



Ulaş Aktaş | Thomas Gläßer (Hrsg.)

Kulturelle Bildung in der Schule

Kulturelle Schulentwicklung,
Selbstbestimmung im Unterricht
und Inklusion

BELTZ JUVENTA

Ulaş Aktaş | Thomas Gläßer (Hrsg.)
Kulturelle Bildung in der Schule

Ulaş Aktaş | Thomas Gläßer (Hrsg.)

Kulturelle Bildung in der Schule

Kulturelle Schulentwicklung,
Selbstbestimmung im Unterricht
und Inklusion

In Zusammenarbeit mit der Offenen Jazz Haus
Schule Köln und ON – Neue Musik Köln

BELTZ JUVENTA

Gefördert durch

Offene Jazz Haus Schule



ON – Neue Musik Köln



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-6101-7 Print

ISBN 978-3-7799-5401-9 E-Book (PDF)

1. Auflage 2019

© 2019 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Grußwort 9

Einleitung
Ulaş Aktaş & Thomas Gläßer 10

Teil 1 Kulturelle Schulentwicklung

Die Kulturschule – mit Kunst Schule gestalten.
Rahmenbedingungen – Konzept – Praxis
Max Fuchs 28

Grundschule als Erfahrungsraum für Kinder.
Historische Spuren, aktuelle Tendenzen und mögliche Probleme
Heike Deckert-Peaceman 45

Klang, Körper, Kooperation.
Profilbildung im Zwischenraum
Thomas Gläßer 65

Teil 2 Selbstbestimmung im Unterricht

Theoretische und empirische Perspektiven
auf Selbstbestimmung im Musikunterricht
Anne Niessen 82

Selbstorganisation als Grundbegriff und Experimentierfeld
einer kritischen Kulturpädagogik
Franz Kasper Krönig 98

„Schinkenbaguette!“
Musik Erfinden in der Grundschule
Matthias Schlothfeldt 117

Im Spannungsfeld von Selbstbestimmung und Musikunterricht. Experimentelles Klassenmusizieren – konzeptionelle Ansätze und praktische Beispiele <i>Achim Tang</i>	124
„Musik von Anfang an“ als Aufforderung zum kulturpädagogischen Experiment <i>Franz Kasper Krönig</i>	134
Anderssehen. Körper und Künste im Zeichen von Lernen und Lehren <i>Ulaş Aktaş & Maximilian Waldmann</i>	141
Kooperation im Kontext Kultureller Bildung. Antinomische Strukturen und Praktiken der Differenzzeugung und -bearbeitung <i>Leopold Klepacki & Tanja Klepacki</i>	154
Teil 3 Inklusion	
Zur Kultur der inklusiven Schule. Entwicklungen und Ent-haltungen <i>Andrea Platte</i>	170
„Zusammenklang“ als Beispiel für die Positionierung von Projekten zur kulturellen Bildung in Schule <i>Thorsten Neubert</i>	182
Das Andere, das Schöne und die Pädagogik. Was bedeutet ‚Inklusion‘ für die Kunstpädagogiken? <i>Mai-Anh Boger</i>	190
„Sich (nicht) zum Papagei machen (lassen)“. Zum Potential theaterpädagogischer Methoden in der inklusiven rassismuskritischen Bildungsarbeit <i>Nina Simon</i>	217

„Ausländer“ mit weißer Maske.

Die doppelte Exklusion durch institutionellen Rassismus
am Beispiel einer MSA-Prüfung im Fach Musik

Timm Stafe & Ulaş Aktaş

234

Teil 4

Inklusion aus einer professionalisierungstheoretischen Perspektive

Versuch einer Untersuchung des Inklusionsgedankens
als Professionalisierungsdynamik

Winfried Köppler

244

Autor_innenverzeichnis

301

Grußwort

Die überragende Bedeutung von kultureller Bildung für die individuelle Persönlichkeitsentfaltung lässt sich kaum noch von der Hand weisen. Es gibt aber noch einen weiteren Aspekt, der bei Peter Weiss zu finden ist und den ich Ihnen heute ans Herz legen möchte. Peter Weiss, der deutschsprachige Schriftsteller mit jüdischen Wurzeln, der die meiste Zeit in Schweden gelebt hat, der Assistent von Bert Brecht und überzeugter Kommunist war, mit dem sich heute in Zeiten der allseitig anerkannten Political Correctness nur schwer posieren lässt.

In den siebziger Jahren, also vor langer, langer Zeit, als es noch keine PCs, keine Handys, kein Internet, kein facebook und kein YouTube gab, aber die Erinnerung an die nationalsozialistische Gewaltherrschaft in Deutschland noch einigen – nicht allen – in den Knochen steckte, erschien sein dreibändiger Roman „Die Ästhetik des Widerstands“. Dieser umfangreiche und sperrige Roman hat mich als Student stark geprägt. Auch wenn sich der Roman nur schwer in wenige Sätze zusammenzufassen lässt – es geht darin unter anderem um den kommunistischen Widerstand im Faschismus, bekannt geworden als „Rote Kapelle“, vor allem aber um Kunst bzw. Kunstwerke – lässt sich hinter diesem gewaltigen Text, quasi zwischen den Zeilen und in jedem Moment des Lesens präsent, eine zentrale Botschaft ausmachen. Informatiker würden, glaube ich, heute von einem *Daemon* im Hintergrund sprechen.

Diese zentrale Botschaft ließe sich in etwa so formulieren, dass gerade die Auseinandersetzung oder Beschäftigung mit Kunst und Kultur, mit unserer sogenannten Hochkultur, unserem kulturellen Erbe, eine *conditio sine qua non* für die Verwirklichung freiheitlicher und humanistischer Werte ist, auch und gerade angesichts von Terror, Gewaltherrschaft, Unterdrückung und Menschenverachtung.

In der von politischem Engagement geprägten Sprache Peter Weiss' klingt das natürlich etwas anders, für heutige von Political Correctness geprägten Ohren etwas knirschend, in etwa: *Wenn das Proletariat aufgehört hat sich für Kunst und Kultur, für das Erbe unserer sogenannten Hochkultur zu interessieren oder sich damit kritisch auseinanderzusetzen, dann sind der Unmenschlichkeit und Barbarei, dem braunen Mob, Tür und Tor geöffnet.*

Diesen Gedanken würde ich Ihnen gerne heute für diese Tagung mitgeben und Sie damit an die große Bedeutung und Verantwortung von kultureller Bildung auch und gerade in unserer Zeit erinnern. Vergessen Sie nie, welche enorm wichtige Rolle kulturelle Bildung im Leben spielen kann!

Tilman Fischer – Rheinische Musikschule der Stadt Köln

Einleitung

Ulaş Aktaş & Thomas Gläßer

In Zeiten von steigendem Lern- und Leistungsdruck und wachsender sozialer Ungleichheit wird kultureller Schulentwicklung und kultureller Bildung häufig zugetraut, einen substantiellen Beitrag zu grundlegenden Bildungsprozessen – von der ‚ganzheitlichen Subjektwerdung‘ bis zum Erwerb ‚kreativer Schlüsselkompetenzen‘ und der Förderung ‚kultureller Teilhabe‘ – zu leisten. Eine Gefahr, die in diesem Verständnis von Kultureller Bildung liegt, ist, dass damit soziale und politische Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen verkannt werden. Die Suggestion ist: ‚Wenn man nur kreativ ist und seine künstlerische Neigung entdeckt, wird man auch in der Lage sein, alle Herausforderungen des Lebens zu meistern‘. Kunst wird so zu einem Derivat der Selbstoptimierung und verliert zudem auch ihr kritisches Potenzial. Dass allein durch eine ‚kulturellere‘ Bildung drängende gesellschaftliche Herausforderungen, wie Arbeitslosigkeit, Armut und Depression, bewältigt werden können, ist allerdings offensichtlich eine Illusion, die gesellschaftliche Problemlagen verdeckt sowie durchweg Zerrbilder von Schule und Bildung produziert, die ihrerseits wieder zu den bestehenden Problemlagen beitragen. Angesichts dieser Zerrbilder, die uns weismachen wollen, dass es bei Kunst und der Kunst das Gemeinsame des Menschseins zu konzentrieren nur darum ginge, Gruppen auf effiziente Weise in der Entwicklung ihrer Potenziale zu fördern, braucht es ein Gegengewicht zur Umsetzungslogik. Wie kein Klang ohne Pause wirken kann, verhält auch die Antwort ohne die Ruhe der Frage im Lärm der Betriebsamkeit. Statt – wie es in der Schulentwicklung heißt – „mindless busy work“ (Hattie) zu befeuern, soll mit diesem Band nach Perspektiven kultureller Schulentwicklung gefragt werden, in denen Lernen und Bildung in Hinsicht auf die historischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Schule und Kindheit kritisch berücksichtigt werden.

