

Klopsch, Britta; Adams, Elisa

Didaktik der Kulturschule. Impulse aus Wissenschaft und Praxis

Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, 230 S.



Quellenangabe/ Reference:

Klopsch, Britta; Adams, Elisa: Didaktik der Kulturschule. Impulse aus Wissenschaft und Praxis.
Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, 230 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318977 - DOI:
10.25656/01:31897; 10.3262/978-3-7799-8522-8

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318977>

<https://doi.org/10.25656/01:31897>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen
des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von
Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses
Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter,
transform or change this work as long as you attribute the work in the manner
specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial
use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you
may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.

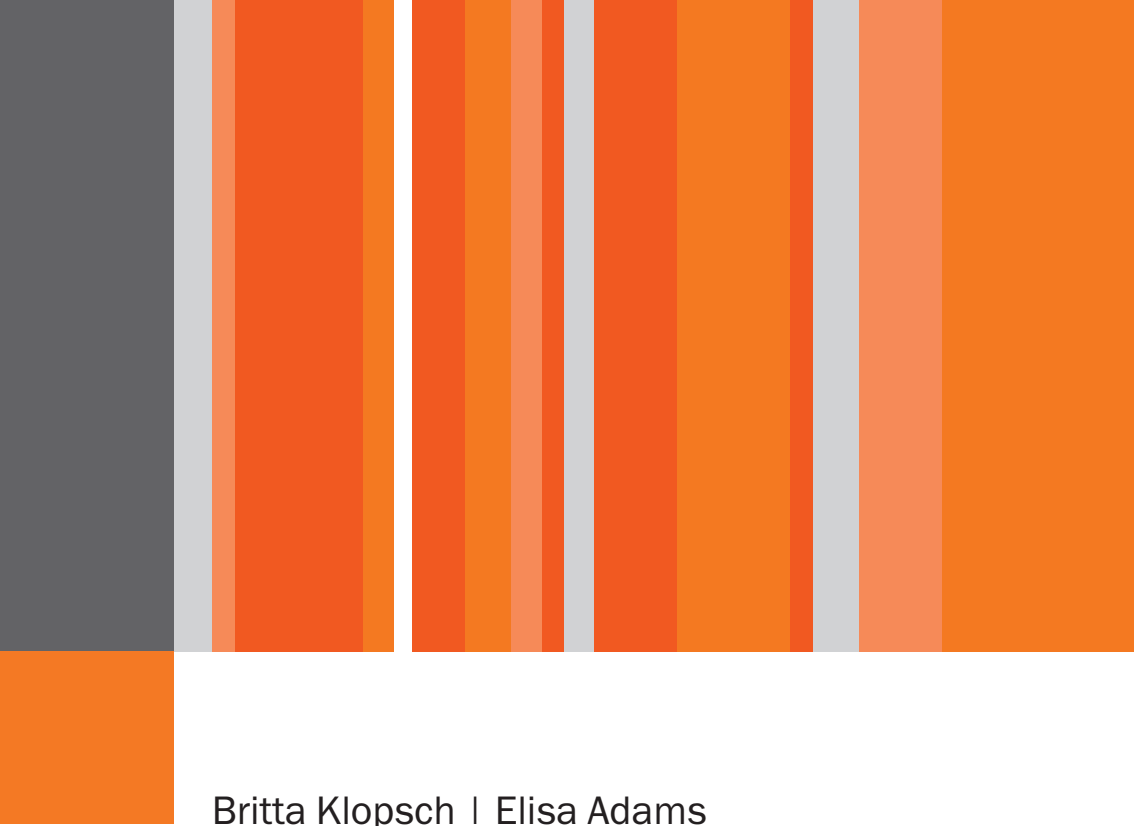


Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Britta Klopsch | Elisa Adams

Didaktik der Kulturschule

Impulse aus Wissenschaft und Praxis

BELTZ JUVENTA

Britta Klopsch | Elisa Adams

Didaktik der Kulturschule

Impulse aus Wissenschaft und Praxis

BELTZ JUVENTA

Die Autorinnen

Dr. Britta Klopsch ist Professorin für Schulpädagogik am Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Ihre Forschungsschwerpunkte sind die kooperative Professionalität von Lehrkräften, die ko-konstruktive Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung, sowie die Gestaltung von Unterricht im Sinne des Deeper Learnings.

Elisa Adams ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Didaktik des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT). Sie studierte Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Germanistik, Erziehungswissenschaft/Pädagogik und Philosophie/Ethik an der Universität Heidelberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Didaktik und Methodik, kulturell-ästhetisches Lernen sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8521-1 Print

ISBN 978-3-7799-8522-8 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8523-5 E-Book (ePub)

DOI 10.3262/978-3-7799-8522-8

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hanna Sachs

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

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

Inhalt

Prolog	7
① Die Kulturschule	9
1.1 Übergeordnete Ziele	10
1.2 Ziele auf der Ebene der Lernenden: Persönlichkeitsentwicklung durch Identität und Kreativität	12
1.2.1 Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung	14
1.2.2 Kreativität	22
② Einbettung der kulturell-ästhetischen Bildung	37
2.1 Einbettung in die Lebenswelt	37
2.1.1 Die gesellschaftliche Einbettung in die Kultur der Digitalität	38
2.1.2 Die örtliche Einbettung in die Lernumgebung	45
2.1.3 Die personelle Einbettung in die Schulgemeinschaft	54
2.2 Einbettung in schulische Strukturen	65
③ Didaktische Theorien	73
3.1 Allgemeindidaktische Theorien und kulturell-ästhetisches Lernen in Kulturschulen	73
3.1.1 Didaktische Ansätze vom 17. bis ins frühe 20. Jahrhundert und ihre Bezüge zur Kulturschule	74
3.1.2 Didaktische Ansätze im späten 20. und 21. Jahrhundert und ihre Bezüge zur Kulturschule	81
3.2 Kulturell-ästhetische Didaktik	100
3.3 Didaktische Konzepte	112
3.3.1 Handlungsorientiertes Lernen	112
3.3.2 Selbstgesteuertes Lernen	117
3.3.3 Individualisiertes Lernen	120
3.3.4 Kooperatives Lernen	124
3.3.5 Ausgelagertes Lernen	126
3.3.6 Personalisiertes Lernen	130

3.4	Methodische Konzepte	134
3.4.1	Projektbasiertes Lernen	136
3.4.2	Phänomenbasiertes Lernen	141
3.4.3	Lernen durch Engagement	143
3.4.4	Problembasiertes Lernen	146
3.4.5	Forschendes Lernen	149
3.4.6	Designbasiertes Lernen	152
3.4.7	Deeper Learning	156
3.4.8	Zusammenschau methodischer Konzepte	159
4	Pädagogische Grundlagen zur Umsetzung kulturell- ästhetischen Lernens	163
4.1	Ausgangspunkt Lernende	163
4.2	Schnittstelle Lernende und Lehrende	170
4.3	Ausgangspunkt Lehrende	179
5	Die Kulturschule als wirksame Lernumgebung	185
6	Schlüsselbegriffe kulturell-ästhetischen Lernens	195
	Danksagung	201
	Literatur	203
	Abbildungsverzeichnis	229
	Tabellenverzeichnis	230

Prolog

Lassen Sie uns ein Gedankenexperiment wagen: Stellen Sie sich vor, Sie sind in einer Schule, die alle Schüler:innen umfassend darin unterstützt, ihre Persönlichkeit zu stärken, ihre Identität, ihre individuellen Stärken und Wünsche auszudrücken und mit den Herausforderungen des Lebens umzugehen. Wie müsste eine solche Schule aufgebaut sein? Durch welche Säulen würde sie gestützt? Und: (Wie) könnte eine solche Vision zur Realität werden?

