

Schulkultur durch kulturelle Schulentwicklung gestalten: Von der Möglichkeit, lernförderliche Haltungen zu entwickeln

von **Britta Klopsch**

Erscheinungsjahr: 2019

Peer Reviewed

Stichwörter:

Kulturschule | Lehrerprofessionalität | lernförderliche Haltung | Schulentwicklung | Schulkultur | Prinzip Ästhetik | Unterrichtsentwicklung

Abstract

Der Beitrag erläutert zunächst das Konzept der kulturellen Schulentwicklung. Berücksichtigt werden dabei die wesentlichen Elemente der Schulentwicklung: Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung. Im Anschluss daran werden empirische Untersuchungen zusammengefasst und interpretiert, die die Ergebnisse der kulturellen Schulentwicklung anhand der Untersuchung von 10 Kulturschulen in Baden-Württemberg im Blick haben. Kulturschulen, so die Argumentation, sind dazu in der Lage, lernförderliche Haltungen bei Lehrer*innen wie Schüler*innen zu entwickeln und diese in eine positive Atmosphäre zu transformieren, die einzelne Lernende wahrnimmt und unterstützt. Durch die auf diese Weise geprägte Schulkultur kann es gelingen, die „Zwei-Welten-Theorie“, das heißt Schulleben und Unterricht als zwei unabhängige Variablen wahrzunehmen, zugunsten einer ganzheitlichen Unterstützung der Kinder und Jugendlichen, aufzulösen.

Kulturelle Schulentwicklung gilt als die kontinuierliche Arbeit einer Schule an sich selbst, um das „Prinzip Ästhetik“ in allen schulischen Qualitätsbereichen zur Anwendung zu bringen, „also im Bereich des Lehrens und Lernens, im Bereich der Lehrerprofessionalität [...] und natürlich im Bereich dessen, was man inzwischen ‚Schulkultur‘ nennt“ (Fuchs 2015).

Schulkultur

Wenngleich der Begriff der *Kultur* zunächst wertneutral als „Gestaltung des Zusammenlebens zwischen Menschen“ (Pawlak 2012) bezeichnet werden kann, so sind nähere Erläuterungen und Definitionen

vielfältig vorhanden. Max Fuchs geht gar davon aus, dass „man es heute mit mindestens 1000 gut ausformulierten Konzeptionen und Theorien von ‚Kultur‘ zu tun hat“ (Fuchs 2009).

Der Begriff der *Schulkultur* lässt sich ebenfalls aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten, was zu unterschiedlichen Wahrnehmungsmustern der beteiligten Akteur*innen führen kann. Die normative Verwendungsweise des Begriffs Schulkultur beinhaltet eine Wertung des Vorhandenen. In der Auseinandersetzung mit Kulturschulen kann dies dazu führen, dass Quantitäten und Qualitäten kultureller Praxen als Abgrenzung zu „normalen“ Schulen aufgefasst und etikettierend eingesetzt werden. Schulkultur kann sich dabei beispielsweise darauf beziehen, wie viele Veranstaltungen im musisch-ästhetisch-kulturellen Bereich stattfinden (vgl. Esslinger-Hinz 2018).

In deskriptiver Hinsicht lässt sich die Schulkultur als Zusammenspiel geltender Normen und Werte, dem Verhalten aller schulischen Beteiligten, deren Empfinden und den an der Schule vorhandenen materiellen und strukturellen Vergegenständlichungen beschreiben (vgl. Esslinger-Hinz 2018), die das Verhalten und die Emotionen zusätzlich beeinflussen. In dieser Wahrnehmung kann Schulkultur als „Zusammenspiel des kollektiven und individuellen Handelns von Akteuren im mikropolitischen Bereich“ (Helsper 2000:63) beschrieben werden, das auf systemischen, bildungspolitischen, historischen und sozialen Rahmenvorgaben beruht (vgl. Helsper et al. 2001).

Schulkultur und Schulentwicklung

Die Auseinandersetzung einer Schule mit ihrer Schulkultur, das heißt ihre kontinuierliche individuelle und kollektive Identitätsbildung ermöglicht zunächst, dass sich die Schulen mit spezifischen Schwerpunkten weiterentwickeln. Darüberhinaus gehen die für Kulturen „kennzeichnenden Standardisierungen des Denkens, Fühlens und Handelns oft mit einer Ausgrenzung des Anderen einher“ (Nünning 2009). Eine bestimmte (Schul-)Kultur kann damit dazu beitragen, dass diese als stark homogen wahrgenommen wird, wodurch die interne Heterogenität in den Hintergrund tritt.