Der Band entfaltet hierfür drei Perspektiven, zum einen in Hinsicht auf Schulentwicklung, indem Schule als zentraler Erfahrungsraum von Kindern begriffen wird (1), zum anderen in Hinsicht auf die Aporien in den Verhältnissen von Kunst, Selbstbestimmung und Unterricht (2) sowie drittens in Hinsicht auf Konzepte Kultureller Bildung und ihres Verhältnisses zu wirkmächtigen Differenzordnungen und Inklusion (3).

Der Band strebt einen Dialog von Theorie und Praxis sowie von Kunst und Pädagogik an, der alle drei Perspektiven strukturiert. Fragen werden aus z.T. kontroversen Positionen beleuchtet, so dass sowohl Diskurshorizonte Kultureller Bildung in der Schule als auch ihre praktische alltägliche Wirklichkeit sicht-

bar werden. In einem vierten Teil (4) wird der Inklusionsbegriff aus professionalisierungstheoretischer Perspektive perspektivtheoretisch entwickelt und der Band durch einen grundlagentheoretischen Akzent ergänzt.

Zur Entstehung des Buches.

JeKits und der institutionelle Strukturwandel formaler und non-formaler Bildungseinrichtungen

Die Idee zu diesem Band geht auf eine Tagung der *Offenen Jazz Haus Schule* im März 2015 zurück, die den Titel trug: „*Kultur der Schule/Schule der Kultur – Herausforderungen und Möglichkeiten musikalisch-kultureller Bildung in der Grundschule*“. Die Tagung wurde von der *Offenen Jazz Haus Schule Köln* durchgeführt und konnte durch die freundliche Unterstützung der Förderer *ON – Neue Musik Köln* und der *Sparkasse KölnBonn* sowie durch die Kooperation mit der *TH Köln*, „Forschungsschwerpunkte Nonformale Bildung & Bildungsräume in Kindheit und Familie“, dem *Landesverband der Musikschulen in Nordrhein-Westfalen* und der *Rheinischen Musikschule der Stadt Köln* durchgeführt werden. Hintergrund und Anlass für diese Tagung war die Neuausschreibung und Ausweitung des *JeKits*-Programms (Jedem-Kind-ein-Instrument-Tanzen-Singen) durch die *JeKits-Stiftung* im Schuljahr 2015/16, im Rahmen derer das Programm auf ganz Nordrhein-Westfalen ausgedehnt wurde und die *Offene Jazz Haus Schule* nach einer sehr erfolgreichen Bewerbung mit 10 Projekten in Kölner Schulen teilnimmt. „*JeKits – Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen*“ ist ein kulturelles Bildungsprogramm in der Grundschule für das Land Nordrhein-Westfalen. Durchgeführt wird *JeKits* in Kooperation von außerschulischen Bildungsinstitutionen (wie z.B. Musikschulen oder Tanzinstitutionen) und den Schulen. Mit dem Programm sollen *alle* Kinder einer *JeKits*-Schule erreicht werden.

Programme wie *JeKits* stellen heute bei Weitem keine Ausnahme mehr dar.¹ Die Kooperation von außerschulischen Bildungsinstitutionen und Schulen insbesondere im Bereich der Kulturellen Bildung hat sich zu einem gängigen und etablierten Modell entwickelt. Diese Veränderung gehört zu einer allgemeinen Entwicklung, die im Besonderen mit der Entwicklung hin zur Ganztagschule verbunden ist. Die Entwicklung zur Ganztagschule betrifft aber nicht nur die Schule selbst. Sie betrifft in besonderem Maße auch non-formale Bildungseinrichtungen und vor allem die Musikschulen. Durch den massiven Ausbau der

1 In Hinsicht auf seine Größe stellt *JeKits* aber ohne Zweifel eine Ausnahme dar. Im Schuljahr 2016/17 nehmen 150 Kommunen in NRW mit 814 Grundschulen am *JeKits*-Programm teil. Ungefähr ein Drittel aller Grundschulen in NRW werden 2018 am *JeKits*-Programm teilnehmen (Angaben nach www.JeKits.de).

Ganztagsschule verschieben sich für die Musikschulen gerade in NRW die Nachmittagsangebote zunehmend auf den frühen Abend, wodurch auch die Schüler_innenzahlen zurückgehen. Kooperationsprojekte von Schulen und non-formalen Bildungseinrichtungen im offenen oder gebundenen Ganztag stellen insofern eine neue Form der Organisation von Musikschule dar, die Aussicht hat, sich langfristig zu etablieren. Sowohl für Schule als auch für non-formale Bildungseinrichtungen kann in diesem Sinne von einem Strukturwandel gesprochen werden.

Die *Offene Jazz Haus Schule* Köln verfolgt bereits seit den 1980er Jahren Kooperationsprojekte mit Schulen und hat in den letzten Jahren unkonventionelle Wege beschritten, die nicht nur auf eine Erweiterung des schulischen Angebots zielten, sondern durchaus auch eine Umgestaltung von Schule anstreben, wie zum Beispiel in der Entwicklung des Musikprofils „MuProMandi“ der *Gemeinschaftsgrundschule Manderscheider Platz* in Köln Sülz. Im Zuge der Entwicklung dieses Musikprofils wurden u. a. Klassen- und Unterrichtsstrukturen geöffnet und Prozesse angestoßen, bei denen Grundsatzfragen nicht mit bereitgestellten Antworten zurückgewiesen wurden, sondern offen, fall- und praxisbezogen vor dem Hintergrund von künstlerischen, sozialen und gesellschaftspolitischen Ansprüchen diskutiert wurden: „Was soll kulturelle Bildung an unserer Schule sein, wenn sie auch einen inklusiven Charakter haben soll?“. Solche Fragen im schulischen Kontext ernsthaft zu stellen, bedarf eines finanzierten Rahmens und viel Zeit, die in Schulen definitiv knapp sind. Möglich wurden diese Prozesse, weil die *Offene Jazz Haus Schule* initiativ Projektgelder einwerben konnte. Diese Initiatorrolle, sich nicht nur als „Erfüller“ von Programmen, sondern als politischer Gestalter und Akteur zu begreifen, hat zur Tagung und diesem Buch geführt. Es ist trotzdem keineswegs so, dass der Strukturwandel sich nur als Chance darstellen lässt.

Die Tagung, zu der Lehrende von Schulen und Musikschulen eingeladen waren, verfolgte dabei das Ziel, Fragen nach Praxis und Methoden vor dem Hintergrund der konkreten Herausforderungen durch den Strukturwandel von Schule und Musikschule sowie der politischen und pädagogischen Horizonte zu stellen und einen Dialog zu versuchen, der die Ansprüche von Praxis und Theorie, aber auch von künstlerischen und pädagogischen Ansprüchen verbindet.

Herausforderungen und Rahmenbedingungen der Kulturellen Bildung in der Schule

Kulturelle Schulentwicklung, Selbstbestimmung im Unterricht und Inklusion stellen zentrale Bereiche Kultureller Bildung an Schulen dar und stehen vor dem Hintergrund der politischen Reformprozesse von Schule und Bildung nach PISA. Sie sind insofern in ihrer historischen und gesellschaftlichen Rahmung

als Prozesse der Reform der Organisation des schulischen Lernens und Lehrens ins Auge zu fassen. Die drängenden politischen Fragen, wie die nach dem Umgang mit Heterogenität, nach der schulischen Reproduktion sozialer Ungleichheit und nach Motivations- und Disziplinarschwierigkeiten im Allgemeinen bilden dabei zweifellos den aktuellen Kern der Debatte (vgl. Casale/Ricken/Thompson 2016), die gleichfalls nicht zu führen ist, ohne deren übergeordnete politische Horizonte selbst zur Diskussion zu stellen.