Einige Schulen haben sich auf den Weg gemacht, diese Vision zu verwirklichen. Tauchen wir in eine solche Schule ein. Wir befinden uns auf dem Campus eines Schulverbundes. Hier lernen Kinder und Jugendliche von der ersten Klasse bis zu ihrem Schulabschluss. Schon auf dem Schulhof nehmen Sie eine besondere Atmosphäre wahr: Es gibt unterschiedliche Bereiche, in denen sich die Lernenden aufhalten können. Ein offenes Amphitheater, ein kleines Waldstück, bunte Sitzbänke, eine Kletterwand und eine Ausstellung von Kunstwerken auf Säulen, durch die ein kleiner Pfad führt, fallen Ihnen ins Auge. Es ist gerade Pause. Die Schüler:innen spielen und lachen, ruhen sich aus und unterhalten sich.

Die Schulglocke ertönt und alle verschwinden ins Gebäude. Sie gehen mit und sehen eine Gruppe von Grundschulkindern, die sich im Klassenzimmer zu einer Achtsamkeitsübung im Kreis versammelt. Die Kinder lernen, zur Ruhe zu kommen und sich auf sich selbst zu fokussieren, bevor der Unterricht wieder beginnt. Andere Kinder arbeiten an individuellen Lerntagebüchern. Sie erhaschen einen Blick auf die individuelle Gestaltung, die die Tagebücher prägen, bemerken, wie die Schüler:innen das zuvor Gelernte reflektieren und sich neue Ziele setzen.

Im benachbarten Klassenzimmer arbeiten ältere Lernende in Gruppen zusammen. Sie diskutieren angeregt und es dringen Wortfetzen zu Ihnen herüber: „Wenn wir das Konzept als Comic verdeutlichen, haben die anderen Lust es zu lesen und lernen auch dabei. Ich kann gut zeichnen und sprachlich Dinge auf den Punkt bringen, aber wie bereiten wir das Thema am besten auf?“ „Ich kann eine Expertin interviewen, die uns alles genauer erklärt.“ „Ich bin gut in Englisch und recherchiere im Internet, was englischsprachige Medien zu unserem Thema sagen.“

Sie wenden sich einer anderen Gruppe zu. Diese geht gerade in den Flur und setzt sich mit mehreren Erwachsenen in einer Sitzgruppe zusammen. Es zeigt sich, dass die Lernenden sich mit dem Bauamt der Stadt und der lokalen Zeitung verabredet haben. Sie wollen „Stolpersteine“ verlegen, besprechen den Ablauf und geben ein Interview, bei dem sie ihren im Unterricht erstellten Blog mit Videos bewerben.

„Die Schule ist ja wie ein kleines Ökosystem“, denken Sie sich. „Sie steht nicht für sich allein, sondern bezieht Elemente ihres gesamten Umfelds mit ein. Ob das

wohl bewusst so gemacht wird?“ Am Ende des Flurs ist das Lehrer:innenzimmer. Gerade laufen mehrere Lehrkräfte zusammen hinein. Sie diskutieren über ihre Rolle als Lernbegleiter:innen und tauschen sich darüber aus, wie einzelne Schüler:innen noch besser unterstützt werden können. Es wird sich beraten, ob und wie sie dazu Theaterpädagog:innen in den Unterricht integrieren. Die Lernenden ganzheitlich, also mit fachlichen, emotionalen, sozialen und aktiv handelnden Elementen im Unterricht zu unterstützen, scheint allen ein großes Anliegen zu sein.

Ihre Aufmerksamkeit wird abgelenkt. Sie schauen um die Ecke und sehen eine Theaterbühne in einer großen Aula. Die Schüler:innen üben ein Theaterstück ein, das die Fächer Physik, Geographie und Gemeinschaftskunde verbindet, wie ein Plakat verrät. Alle Schüler:innen, Eltern und die Öffentlichkeit sind zur Aufführung eingeladen. Manche Schüler:innen spielen, andere inszenieren und wieder andere gestalten das Bühnenbild, komponieren Lieder für das Theaterstück oder bewerben die Veranstaltung in der Gemeinde. Gemeinsam mit Künstler:innen wird der Aufführung der letzte Schliff gegeben.

„Ob hier nur in Projekten gearbeitet wird?“, fragen Sie sich, als Sie über den Schulhof wieder hinauslaufen. Durchs Fenster sehen Sie Schüler:innen, die aus Satzgliedern Sätze zusammenstecken und die einzelnen Teile an einer Wäscheleine befestigen. Alle Kinder sind aktiv. Sie probieren aus, wie viele unterschiedliche Möglichkeiten es gibt. Hier scheint die im wörtlichen Sinne „fassbare“ Darstellung von sprachlichen Phänomenen im Unterricht stattzufinden.

„Toll, diese Handlungsorientierung“, denken Sie, „dass sich hier jeder einbringen kann und als individuelle Person wahrgenommen wird. Wie wohl eine Schule diesen Schwerpunkt ausweist?“

Da sehen Sie ein großes Schild: Kulturschule.

1

Die Kulturschule

Kulturschulen sind Schulen mit kulturell-ästhetischem Profil (Braun, Fuchs & Kelb 2010; Fuchs 2012). Sie verfolgen das Ziel, das „Lernen und Lehren erfolgreicher zu gestalten“ (Fuchs 2019, S. 1) als dies in Schulen ohne kulturell-ästhetische Lernanlässe möglich ist. Dazu trägt die Ganzheitlichkeit, als zentrales Merkmal einer Kulturschule, bei. Sie ist darauf angelegt, unterschiedlichste Lernzugänge zu bieten, wodurch nicht nur der fachliche Lernzuwachs, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden unterstützt wird (Klopsch 2021). Kulturschulen orientieren sich dabei an den Prinzipien der Selbstwirksamkeit, Partizipation und Stärkenorientierung (siehe vertiefend Kapitel 1.2.1 und Kapitel 4), die im schulischen Alltag erlebbar werden (Fuchs 2013b).

Um diese Ganzheitlichkeit des Lernens zu vermitteln, reichern Kulturschulen ihren Unterricht an – durch eigene kulturell-ästhetische Angebote und in Zusammenarbeit mit ihrer Umgebung (siehe auch Kapitel 2.1.2). Die Einbettung in die Lebenswelt der Lernenden kann durch die Kooperation mit einzelnen (handwerklich-) kreativen Kulturschaffenden sowie mit Museen, Theatern, Musikschulen, Jugendkunstschulen, Bibliotheken, Opern- und Konzerthäusern erfolgen. Gleichzeitig ist es möglich, Vereine oder Initiativen, Jugend- und Kulturzentren einzubeziehen, um möglichst vielen Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Zugänge zu kultureller Bildung zu ermöglichen. Kulturell-ästhetisches Lernen integriert damit formale, non-formale und informelle Bildungsangebote (Klopsch 2016; Jebe 2019), um die Lernenden in ihrer Identität anzusprechen (siehe auch Kapitel 1.2.1), keine Brüche in ihren Erfahrungen entstehen zu lassen und lebenslanges Lernen anzuregen (Fuchs & Braun 2015).

Die Gestaltung des Unterrichts einer Kulturschule bezieht sich auf die Entwicklung von Kreativität und der Möglichkeit, sich in der eigenen Subjektivität ausdrücken zu können. Dies bedeutet, persönliche Meinungen, Gefühle und Äußerungen nicht von äußeren Einflüssen leiten zu lassen, sondern bewusst zu urteilen und zu handeln. Dazu gehört, aus einer Vielfalt von ästhetisch-künstlerischen Lebens- und Ausdrucksformen zu schöpfen, d.h. in der Schule auch „ästhetisch, medial, körperlich, sensorisch, symbolisch, emotional, spirituell, sprachlich, [und] kulturell“ (BKJ 2011, S. 2) tätig zu werden.

