zirfas, J. (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel: Beltz 2007
- Holzkamp, K.: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt: Campus 1983.
- Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.: Campus 1993.
- Kühnlein, M./Lutz-Bachmann, M. (Hg.): Unerfüllte Moderne? Frankfurt/M: Suhrkamp 2011
- Lenhardt, G.: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1984.
- Mattenkloft, G.: Grundschule der Künste. Hohengehren: Schneider 1998
- Melville, G. (Hg.): Institutionalität und Symbolisierung. Köln usw.: Böhlau 2001
- Pongratz, L.: Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim: DSV 1989.
- Rehberg, K.-S.: Ansätze zu einer perspektivischen Soziologie der Institutionen. Diss. TH Aachen 1973
- Reckwitz, A.: Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück 2000
- Reckwitz, A.: Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne bis zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück 2006
- Rehberg, K.-S.: Weltrepräsentanz und Verkörperung. Institutionelle Analyse und Symboltheorien. In: Melville 2001, S. 3 - 49
- Rosa, H.: Is there anybody out there? In: Kühnlein/Lutz-Bachmann 2011, S. 15 - 42
- Sefton-Green, J./Thomson, P./Bresler, L./Jones, K. (eds.): The International Handbook of Creative Learning. London: Routledge 2011
- Taylor, Ch.: Ein säkulares Zeitalter. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2009
- UNDP (Hg.): Bericht über die menschliche Entwicklung 2004. Kulturelle Freiheit in unserer Welt der Vielfalt. Bonn: UNO-Verlag 2004
- Weigand, G.: Schule der Person. Würzburg: Ergon 2004

Der Autor:

Fuchs, Max, Prof. Dr., Direktor der Akademie Remscheid; Präsident des Deutschen Kulturrates, Ehrenvorsitzender der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung; Vorsitzender des Instituts für Bildung und Kultur. Lehrt Kulturarbeit an den Universitäten Duisburg-Essen und Basel.