

27. EMSE-Tagung, 18./19.12.2018 in Remscheid

*Kulturelle Schulentwicklung im Querschnitt von Schule, Kultur und Jugend –
Was können Verwaltung, Forschung und Praxis voneinander lernen*

Universität Bielefeld

Denkwerkstatt: „Implementierung von Kultureller Schulentwicklung
durch Makro- und Meso-Ebene (Ministerien, Verbände, Stiftungen, Kommunen)“

Nicht-Positionierung als (latente) Steuerungsstrategie: Kulturelle Schulentwicklung in Fördersettings

Prof. Dr. Saskia Bender, Universität Bielefeld

Dr. Maike Lambrecht, Universität Bielefeld

STIFTUNG
MERCATOR

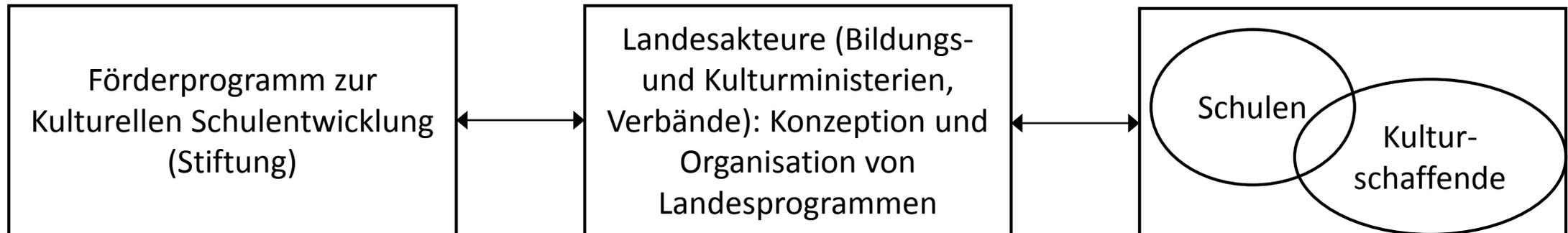
Aufbau des Vortrags

- (1) Das Projekt: Kulturelle Schulentwicklung – eine Strukturevaluation
- (2) Bildungsförderung im Diskurs
- (3) Der Steuerungsimpuls: Strukturelle Rahmung der Implementierung
- (4) Bezugnahmen auf den Steuerungsimpuls: Die Akteurkonstellation
- (5) Fazit: Zur Strukturproblematik von Bildungsförderung

(1) Das Projekt: Kulturelle Schulentwicklung – eine
Strukturevaluation

Der Projektkontext

Schulentwicklung durch kulturelle Bildung? Governanceanalysen zu Steuerungseffekten auf Schulkultur und Bildungsprozesse im Kontext kultureller Bildung (02/2017-01/2020)



Der analytische Ansatz I

- *Educational Governance* (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger 2007)
 - „Die Konstellation, nicht der Akteur handelt.“ (Kussau & Brüsemeister 2007, S. 26)
- *Objektive Hermeneutik* (Oevermann 2000, Wernet 2009)
 - Rekonstruktive Governanceforschung (Dietrich 2017)
 - manifest – latent
 - Dialektik von Allgemeinem und Besonderem
 - Verweisungszusammenhang von individueller Fallstruktur und allgemeinen Strukturen
- *Objektiv-hermeneutische Strukturevaluation* (Klenner 2017)
 - Fallstrukturgesetzmäßigkeiten als Lösung eines übergeordneten virulenten Handlungsproblems
 - das Handlungsproblem wird mitrekonstruiert (mehrebenenanalytischer Zugang)