Der Begriff ‚Kultur‘ ist dabei weit gefasst, da es die *eine* Definition von Kultur nicht gibt (Fuchs 2013b). Er umschließt unterschiedliche Spielarten, die „alle Gestaltungsformen des menschlichen Lebens“ (Bilstein 2016, S. 24) berücksichtigen können. Er reicht vom anthropologischen als weitestem Verständnis über den ethnologischen, sozialen und normativen bis hin zum engsten Kulturbegriff, der Kultur mit den Künsten gleichsetzt (Fuchs 2018). Für Schulen bedeutet dies, sich

eigene Schwerpunkte setzen zu können, die dazu beitragen, „zu experimentieren und sich auszuprobieren, die Perspektive zu wechseln und zu reflektieren“ (BKJ 2011, S. 2). Somit erschafft sich jede Schule ihre eigene angepasste Definition des Kulturbegriffes.



Stimme aus der Praxis: „Vor ein paar Jahren noch gab es vor allem kulturelle Einzelprojekte ohne übergeordneten Rahmen. Durch ‚Kulturschule‘ ist jetzt alles koordiniert, jetzt hat die kulturelle Arbeit ein richtiges Fundament.“ Rainer Fanta, Friedrich-Schiller-Gymnasium, Ludwigsburg

Die Verbindung von individueller Persönlichkeit und der (Lebens-)Welt lässt kulturelle Bildung zur Allgemeinbildung werden (Fuchs & Braun 2015). Als Allgemeinbildung zielt sie darauf, „jedem Menschen [zu] ermöglichen [...], sich zu entfalten, an der Gesellschaft teilzuhaben und die Zukunft aktiv mitzugestalten“ (BKJ 2011, S. 1).

Die Ziele der Kulturschule lassen sich aus zwei Perspektiven betrachten, auf einer übergeordneten Ebene sowie auf der Ebene der Lernenden.

1.1 Übergeordnete Ziele

Bereits seit 35 Jahren wird aus internationaler Perspektive die Bedeutsamkeit der Auseinandersetzung von Kindern mit Kunst und Kultur betont. So stand seit 1989 zunächst „das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben und [...] die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 1989; Art. 31, 2) im Vordergrund, wenn über kulturelle Bildung im weitesten Sinne gesprochen wurde.

Die Anbindung an die Schule erfolgte aus internationaler Perspektive 2006 bei der ‚UNESCO Weltkonferenz kulturelle und künstlerische Bildung‘ in Lissabon, die explizit die kulturelle Dimension in der ‚Lebenswelt Schule‘ hervorhob (Fuchs 2019). Die sich anschließende Weltkonferenz 2010 in Seoul verabschiedete die ‚Seoul Agenda‘ (UNESCO 2010), ein Referenzpapier mit zehn Entwicklungszielen. An zentraler Stelle weist sie darauf hin, dass „kulturelle Bildung [...] als Grundlage einer ausgewogenen kognitiven, emotionalen, ästhetischen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen begriffen“ (UNESCO o.J.) werde.

2024 schloss sich eine Weltkonferenz in Abu Dhabi an, die Kultur bzw. die kulturelle Bildung in ihrer Bandbreite präzierte:

„Die Kultur und kulturelle Bildung umfassen das Lehren und Lernen über, mit und durch Kunst und Kultur sowie alle Formen kultureller und künstlerischer Ausdrucksformen. ‚Kulturelle und künstlerische Bildung‘ positioniert Kultur, einschließlich der Künste, als ein Bildungswerkzeug, eine Herangehensweise und einen Bereich von Lehre, Forschung und Praxis.“ (UNESCO 2024, online)

Die Formulierung ‚mit und durch Kunst und Kultur‘ geht zurück auf die Forschungsarbeit der englischen Bildungsforscherin Anne Bamford. Sie grenzt die Bildung *in* den Künsten (‚education *in* the arts‘) von der Bildung *durch* die Künste (‚education *through* the arts‘) ab. Bildung in den Künsten beschreibt ein „nachhaltiges und systematisches Erlernen der Fertigkeiten, Denkweisen und Präsentationen der Kunstformen – Tanz, visuelle Künste, Musik, Theater“ (Bamford 2010, S. 25). Bildung durch die Künste bedeutet hingegen eine Bildung, die sich an kreativen und künstlerischen Methoden in allen Unterrichtsfächern bedient und somit den kognitiven Transfer fördert (ebd.). Wenn Lernen in und durch die Künste ermöglicht wird, entsteht ein ganzheitlicher Zugang zu dem jeweiligen Themenfeld, der dazu beiträgt, Methoden, Herangehensweisen und Inhalte in ein ganzheitliches Zusammenspiel zu setzen.



Stimme aus der Praxis: „Und ich denke, je mehr Ebenen die Schüler:innen mitbekommen, umso eindrücklicher und intensiver ist das Lernen und das bleibt dann auch.“ *Christoph Schnizler, Bodelschwinghschule, SBBZ, Nürtingen*

International wird kulturelle und künstlerische Bildung folglich gleichermaßen als Grundlage des Lernens wie als Herangehensweise und Werkzeug genutzt, um sich die Welt zu erschließen. Kulturelle Bildung ist damit Teil einer lebenslangen Allgemeinbildung. Sie hat das Ziel, kulturelle Teilhabe (siehe auch Kapitel 2.1.3) sowie die Entwicklung einer biografischen „Lebenskunst“ (Bockhorst 2013) zu ermöglichen. Um ganzheitlich zu wirken, darf kulturelle Bildung nicht zusätzlich zur Schule wahrgenommen werden, sondern sollte genuiner Teil schulischer Lernprozesse sein.

Dies wird auch aus nationaler Perspektive herausgestellt, indem die Verankerung von kultureller Bildung als Querschnittsaufgabe in Schulen beschrieben wird (KMK 2022). So findet sich in unterschiedlichen Bildungsplänen die klare Zielstellung, durch kulturelle Bildung Chancengerechtigkeit und kulturelle Teilhabe zu ermöglichen (Kultusministerium Baden-Württemberg 2016, S. 12).

Lernen an einer Kulturschule trägt damit dazu bei, „das hoch selektive deutsche Schulsystem abzumildern und vielfältige Lerngelegenheiten zu bieten, Lernumgebungen zu öffnen, kulturelle Bildungspartner:innen einzubeziehen und damit das Lernen von Kindern und Jugendlichen reichhaltig zu gestalten – egal in welcher sozialen Schicht oder in welchem Umfeld sie leben“ (Klopsch 2022a, S. 4).



Stimme aus der Praxis: „Die [Lernenden] möchten an kulturellen Aktivitäten teilnehmen und das eröffnet ihren Horizont, weil viele unserer Schüler:innen ganz oft nicht die Möglichkeit haben an vielen kulturellen Angeboten teilzunehmen. [...] Und so bieten wir ihnen die Möglichkeit, dass sie überhaupt erstmal so was sehen können, kennenlernen können oder auch mitmachen können.“ *Eva Röhrich, Albert-Schweitzer-Schule II, Werkrealschule, Freiburg*

Kulturschulen unterstützen die Lernenden darin, sich tiefgreifenden Lernprozessen hinzugeben (Upitis et al. 2001, S. 1) und sich selbst in diesen Lernprozessen wiederzufinden.

Inwieweit dies zur Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung beiträgt, verdeutlicht das nächste Kapitel.

1.2 Ziele auf der Ebene der Lernenden: Persönlichkeitsentwicklung durch Identität und Kreativität

Kulturschulen zielen zunächst, wie alle anderen Schulen auch, auf Bildung. Bildung lässt sich allgemein beschreiben als eine „wechselseitige Erschließung von Welt und Mensch“ (Fuchs 1990, S. 17). Sie gilt als Schlüssel zu einem positiven Umgang mit Veränderungen, die im Kleinen, im Alltag einer einzelnen Person, wie auch im großen globalen Zusammenhang entstehen. Wer gebildet ist, besitzt Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, die dazu beitragen, flexibel, proaktiv und kreativ Einfluss auf die Veränderungen zu nehmen. Bildung unterstützt Menschen also darin, „Veränderungen nicht ausgeliefert zu sein, sondern gestaltend mitzuentcheiden, wie sich Dinge entwickeln“ (Sliwka & Klopsch 2022, S. 10).