Das ehrgeizige Ziel, Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, soll bekanntermaßen durch die Steigerung der Konkurrenzfähigkeit, Flexibilität und des Wissens der sogenannten humanen Ressourcen erreicht werden. Bildung gilt nach den OECD-Richtlinien als entscheidende Kenngröße der Maximierung der Produktivität und spiegelt den Wert des ökonomisch verdinglichten und taxierten Menschen („Human-kapital“). Es ist mit Bezug auf Perspektiven Kultureller Bildung in der Schule nicht zu übersehen, dass die aktuelle Dynamik der Reform der Schule nicht nur in der Nachfolge des „PISA-Schocks“ steht, sondern dass Konkurrenzfähigkeit, Flexibilität und Wissensakkumulation Dreh- und Angelpunkte praktischer Bildungsverhältnisse darstellen. Kulturelle Bildung leistet für diese Verhältnisse, auch das ist offensichtlich, eine wichtige Mittlerfunktion, gerade weil sie „aktiv, neugierig und kreativ“ werden lässt, „kognitive und emotionale Handlungsprozesse“ (BMBF)² verbindet und so „wichtige Fähigkeiten für ein erfolgreiches und selbstbestimmtes Leben“ („Kultur macht stark“)³ entwickelt. Mit anderen Worten, um konkurrenzfähig zu sein, bedarf es auch emotionaler und sozialer Fähigkeiten. Nur wer sich mit seiner ganzen Person einbringt, kann im Leben und am Arbeitsplatz erfolgreich sein. Die Annahme, die aktuellen Bildungsreformen in der Nachfolge von PISA versuchten überholte technisch mechanische Vorstellungen des Lernens zu reetablieren, wäre insofern eine Fehleinschätzung. Sie knüpfen vielmehr nahtlos an die Ansprüche unternehmerischer Selbstaktivierung und an die Anforderungen eines zeitgemäßen Diversitätsmanagements an. Um die politischen Horizonte Kultureller Bildung zu verstehen, scheint es insofern bedeutsam nicht zu übersehen, dass die Kritik an der Überfremdung durch Unterricht und Schule erst in dem Augenblick möglich wurde, „als die Nachfrage nach solchen Wissensproduktionen zurückging, als sich gleichzeitig zeigte, daß eine einseitige Technisierung und Verwissenschaftlichung zu einer Pathologisierung schulischen Lernens führte“ (Meyer-Drawe 1999, S. 923). Mit anderen Worten, die Abkehr von einem tayloristischen Menschenbild und seinen technisierten Wissensproduktionen ist nicht auf einen etwaigen kapitalismuskritischen Widerstand des sogenannten Bildungssektors zurückzuführen,

2 <https://www.bmbf.de/de/kulturelle-bildung-5890.html>

3 <http://www.kulturmachtstark-sh.de/kultur-macht-stark/>

sondern vielmehr als Voraussetzung und Bedingung seiner effizienten postfordistischen Neugestaltung zu deuten.

Ein Blick in die Geschichte der angewandten Psychologie, wie sie Andreas Gelhard (2011) im Rahmen seiner Kritik des Kompetenzbegriffs rekonstruiert, verdeutlicht dies. Sie zeigt, dass die gegenwärtige Bildungsdebatte maßgeblich auf Theorien der angewandten Psychologie und ihrer Forschung zur Optimierung von Arbeitsprozessen der 1930er Jahre beruht. Am Beispiel des berühmten Experiments, das Elton Mayo mit sechs jungen Arbeiterinnen in den 1930er Jahren durchführte, kann der tiefgreifende Paradigmenwechsel zu einer selbstaktivierenden Logik in der angewandten Psychologie und in der Folge für die Bildungsdebatte exemplarisch veranschaulicht werden. Mayos Untersuchung des Arbeitsverhaltens von sechs jungen Frauen, die in den Hawthorne-Werken der General Electric mit der Montage von Telefonrelais beschäftigt waren, hat ein prominentes Problem der Managementpsychologie jener Zeit zum Gegenstand: die Ermüdung und die Empfindung von Monotonie in industriellen Arbeitsumfeldern. Wenig erstaunlich, hatte sich in früheren Studien schon gezeigt, dass sich durch kurze Arbeitspausen und andere kleinere Erleichterungen des Arbeitsalltags eine deutliche Produktivitätssteigerung erzielen ließ. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse entwickelte Mayo ein fünfzehnstufiges Versuchsschema, in dem die Arbeitsbedingungen der sechs Arbeiterinnen variiert und die Auswirkungen dieser Anordnungen untersucht wurden. Die Maßnahmen bestanden im Kern in der Variation von Anzahl und Länge der Arbeitspausen als auch der Gesamtarbeitszeit. Wie erwartet, steigerten die Arbeiterinnen ihre Leistungen, nach dem Länge und Häufigkeit der Arbeitspausen erhöht wurden. In der zwölften Phase des Experiments wurden alle Maßnahmen rückgängig gemacht, d. h. vor allem die Pausen wieder aufgehoben (vgl. Mayo 1948, S. 67). Das unerwartete Ergebnis war, dass trotz der Rückkehr zu den ursprünglichen schlechteren Arbeitsbedingungen die Produktivität der Arbeiterinnen weiter stieg. Dieses Ergebnis sorgte für viel Aufsehen. Es stellte sich die Frage, ob die früheren Ergebnisse falsch gewesen und die Verkürzung von Arbeitszeiten und die Verlängerung von Pausen womöglich gar nicht die Ursache für die Produktivitätssteigerungen gewesen waren?

Mayos eigene Interpretation setzte sich in der Folge durch. Er führte den unerwarteten Effekt auf die gestiegene „Moral“ der Arbeiterinnen zurück – heute hätte er vermutlich von Motivation gesprochen. Die Ursache für diese positive Motivationsentwicklung sah er im gewachsenen Zusammengehörigkeitsgefühl der Arbeiterinnen. Im Laufe des Experiments wuchsen die Frauen zusammen, so Mayo. Sie unterhielten sich, tranken gemeinsam Kaffee, sprachen über ihre Arbeit und sich selbst und wurden so – und dies ist der entscheidende Punkt für Mayo – zu einem *Team*. Zwei Schlüsse aus Mayos Folgerungen sind insofern hervorzuheben, die für das Verständnis der angewandten Psychologie und Managementtheorie prägend wurden ebenso wie für die Neu-

ausrichtung der Organisation des Lernens in der Schule. Zum einen ist dies die Unterschätzung der Bedeutung sozialer Beziehungen in den Organisations- und Erklärungsmodellen von Arbeitsabläufen sowie Lernprozessen. Die Industrialisierung, so Mayo, habe zu einer einseitigen Bevorzugung ‚mechanischer‘ Organisations- und Erklärungsmodelle geführt, die die Bedeutung sozialer Beziehungen dramatisch unterschätzen. Offensichtlich scheint, dass nicht allein die objektiven und materiellen Bedingungen, sondern auch die subjektiven Wahrnehmungen der Arbeiterinnen und die darin enthaltenen sozialen Beziehungen stärker zu berücksichtigen sind. Mayo formuliert dies weniger zurückhaltend. Er scheut sich nicht, das von ihm beschriebene soziale Defizit zur „zivilisatorischen Herausforderung“ schlechthin zu stilisieren:

„Wir haben es versäumt, unsere Studierenden in der Analyse sozialer Situationen zu unterrichten. Wir haben geglaubt, in unserem modernen Zeitalter der Mechanik genüge erstklassige technologische Ausbildung. Die Folge dieser Einstellung ist, dass wir in technischer Hinsicht zwar so kompetent sind wie kein anderes Zeitalter je vor uns, wir verbinden das aber mit äußerster Inkompetenz im weiten Feld des Sozialen. Dieses Versagen der Erziehung und Verwaltung ist in den letzten Jahren nachgerade eine Bedrohung der Zukunft unserer Zivilisation geworden.“ (ebd., S. 412)

Mayo beansprucht durch seine Forschung keineswegs nur zu einer Optimierung der Organisation industrieller Arbeitsprozesse beizutragen, sondern hegt die Hoffnung, gesellschaftliche Zerfallerscheinungen im Allgemeinen erklären zu können. Organisatorische Eingriffe – und damit meint Mayo die Veränderung von Arbeitszeiten aber auch sozialstrukturelle Eingriffe in soziale Umverteilungsprozesse – seien nicht in der Lage, Zuständen sozialer Anomie entgegenzuwirken. Hierfür wäre vielmehr ein „*social training*“ vonnöten (vgl. ebd.). Mangelnde Motivation von Arbeiter_innen, ineffiziente Produktionsverhältnisse und soziale Auflösungserscheinungen gründen nach Mayo alle in ein und derselben Problematik, nämlich in der fehlenden sozialen Kompetenz der betreffenden Akteure. Im Zeitalter der Mechanik bedürfe es insofern gerade der Ausbildung einer ethischen Grundhaltung, die durch *social training* zu erreichen ist.