Für die Auseinandersetzung mit Kulturschulen und deren spezifischen Ausprägungen ist es deshalb wichtig, sich gewahr zu werden, aus welcher Perspektive man Schulkultur thematisiert. Die Bezeichnung *der* Schulkultur der Kulturschulen kann beispielweise dazu genutzt werden, Kulturschulen von Nicht-Kulturschulen abzugrenzen und auf dieser Grundlage zu beobachten. Jedoch kann nicht generalisiert von *der* Schulkultur der Kulturschulen gesprochen werden. Je nach schulischer und kultureller Dimension, die innerhalb der Schulkultur hervorgehoben wird und der schulspezifischen Definition dessen, wie sich die Kulturschulen selbst wahrnehmen und prägen, können unterschiedliche Schulkulturen bei Vorhandensein des gleichen schulischen Schwerpunkts, der Kultur, entstehen. Diese schulische Vielschichtigkeit kann nicht nur zwischen Kulturschulen erlebbar werden, sondern auch innerhalb einer Schule entstehen, wenn unterschiedliche Ausprägungen der kulturellen Auseinandersetzung vorliegen. Diese Diversität unterschiedlicher kultureller Praxen dient als Quelle einer lebendigen (innerschulischen) Schulkultur (vgl. Sliwka/Klopsch/Maksimovic 2015).

Der schulische Alltag wird dabei durch die drei klassischen Bereiche der Schulentwicklung, Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung (vgl. Rolff 2013) geprägt. Schulkultur ist damit als „Dimensionsbündel“ (Helsper 2008:65) wahrnehmbar, die durch die unterschiedlichen Bereiche beeinflusst wird, die sich aneinander reiben, ergänzen und zu einem Ganzen

werden. Dieses Ganze wird in Kulturschulen durch die Prämisse gerahmt, kulturelle Erfahrungen als aktiven Prozess der Teilhabe zu gestalten, ganz gleich, welcher Entwicklungsprozess ins Auge gefasst wird. Aufgabe der Lehrkräfte ist dabei, „reichhaltige Möglichkeiten zu schaffen, ästhetische Erfahrungen machen zu können“ (Fuchs 2013:266), die einerseits dazu beitragen, die Schulqualität auf der Ebene der Einzelschule, das heißt der Organisation, voranzutreiben, andererseits aber auch Wissen, Können und Kompetenzen der Lernenden und Lehrenden zu erweitern. Schulkultur entsteht dabei daraus, dass die Schule „selbst ein gestalteter, gestaltbarer und gestaltender Ort der Kultur“ (Dunker 1994:238) ist.

Hintergrund der Personalentwicklung in Schulen ist, dass sich Lehrkräfte allein und gemeinsam weiterentwickeln, um Lernprozesse von Schüler*innen kontinuierlich und individualisiert zu verbessern (vgl. Timperley 2011). Linda Kaser und Judy Halbert formulieren in diesem Zusammenhang pointiert:

„It is no longer acceptable for teachers and leaders to say they provided opportunities for students to learn but they did not learn. Having students at the center means being committed through professional learning to create conditions where everyone learns including leaders, teachers and students.“ (Kaser/Halbert 2009:54)

Dies impliziert nicht nur eine enge Verknüpfung mit der Unterrichtsentwicklung, sondern bezieht sich auch auf das Wahrnehmen und Gestalten eines lernförderlichen Klimas auf der gesamten Schulebene.

Ein solches Schulklima kann entstehen, wenn Lehrkräfte gemeinsam Unterricht entwickeln, gegenseitig im Unterricht hospitieren und gemeinsam über Fragestellungen diskutieren, wie etwa über den Lernzuwachs der Schüler*innen (vgl. Donohoo/Velasco 2016). Für die Kulturschulen bedeutet dies, hauptsächlich der Fragestellung nachzugehen, wie kulturell-ästhetische Maßnahmen so eingesetzt werden können, dass sie den schulischen Zielen sowie den Ausrichtungen des Schul- und Kerncurriculums entsprechen.

Gleichzeitig betrifft dies die Fragestellung, welches Wissen und welche Fähigkeiten die Lehrer*innen benötigen, um Schüler*innen in ihrem Lernen optimal zu unterstützen. Ein auf die schulischen Bedürfnisse abgestimmtes Fortbildungsangebot (vgl. Hargreaves/Fullan 2012) komplettiert damit die Personalentwicklung.

Auf Organisationsebene bietet die Schulkultur

„für Schülergruppen aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus und je spezifischen biographischen Habitusformationen jeweils divergierende Möglichkeitsräume der Anerkennung und Artikulation ihres Selbst im Rahmen schulischer Bewährung und Bildungsverläufe“ (Helsper 2008:67).

Für Kulturschulen bedeutet dies, dass allen Schüler*innen die Möglichkeit geboten werden muss, kulturell-ästhetische Erfahrungen zu machen und durch diese einerseits Anerkennung zu erleben, aber auch sich selbst ausdrücken zu lernen. Um dies auf der Ebene der Organisation zu implementieren und im Hinblick auf deren Weiterentwicklung aktiv zu verfolgen, müssen unterschiedliche interne Strukturen geschaffen werden, die als operatives Zentrum der Kulturschule wirken. Dies betrifft beispielsweise die Etablierung von Kulturteams, einem Kulturfahrplan oder der Ausgestaltung des Schulcurriculums. Daneben sind auf der organisationalen Ebene die außerschulischen Partnerschaften angesiedelt (vgl. Klopsch 2016), die das schulische Angebot durch Projekte oder zusätzliche Angebote innerhalb des Unterrichts erweitern. In Kulturschulen ist dies eine sehr häufig gewählte Form der Begegnung mit kulturell-ästhetischen Ansätzen

und Lerngelegenheiten (vgl. ebd. 2018). Positiv beeinflusst wird die Schulkultur dabei durch die Öffnung der Schule: Die Schule wird zu einem Teil des öffentlichen Lebens, gibt Kulturschaffenden, Künstler*innen und künstlerisch-ästhetisch arbeitenden Organisationen und Institutionen die Möglichkeit, in ihr und durch sie zu wirken und gemeinsam an der Persönlichkeitsentwicklung und dem kompetenzorientierten Lernzuwachs der Kinder und Jugendlichen zu arbeiten.