Fachunabhängig geht man im 21. Jahrhundert davon aus, dass eine aktiv handelnde, gemeinsame Auseinandersetzung mit Wissen sowie das kreative Lösen von Aufgaben, die nicht von Maschinen übernommen werden können, zunehmend an Bedeutung gewinnen (Chen & McDonald 2015; Schiersmann & Thiel 2018). Die benötigten Arbeitsweisen beruhen darauf, unterschiedliche, auch digitale Quellen einschätzen zu können, individuelle und kollektive Lernprozesse anzustoßen und sich selbst kontinuierlich weiterzuentwickeln. Sie zielen gleichermaßen auf Fachwissen wie auf Wissen über strategisches und überfachliches Lernen, ohne sozial-emotionales Lernen auszuklammern (Sliwka & Klopsch 2022, S. 12). Diese sozial-emotionale Facette ist nicht nur im Bildungsplan, sondern bereits in den Lehrerbildungsstandards der Kultusministerkonferenz angelegt. Diese Standards weisen darauf hin, dass Schule auf „Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung [zielen möge], die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben“ (KMK 2005, S. 6).

Kulturell-ästhetische Bildung ist hierfür besonders geeignet. Sie trägt dazu bei, einen proaktiven, emotionalen und kognitiven Umgang mit Veränderungen

ganzheitlich in den Künsten sowie durch die Künste anzuregen und zu begleiten. Kulturell-ästhetische Bildung dient dazu, die Brücke zwischen individuellen Lernenden „und einer sich stetig transformierenden Welt“ (Kokemohr 2007, S. 15) herzustellen.

Kulturell-ästhetisches Lernen bedeutet nicht nur, sich Wissen, Fähigkeiten und Kenntnisse anzueignen, sondern bietet den Lernenden bewusst eigenständige Möglichkeiten, der Welt zu begegnen (Welsch 1990). Es werden Techniken oder Zugangsformen genutzt, die die traditionelle Auseinandersetzung mit Lerninhalten, Wissen und Kompetenzen erweitern – auch, um Lernprozesse ganzheitlicher und damit tiefgreifender werden zu lassen. Für die Anwendung im Unterricht bedeutet dies, „das Ästhetische in allen Fächern oder allen Unterrichtsinhalten aufzusuchen um die Gegenstände erfahrungs- und sinnbezogen [...] vermitteln- und aneignbar zu machen“ (Klepacki, Klepacki & Lohwasser 2022, S. 28).



Blick in die Praxis: Im Fach Mathematik beschäftigten sich die Schüler:innen der 5. Klasse mit dem Thema ‚Flächeninhalt von zusammengesetzten Figuren‘. Sie erhielten zunächst die Aufgabe, eigenständig mathematisch lösbare Fragen an Graffiti des Künstlers Banksy zu stellen. Dabei erfragten sie beispielsweise den Spraydosenvverbrauch für verschiedene Motive, was für den Einstieg in das Thema genutzt wurde. Anschließend erstellten und benannten sie aus Dreiecken, Quadraten und Rechtecken eigene Figuren (mithilfe einer digitalen Anwendung) und bestimmten deren Flächeninhalte. Zusätzlich wurden Figuren mit minimalem oder maximalem Flächeninhalt erzeugt. Trotz der Beschränkung auf die drei Formen Dreieck, Quadrat und Rechteck gestalteten die Schüler:innen vielfältige kreative Figuren. Die Präsentation der eigenen Figuren bereite ihnen Freude und förderte das schöpferische und kreative Tätigwerden im Mathematikunterricht. *Andreas Langendörfer, Hilda-Gymnasium, Pforzheim*

Bildung ist aus dieser Perspektive weder ein festgelegtes Endprodukt, noch untersteht sie einem bestimmten Zweck, der zu einem fixierten Zeitpunkt erreicht sein muss (Gutbrod & Klopsch 2023). Sie ist vielmehr ein lebenslanger Prozess, der die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der involvierten Personen unterstützt. Kulturell-ästhetisches Lernen regt die Lernenden an, sich zu mündigen, differenziert und sensibel wahrnehmenden Personen zu entwickeln, die dazu in der Lage sind, sich „reflexiv auf kulturelle und soziale Transformationsprozesse ein[zu]lassen, diese kritisch [zu] hinterfragen und aktiv mit[zu]gestalten“ (Klepacki, Klepacki & Lohwasser 2022, S. 30).

Neben der Betonung der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung steht im angloamerikanischen Diskurs des „learning in and through the arts“ (Halverson & Sawyer 2022; s. o.) hauptsächlich die Kreativitätsentwicklung im Vordergrund – ein Aspekt, der in der deutschsprachigen Bildungswelt vergleichsweise weniger beachtet wird. Im Folgenden wird dieser Gedanke aufgegriffen und beide

Zielstellungen – die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung wie auch die Kreativität – näher betrachtet, um ganzheitliche Lernprozesse anstoßen zu können.

1.2.1 Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung

Identität und Persönlichkeit sind grundsätzlich zwei unterschiedliche Konzepte. Sie blicken aus unterschiedlichen Perspektiven auf ein Individuum, die sich in Teilen jedoch überschneiden, wodurch eine gewisse Unschärfe beider Konzepte entsteht. Dies zeigt sich bereits darin, dass der Mittelpunkt beider Konzepte die Selbstwahrnehmung ist (Greve 2006, S. 48). Daneben zeigt sich die Unschärfe in ihrem gegenseitigen Verhältnis. Aus der psychologischen Perspektive wird Identitätsentwicklung oftmals als Teil der Persönlichkeitsentwicklung ausgewiesen (Yorck Herzberg & Roth 2014; McAdams & Pals 2006; Budde & Weuster 2016). Die soziologische Sichtweise betont im Gegensatz dazu, die Integration der Persönlichkeit in die Identität (Haller & Müller 2006, S. 12; Mischel & Morf 2003; Sliwka & Klopsch 2022, S. 47).

Eine getrennte Darstellung beider Konzepte kann aus theoretischer Perspektive zunächst sinnvoll sein, um sie sprachlich zu schärfen und für die Auseinandersetzung in Kulturschulen fruchtbar zu machen. Für die bewusste Integration von Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung in den schulischen Alltag ist eine solche Trennung jedoch nicht zielführend (Mischel & Morf 2003, S. 22).

Persönlichkeitsentwicklung

Die Persönlichkeit umfasst die Art und Weise, wie eine Person denkt, fühlt und handelt. Sie trägt dazu bei, dass „stabile Beziehungen zwischen den Situationen und Reaktionen einer Person“ (Asendorpf 2004, S. 36) entstehen können. Dies bedeutet, dass eine Person in vergleichbaren Situationen ähnliche Empfindungen hat und ähnlich handelt. Menschen, die sich in ihrer Persönlichkeit ähneln, besitzen in der Regel eine „vergleichbare Bedürfnisstruktur und empfinden bzw. handeln in verwandten Situationen auf ähnliche Art und Weise, die sie von anderen Persönlichkeitstypen systematisch unterscheidet“ (Mays & Kühnel 2019, S. 76).

Die jeweiligen Persönlichkeitstypen werden durch unterschiedliche Faktoren wie Genetik, Umwelt, Erfahrungen oder auch der Erziehung beeinflusst (McCrae & Costa 1995). Um Persönlichkeiten von Menschen zu beschreiben, wird häufig auf die fünf Merkmale Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, emotionale Stabilität (Neurotizismus) und Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen (McCrae & Terracciano 2005; McAdams & Pals 2006) verwiesen. Sie besitzen eine relativ hohe Stabilität über den Lebensverlauf, auch wenn sie grundsätzlich

veränderbar sind (Specht, Egloff & Schmukle 2011). Die individuelle Persönlichkeit eines Menschen entwickelt sich im Zusammenspiel unterschiedlicher Ausprägungen dieser Merkmale. Sie hängt jedoch auch von den Fähigkeiten und Fertigkeiten ab, die jemand besitzt, und wie er oder sie sich reflektieren kann.