Diese Rhetorik ist uns aus den neosozialen Aktivierungsstrategien der Gegenwart nur allzu vertraut. Es erfordert insofern nicht viel zu erkennen, dass Mayo die Maßstäbe seiner aus ökonomischen Produktionsprozessen abgeleiteten Logik der Optimierung unter der Hand zu einem unveränderlichen Maßstab der Beurteilung von Handlungen, Gedanken und Empfindungen macht. Dieser Maßstab trägt als moralischer Charakter ökonomischer Rationalität aber gerade durch seine nur dem Anschein nach naturwissenschaftliche Grundierung die Züge einer voraufklärerischen Doktrin. Die Suggestion einer unveränderlich erscheinenden psychischen Gesetzmäßigkeit bildet die Grundlage für

den normativen Imperativ, der sich auf alle Lebensbereiche überträgt. Nicht nur in Bezug auf unsere Arbeitsleistung, sondern in Bezug auf unsere ganze Person müssen wir uns selbst prüfen. Wir scheitern nicht nur im Beruf, sondern im Leben, wenn wir nicht die Imperative und Maximen sozialer Kompetenz zu unseren eigenen machen. D.h., indem Erfolg und Misserfolg allein durch Defizite sozialer oder emotionaler Kompetenz erklärt wird, schreibt sich unter der Hand die Norm eines erfolgreichen Lebens fest und die Verantwortung für diesen Erfolg wird allein den Individuen übertragen. Die so erreichte Ausblendung struktureller Bedingungen und Prozesse erzeugt eine in der Norm der sozialen Praxis beruhende In-Verantwortung-Nahme (Responsibilisierung) der Einzelnen für das Gelingen ihres Lebens. Aus einer historisch genetischen Perspektive ließe sich zeigen, wie die christlich-moralische Erkenntnis des richtigen Lebens sich zum *social training* transformiert, in dem nun die Norm durch sich selbst begründet wird, d.h. durch die bloße Faktizität der gegebenen performativen gesellschaftlichen Ordnung. Auf diese Weise wird aber die „*die Auflösung aller politischen Antagonismen durch ‚social training‘ oder, mit Arendt gesprochen, die Auflösung des Politischen im Sozialen*“ (vgl. Gelhard 2011, S. 147; Arendt 2003) betrieben. Die Fraglichkeit und Widersprüchlichkeit des Gegebenen und Vorherrschenden wird getilgt und d.h. die Möglichkeiten des Denkens, Handelns und Fühlens auf die Maßstäbe der Produktivitätsnorm hin eingeschränkt. Diese Einschränkung folgt einer paradoxen Struktur. Auf der einen Seite steht die Freisetzung des Individuums qua Ent-Traditionalisierung bzw. Ent-Funktionalisierung oder Ent-Rationalisierung (vgl. Ricken 2016, S. 9). Das Individuum soll sich gerade auch mit Bezug auf seine Gefühle einbringen und ‚als ganzer Mensch‘ angesprochen werden. Auf der anderen Seite steht „eine viel abstraktere, weil systembedingte Wiedereinbindung in neue Abhängigkeitsformen“ (ebd.) bzw. eine Verfügungsgewalt, die das Subjekt gerade über dessen Ausdruck kontrolliert (vgl. Negri/Hardt 1997, S. 144), indem es die Möglichkeit eines Widerspruchs zwischen individuellem Ausdruck und sozialer Norm negiert. Die Freiheit des freigesetzten Individuums ist geradezu seine Unterwerfung unter die Norm der Produktivität (Wimmer 2014).

Was bedeutet dies für die Reflexion der Kulturellen Bildung in der Schule und für die Reflexion der kulturellen Schulentwicklung?

Diese Frage ist weitgehend offen. Eine Rückkehr zu einem tayloristischen Menschenbild und Bildungsbegriff ist weder wünschenswert noch möglich. Auf der Hand liegt aber, dass der Charme der Kulturellen Bildung nicht zuletzt darin liegt, dass sie Einspruch erhebt gegen vorherrschende Welt- und Selbstdeutungen und also auch gegenüber der gegenwärtigen Auflösung politischer Selbstdeutungen im Gegebenen.⁴ Das Paradox besteht darin, dass der Gegensatz

4 Bei Humboldt zeigt sich dieser Einspruch als Widerstand gegenüber dem Trend des Utili-

von Individuum und Gesellschaft, der für die Figur des modernen Künstlers bezeichnend war, aufgehoben wird und die Entfaltung des Individuums Bedingung seiner produktiven Anpassung wird. In Handlungsfeldern Kultureller Bildung gilt es insofern, die Kritik an der Überfremdung durch Unterricht und Schule und den bloß technischen Verfahren der Optimierung von Lernprozessen theoretisch und praktisch zu hinterfragen, ohne gleichzeitig kritische Fragen nach Bildung und Erziehung gänzlich zu verwerfen. Dieser Herausforderung stellen sich die hier versammelten Aufsätze.

Teil 1: Kulturelle Schulentwicklung

Im ersten Teil, der sich mit Perspektiven kultureller Schulentwicklung befasst, steht die Frage nach dem Verhältnis von Schule als Institution und der Erfahrungswirklichkeit von Schüler_innen im Mittelpunkt. Die Vision der ‚Kulturschule‘ entwirft ein Bild von Schule als Kulturort, Lern- und Lebensraum, in dem die Künste zum Motor einer kulturellen Schulentwicklung werden. Die Öffnung von Schule durch die Kooperation mit externen Künstler_innen und non-formalen Bildungsträgern bedeutet dabei eine Veränderung bewährter Routinen, die auch Fragen aufwirft. Was zeigt ein aktueller Blick auf die Kultur(en) der Schule? Welche kulturellen Gestaltungsräume haben Schulen?

Vor dem Hintergrund einer Reflexion der Konjunktur der Kulturellen Bildung gibt Max Fuchs in seinem Beitrag *„Die Kulturschule – mit Kunst Schule gestalten“* einen Überblick zu internationalen und nationalen Modellprojekten kultureller Schulentwicklung. Dabei wirft er Fragen nach den Aufgaben einer Kulturschule und ihren Grenzen auf und entwirft eine Vision der ‚Kulturschule‘ als ästhetischen Erfahrungsraum, die in Aussicht stelle, „die genuinen Aufgaben der Schule in einer Weise zu realisieren, dass sich (nachweislich) alle Beteiligten – die Lehrer_innen und die Schüler_innen – dabei wohlfühlen“.

Aus einer anderen Perspektive, die eher auf die Schattenseite der Schulentwicklung blickt, beschreibt Heike Deckert-Peaceman in ihrem Beitrag *„Grundschule als Erfahrungsraum für Kinder“* die historischen Zusammenhänge und Entwicklungen von Schule. Mit Blick auf die Geschichte der Entwicklung der Schule nach 1945 zeigt sie, dass insbesondere Grundschulkindern früher ihre Zeit am Nachmittag weitgehend unbetreut außerhalb der Schule verbrachten. Schule sei heute zum zentralen Lebensraum von Kindern geworden, in dem sie die überwiegende Zeit ihres Lebens verbringen. Dadurch haben sich die Aufgaben der Schule erweitert und verändert. Allerdings lassen sich „nicht-schulische“ Erfahrungen nicht ohne Veränderung in den Alltag der Schule integrieren. Sie sind insbesondere dem Spannungsfeld von Individualisierung und

taristischen, bei Heydorn und Adorno als Widerstand gegenüber der Verdinglichung des Menschen (vgl. Meyer-Drawe 1999, S. 334).

Standardisierung unterworfen, das die Schule seit jeher prägt, sich aber aktuell verdichtet zeigt. In diesem Sinne spricht Deckert-Peaceman von einer ‚Scholarisierung der Kindheit‘, die als aktuelle Tendenzen der Grundschulpädagogik in ihrer Wirkung auf kindliche Erfahrungsräume kritisch zu diskutieren ist.