Der analytische Ansatz II

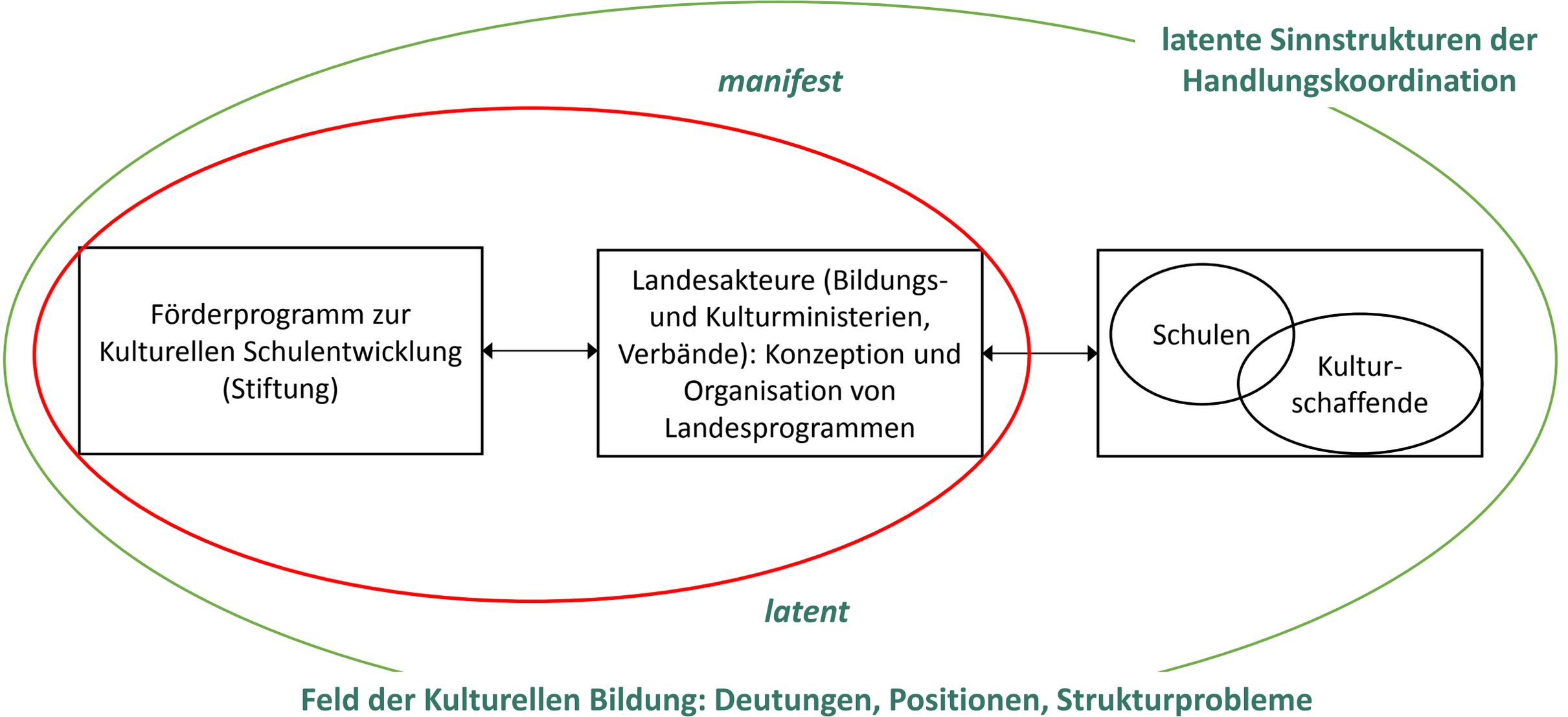
- *Kulturelle Schulentwicklung*

„Es findet (...) der Vorschlag zunehmend Verbreitung, diesen Prozess einer kulturellen Profilierung ‚kulturelle Schulentwicklung‘ zu nennen“ (Fuchs 2015, S. 13).

- eigene künstlerisch-ästhetische Praxis der Schüler*innen
- gemeinsame Unterrichtsgestaltung von Lehrer*innen und Kulturpartner*innen; künstlerische Arbeitsgemeinschaften, Projekte etc.
- kulturell-ästhetische Methoden als fester Bestandteil aller nichtkünstlerischen Fächer

- **grundlegender Perspektivwechsel: Kulturelle Bildung als zentrale Dimension des Schullebens** (vgl. Braun 2012, S. 723-725)
- **„learning through the arts“ als Bestreben einer „umfassende[n] Persönlichkeitsentwicklung [...] als Basis für die Teilhabe an der Gesellschaft“** (Sliwka, Klopsch & Maksimovic 2015, S. 152)

Zusammenfassung



Der analytische Ansatz III

„Mit der Identifizierung nicht disponibler Handlungsstrukturen geht immer auch die Identifizierung von strukturell bedingten Freiheitsgraden einher. Insofern ist eine desinteressierte Wissenschaft von eminent praktischer Bedeutung.“

(Wernet 2018, S. 137f.)