Kulturell-ästhetische Bildungsangebote zielen nicht auf ein bestimmtes Persönlichkeitsmerkmal, sondern ermutigen Lernende, unterschiedliche Facetten ihrer selbst in die Lehr-Lernsituationen einzubringen. Wird im schulischen Alltag Persönlichkeitsentwicklung angestrebt, lässt sich diese nicht völlig von der Fachlichkeit lösen, sondern muss in einem ganzheitlichen Konzept aufgehen. In Anlehnung an den Fachdiskurs zum Deeper Learning (Sliwka & Klopsch 2022; Fullan, Quinn & McEachen 2018; Hewlett Foundation 2013) verstehen wir auch in der kulturell-ästhetischen Bildung Persönlichkeitsentwicklung als die Verbindung von tiefgreifendem Fachwissen, Kreativität und Identität (Mehta & Fine 2019), wobei die beiden letzteren besonders betont werden.

Die Schlüsselstellung von Identität im Persönlichkeitskonstrukt zeigt sich in deren grundlegenden Fragestellungen: „Wer bin ich? Was will ich? Was kann ich sein? Wo ist mein Platz in der Gesellschaft?“ (Bauman 1995, S. 54). Identität im Verständnis der Persönlichkeitsentwicklung ist damit keine festgelegte Größe, wie eine Art innerer Kern einer Person, sondern vielmehr ein Prozess kontinuierlicher „alltäglicher Identitätsarbeit“ (Höfer 2006, S. 59). Die Auseinandersetzung mit sich selbst in Bezug auf sich selbst, die unmittelbare Umwelt sowie die globale Umwelt macht die Identitätsentwicklung zu einer permanenten Passungsarbeit im Spannungsfeld zwischen „inneren und äußeren Welten“ (Keupp 2013, S. 5). Gelingt es, dieses Spannungsfeld in ein stimmiges Ganzes zu überführen, erleben sich die Individuen als selbstwirksam im sozialen Umfeld. Sie bringen sich ein, unterstützen die anderen in deren Entwicklung und entwickeln sich selbst weiter (Budde & Weuster 2016, S. 5). Ihnen gelingt quasi der Kompromiss zwischen dem Wunsch, selbst unverwechselbar individuell zu sein und sich sozial anzupassen. In anderen Worten: Durch die Identitätsarbeit wird das Grundbedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit befriedigt (Deci & Ryan 1993; Keupp 2013). In Kulturschulen zeigt sich diese Einbettung oftmals im sozialen Miteinander, das durch die Arbeit in, mit und durch die Künste angeregt wird. Die Lernenden nehmen künstlerische Artefakte und kreative Arbeitsweisen wahr, erproben sich selbst, lassen andere an ihren Produkten und den damit verbundenen Entstehungsprozessen teilhaben und nehmen die anderen und deren kulturell-ästhetische Auseinandersetzung wahr.



Blick in die Praxis: Das Projekt ‚Open Studios‘ ermöglicht den Schüler:innen der 9. Klassen eine selbstbestimmte und neigungsdifferenzierte künstlerische Werkstattarbeit – anstatt konventionellen Kunstunterrichts. Zum Schuljahresbeginn führen die Lehrkräfte in verschiedene Techniken aus den Bereichen Malerei, Skulptur, Architektur, Fotografie und Design ein. Die Schüler:innen wählen dann zwei thematische Werkstätten, innerhalb derer sie zwischen den Herbst- und Pfingstferien ‚Meisterstücke‘ erstellen, die sie am Schuljahresende in einer Ausstellung präsentieren. Jährlich wechselnde übergreifende Themen wie ‚Zwischen:Raum‘, ‚Wolkenkuckucksheim‘ oder ‚Trash‘ rahmen die Auseinandersetzung und ermöglichen vielfältige Zugänge. Offene Türen zwischen Fachräumen fördern Ateliergespräche und den kreativen Austausch zwischen Lehrkräften und Schüler:innen und lassen die Meisterwerke im sozialen Umfeld entstehen. *Fachschaft Bildende Kunst, Hilda-Gymnasium, Pforzheim*

Identitätsentwicklung

Identität entsteht als „Projektentwurf“ des eigenen Lebens“ (Fend 1991, S. 21). Ausgehend von der Definition, dass eine Identität aus einer „klar beschriebene[n] Selbstdefinition [besteht], die jene Ziele, Werte und Überzeugungen enthält, die eine Person für sich als persönlich wichtig erachtet und denen sie sich verpflichtet fühlt“ (Waterman 1985, S. 6), lässt sich ein Zusammenspiel entwickeln, das unterschiedliche Lebens- und Gestaltungsräume umfasst (vgl. Abb. 1). Identität wird so zu einem „konzeptionellen Rahmen, [...] innerhalb dessen eine Person ihre Erfahrungen interpretiert“ (Keupp 2001, S. 29).

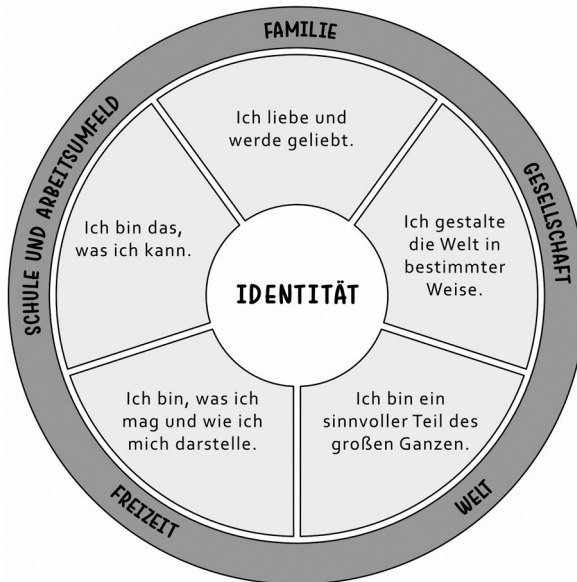


Abb. 1: Identitätsrad (nach Fend 1991, S. 28)

Dieser Identitätsrahmen umschließt Rollenzuschreibungen und individuelle Wahrnehmungen in Schule und Arbeitswelt, in der Freizeit, im sozialen Miteinander in der Familie, mit Freunden und der Gesellschaft sowie in einer ganzheitlichen Perspektive, die auch in die religiöse Richtung gehen kann (Fend 1991, S. 28). All diese Zuschreibungen stehen im Idealfall in einem übereinstimmenden Verhältnis, das dazu beiträgt, sich in verschiedenen Handlungssituationen als dieselbe Person wahrzunehmen (Nittel 2017).

Die Entwicklung eines solch ganzheitlichen Verständnisses der eigenen Identität ist die zentrale Aufgabe des Jugendalters (Erikson 1959; Dreher & Dreher 1985), auch wenn sie nie ganzheitlich als abgeschlossen angesehen werden kann. Hierzu gehört herauszufinden,

- was man kann, welche Fähigkeiten man besitzt und was man können möchte,
- wie man sich selbst darstellen und sich in dem wiederfinden möchte, was man gerne tut,
- wie man sich in der Gesellschaft einbringen möchte, um ein eigenes Lebenskonzept zu designen,
- auf welche Art man die Welt gestaltet sehen möchte und welche aktive Rolle man sich selbst dabei zuschreibt,
- wie man sich selbst in seiner Beschränktheit und Endlichkeit in ein großes Ganzes einfügen kann. (Fend 1991, S. 25 ff.)