Aus einer praktischen Perspektive gibt Thomas Gläßer in seinem Aufsatz *„Klang, Körper, Kooperation. Profilbildung im Zwischenraum“* Einblick in die Entwicklung des Musikprofils „KlangKörper“, einem Kooperationsprojekt der *Offenen Jazz Haus Schule* und der *Schule Kunterbunt* in Köln Bocklemund. Aus der Perspektive der außerschulischen Kultureinrichtung und aus organisatorischer und konzeptueller Perspektive stellt er in einer Art Werkstattbericht die Herausforderungen kultureller Schulentwicklung dar. Projektbezogene Asymmetrien, Fördervorgaben und schulische Infrastrukturen werden sichtbar gemacht und auf die gesellschaftlichen und politischen Ziele der schulischen und außerschulischen Akteure bezogen. Unter welchen Bedingungen können sich außerschulische Kultureinrichtungen im Feld der Schule engagieren? Welche Spielräume bieten sich ihnen? Aber auch: Welche Grenzen sind ihnen gesetzt? Gläßer verfolgt über diese praktischen Fragen eine Vision von Schule, in der künstlerische, kulturell-gesellschaftliche und politische Aspekte schulische Wirklichkeit bestimmen. *Profilbildung im Zwischenraum* ist dabei eine Zustandsbeschreibung ebenso wie der Platzhalter für ein Projekt, das sich den Gegebenheiten der aktuellen schulischen Wirklichkeit stellt, ohne den Möglichkeitshorizont von Schule – und sei dieser auch nur allegorisch – aufzugeben.

Teil 2: Formen der Selbstbestimmung im (Musik-)Unterricht

Im zweiten Teil des Buches steht die Frage nach Formen von Selbstbestimmung im Unterricht im Zentrum. Das allgemeine Ziel der Förderung des gemeinsamen Musizierens, Singens oder Tanzens lässt weitgehend offen, wie diese gemeinsame Praxis im Unterricht konkret gestaltet werden soll. Im Sinne einer ernstgemeinten kulturellen Schulentwicklung sind deswegen auch pädagogische und didaktische Unterrichtskonzepte und Unterrichtsettings kritisch zu diskutieren. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem Spannungsfeld zwischen Selbstbestimmung und Unterricht. Welche Formen des Lehrens und selbstbestimmten Musizierens und Musik-Lernens lassen sich im Rahmen des schulischen Unterrichts verwirklichen? Wie ist dieser Unterricht zu gestalten, damit das Ziel, ein nachhaltiges Interesse am aktiven Musizieren und Tanzen zu wecken, erreicht wird? Arbeitsweisen und Gestaltungsmöglichkeiten aus populärer, improvisierter und zeitgenössischer Musik gelten als privilegierte Ansätze. Aber wie sehen diese Ansätze in der Praxis aus und wie zeigen sich in der Praxis die anvisierten pädagogischen Qualitäten, wie Schülerorientierung, Demokratisierung, Selbstbestimmung und Partizipation?

Anne Niessen beleuchtet in ihrem Beitrag *„Theoretische und empirische Perspektiven auf Selbstbestimmung im Musikunterricht“* das Spannungsfeld von

Unterricht und Selbstbestimmung, indem sie an die Motivationstheorie von Deci und Ryan (1993) erinnert, in der der Begriff der Selbstbestimmung eine zentrale Rolle spielt. Diese Theorie aus der pädagogischen Psychologie bietet Hinweise auf Fördermöglichkeiten von Selbstbestimmung im Unterricht. Vor diesem Hintergrund werden Ergebnisse qualitativer musikpädagogischer Unterrichtsforschung zu Selbstbestimmung und Öffnung von Unterricht vorgestellt. Die Erfahrungen der Schüler_innen in konkreten Unterrichtssituationen verweisen auf die Chancen von Selbstbestimmung, aber auch auf Herausforderungen im Prozess. Abschließend wird die Frage ins Zentrum gerückt, welche besondere Rolle Angebote kultureller Bildung im Spannungsfeld von Unterricht und Selbstbestimmung spielen können und sollten.

Eine kritische Perspektive auf die psychologischen Selbstbestimmungstheorien formuliert Franz Kaspar Krönig in seinem Beitrag *„Selbstorganisation als Grundbegriff und Experimentierfeld einer kritischen Kulturpädagogik“*. Gerade die Konzeption des Subjekts innerhalb der psychologischen Ansätze greife zu kurz, insofern das Subjekt theoretisch immer schon vorausgesetzt werde. Die Autonomie des Subjekts sei aber nur als Strukturaspekt des sozialen Geschehens zu begreifen und werde von Organisation und Pädagogik immer auch überformt, so dass Autonomie nur als bedingte verstanden werden könne. Mit Rückgriff auf Rousseau entwickelt Krönig seine Argumentation weiter, ist die Herausforderung der Kulturpädagogik in der Arbeit in und mit Gruppen zu erkennen und nicht in der Frage nach der Selbstbestimmung der Einzelnen. Die Konstituierung der Gruppe sei als Fokus der kulturpädagogischen Reflexion und Praxis zu erkennen und zu entwickeln. Anhand der Kritik der Konzepte von ‚Leadership‘ und ‚Partizipation‘ versucht er abschließend Grundlagen für experimentelle Zugänge von Gruppenprozessen zu entwickeln, die er an praktischen Beispielen verdeutlicht.

Aus einer didaktischen Perspektive Matthias Schlothfeldt wendet sich im Rahmen seines Beitrags *„Schinkenbaguette!“* dem Komponieren und Improvisieren mit Schüler_innen im Grundschulalter zu, wodurch insbesondere die Frage nach der Bedeutung der pädagogischen Dimension von Musik, d.h. der Frage, was Musik pädagogisch sein soll, thematisiert wird. Dieser praktische Zugang stellt Komponieren und Improvisieren als Bestandteile eines partizipativen Musikunterrichts in der Grundschule vor und macht so Potentiale und Möglichkeiten einer inhaltlichen Gestaltung von Musikunterricht in der Schule sichtbar, die als Antwort auf die Frage nach einem selbstbestimmten Lernen zu verstehen sind.

Auch in Achim Tangs Beitrag *„Im Spannungsfeld von Selbstbestimmung und Musikunterricht“* wird ein didaktisch-methodischer Ansatz vorgestellt. Das ‚Experimentelle Klassenmusizieren‘ wird konzeptionell und am praktischen Beispiel veranschaulicht und in Hinsicht auf das Spannungsfeld von Selbstbestimmung und (musik-)pädagogischer Anleitung reflektiert. Der Beitrag zeigt an

einem Musikunterrichtsprojekt mit Abschlusskonzert, wie Anleitung und Experimentieren im unterrichtlichen Handeln nicht nur mit einander verbunden sind, sondern auch notwendig ineinander greifen können. Ziel ‚Experimentellen Klassenmusizierens‘ ist es, Räume musikbezogener Aushandlungsprozesse herzustellen, die offen für unvorhersehbare Artikulationen sind. Gerade die Entwicklung von Klangsprachlichkeit und -rhetorik steht so im Mittelpunkt, die nicht von der Norm einer richtigen Musizierpraxis ausgeht, sondern sich in der Musizierpraxis bewähren muss bzw. in der Begegnung mit der anderen (musikbezogenen) Erfahrung der Mitschüler_innen. Für Musikpädagog_innen, so Tang, bedeutet dies, sensibel zu werden für Artikulationen, die nicht in gegebenen Hörweisen und musikbezogenen Konventionen aufgehen.

In Franz Kaspar Krönigs Beitrag *„Musik von Anfang an‘ als Aufforderung zum kulturpädagogischen Experiment“* steht die bildungstheoretische Frage nach einer kulturpädagogischen Begründung des mit dem JeKits-Programm verbundenen Motto „Musik von Anfang an“ im Zentrum, d. h., die Frage, was soll musikbezogene Bildung sein, wenn sie nicht nur für anderes, also z. B. dem besseren Rechnen, dienen soll. Krönig beschreibt zwei didaktische Antworten auf diese Frage, die zu kurz greifen: die niedrigschwellige, die sich in der Wahrnehmungsschulung verliere, und die hochschwellige, die auf methodische Kleinschrittigkeit setze und dadurch nie zu dem komme, auf das sie ziele, nämlich Musik. Insofern sei das Motto „Musik von Anfang an“ als eine Aufforderung zum Experiment zu begreifen, hier und jetzt und unter den gegebenen Bedingungen „Musik“ zu machen. Er rahmt so die methodischen Ansätze noch einmal und entfaltet den künstlerischen Anspruch aus einem pädagogischen Blick.