- *Form der „critical intelligence“ (vgl. Schwandt 1997, S. 79)*
- *Aufdecken relevanter latenter Zusammenhänge und Dynamiken, die so auf einer manifesten Ebene (wieder) bearbeitbar werden*

(Klenner 2017)

)

(2) Bildungsförderung im Diskurs

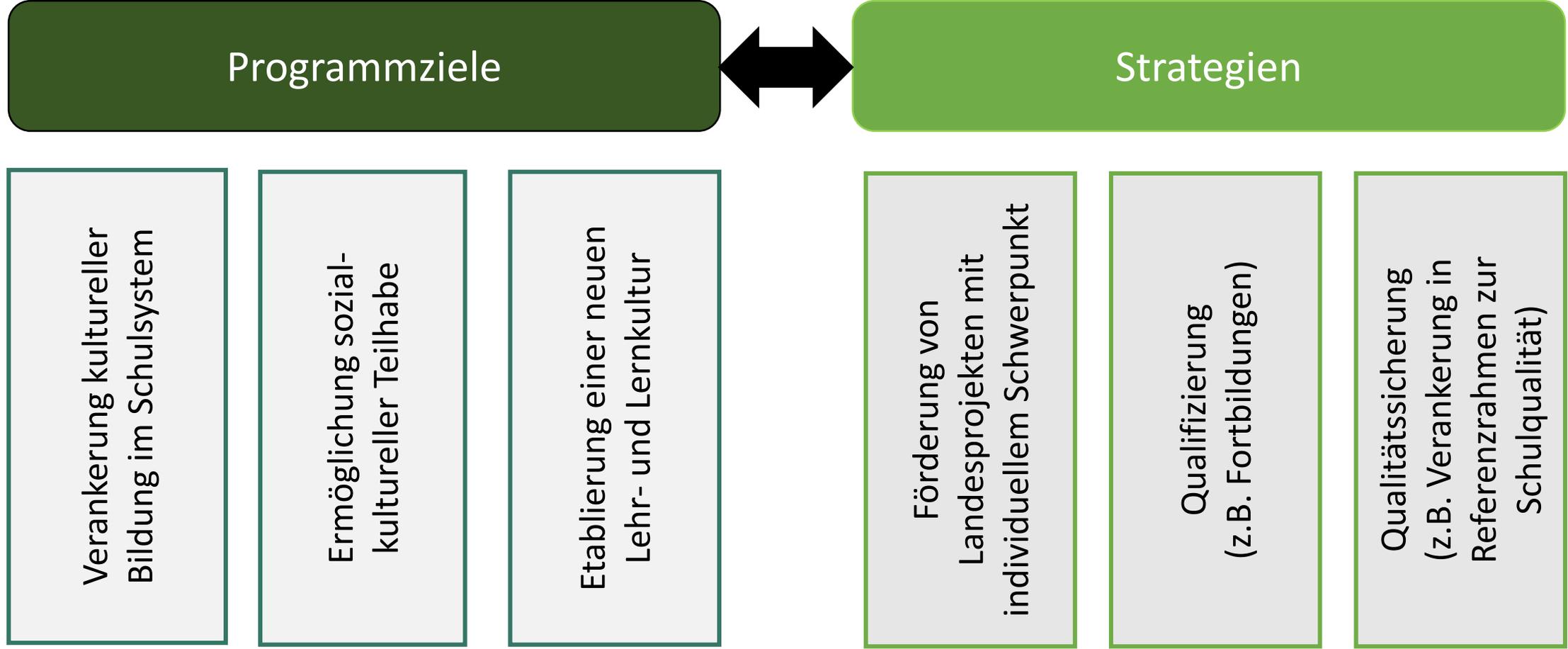
Stiftungsarbeit in der Kritik

- Stiftungen als integraler Bestandteil neuer Bildungsregime
- Bildungsdiskurs: Arena für Verhandlungen, an denen sich Stiftungen mit unterschiedlichen Positionen beteiligen
- „Das Feld der Bildung erweist sich für Stiftungen insofern als lohnend, als in ihm Normen und Werte vermittelt werden.“ (Kolleck, Bormann & Höhne 2015, S. 800)
- Ziel: ‚erfolgreiche Bildung‘– etwa im Sinne von internationaler Konkurrenz‘, der Vermarktung des eigenen Mutterkonzerns oder einer ‚Symbiose von Schule und Stiftung‘
- **Im Rahmen eines verantwortungsvollen Engagements für Bildung wird ein spezifisches Bildungsverständnis transportiert**

(vgl. Kolleck, Bormann & Höhne 2015)

(3) Der Steuerungsimpuls: Strukturelle Rahmung der Implementierung

Anlage des Förderprogramms



Kulturelle Bildung als diffuser Assoziationsraum

- Inhaltliche/konzeptionelle **Offenheit** des Rahmenprogramms
 - Gewährleistung einer **hohen Anschlussfähigkeit** des Rahmenprogramms an unterschiedliche Landesstrukturen, -projekte und -akteure
 - Eröffnung eines inhaltlich **diffusen Assoziationsraums**
- ***Nicht-Positionierung*** als latente Fallstruktur des Förderprogramms
- ***Reproduktion*** der Fallstruktur auf Länderebene

(Bender & Lambrecht i.V.)

(4) Bezugnahmen auf den Steuerungsimpuls: Die Akteurkonstellation

Bezugnahmen auf das Förderprogramm (Landesebene)

*also (...) was ich großartig finde an dem [spezifische Programmbezeichnung]-Programm ist, dass die Stiftung nicht hergegangen ist und gesagt hat ‚so, wir haben jetzt hier ein Konzept und wir suchen jetzt Länder, die da mitmachen.‘ Sondern sie haben (...) gesagt ‚wir haben ein bestimmtes Ziel, wir wollen das mit Ihrem Land machen. Was denken Sie, wie kann das in Ihrem Land gut funktionieren? Welche Rahmenbedingungen sind bei Ihnen vorhanden?‘, so dass jedes Land (...) tatsächlich ein eigenes Programm schreiben konnte. Und das ist wirklich ein sehr **partizipativer Ansatz**.*