Kulturell-ästhetische Bildungsangebote tragen dazu bei, sich diesen Fragestellungen zu nähern. Sie ermöglichen aktive Erfahrungen, indem sich Lernende auf emotionaler Ebene einbringen und ihre eigene Bedeutsamkeit für Lernprozesse erleben. Gleichzeitig bieten sie die Begegnung mit der Welt, was zusätzlich zu individuellen Erfolgserlebnissen beitragen kann – auch in Bezug darauf, Neues über sich selbst zu erfahren. Sich auf diese Weise in Lernprozesse hineinzubegeben, dabei die Richtung des Lernens mitbestimmen zu können und quasi „das Steuer beim Lernen selbst in der Hand zu halten“ (Sliwka & Klopsch 2022, S. 61), trägt in großem Maße dazu bei, dass die Lernenden sich als selbstwirksam erleben (Deci & Ryan 1993). Die Selbstwirksamkeitserfahrung ist für die Identitätsentwicklung der Lernenden nicht zu unterschätzen, da sie als eine der wichtigsten Einflussfaktoren auf das menschliche Handeln gilt: „Motivation, Gefühle und Handlungen von Menschen resultieren in stärkerem Maße daraus, woran sie glauben oder wovon sie überzeugt sind, und weniger daraus, was objektiv der Fall ist“ (Bandura 1977, S. 71). Wenn sich Lernende als selbstwirksam erleben, beeinflusst dies auf positive Weise deren Wahrnehmung, Motivation und Leistung (ebd.). Je größer die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist, desto größer auch die Zuversicht, Ziele selbst erreichen und Situationen lenken zu können, was wiederum positiv auf die Anstrengungsbereitschaft der jeweiligen Person einwirkt (Deci & Ryan 1993).



Stimme aus der Praxis: „Es werden Talente angebahnt, die von zuhause nicht gefördert wurden und von denen die Schüler:innen nichts ahnen. Viele Kinder wissen gar nicht, dass sie eigentlich viele Dinge doch ganz ordentlich können, wie singen oder malen oder Theaterspielen.“ *Christine Senger, Kerschensteiner-Gemeinschaftsschule, Mannheim*



Stimme aus der Praxis: „Die Schüler:innen erfahren selbst, was es an Mut bedeutet, sich zu zeigen. Und sie erfahren, wenn man es macht, wird man belohnt. Sie erleben, wie andere Schüler:innen, Lehrkräfte oder die Künstler:innen danach auf sie zugehen. Und das geben sie, durch dass sie es am eigenen Leib erfahren haben, wieder zurück. Und wenn die dann für andere klatschen, dann machen sie es nicht, weil sie sollen, sondern weil sie merken, das brauchen die jetzt, weil ich hab's auch schon gebraucht.“ *Angela Hauser, Fritz-Boehle-Grund- und Werkrealschule, Emmendingen*

Als „sozialer Konstrukteur [und] Baumeister“ (Keupp 2013, S. 5) der eigenen Identität ist der oder die individuelle Lernende jedoch auf die Ressourcen beschränkt, die er oder sie besitzt bzw. aus dem Umfeld zur Verfügung gestellt bekommt. Diese Ressourcen werden aus soziologischer Sicht häufig als ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital (Bourdieu 1987) dargestellt. In Verbindung mit der Identität ließe sich hier noch das psychische Kapital erweitern (Erikson 1959), das – wie die anderen drei Kapitalarten – dazu beiträgt, Lebensentwürfe zu unterstützen.

Vor dem Hintergrund, dass im deutschen Bildungssystem die soziale Herkunft einen sehr großen Einfluss auf den Schulerfolg hat (OECD 2019), d. h., dass Lernende aus sozioökonomisch schwachen Haushalten deutlich seltener Abitur machen als solche aus gut situierten Elternhäusern, lässt sich die wichtige Rolle von Schulen mit kulturell-ästhetischem Profil verdeutlichen. So konnte der französische Soziologe Pierre Bourdieu zeigen, dass verinnerlichtes kulturelles Kapital eine zentrale Rolle in der gesellschaftlichen Selektion ausmacht. Verinnerlichtes kulturelles Kapital zeigt sich im Habitus, der sich aus Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata zusammensetzt, die in sozialen Situationen erworben wurden (Bourdieu 1972, S. 164f.). Es lässt sich abgrenzen von objektiviertem kulturellem Material, wie beispielsweise Büchern, Gemälden oder auch Museumsbesuchen, die wiederum auch mit dem ökonomischen Kapital der Familien zusammenhängen. Wenn Kinder und Jugendliche nun wenig Zugang zu kulturellen Gütern innerhalb ihrer Familie haben und auch im schulischen Umfeld nur sehr beschränkt kulturelle Erfahrungen machen, aus denen sie verinnerlichtes kulturelles Kapital aufbauen können, verstärkt dies die Spirale der Benachteiligung der Lernenden mit niedrigem sozioökonomischem Status zusätzlich.

Kulturschulen, d. h. Schulen mit kulturell-ästhetischem Profil, können „durch das Angebot vielfältiger kultureller Praxen einen Beitrag zur Verminderung herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung liefern“ (Burow 2019, S. 3). Die

kulturell-ästhetischen Angebote umfassen Herangehensweisen, die auf Kreativität und Perspektivwechsel setzen, bieten den Lernenden Möglichkeiten, sich in neuen Handlungsweisen auszuprobieren und ermöglichen durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungspartner:innen einen erweiterten Blick auf die Welt. So werden die kulturellen Praktiken und Begegnungen angereichert, die bislang nur im Elternhaus erfahrbar waren. Kulturschulen unterstützen Lernende folglich darin, ihre eigene Identität auch in Abgrenzung und Übereinstimmung mit anderen zu formen und kontinuierliche Identitätsarbeit als natürlichen Teil des schulischen Alltags zu integrieren.

Im Unterricht lassen sich dabei drei Ebenen der Identitätsarbeit unterscheiden, die eingebettet sind in die Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Autonomie, Zugehörigkeit und Kompetenzerleben (Deci & Ryan 1993). Als äußerster Kreis ergibt sich daraus Kohärenzerleben, das durch eine individuell zugeschriebene Sinnstiftung entsteht, sowie das Wohlbefinden in Gegenwart und Zukunft (vgl. Abb. 2).

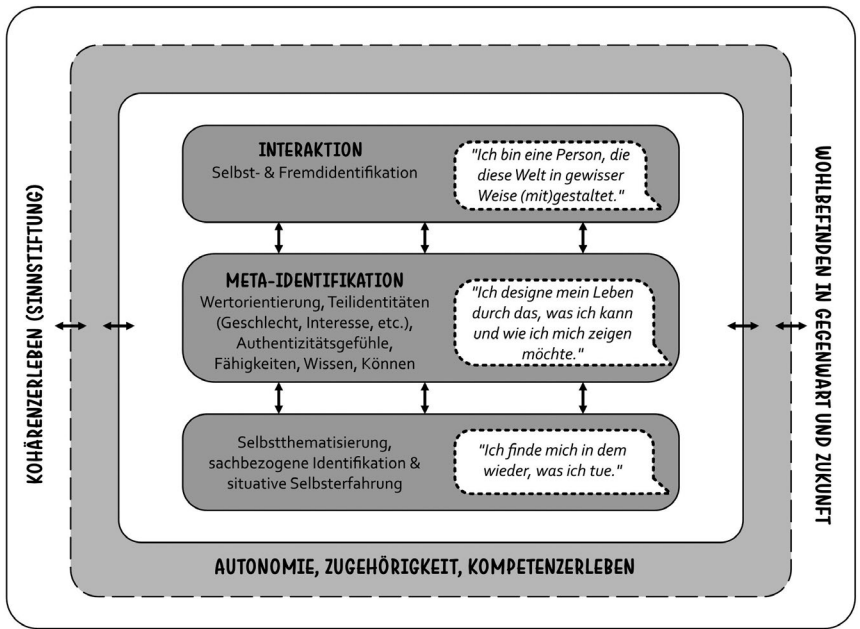


Abb. 2: Identitätsarbeit in der Schule (nach Keupp 2003, S. 12; Siebach 2022, S. 54)

Die erste Ebene der Identitätsarbeit besteht aus der Selbstthematisierung, der sachbezogenen Identifikation und der situativen Selbsterfahrung. Die Lernenden setzen sich hier mit inhaltlichen Aspekten eines Themenfeldes und der spezifischen Herangehensweise an Wissenszuwachs und Kompetenzentwicklung auseinander. Im Idealfall finden sie sich in dem wieder, was sie tun.