Im Beitrag von Ulaş Aktaş und Maximilian Waldmann bildet die Beziehung von Kunst und sinnlicher Erfahrung den Ausgangspunkt, vor der das Verhältnis von Kunst und Pädagogik mit Blick auf den schulischen Kunstunterricht ebenfalls aus einer bildungstheoretischen Perspektive untersucht wird. Hierzu wird das Verhältnis von Kunst und Wahrnehmungsordnungen untersucht und das Konzept des ‚Anderssehens‘ entfaltet sowie kritische Perspektiven für die Reflexion des Kunstunterrichts sichtbar gemacht. Im Anschluss daran wird ähnlich wie bei Franz Kaspar Krönig das Verhältnis von Kunst und Pädagogik von Seiten der Pädagogik reflektiert und kunstbezogene Lern- und Bildungsbegriffe diskutiert. Dabei wird ein kritischer Blick auf pädagogische Subjektivationsverhältnisse und die Ambivalenzen des Selbstbestimmungsbegriffs entfaltet. Abschließend werden die lern- und bildungstheoretischen Überlegungen wieder aufgegriffen und die Überlegungen an einem konkreten Beispiel aus dem Kunstunterricht veranschaulicht und so die theoretischen Überlegungen für die pädagogische Praxis anschlussfähig gemacht.

Leopold und Tanja Klepacki wenden sich in ihrem Beitrag aus einer meta-reflexiven Perspektive dem Thema Kooperation bzw. der Frage nach den Handlungslogiken der Kooperation von Lehrer_innen und Künstler_innen in der

Schule zu. Ausgehend von einer kulturtheoretischen Perspektive auf Schule gehen sie der Frage nach, inwiefern ein spezifisches Gemenge unterschiedlicher Handlungslogiken (von Lehrer_innen und Künstler_innen) im organisationalen Kontext ‚Schule‘ dazu führt, dass Kooperationen zwischen Lehrer_innen und Künstler_innen einerseits produktiv für kulturelle Schulentwicklungsprozesse sind, andererseits aber auch Probleme mit sich bringen (Stichwort: Kooperation als Lerngegenstand). Indem sie auf die organisatorischen Fragen des Lehrens eingehen, schlagen sie eine Brücke zwischen dem ersten Teil des Bandes zu Schulentwicklung und den methodischen Fragen zu Selbstbestimmung des zweiten Teils. Auf der Grundlage einer diskursanalytischen Untersuchung machen sie antinomische Strukturen und Praktiken der Differenzzeugung und -bearbeitung als Arbeitsbereich von Kooperationsverhältnissen aus. Die Erfahrung des Eingebundenseins in übergreifende Zusammenhänge bietet die Möglichkeit, Praktiken und Routinen zu befragen sowie das implizite Praxiswissen bewusst werden zu lassen und zu reflektieren. Kooperationen, so die These, sind dementsprechend in einer lerntheoretischen Perspektive als quasi-experimentelle Anordnungen zu verstehen, in denen nicht zuletzt immer auch das wechselseitige Übersetzen bzw. Artikulieren gelernt werden kann – einerseits das Übersetzen von Fachsprachen und Fachkulturen, von Logiken und Praktiken sowie von Wissensformen und Routinen und andererseits das Artikulieren von Selbst- und Fremderwartungen, von Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie von Erwartungen, Irritationen und Imaginationen. Kooperationen können insofern als Lernherausforderung für alle Beteiligten gefasst werden und es hängt letztlich von den beteiligten Akteuren und Organisationen ab, ob diese Lernchancen genutzt werden können. Nicht nur auf methodischer Ebene auch auf organisationaler sind insofern Aspekte der Selbstbestimmung zu berücksichtigen.

Teil 3: Inklusion

Fragen nach kultureller Schulentwicklung und Formen der Selbstbestimmung im Musikunterricht lassen sich nicht diskutieren, ohne gesellschaftliche und politische Fragen und Zusammenhänge von Ausschlüssen zu thematisieren. Im dritten Teil steht deswegen die Frage nach Inklusion im Zentrum. Mit dem Begriff der Inklusion soll und muss danach gefragt werden, wie Schule heute den sozialen Verwerfungen und den benachteiligenden Strukturen, von denen gerade Familien und Kinder am stärksten betroffen sind, entgegenwirken kann. Wie können kulturelle Bildungsangebote und Förderprogramme Diskriminierungsstrukturen entgegenwirken? In welchem Verhältnis stehen Künste zur pädagogischen Forderung nach Inklusion?

Andrea Platte geht in ihrem Beitrag *„Zur Kultur der inklusiven Schule“* auf die für die Sonderpädagogik zentrale Debatte zu den institutionellen Bedingungen inklusiver Bildung ein und fragt von hier aus nach Gestaltungsformen Kul-

tureller Bildung. Am Beispiel eines Kindes mit der Diagnose Trisomie 21 kritisiert sie das deutsche Sonderschulsystem. Ihre zentrale Kritik an diesem ist die vollzogene Entmündigung von Behinderten durch dieses. Behinderung ist kein „individuelles Phänomen“, sondern ein soziales Konstrukt und auch behinderte Schüler_innen haben das Recht auf „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“, so Platte. Ein segregierendes Bildungssystem kann insofern keine inklusive Bildungseinrichtung sein. Kulturelle Bildung und die Frage nach der Kunst beginne insofern schon beim segregierenden Schulsystem und ist an die Aufforderung gebunden, Kultur immer wieder neu zu gestalten und Irritationen zuzulassen.

Im Beitrag von Thorsten Neubert werden ausgehend von praktischen Erfahrungen in der Zusammenarbeit von Schule, Ganzttag und non-formaler Bildungseinrichtung im Projekt „Zusammenklang“ und JeKi inklusionspädagogische Ansätze praxisorientiert reflektiert und diskutiert. Leitende Fragen sind: Wie können Widersprüche zwischen inklusiver Pädagogik, organisationalem Rahmen und gesellschaftlicher Funktion von Schule inklusiv bearbeitet werden und lassen sich inklusive Gestaltungsprozesse managen? Im Zentrum steht nicht eine theoriegeleitete Kritik, sondern auch die Entwicklung konkreter Ansätze zu einer inklusiven kultur- und musikpädagogischen Didaktik.

Der Beitrag *„Das Andere, das Schöne und die Pädagogik. Was bedeutet ‚Inklusion‘ für die Kunstpädagogiken?“* von Mai-Anh Boger hat zum Ziel, Ambivalenzen und Widersprüche zwischen und innerhalb von Konzeptionen von Inklusion im Rahmen der Praxis Kultureller Bildung aufzuzeigen, also „welche Ansprüche der Inklusionsdiskurs an verschiedene pädagogische Praktiken erhebt und welche Projektionen diese Politiken auf die Künste werfen“. Ausgehend von einer geläufigen Szene aus der tanzpädagogischen Praxis werden drei Perspektiven bezüglich der Frage nach dem gerechten Umgang mit Differenz entwickelt. Sodann werden die drei Intuitionen aus dem Praxisbeispiel mithilfe der Theorie der trilemmatischen Inklusion systematisiert, um zuletzt zu fragen, was mögliche Impulse der Inklusionsforschung für die Kunstpädagogiken sind.

Um die Frage nach dem inklusiven Potential theaterpädagogischer Herangehensweisen geht es in Nina Simons Beitrag *„Sich (nicht) zum Papagei machen (lassen)‘. Zum Potential theaterpädagogischer Methoden in der inklusiven rassismuskritischen Bildungsarbeit“*. Aus einem erweiterten Inklusionsverständnis und einer machtkritischen Perspektive, die auch insbesondere Formen der Exklusion durch Rassismus einschließt, fragt sie nach dem Erkennen und Hinterfragen eigener Konstruktionen und Inszenierungen. Dieses ist, so Simon, jedoch notwendig, wenn weder Zuschreibungen reproduziert noch Differenzen nivelliert werden sollen. Theaterpädagogische Methoden scheinen insofern vielversprechend, wenn Lernprozesse angestoßen werden sollen, die dazu führen, Alltägliches der Selbstverständlichkeit(en) zu berauben und damit einhergehend zu dekonstruieren, also einer Befragung hegemonialer Diskurse dienen.