*auch im Vergleich mit einer anderen Stiftung, eine andere, sagen wir große deutsche Stiftung, die auch im Bildungsbereich fördert (...) da sagte er [der Kollege], das ist zwar auch eine gute Zusammenarbeit aber da ist [Name der Stiftung] im Vergleich zurückhaltender. Nicht weniger interessiert oder kompetent, also keineswegs gleichgültig, aber **weniger steuernd** involviert. Sozusagen dann, wenn man das anfragt, dann ja. Aber eben **nicht mit einem so hohen Sendungsbewusstsein** oder wie man es nennen sollte? (...) Dass da eben ein (...) vielleicht auch ein größerer **Vertrauensvorschuss** zu herrschen scheint (...).*

Honorierung der Offenheit des Steuerungsimpulses

Die Fälle im Überblick (Landesebene)

MANIFEST	
„Kultur für alle“	„Schule neu denken“
➤ Schule als Ort sozial-kultureller Teilhabe	➤ neue Schul- bzw. Lehr-Lern-Kultur durch KB
LATENT	
Fall A	Fall C
<ul style="list-style-type: none"> - Distinktion ➤ Negierung der pädagogischen Vermittelbarkeit von „Kultur“ ➤ „Auserwähltsein“ als Gegenmodell 	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduktion der Fallstruktur des Steuerungsimpulses ➤ gleichzeitige Aufladung/Entleerung Kultureller Bildung ➤ Kulturelle Bildung als Mittel der Transformation des Schulsystems/als unspezifische Gelegenheitsstruktur
Kulturalisierung sozialer Unterschiede	Generierung eines diffusen Assoziationsraums
Fall B	Fall D
<ul style="list-style-type: none"> - Lobbyismus ➤ Distinktion vom Schulischen bei gleichzeitiger (Aus-) Nutzung des schulischen Zwangscharakters ➤ „Kultur für alle“ durch Aufhebung des Freiwilligkeitsprinzips 	<ul style="list-style-type: none"> - (neoliberale) Funktionalisierung ästhetischer Erfahrung ➤ Milderung schulischer Härte durch kulturelle Bildung ➤ Entlastung der Lehrerrolle von ungeliebten Aufgaben (z.B. Disziplinierung)
Durchsetzung partikularer Interessen Kultureller Bildung	Stabilisierung des Schulischen