Unterrichtsentwicklung als Mittelpunkt der kulturellen Schulentwicklung

Bleibt die Eingliederung der kulturellen Angebote in den Schulalltag und die Schulkultur jedoch auf der Organisationsebene, so bleibt sie stets additiv und durchdringt das Lernangebot nicht auf allumfängliche Weise. Hier bedarf es zusätzlich der Unterrichtsentwicklung, um in/den Kulturschulen auch in letzter Konsequenz kulturell-ästhetische Methoden zugänglich zu machen.

Die Unterrichtsentwicklung kann als Mittelpunkt der kulturellen Schulentwicklung angesehen werden, da sich diese explizit mit den individuellen Lernprozessen der Schüler*innen auseinandersetzt. Für die Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse in Kulturschulen wird oftmals darauf geachtet, „Ganzheitlichkeit, Selbstwirksamkeit, ästhetische und künstlerische Erfahrungen, Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit, Interessenorientierung, Partizipation, Vielfalt, Selbststeuerung, Anerkennung und Freiwilligkeit“ (Fuchs 2013:260) in ein homogenes Ganzes zu integrieren.

Grundlage dessen kann sein, Unterrichtsangebote an der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (vgl. Deci/Ryan 1993) auszurichten, um den Schüler*innen die Möglichkeit zu bieten, „sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken [...] und sich dabei autonom und initiativ zu erfahren“ (ebd.:229). Eine Kulturschule kann diesem Bedürfnis nach Autonomie, Kompetenzerleben und emotionaler Zugehörigkeit in besonderem Maße gerecht werden: Kulturelle Projekte lassen sich nicht als „vorgegeben“ definieren, sondern ermöglichen und erfordern stets das eigene Einbringen der Ideen der Kulturschaffenden (vgl. Sliwka/Klopsch/Maksimovic 2015). Das komplexe, mehrdimensionale Arbeiten trägt dazu bei, dass unterschiedliche Kompetenzen angebahnt und vertieft werden können, wobei im gemeinsamen Arbeiten auch die emotionale Komponente des Lernprozesses bedient werden kann.

Eng mit diesem Ansatz verbunden ist das Konzept der *academic mindsets* (Farrington 2013), das auch als *motivational mindsets* (Trilling 2016) bekannt ist. Das *mindset*, das in der deutschen Übersetzung häufig als *Selbstbild* oder auch *implizite Fähigkeitstheorie* bezeichnet wird, kann als Grundhaltung eines Menschen beschrieben werden, bestimmte Fähigkeiten als weitestgehend stabil oder als mithilfe von Aufwand und Engagement als veränderbar wahrzunehmen (vgl. Breker 2016:9; Dweck 2009). *Academic mindsets*, die damit als *lernförderliche Haltungen* bezeichnet werden können, die direkten Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen nehmen, beziehen sich auf die Wahrnehmung der eigenen Person, die Leistungsorientierung sowie das soziale Miteinander.

Die Wahrnehmung der eigenen Person umfasst das Erleben von Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen („Ich kann das.“), die Sicherheit, relevante Dinge zu tun („Das ist bedeutsam für mich.“) sowie das *growth mindset* (ebd.) („Ich kann lernen.“). *Growth mindset* beschreibt dabei die Zuversicht des Lernenden, Lernprozesse aktiv gestalten und den Lernerfolg selbst steuern zu können. Die im traditionellen Lernen verankerte Fremdsteuerung der Lernprozesse durch die Lehrer*innen wird dabei zugunsten eines höheren

Maßes an Selbststeuerung und Selbstregulation verändert (vgl. Reusser 1995).

Die Perspektive der Leistungsorientierung bezieht sich auf das Setzen von Zielen und deren Steuerung und Bewältigung („Ich kann meine Ziele erreichen.“) sowie auf Reflexion und Metakognition („Ich kenne mich selbst und weiß, was ich tun muss.“) (vgl. Trilling 2016:181) als handlungsleitende Elemente. Neben dem notwendigen Lernen von fachlichen Inhalten steht gleichermaßen im Vordergrund, dieses Wissen reflexiv zu überdenken, auf einen Handlungskontext zu übertragen, in neuen Zusammenhängen auszuprobieren und dabei auch kritisch infrage zu stellen. Mithilfe der Reflexion kann deklaratives Fachwissen zu prozeduralem Wissen transformiert werden und ist damit auch in neuen Handlungskontexten aktiv nutzbar (Weinert 2001). Zudem können metakognitive Prozesse dazu genutzt werden, durch Fragestellungen, wie „Was ist für mich wichtig und bedeutungsvoll? Welche Erfahrungen und Facetten meiner Persönlichkeit möchte ich durch mein Handeln im Projekt zum Ausdruck bringen?“, die Lernenden mit ihrer eigenen Lern- und Entwicklungsbiografie zu konfrontieren und eine Weiterentwicklung von Interessen und Talenten zu ermöglichen (vgl. Sliwka/Klopsch 2018).