Ziel einer solchen Kombination ist somit nicht ein verbesserter Umgang mit „der_dem_den“ „Anderen“, sondern vielmehr eine Auseinandersetzung mit der (Re-)Produktion des Unterscheidungsschemas „Inkludierte“ und „Zu-Inkludierende“. Am Beispiel einzelner theaterpädagogischer Sequenzen im Rahmen universitärer Seminare für Lehramtsstudierende wird anhand exemplarischer Auswertungsergebnisse nach dem inklusiven Potential einer solchen Herangehensweise und somit auch nach Chancen und Risiken eben dieser gefragt. Schlussendlich geht es also um die Frage, wie theaterpädagogische Methoden (insbesondere in schulischen Zusammenhängen) einen Beitrag zu einer inklusiven Bildungsarbeit leisten können.

Im Beitrag „*Ausländer mit weißer Maske. Die doppelte Exklusion durch institutionellen Rassismus am Beispiel einer MSA-Prüfung im Fach Musik*“ von Timm Stafe und Ulaş Aktaş werden ebenfalls aus einer erweiterten Perspektive auf Inklusion am Beispiel einer MSA-Prüfung im Fach Musik exemplarisch die besonderen Herausforderungen bei der Erbringung der Prüfungsleistung von Schüler_innen dargestellt, die auf der Diskriminierungsachse natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit auf der jeweils abgewerteten Seite positioniert sind. Aufbauend auf der Analyseperspektive institutioneller Diskriminierung wird am Beispiel des Falls „Sinan“ der Mechanismus der „doppelten Exklusion“ erläutert. Schüler_innen mit sogenanntem Migrationshintergrund sind herausgefordert, den Normalitätsvorstellungen zu entsprechen, die sie ihrerseits als Andere kennzeichnen bzw. sich als Ausländer zu präsentieren, die sich idealerweise kritisch zu ihrer stigmatisierten Identität verhalten.

Teil 4: Inklusion als Professionalisierungsdynamik

Den vierten Teil des Bands, der professionalisierungstheoretische Perspektiven des Inklusionsgedankens entfaltet, bildet ein einziger Aufsatz. Winfried Köppers „*Versuch einer Untersuchung des Inklusionsgedankens als Professionalisierungsdynamik*“ des Lehrhandelns in der Schule ist weniger ein „Versuch“ als vielmehr eine theorievergleichende bzw. perspektivtheoretische Erarbeitung einer begrifflichen Fundierung des Inklusionsgedankens mit Blick auf eine Differenzierung der pädagogischen Professionalisierungstheorie von Ulrich Oevermann. Der metatheoretische Aufsatz ergänzt den Band durch eine grundbegriffliche Reflexion des Inklusionsgedankens. Der Aufsatz ist in seiner Anlage nicht nur ungewöhnlich lang, auch sein „Versuch“ den Inklusionsbegriff in seiner Genese in verschiedenen Perspektivierungen zu entwickeln, ohne dabei ein theoretisches Vorverständnis zu privilegieren, ist ungewöhnlich und in einer Zeit, in der das akademische Schreiben von Effizienzzwängen geprägt ist, fast schon anachronistisch. Ungewöhnlich ist es auch einen solchen Aufsatz zu publizieren und Leser_innen vorzulegen, die mit der Erwartung an einen Text gehen, Wissen in leicht verdaulichen Häppchen präsentiert zu bekommen. Die Enttäuschung dieser Erwartung ermöglicht aber die sorgsame Klärung von

theoretischen Perspektivierungen zueinander, wie es in der akademischen Praxis vor nicht allzu langer Zeit durchaus noch üblicher war und entfaltet hierdurch nicht zuletzt eine Haltung eines differenzierenden und sorgsam Denkens, das sich eben nicht auf Wissenshäppchen eindampfen lässt.

Der Ausgangspunkt von Köpplers Untersuchung ist der Inklusionsgedanke, wie er durch die Menschenrechtskonvention (UN-BRK) zum Tragen kommt. Dieser beruhe auf einem „interaktionistischen Verständnis von Behinderung“ in der Konvention. „Interaktionistisches Verständnis von Behinderung“ besagt, dass Behinderung keine natürliche Gegebenheit darstellt, sondern auf einer gesellschaftlichen Bestimmung gründet und sich in Interaktionen herstellt. Der Inklusionsgedanke ist insofern von einer „kulturalistisch gewendeten sozialwissenschaftlichen Geltungsüberprüfung“ inspiriert, d.h., von der Frage, auf welcher Grundlage die bestehenden Normen, Zuschreibungen und Zuweisungen beruhen sowie welche Geltung diesen zukommt. In diesem Punkt, so Köppler, haben das Modell professionalisierten pädagogischen Handelns von Oevermann und der cultural turn ihren gemeinsamen Bezugspunkt und sind aufeinander zu beziehen, wodurch ein gewisser „rekursiver Zug“ unvermeidlich wird. „Mit der Verschiebung des Theorie- und Methodenverständnisses“, so Köppler, „verändern sich sowohl der Blick auf die Schüler_innen als auch die professionellen Möglichkeiten auf wissenschaftliches Wissen Bezug zu nehmen“. Ein permanenter Perspektivenwechsel wird insofern zur Bedingung jener intendierten theoretischen Grundierung des Inklusionsgedankens. Dementsprechend systematisch ist der Beitrag strukturiert. Ausgehend von der Klärung der Konnotationen und der Gebrauchsweisen der theoretischen Begrifflichkeiten wird das normative Inklusionsverständnis der UN-BRK unter perspektivtheoretischen Voraussetzungen entwickelt. Daran anschließend werden die drei Foci professionalisierungsbedürftiger Praxis erläutert und das normative Inklusionsverständnis als Geltungsentwurf psychosomatischer Integrität sowie von Recht und Gerechtigkeit skizziert. Hierauf folgt eine Betrachtung des Behinderungsphänomens aus der Perspektive des cultural turns, zu der insbesondere die Arbeit von Andreas Reckwitz herangezogen wird. Im nächsten Schritt werden die Betrachtungen auf die drei Foci professionalisierten Handelns mit Bezug auf die Schule erweitert. Abschließend wird dann in vier Schritten eine Theorie professionalisierten Handelns in einer inklusiven Schule entwickelt.

Literaturverzeichnis

- Arendt, H. (2003). Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass. Ludz, U. (Hrsg.) München, Zürich: Piper.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39(2), 223–238.

- Gelhard, Andreas (2011). Kritik der Kompetenz. Berlin: Diaphanes.
- Mayo, Elton (1933/dt. 1948). The human Problems of an Industrial Civilization, New York (Reprint 1986).
- Meyer-Drawe, K. (1989). Lebenswelt, in: Lenzen, D. (Hrsg.). Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 923–930.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. Zeitschrift für Pädagogik 45/3, S. 329–336.
- Negri, A./Hardt, M. (1997). Die Arbeit des Dionysos. Berlin: Edition ID-Archiv
- Ricken, N. (2016). Sozialität der Individualisierung. In: Casale, R./Ricken, N./Thompson, C. (Hrsg.). Sozialität der Individualisierung. Paderborn: Schöningh, S. 7–21.
- Wimmer, M. (2014). Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Schöningh.

Teil 1

Kulturelle Schulentwicklung

Die Kulturschule – mit Kunst Schule gestalten

Rahmenbedingungen – Konzept – Praxis

Max Fuchs

1. Zur Konjunktur kultureller Bildung

Eine „Kulturschule“ im Verständnis dieses Beitrages ist eine Schule, in der in allen Qualitätsbereichen das Prinzip Ästhetik angewandt wird. Dies bedeutet, dass die Lebenswelt Schule umfassend als ästhetischer Erfahrungsraum gestaltet wird. Dies schließt sowohl die Gestaltung des Raumes und der Zeitabläufe, eine Betonung einer ästhetischen Praxis im Unterricht (in allen Fächern) sowie eine Vielfalt an Möglichkeiten zu einer eigenen ästhetisch-künstlerischen Praxis außerhalb des Unterrichts ein. Eine Kulturschule ist zudem vernetzt mit Kultur-einrichtungen und Künstler_innen im Ort (Fuchs 2012).