MANIFEST: „Schule neu denken“: Schule durch Kultur

Fall D: (neoliberale) Funktionalisierung ästhetischer Erfahrung

*äh dass ich (.) das Gefühl hatte Schule **MUSS ANDERS funktionieren** damit Kinder einfach **Spaß am LERnen** haben und da sehe ich halt einfach kulturelle Bildung als en ganz wesentlichen FAKtor.*

- Infragestellung des Modus‘ schulischer Praxis, nicht der Schule als Institution (*muss anders funktionieren*)
- Milderung schulischer Härte durch kulturelle Bildung (*Spaß am Lernen*)
- Entlastung der Lehrerrolle von ungeliebten Aufgaben (z.B. Disziplinierung)

LATENT: Stabilisierung des Schulischen

(5) Fazit: Zur Strukturproblematik von Bildungsförderung

Ausdifferenzierung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses um Bildungsförderung

Erziehungswissenschaftliche Kritik

- Transport eines *spezifischen* Bildungsverständnisses
- Verfolgung von Eigeninteressen
- Verzweckung von Bildung
- Ökonomisierung von Bildung

Typ 1

Empirische Befunde des Projekts

- Generierung eines *diffusen* bildungsbezogenen Assoziationsraums
- Positionslosigkeit
- latente Füllung des Assoziationsraum
- „diskussionslose“ Stabilisierung bestehender (Ungleichheits-) Ordnungen

Typ 2

Offenheit als feldtypisches Strukturmerkmal

- **Kultur** als „Pluralitätsbegriff“
(Fuchs 2012, S. 63)
- **Bildung** als „Container-Begriff“
(Lenzen 1997, S. 949)
- **Kulturelle Bildung:**
Potenzierung semantischer
Diffusität

„Der **Containerbegriff Kulturelle Bildung** ist inflationär im Gebrauch und so gebräuchlich, dass er beliebig füllbar wird: Er kann alles und/oder auch nichts beinhalten. Er wird vielfach mit Erwartungen überladen und ist in seiner Zielformulierung zu wenig präzise, um kritisiert werden zu können“ (Weiß 2017, S. 14).

Bekannte Strukturprobleme einer Kulturellen Bildung

<p>„Es wäre naiv zu glauben, die Künste, kulturelle Praxis und auf sie bezogene Kulturelle Bildung hätten in unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit keine Abgrenzungs- und Exklusionsfunktionen. Kennerschaft der Künste und kulturelle Aktivitäten sind spätestens seit der Renaissance bewährte Mittel der Distinktion – wie Bourdieu in seiner Schrift ‚Die feinen Unterschiede‘ beschreibt“ (Witt, 2014/2012).</p>	<p>„In keinem der Beiträge ist mit dieser Adressaten-Differenzierung eine Zielgruppen-Perspektive verbunden (...)“ (Bockhorst, 2012, S. 798).</p> <p>„(...) selbst KünstlerInnen, die vorher nichts mit der Altersgruppe der 0- bis 6-Jährigen zu tun hatten, haben diese Zielgruppe für sich als anspruchsvolles Feld künstlerischer Vermittlung entdeckt. (...) Ein bedeutsamer Teilbereich Kultureller Bildung (...), dessen Potentiale aber noch längst nicht ausgeschöpft sind“ (Reinwand 2012, S. 804).</p>	<p>„Vor diesem Hintergrund scheint Kulturpädagogik ein geeignetes Arbeitsfeld zu sein, das von seiner Betonung der Kreativität gut geeignet erscheint, die Subjektform der neoliberal organisierten Wirtschaft und Gesellschaft zu reproduzieren. Eine Zukunftsaufgabe wird daher darin bestehen, Räume der Emanzipation im Rahmen subtiler werdender Machtverhältnisse zu erhalten“ (Fuchs, 2012, S. 66).</p>
Distinktionsproblematik	Zielgruppenproblematik	Funktionalisierungsproblematik