Die soziale Perspektive bezieht sich auf ein Gefühl sozialer Zugehörigkeit („Ich gehöre hier her.“) sowie das soziale Kapital („Ich kann die Hilfe bekommen, die ich benötige.“). Beides ist im Bildungskontext von großer Bedeutung, da das menschliche Lernen sozial konstruiert ist: Die Welt wird erst in der Interaktion mit anderen verständlich (Vygotsky 1978; Dewey 1938). Das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe kann als entscheidender Motivationsfaktor dienen. Wenn es über eine subjektiv als bedeutsam erlebte Herausforderung gelingt, ein Gefühl akademischer Zugehörigkeit (*academic belonging*) in der Klassengemeinschaft zu erzeugen und sich die Kinder und Jugendlichen als Teil einer Gemeinschaft sehen, die nicht nur sozial konnotiert ist, sondern auch intellektuell, werden Rückschläge und Schwierigkeiten im Lernprozess als natürlicher Teil von Lernprozessen wahrgenommen (Wilson/Linville 1985 zitiert nach Farrington 2013).

Lernförderliche Schulkultur etablieren: Die Kulturschulen 2020 Baden-Württemberg

Zehn Schulen, die kulturelle Schulentwicklung als Schwerpunkt ihres Handelns verstehen und sich auf den Weg gemacht haben, kulturelle Bildung als selbstverständlichen Bereich des schulischen Alltags zu etablieren, sind die Kulturschulen 2020 Baden-Württembergs (vgl. [Karl-Schlecht Stiftung, Kulturschule 2020](#)). Die Prägung der Schulkultur durch kulturelle Schulentwicklung soll an ihrem Beispiel im Folgenden vorgestellt werden, wobei primär der Fragestellung nachgegangen wird, ob es diesen Schulen gelingt, eine lernförderliche Haltung zu entwickeln.

Im Sinne dessen, dass schulische Entwicklung und das Lernen der Schüler*innen nur dann angestoßen werden kann, wenn die Lehrer*innen ebenfalls bereit sind, sich zu entwickeln, wird das (gegenseitige) Lernen der Lehrer*innen ebenso dargestellt wie Einflüsse der Kulturschulen auf das *academic mindset* der Schüler*innen. Basis der Darstellung sind Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung, die mit einem Mixed-Methods-Design arbeitete. Dies umfasste qualitative Interviews (30 Gruppeninterviews) mit jeweils Lehrer*innen, Schüler*innen sowie den Schulleitungen, eine qualitative Befragung der Lehrer*innen (N=357) und eine quantitative Befragung der Schüler*innen (N=1502).

Erkenntnisse von Schulen, Schulleiter*innen und Lehrer*innen

Das Miteinander der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Weiterentwicklung wird innerhalb der Interviews wie auch der schriftlichen Befragung deutlich. Dabei schildern die Lehrkräfte einerseits den gemeinsamen Austausch als Form der Informationsweitergabe, der informell oder formell stattfinden kann:

„Also, was ich auch ganz spannend finde, wenn man mitbekommt, was die Kollegen so für Projekte machen, [...] indem man redet im Lehrerzimmer, in der Pause.“ (GB/L2S4)

„Aber einen ersten Grundstein haben wir ja gelegt mit dem Studientag. Das war die erste Absicht dahinter, dass wir einen Rahmen bilden, in dem sich Kollegen austauschen können, die sonst nie die Zeit oder Gelegenheit finden und dann auch über das Wesentliche zu sprechen, weil man weiß ja gar nicht, was die anderen Lehrer machen.“ (GG/L4S5)

Als weiteres Muster der Zusammenarbeit wird die Kooperation in Projekten geschildert, die an den Schulen fachspezifisch und fächerübergreifend durchgeführt werden:

„Der Mathematiklehrer und der Kunstlehrer arbeiten zusammen. Das ist Innovation. Das ist kein ‚copy und paste‘.“ (GB/SL1S2)

„Wir wollen fächerübergreifende Projekte machen. Da muss man sich schon absprechen. Wir machen zum Beispiel ein Projekt in Kunst und Physik: Fotografieren mit der Lochkamera.“ (SF/L1S3)

In der schriftlichen Befragung geben zudem 64 Prozent der Lehrer*innen an, fächerübergreifend mit ihren Kolleg*innen für kulturell-ästhetische Angebote mehr oder weniger zusammenzuarbeiten.