Der Bezug zum Lerngegenstand prägt den weiteren Lernprozess. Wenn Menschen ihr Lernen als subjektiv bedeutungsvoll und relevant erleben, dann empfinden sie Freude, woraus die Motivation entspringt, sich für den Lernprozess zu engagieren (Sliwka & Klopsch 2022, S. 45; Hargreaves 2024, S. 16). Diese Freude regt die sachbezogene Identifikation an, die sich auch als Resonanz (Rosa & Endres 2016) zwischen Lerninhalten oder auch Lernprozessen und dem menschlichen Selbst beschreiben lässt. Als besonders fesselnd und motivierend benennen Lernende in diesem Zusammenhang, wenn sie Facetten ihrer individuellen Persönlichkeit, beispielsweise Interessen, Wünsche und Talente, einbringen und in eine kohärente Verbindung mit Denk- und Handlungsprozessen setzen können (Mehta & Fine 2019, S. 15). Dies verweist bereits auf die zweite Ebene, die der Meta-Identifikation. Die Lernenden haben hier nicht nur das Gefühl, dass das Lernen oder die Arbeit in der Schule etwas mit ihnen zu tun hat, sondern darüber hinaus, sie zu denjenigen macht, die sie sein möchten (Sliwka & Klopsch 2022, S. 45). Wenn dieser Effekt entsteht, treibt die intrinsische Motivation (Heckhausen & Heckhausen 2010) das Lernen an. Die Lernenden machen sich dann ihren Lernprozess so zu eigen, dass sie sich mit ihm identifizieren und er als Teil ihrer Selbst wahrgenommen wird.

Identität entwickelt sich aber nicht nur in Auseinandersetzung mit sich selbst, sondern ist gleichermaßen auch der Ort des sozialen Selbst und der sozialen Wirkungsmacht (Wenger 1999, S. 207). Dies zeigt die dritte Ebene. Hier finden sich die Interaktionen wieder, in die alle Lernenden eingebettet sind. Die Auseinandersetzung mit anderen ist dabei nicht nur auf die Mitschüler:innen, die Lehrkräfte oder die Bildungspartner:innen beschränkt. Die Lernenden setzen sich auch mit Personen auseinander, die vor ihnen in einer anderen Zeit gelebt haben und ihnen ihr Denken, ihre Forschungsergebnisse, ihre Kunst, ihre Musik, kurzum ein kulturelles Erbe hinterlassen haben. Dieses kulturelle Erbe wird in Kulturschulen besonders betont. Die Lernenden nehmen sich als Personen wahr, die auf eine lange Tradition kulturell-ästhetischen Wirkens und Werkens zurückblicken können und diese für die Zukunft auch mitprägen können.



Blick in die Praxis: Die Schüler:innen der 4. Klassenstufe beschäftigten sich im Kunst-, Sach- und Deutschunterricht intensiv mit dem Maler Willi Baumeister. Der Einstieg erfolgte über den Kunstunterricht: Zu Beginn besuchten sie das Kunstmuseum Stuttgart, das seine Werke ausstellt und ein

Willi Baumeister Archiv beherbergt. Anschließend erstellten die Lernenden ein eigenes Werkstück mit Kammtechnik. Gleichzeitig beschäftigten sie sich im Sach- und Deutschunterricht mit verschiedenen Themen zum Künstler: seiner Biografie, seinen Reisen, den Arbeitstechniken sowie der Interpretation der Werke. Zu frei wählbaren Themen erstellten die Schüler:innen dann eigene Kunstwerke, Texte, Videos und/oder Audioaufnahmen. Das Kunstmuseum arbeitete diese medial auf und stellte sie als digitalen Raum zusammen.

Sonja Hauss, Friedrich-Hölderlin-Schule, Grundschule, Asperg

Dass sich kulturell-ästhetische Bildungsangebote gezielt positiv auf diese identitäts- und persönlichkeitsbildenden Aspekte auswirken können, zeigten unterschiedliche Studien (Bamford 2010, S. 173; Klopsch 2021).

Identitätsentwicklung an Kulturschulen in Baden-Württemberg

Identitätsarbeit ist ein komplexes Konstrukt, das sich in seiner Gänze nur schwer in empirischen Studien abbilden lässt. Dies führt häufig dazu, dass Forschungsvorhaben das Konstrukt ‚Identität‘ in unterschiedliche Aspekte wie beispielsweise das Selbstwertgefühl oder Selbstkonzept herunterbrechen (Shavelson, Hubner & Stanton 1976). In der vorliegenden Studie, die an baden-württembergischen Kulturschulen durchgeführt wurde (Klopsch 2021), wird Identität verstanden als „die dynamischen Selbstverständnisse und Selbstdefinitionen des Individuums, die dazu dienen, das Selbst zu strukturieren, zu lenken, ihm Bedeutung zu verleihen und es zu präsentieren“ (Schachter & Rich 2011, S. 227). Die teilnehmenden 1084 Schüler:innen von sechs Sekundarschulen positionierten sich bei der Auseinandersetzung mit identitätsspezifischen Aussagen in zwei Bereichen. Diese betreffen die

- ‚persönlichkeitsbezogene Identifikation mit der Schule‘, wobei die Identifikation „die Bindungen [...], die zwischen einem Individuum und einer Institution, wie der Schule, entstehen können“ (Voelkl 1997, S. 295) beschreibt. Diese Bindung ist ausschlaggebend für das Zugehörigkeitsgefühl, d. h., dass sich die Lernenden als ein wichtiger Teil des schulischen Umfelds erleben, wodurch die Schule zu einem wichtigen Element in den eigenen Erfahrungen wird (Finn 1989) und das
- ‚Selbstbewusstsein‘ als die subjektive Einschätzung des eigenen Wertes als Person (MacDonald & Leary 2012).

Die Ergebnisse zeigen: Das Selbstbewusstsein, bzw. das Selbstwertgefühl ist in allen Schulen sehr stark ausgeprägt. In Bezug auf das Geschlecht wird deutlich, dass Jungen ein noch stärkeres Selbstbewusstsein haben als Mädchen. Dagegen identifizieren sich die Mädchen deutlicher mit der Kulturschule als die Jungen.

Die emotionale Dimension der Identitätsentwicklung in Bezug auf das Lernen zeigt sich in der vorliegenden Studie darin, dass die Identifikation mit der Schule bei den befragten Lernenden höchst signifikant mit deren Selbstbewusstsein korreliert ($r=0,406^{**}$). Im Vergleich aller Schulen kristallisieren sich dabei zwei Muster heraus. In der einen Gruppe beschreiben sich die Lernenden als sehr selbstbewusst (87 % der Schüler:innen) und identifizieren sich gleichzeitig mit ihrer Schule (79 % der Schüler:innen). In der anderen Gruppe sind eher weniger selbstbewusste Lernende (51 % der Befragten), die sich auch nur wenig mit der Schule identifizieren (20 % der Befragten).

Setzt man die Erkenntnisse mit weiteren Aspekten zu Unterricht in Beziehung, zeigt sich in der Studie, dass die Lernenden in der Gruppe mit positiven Identitätserfahrungen die Wertschätzung ihrer Lehrkräfte fühlen (79 % Zustimmung gegenüber 52 % in der zweiten Gruppe), kreative Lernmethoden erfahren (68 % zu 25 %), im Unterricht Entscheidungen treffen dürfen (57 % zu 34 %), ihre eigenen Interessen berücksichtigt sehen (56 % zu 27 %) und aktiv am Unterricht teilnehmen (85 % zu 73 %).