Zur Strukturproblematik der Bildungsförderung

Priorität: Anschlussfähigkeit	Priorität: Positionierung
<ul style="list-style-type: none">- hohe Integrationskraft/Attraktivität des Programms- inhaltliche Offenheit des Programms- neutrale Moderationsposition der Stiftung	<ul style="list-style-type: none">- inhaltliche Konkretisierung des Programms- höhere Selektivität des Programms- Stiftung als (angreifbarer) Akteur mit (Eigen-) Interessen
Tendenz zur Reproduktion: Stabilisierung des Bestehenden	Voraussetzung für Veränderung: Arbeit an konkreten Zielen

Fazit: Kulturelle Schulentwicklung zwischen Reproduktion und Transformation

Steuerungsstrategie der Nicht-Positionierung

Containerbegriff: Kulturelle Bildung

*Strukturlogik ist nicht
auf Transformation
angelegt*

- der Gesamtzusammenhang des Fördersettings arbeitet latent einer Stabilisierung gesellschaftlicher Verhältnisse zu
- manifeste Bearbeitung ist auf transparente Positionen angewiesen

Vielen Dank

s.bender@uni-bielefeld.de

maike.lambrecht@uni-bielefeld.de

Literatur

- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger J. (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS.
- Bender, S. & Lambrecht, M. (i.V.). Kulturelle Bildung als (politischer) Assoziationsraum. Rekonstruktionen zur Bezugnahme auf „Kulturelle Bildung“ im Kontext von Förderstrukturen. Erscheint voraussichtlich im Tagungsband 9. Netzwerk-Tagung *AUFTRAG KUNST. Die politische Dimension der kulturellen Bildung*, 10.-12.10.2018 in Osnabrück.
- Bockhorst, H. (2012). Kapiteleinführung: Adressatengruppen Kultureller Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 798-799). München: kopaed.
- Braun, T. (2012). Kulturelle Schulentwicklung. H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 722-727). München: kopaed.
- Dietrich, F. (2017). Konturen einer Rekonstruktiven Governanceforschung. Zu einer rekonstruktiven Perspektivierung von Schule als Mehrebenensystem und deren Stellenwert im Kontext der Schul- und Professionalisierungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung - Zugänge und Methoden* (S. 73-94). Wiesbaden: Springer VS.
- Fuchs, M. (2012). Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 63–67). München: kopaed.
- Fuchs, M. (2015). Die Konzepte der Kulturschule und der kulturellen Schulentwicklung. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik* (Band 1, S. 13-23). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Klenner, D. (2017). *Die Übungspraxis in Coachingweiterbildungen. Strukturevaluation eines ausgewählten Formats*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kolleck, N., Bormann, I. & Höhne, T. (2015). Zum Innovations- und Bildungsverständnis von Stiftungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (6), 793-807.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger, *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15-54). Wiesbaden: VS.
- Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (6), 949–968.
- Oervemann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie in der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58-156). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reinwand, V.-I. (2012). Kulturelle Bildung für U6. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 800–804). München: kopaed.
- Schwandt, T. A. (1997). Evaluation as Practical Hermeneutics. *Evaluation* 3, 69-83.
- Sliwka, A., Klopsch, B. & Maksimovic, A. (2015). Schulkultur durch kulturelle Bildung entwickeln: Die Kulturschule als wirksame Lernumgebung. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik* (Band 1, S. 151-164). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Weiß, G. (2017). Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff? Einleitung. In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (S. 13-25). Bielefeld: transcript.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Wernet, A. (2018). Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen zielenden Bildungsforschung. In M. Heinrich, A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 125-139). Wiesbaden: Springer VS.
- Witt, K. (2014/2012). *"Mein Haus, mein Auto, mein Geigenunterricht" - Distinktionspotenziale Kultureller Bildung. Ein Tabuthema und wie wir trotzdem gute Bildungsarbeit machen können*. Zugriff am 25.05.2018. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/mein-haus-mein-auto-mein-geigenunterricht-distinktionspotenziale-kultureller-bildung>.