49 Prozent der Lehrkräfte berichten zudem davon, dass sie sich kollegial zu kulturell-ästhetischem Unterricht beraten, 43 Prozent der Befragten bereiten ihren Unterricht – zumindest punktuell – gemeinsam vor.

Auch die Weiterentwicklung durch Fortbildungen scheint an Kulturschulen möglich zu sein: 96 Prozent aller Lehrkräfte bestätigen, dass die Schulleitungen die Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung unterstützen und 72 Prozent der Lehrkräfte geben an, dass die jeweiligen Angebote zum Rahmen und den Inhalten der Kulturschule passen.

Die gewonnenen Daten der Schüler*innen, die im vorliegenden Fall relevant werden, lassen sich in die folgenden vier Skalen abbilden: Die Wahrnehmung der eigenen Person, die Leistungsorientierung, die soziale Perspektive sowie die künstlerisch-ästhetischen Erfahrungen.

Die ersten drei Skalen, die gemeinsam das *academic mindset*, das heißt die lernförderliche Haltung, abbilden, korrelieren jeweils höchst signifikant mit der Skala der künstlerisch-ästhetischen Erfahrung (S1 und S4: $r=0,786^{**}$; S2 und S4: $r=0,825^{**}$; S3 und S4: $r=0,865^{**}$). Diese Korrelationen werden im Folgenden beispielhaft auf Einzelitem-Ebene verdeutlicht und durch zusätzliche Aussagen untermauert.

Die Skala *künstlerisch-ästhetische Erfahrungen* (S4) ($\alpha=0.865$) beinhaltet unterschiedliche Aussagen über

die künstlerisch-ästhetischen Zugänge im Rahmen der Lehr-Lernprozesse:

- „Durch künstlerische Ansätze habe ich neue Lernzugänge erhalten.“ (61 % Zustimmung)
- „In vielen Fächern haben wir kreative Zugänge zum Lernstoff.“ (46 % Zustimmung)
- „Durch ästhetische Erfahrungen lerne ich die Welt mit anderen Augen zu sehen.“ (43 % Zustimmung)

Die Skala *Perspektive der Person* (S1) ($\alpha=0.867$) vereint Aspekte der Selbstwirksamkeit und des Selbstvertrauens. Die damit verbundenen Items zeigen eine hohe Motivation und Zuversicht, sich an schwierige Lernprozesse heranzuwagen:

- „Ich bin motivierter zu lernen, wenn ich Lernprozesse selbst gestalten kann.“ (60 % Zustimmung)
- „Wenn ich etwas kann, traue ich mich auch an Schwierigeres.“ (64 % Zustimmung)

Zudem lassen sich Korrelationen zwischen Items dieser Skala und dem kulturell-ästhetischen Arbeiten festhalten ($r=0.554^{**}/\alpha=0,000$):

- „Der Unterricht hilft mir, mit Problemen umzugehen.“ (Item Skala 1)
- „Die Lernprozesse werden für mich durch Kunst und Kultur vielseitiger.“ (Item Skala 4)

Die Lehrer*innen unterstreichen in ihrer Befragung die Ausrichtung des Unterrichts an der Selbstwirksamkeit und der Möglichkeit, subjektiv bedeutsame Lernprozesse zu gestalten. 35 Prozent aller Befragten stimmen der folgenden Aussage voll zu, 53 Prozent stimmen ihr eher zu:

- „Mir ist im Unterricht wichtig, dass die Schüler*innen mitgestalten.“

Eine Schülerin bestätigt dies im Interview: „Wir sind nicht nur als Schüler eine Marionette des Lehrers, sondern wir bestimmen auch mit. Wir haben auch den Einfluss hier.“ (SG/S5S2)

Die *Perspektive der Leistung* (S2) ($\alpha=0.839$) thematisiert die Selbststeuerung, die Ausrichtung des Lernens an Zielen und deren Erreichung und Reflexion:

- „Ich bin motiviert, Neues zu lernen.“ (62 % Zustimmung)
- „Dass ich immer besser werde, ist an meiner Schule wichtig.“ (88 % Zustimmung)

Eine Schulleitung unterstreicht die Leistungsperspektive im Interview und hebt dabei die besondere Passung der kulturell-ästhetischen Methoden für die Nachhaltigkeit der Lernprozesse hervor:

- „Ich würde sagen, memotechnisch hat das viele Vorteile, das bleibt anders im Gedächtnis haften, weil es viel umfassendere Bereiche der Kognition oder des Gehirns anspricht.“ (SG/SLS5)

Dies deutet auch die Korrelation der folgenden schriftlichen Schüleraussagen an ($r=0.562^{**}/\alpha=0.000$):

- „Die Lerninhalte behalte ich lange in Erinnerung.“ (Item Skala 2)
- „In vielen Fächern haben wir kreative Zugänge.“ (Item Skala 4)

Die *soziale* Perspektive (S3) ($\alpha=0.899$), die neben Partizipation und Teilhabe auch das Gefühl der sozialen Zugehörigkeit und des Wohlbefindens umfasst (S3), wird von den Schüler*innen der Kulturschulen als stark vorhanden dargestellt:

- „Ich gehe gerne zur Schule.“ (74 % Zustimmung)
- „Ich finde toll, was wir in der Schule machen.“ (74 % Zustimmung)

Dabei kann festgestellt werden, dass hier insbesondere deutliche Unterschiede zwischen den Grundschulen und den weiterführenden Schulen vorliegen. Die Zustimmung, es toll zu finden, was in der Schule gemacht wird, liegt bei Grundschüler*innen bei 87 Prozent und die Aussage, gerne zur Schule zu gehen, wird von 82 Prozent der Befragten bejaht.