Der Gedanke, dass sich eine ästhetisch-künstlerische Praxis in dieser Form in der Schule entfalten kann, hat einige historische Vorläufer und spielt insbesondere in der Reformpädagogik eine Rolle (Keim 2016). Es ist allerdings nie gelungen, diesen Ansatz in einem größeren Umfang im Schulsystem zu etablieren. Dies scheint sich zurzeit zu ändern, denn es gibt zahlreiche größere und kleinere Modellversuche und Programme, in denen in verschiedenen Bundesländern der Gedanke einer kulturellen Profilierung der Schule erprobt wird. Diese Versuche sind eingebettet in eine allgemeine Konjunktur kultureller Bildung. Es ist daher zu fragen, welches die Gründe für eine solche Konjunktur sind, ob es überhaupt berechtigt ist, von einer Konjunktur zu sprechen und welche Ziele die unterschiedlichen Akteure verfolgen. Dabei ist bereits dies eine Besonderheit der aktuellen Konjunktur: dass es nämlich nicht nur Bund, Länder und Kommunen sind, die in diesen Prozessen eine Rolle spielen. Entsprechend dem sich in der Erziehungswissenschaft etablierenden Ansatz der Educational Governance spielen auch Akteure außerhalb der öffentlich-rechtlichen Seite wie etwa Verbände oder Stiftungen eine entscheidende Rolle (Fuchs/Braun 2016b).

Die Vielfalt der Akteure spiegelt sich auch in einer Vielfalt unterschiedlicher Begrifflichkeiten. So hat sich zwar seit über 40 Jahren der Begriff der kulturellen Bildung national und international (cultural education) etabliert. Dies kann man etwa an der Bezeichnung wichtiger Haushaltstitel erkennen, etwa im Programm 2 „Kulturelle Bildung“ des Kinder- und Jugendplans des Bundes (KJP),

mit dem ein großer Teil der Infrastruktur in diesem Feld finanziert wird und der auf der gesetzlichen Basis des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG, § 11) beruht. Analoges findet sich auf Länder- und kommunaler Ebene oder in Positionspapieren der Kultus- und Jugendministerkonferenz, des Deutschen Städtetages oder des Deutschen Bundestages (zum Beispiel die Große Anfrage kulturelle Bildung aus dem Jahr 1989 oder der Bericht der Enquetekommission „Kultur in Deutschland“; siehe auch den 4. Nationalen Bildungsbericht, Kapitel H; Autorengruppe, 2012). Ebenso ist es der Zentralbegriff im Bereich der Verbände (etwa die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung BKJ; siehe www.bkj.de), wobei „kulturelle Bildung“ quasi als Dachbegriff für eine Vielfalt unterschiedlicher ästhetisch-künstlerischer Praxen fungiert (von den traditionellen künstlerischen Ausdrucksformen über Spiel- und Zirkuspädagogik bis hin zur Medienpädagogik).

Es gibt allerdings auch Initiativen, die anstelle dieses Begriffs lieber von künstlerischer oder ästhetischer Bildung sprechen. Auch der in einigen Bereichen immer noch verpönte Begriff der musischen Bildung ist nach wie vor im Gebrauch. Wer sich diesem Feld annähert, muss sich daher mit dieser Vielfalt von Begrifflichkeiten auseinandersetzen, hinter der zum Teil unterschiedliche historische Entwicklungen und Traditionen und unterschiedliche Verständnisse von Bildung, Kunst und Kultur stecken (vgl. Zirfas 2015).

Die Rede von einer „Konjunktur“ ist insofern berechtigt, als es nicht bloß die oben erwähnte Vielzahl von Positionspapieren wichtiger Gremien und Organisationen gibt, es fließt zur Zeit auch eine beachtliche Menge an Geld in dieses Feld. In erster Linie ist hier das Programm „Kultur macht stark“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zu nennen, das sich über vier Jahre erstreckt und immerhin ein Finanzvolumen von 230 Millionen Euro hat. Es gibt zudem eine Vielzahl großer und kleiner Stiftungen, die in erheblichem Umfang Gelder in diesem Bereich investieren.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass kulturelle Bildung ein klassisches Querschnittsthema ist, für das sich die Jugend-, die Kultur- und die Jugendpolitik interessieren. In der Jugendpolitik wurde bereits oben erwähnt, dass kulturelle Bildung als Arbeitsform der Jugendhilfe im Kinder- und Jugendhilfegesetz eine gesetzliche Grundlage hat. In der Schule fand kulturelle Bildung immer schon in Form der künstlerischen Schulfächer und zahlreicher Arbeitsgemeinschaften (Chöre, Theater AGs, Bands etc.) statt. In der Kulturpolitik wiederum gab es zwar immer schon Einrichtungen und Arbeitsfelder, die neben ihrem Kultur- auch einen Bildungsauftrag für sich akzeptiert, doch kann man bei vielen Kultureinrichtungen durchaus von einer Trendwende hin zur kulturellen Bildung sprechen (Fuchs 2007).

In den meisten dieser Initiativen spielt die Schule eine entscheidende Rolle. Neben einer Argumentation, die die Entwicklung der Persönlichkeit und das Menschenrecht auf kulturelle Teilhabe in den Mittelpunkt stellen, gibt es auch

pragmatische Argumentationen derart, dass über eine Arbeit mit Kindern und Jugendlichen das Kulturpublikum der Zukunft entwickelt werden soll. Dass aufgrund der Prominenz der kulturellen Bildungsarbeit diese auch als attraktives Profilierungsfeld im Kampf um öffentliche Aufmerksamkeit in Politik, Wirtschaft und bei Stiftungen gilt, kann ebenfalls unterstellt werden.

Auch die Wissenschaft bleibt von der Relevanz dieses Arbeitsansatzes nicht unberührt, so dass neben einer Konjunktur in der Praxis und in der politischen Kommunikation in den letzten Jahren auch eine deutliche Konjunktur im Wissenschaftsbereich zu erleben ist. In praktischer Hinsicht bedeutet dies, dass zunehmend Studiengänge eingerichtet werden, da man kulturelle Bildung auch als potentiellen Arbeitsplatz für Absolventen oder als Feld der Drittmittelaquisition sieht. In theoretischer Hinsicht hat dies unter anderem damit zu tun, dass der lange bekannte Ansatz eines Lernens mit Kopf, Herz und Hand durch neue Einsichten über die Bedeutung des leiblichen, performativen und mimetischen Lernens geradezu eine Renaissance erfährt (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007).

Nicht zuletzt ist es von erheblicher Bedeutung, dass auch auf internationaler Ebene kulturelle Bildung an Interesse gewonnen hat, was sich an den zwei Weltkonferenzen (2006 in Lissabon und 2010 in Seoul) ablesen lässt, die die UNESCO durchgeführt hat. Die in diesen Weltkonferenzen entwickelte und präzisiert Road Map (UNESCO 2006) gilt inzwischen national und international als bedeutsames Referenzpapier.

2. Ein Blick in die Geschichte: Zur Genese des Konzepts der Kulturschule

Dass ein Umgang mit den Künsten gerade bei der Erziehung und Bildung Heranwachsender eine zentrale Rolle spielt, wussten schon die Griechen. Über den weiteren Verlauf der Geschichte der ästhetischen Bildung kann man sich nunmehr über ein mehrbändiges Publikationsprojekt von Jörg Zirfas (et al. Bd. I–IV 2009–2016) informieren. Im Hinblick auf die hier vorzustellende Konzeption einer Kulturschule ist diese Geschichte insofern relevant, als auch in aktuellen Begründungen der Relevanz einer ästhetischen Praxis immer wieder zum Teil sehr alte Argumentationsfiguren auftauchen (Fuchs 2011).

Neben diesen kunst- und ästhetikbezogenen Diskursen spielt für die Konzeption einer Kulturschule der Kulturdiskurs eine wichtige Rolle. Auch hierzu einige wenige Hinweise. Interessanterweise hatten die Griechen keinen Kulturbegriff, dieser ging in den Begriff der Paideia auf. Als erste wichtige Quelle des Kulturbegriffs muss Cicero gelten, der in seinen tusculanischen Schriften die berühmte Parallelisierung von cultura agri und cultura animi vorgenommen hat, also die Pflege des Ackers mit der Pflege des Geistes (Philosophie) verglich. Dann verschwand der Kulturbegriff über längere Zeit aus der öffentlichen De-