Im Bereich des Sozialen liegen ebenfalls Korrelationen zu ästhetisch-kulturellen Zugängen vor, wie beispielsweise bei den folgenden beiden Aussagen ($r=0.525^{**}/ \alpha=0.000$):

- „Die Schülerinnen und Schüler stehen im Mittelpunkt und nicht der Lernstoff.“ (Item Skala 3)
- „In vielen Fächern haben wir kreative Zugänge.“ (Item Skala 4)

Eine Lehrkraft fasst in diesem Zusammenhang pointiert im Interview zusammen: „In den Jahren, in denen wir das machen, ja, das Klima in der Schule hat sich verändert.“ (SE/L3S4)

Auch ein Schüler einer Sekundarschule bestätigt stolz:

- „Ich denke, wenn man das so sagen kann, weist keine andere Schule hier so viele Qualitäten auf wie unsere.“ (S3WS/1)

Interpretation und Diskussion

Kulturelle Schulentwicklung, die eine positive Schulkultur als Bindeglied zwischen allen drei Bereichen (Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung) zu etablieren vermag, beruht insbesondere auf der lernförderlichen Haltung der beteiligten Personen. Die befragten Lehrkräfte wie Schüler*innen scheinen dies in unterschiedlicher Tiefe bereits zu erfüllen.

Die beteiligten Lehrer*innen schildern unterschiedliche Formen der Kooperation: den gegenseitigen Austausch, die gegenseitige Beratung sowie die, zumindest punktuelle, gemeinsame Planung von Unterricht. Sie beschreiben damit Formen der Kooperation, die die intensive ko-konstruktive Auseinandersetzung mit Unterricht noch nicht umfassen. Das Prinzip der Ko-Konstruktion (vgl. Gräsel/Fussangel/Pröbstel 2006; Fthenakis 2009; Idel/Ullrich/Baum 2012) bezeichnet hierbei die gemeinsame Reflexion, das Zusammenbringen von Sichtweisen und Ideen, die Erarbeitung gemeinsamer Konzeptionen und die gemeinsame Problemlösung durch die gemeinsam Neues geschaffen wird (vgl. Klopsch/Sliwka/Yee 2017). Sie ist unumgänglich, um kooperative Professionalität entstehen zu lassen, die sich dadurch auszeichnet, dass eine Gemeinschaft entsteht, innerhalb derer alle Mitglieder daran arbeiten, sich gegenseitig zu unterstützen und voneinander zu lernen (vgl. Hargreaves/O'Connor 2018:7).

Dennoch scheinen sich die Lehrkräfte auf den Weg gemacht zu haben, gemeinsam an der Zielstellung zu arbeiten, kulturell-ästhetische Bildung als natürlichen Teil des Schulalltags wahrnehmbar werden zu lassen. Darauf deutet auch die Weiterbildungsbereitschaft hinsichtlich der Wahrnehmung von Fortbildungen. Die

deutliche Unterstützung der Schulleiter*innen, die als treibender Faktor für die Wahrnehmung von Fortbildungen und die Etablierung von ko-konstruktiven Formen der Kooperation gilt (vgl. Richter/Pant 2016), wird in den untersuchten Kulturschulen deutlich. Auch das Fortbildungsangebot wird als angemessen dargestellt.

Darüber hinaus bestätigen die unterschiedlichen Befragungen der Schüler*innen die kulturell-ästhetischen Einflüsse auf die Schulkultur und das Vorhandensein eines *academic mindsets*. Dabei wird deutlich, dass Kulturschulen wirksame Lernumgebungen (vgl. Dumont/Benavides/Istance 2010) darstellen. So unterstreichen die befragten Schulen insbesondere drei Merkmale wirksamer Lernumgebungen. Zum einen bieten sie ihren Lernenden Herausforderungen und erwarten Leistung in der jeweils nächsten Zone der Entwicklung (vgl. Vygotsky 1978). Eine klare Leistungserwartung ist Teil dessen, was die Schüler*innen auch in der schriftlichen Befragung bestätigen. Die damit verbundene persönliche Perspektive, dass jedes Kind Leistung erbringen kann (vgl. Sliwka/Klopsch/Maksimovic 2015:160), wird an Kulturschulen so erlebbar.

Zum Zweiten gelingt den Kulturschulen das (kognitive) Aktivieren der Lernenden und das Entwickeln eines Verständnisses über eigene Lernprozesse (vgl. Dumont/Benavices/Istance 2010). Die Kinder und Jugendlichen werden durch die kreativen Zugänge kognitiv aktiviert, steuern ihr kulturelles Schaffen selbstbestimmt, erleben sich als selbstregulierend und können darauf aufbauend metakognitive Strategien entwickeln, die dazu beitragen, Entscheidungen zu treffen, wie man lernen und sich selbst entwickeln möchte.

Das dritte Merkmal ist die Wahrnehmung von Motivation und Emotion als treibende Kräfte von Lernprozessen. Kognitive Prozesse lassen sich nicht unabhängig von emotionalen Prozessen verstehen (vgl. Dweck 2009), das heißt Emotionen können in höchstem Maße lernförderlich oder lernhindernd wirken. Ein erster Schritt, Lernprozessen gegenüber positiv eingestellt zu sein, wird von den Schüler*innen der Kulturschulen unterstrichen, indem sie zu einem Großteil benennen, dass sie toll finden, was in der Schule gemacht wird und gerne dorthin gehen.

Wenngleich durch die vorliegende Studie die positiven Einflüsse von Schulen mit kulturell-ästhetischem Profil auf die Lehrkraft und Schüler*innen aufdecken konnte, so bleibt dennoch die Frage offen, ob dies bei Kulturschulen und deren unterstützender Schulkultur in besonderer Weise gelingt, da sie durch ihre ganzheitliche Ausrichtung an Lernprozessen in anderem Maße die Lernprozesse ihrer Schüler*innen zu beeinflussen vermögen. Daneben stellt sich die Frage, ob unterschiedliche Schwerpunkte innerhalb einer Kulturschule eine signifikant andere Ausprägung der Haltung zur Folge haben und welche Impulse sich daraus für Kulturschulen untereinander ableiten lassen. Weitere Forschungsarbeit in diesem Bereich scheint – gerade auch zur gezielten Förderung der kulturellen Schulentwicklung – notwendig.

Fazit

Kulturschulen scheinen dazu in der Lage, lernförderliche Haltungen bei Lehrer*innen wie Schüler*innen zu entwickeln und diese in eine positive Atmosphäre zu transformieren, die einzelne Lernende wahrnimmt und unterstützt. Durch die auf diese Weise geprägte Schulkultur kann es gelingen, die „Zwei-Welten-Theorie“ (Gudjons 2007), das heißt Schulleben und Unterricht als zwei unabhängige Variablen wahrzunehmen, zugunsten einer ganzheitlichen Unterstützung der Kinder und Jugendlichen, aufzulösen. Schulkultur als die

Sinnstruktur, die sich durch das Zusammenspiel verschiedener Praxen innerhalb von Schulen herausbildet, und Kulturschule als Schule mit kulturell-ästhetischem Schwerpunkt lassen sich trotz ihrer semantischen Ähnlichkeit zunächst als zwei sehr unterschiedliche Konzepte auffassen (vgl. Sliwka/Klopsch/Maksimovic 2015:162). Dennoch wurde deutlich, dass sie sich gegenseitig positiv beeinflussen können und in ihrem Zusammenspiel dazu führen können, dass höchst wirksame Haltungen gegenüber dem Lernen angestoßen werden.

Verwendete Literatur

- Breker, Tim (2016):** Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit & Mindset – Wie können Lehrkräfte Erkenntnisse aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie nutzen, um die Potenziale von Schülerinnen und Schülern zu fördern? https://opus4.kobv.de/opus4-euv/files/209/Breker_Haupttext.pdf [Zugriff: 06.02.2019].
- Deci, Edward/Ryan, Richard (1993):** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 2, 223-239.
- Dewey, John (1938):** Experience and Education. New York: MacMillan. https://openlibrary.org/works/OL111355W/Experience_and_education [Zugriff: 17.08.2018].
- Donohoo, Jenni/Velasco, Moses (2016):** The Transformative Power of Collaborative Inquiry. Realizing Change in Schools and Classrooms. Corwin: New York.
- OECD (2010):** The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice. Hrsg. Von Hanna Dumont, Francisco Benavices und David Istance. <http://www.oecd.org/education/cei/50300814.pdf> [Zugriff: 25.05.2019].
- Dunker, Ludwig (1994):** Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dweck, Carol (2009):** Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt. München: Piper.
- Esslinger-Hinz, Ilona (2018):** Schulkultur. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik (609-620). Waxmann: Münster.
- Farrington, Camille (2013):** Academic Mindsets as a Critical Component of Deeper Learning. https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Academic_Mindsets_as_a_Critical_Component_of_Deeper_Learning_CAMILLE_FARRINGTON_April_20_2013.pdf. [Zugriff: 24.07.2018].
- Fthenakis, Wassilios E. (2009):** Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. www.aba-fachverband.org/index.php?id=1058 [Zugriff: 20.11.2018].
- Fuchs, Max (2009):** Wege zur Kulturschule. Was „Kultur“ in Kulturschule bedeutet. www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user_upload/Aufsätze/Wege_zur_Kulturschule_03_2009.pdf [Zugriff: 25.05.2019].
- Fuchs, Max (2013):** Auf dem Weg zur Kulturschule – Schulentwicklung und ästhetisches Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, 257-271.
- Fuchs, Max (2015):** Kulturelle Schulentwicklung, Kulturagenten und Kulturbeauftragte. In: Mission Kulturagenten. Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011-2015“. Berlin. <http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=25&page=schulentwicklung.html> [Zugriff: 05.02.2019].
- Gräsel, Cornelia/Fussangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006):** Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Arbeit für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), 205- 219.
- Gudjons, Herbert (2007):** Schulleben als Schulkultur – Lernumgebungen gestalten. In: Pädagogik 59 (7/8), 42-47.
- Hargreaves, Andy/Fullan, Michael (2012):** Professional Capital. New York: Routledge.
- Hargreaves, Andy/O'Connor, Michael (2018):** Collaborative Professionalism. New York: Corwin.
- Helsper, Werner (2000):** Wandel der Schulkultur. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (1), 35-60.
- Helsper, Werner (2008):** Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. Zeitschrift für Pädagogik 54, 63-80.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2001):** Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen: Leske und Budrich.
- Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner/Baum, Elisabeth (2012):** Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in den Band. In: Baum, Elisabeth/Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule Theoretische Konzepte und empirische Befunde (9-25). Wiesbaden: Springer VS.
- Kaser, Linda/Halbert, Judy (2009):** Leadership Mindsets: Innovation and Learning in the Transformation of Schools. Routledge:

London.

Klopsch, Britta (2016): Die Erweiterung von Lernumgebungen durch Bildungspartnerschaften – Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen und Schulleitungen. Weinheim: Beltz Juventa.

Klopsch, Britta (2018): Zwischenbericht Kulturschule 2020. Die schriftliche Befragung der Lehrkräfte. Heidelberg [unveröffentlichtes Manuskript].

Klopsch, Britta/Sliwka, Anne/Yee, Dianne (2017): Datengestützte Schulentwicklung in der Provinz Alberta, Kanada. In: Buhren, Claus G./Klein, Günter/Müller, Sabine (Hrsg.): Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz.

Nünning, Ansgar (2009): Vielfalt der Kulturbegriffe. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier Kulturelle Bildung. www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all [Zugriff: 01.02.2019].

Pawlak, Britta (2012): Lexikon: Kultur. www.helles-koepfchen.de/artikel/3133.html [Zugriff: 01.02.2019].

Reusser, Kurt (1995): Lehr-Lernkultur im Wandel. Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In: Dubs, Rolf/Dörig, Roman (Hrsg.): Dialog Wissenschaft und Praxis. Berufsbildungstage (164–190). St. Gallen: Universität St. Gallen.

Richter, Dirk/Pant, Hans-Anand (2016): Lehrerkooperation in Deutschland. Bertelsmann. www.bosch-stiftung.de/de/publikation/lehrerkooperation-deutschland [Zugriff: 08.02.2019].

Rolff, Hans-Günter (2013): Schulentwicklung kompakt. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Sliwka, Anne/Klopsch, Britta/Maksimovic, Aleksandra (2015): Schulkultur durch kulturelle Bildung entwickeln: Die Kulturschule als wirksame Lernumgebung. In: Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik (151–164), Bd. 1: Schultheorie und Schulentwicklung. Weinheim: Beltz Juventa.

Sliwka, Anne/Klopsch, Britta (2018): Jugend – Engagement – Schule: ein Mehrgewinnerspiel? In: Fricke, Michael/Kuld, Lothar/Sliwka, Anne (Hrsg.): Konzepte Sozialer Bildung an der Schule. Compassion – Diakonisches Lernen – Service Learning (139–158). Münster: Waxmann.

Timperley, Helen (2011): Realizing the Power of Professional Learning. New York: Open University.

Trilling, Barney (2016): Road Maps to Deeper Learning. In: Bellanca, James A. (Hrsg.): Deeper Learning. Beyond 21st century skills (177–206). Bloomington: Solution Tree.

Vygotsky, Lev S. (1978): Mind in Society: The Developmental of Higher Psychological Processes. Cambridge, M. A.: Harvard University.

Weinert, Franz (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.

Anmerkungen

Dieser Fachbeitrag basiert auf einem Impulsvortrag der Autorin im Rahmen der gemeinsamen Fachtagung „Kulturelle Schulentwicklung im Querschnitt von Schule, Kultur und Jugend“ der BKJ und des EMSE-Netzwerkes am 18. und 19. Dezember 2018 in der Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW.

Zum Thema Kulturschulen Baden-Württemberg sind zwei weitere Fachartikel von Britta Klopsch auf *kubi-online* erschienen:

- [Kulturschulen leben: Entwicklungen in der Stadt und auf dem Land](#) (2022) sowie
- [Identität, Kreativität und Well-being in Kulturschulen](#) (2021/2020).

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Britta Klopsch (2019): Schulkultur durch kulturelle Schulentwicklung gestalten: Von der Möglichkeit, lernförderliche Haltungen zu entwickeln. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/schulkultur-durch-kulturelle-schulentwicklung-gestalten-moeglichkeit-lernfoerderliche> (letzter Zugriff am 14.03.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>