Herausragende Ergebnisse zeigt hier vor allem eine Schule, die kulturell-ästhetische Bildung nicht nur durch Exkursionen oder Projekte punktuell erlebbar macht, sondern diese in den gesamten Schulalltag einbezieht. Dadurch zeigt sich, dass Kulturschulen, die eine positive Lernatmosphäre schaffen, Lernende ernst nehmen und kreativ werden lassen, aktiv zur Identitätsentwicklung ihrer Schüler:innen beitragen können.

Kulturell-ästhetische Bildungsangebote unterstützen die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden jedoch nicht nur, wenn sie sich deren Identitätsentwicklung widmen, sondern auch, wenn sie die Lernenden kreativ werden lassen. Kreativität und Identität lassen sich dabei zu einem engen Faden verspinnen, der zu einer starken Persönlichkeit führt. Was Kreativität in diesem Zusammenhang bedeutet und wie sie sich in unterschiedlichen Situationen zeigen kann, verdeutlicht das nächste Unterkapitel.

1.2.2 Kreativität

Kreativität beschreibt „eine Fähigkeit, die Neues hervorbringt [...], das einen gewissen Wert besitzt“ (Brodbeck 1998, S. 8). Sie ist an keinen spezifischen Bereich des Lebens angebunden, sondern kann „in Kunst und Kultur, in Handwerk und Wissenschaft, in Arbeitsprozessen unterschiedlichster Firmen“ (Sliwka & Klopsch 2022, S. 52), aber auch beim kindlichen Spiel entstehen (NACCCE 1999, S. 6). So frei die Kreativität im Leben angesiedelt werden kann, so unabhängig ist sie auch in Bezug auf die Personen, die sie zeigen. Alle Menschen können in unterschiedlichem Maße und in unterschiedlichen Bereichen kreativ sein, wenn sie die Möglichkeit dazu erhalten (Agars, Kaufman & Locke 2008; Kaufman & Beghetto 2009). Der Blick auf unterschiedliche Personen zeigt, dass Kinder häufig kreativer sind als Erwachsene. Doch woran liegt das? Dies lässt sich mit Rückgriff auf die Definition der Kreativität erläutern. Kreativität, als die Fähigkeit, etwas Neues zu erschaffen, das Wert besitzt, bezieht sich stets auf die jeweiligen kreativen Personen. Kreative Personen entwickeln also unterschiedliche Dinge, die für sie selbst neu und wertvoll sind. Dies geschieht bei Kindern automatisch, wenn sie sich die Welt erschließen und dabei aktiv schöpferisch tätig werden (Hofmann 2016). Sie probieren sich angstfrei aus, machen Fehler und nutzen diese, um zu lernen. In der Schule wird diese natürliche Entfaltung von Kreativität häufig gebremst (Robinson 2006). Dies liegt unter anderem daran, dass Fehler in Schulen oftmals negativ behaftet sind (siehe auch Kapitel 4.2). Die Kinder und Jugendlichen lernen, dass es wichtig ist, Dinge „richtig“ zu machen. Sie verlieren dabei den Mut, unkonventionell zu denken, Dinge auf unbekannte

Art zusammenzulegen, Neues auszuprobieren, auch wenn dies möglicherweise am Ende nicht aufgeht. Wenn die Bereitschaft und Offenheit, Fehler zu machen und in Sackgassen zu geraten, nicht vom Kindesalter an gefördert wird, kann auch im Erwachsenenleben nichts Originelles und Kreatives entstehen, da diese Fähigkeit dann verkümmert ist (ebd.).



Stimme aus der Praxis: „Da gibt es kein Richtig und kein Falsch. Also wenn dann der Viertklässler ein Bild auf seine Art malt und die Erstklässlerin malt es auf ihre Art, dann kann beides nebeneinanderstehen und es ist beides gut.“

Viola Maier, Meinloh-Grundschule, Ulm



Stimme aus der Praxis: „Jeder kann sich auf die Art und Weise ausdrücken, wie er oder sie es eben kann. ‚Ich kann nicht zeichnen‘ gibt es nicht – nur kann es sein, dass die Ergebnisse nicht den eigenen Vorstellungen entsprechen.“

Ute Hirscher, Hölderlin Gymnasium, Heidelberg

Die Entfaltung und Entwicklung von Kreativität ist also kein herausfordernder Lernschritt, der im Laufe des Lebens angeeignet werden muss, sondern wohnt den Menschen bereits als kreatives Potenzial inne, das gehoben und gefördert werden kann.

Hier setzen die Kulturschulen an. Sie bieten den Lernenden eine anregungsreiche Lernumgebung, die nicht nur auf die eigenen schulischen Wände beschränkt bleibt, sondern außerschulische Bildungspartner:innen und Lernorte aktiv einbezieht (Klopsch 2020; 2022a). Kulturell-ästhetische Ansätze werden in alle Fächer integriert und dienen dazu, Lernen fassbarer und ganzheitlicher werden zu lassen, als dies im traditionellen Unterricht der Fall ist. Kreativität wird dabei als dynamischer Prozess in das Lernen einbezogen, der neuartige und persönlich sinnvolle Interpretationen von Erfahrungen, Handlungen, Erkenntnissen und Ereignissen hervorbringt (Kaufmann & Beghetto 2009). Dieser Prozess ist an fachliches Wissen und Kompetenzen angebunden. Er vereint in Kulturschulen zwei unterschiedliche Spielarten der Kreativität, die gemeinsam mit der Identität der Lernenden deren Persönlichkeit formen.



Blick in die Praxis: Schüler:innen der 3. und 4. Klasse sollten ihre englische Kommunikationsfähigkeit in authentischen Settings erproben. Dazu fuhren sie mit zwei Lehrkräften an den Frankfurter Flughafen und führten dort mit ausländischen Passagieren kleine Unterhaltungen auf Englisch. Zur Vorbe-

ereitung übten sie exemplarische Gespräche und gestalteten in Kleingruppen Bilder zu unterschiedlichen Themenfeldern, z. B. zu Ländern, Hobbies oder Tieren. Die Kreativität der Schüler:innen zeigte sich dabei nicht nur in der Darstellung der Themenfelder. Auch in den realen Gesprächen am Flughafen mussten sie kreativ werden, wenn sie auf sprachliche Hindernisse stießen und sich ‚mit Händen und Füßen‘ unterhielten. Daneben wurden sie herausgefordert, aus der eigenen Komfortzone hinauszutreten und sich selbst in einem unbekannten Setting darzustellen und durchzusetzen. Gerade die Authentizität der Sprachsituation trug dazu bei, dass Erfahrung, Handlung und Erkenntnis gleichzeitig erfahrbar wurden. *Dr. Britta Klopsch, damals Walter-Hohmann-Schulzentrum, Grund- und Werkrealschule, Hardheim*

Die Fachlichkeit wird benötigt, um kreativ mit unterschiedlichen Wissensgebieten umgehen zu können, sie neu zu denken, in andere Formen umzuwandeln und darauf aufzubauen. Wissen ist der Rohstoff in der digitalen Wissensgesellschaft (Quenzel & Hurrelmann 2010), der genutzt werden kann, um Neues hervorzubringen. Dies gelingt jedoch nur, wenn eine solide Wissensbasis vorhanden ist, an die das neue Wissen angeschlossen werden kann, und auf deren Basis sich Zusammenhänge durchdringen und auch durchbrechen lassen (Sliwka & Klopsch 2022). Kreativität beschreibt dabei den Wandel vom passiven Empfangen des gesammelten Wissens über ein Wissensgebiet hin zur Fähigkeit, innerhalb dieses Feldes aktiv zu handeln bzw. etwas Schöpferisches zu tun (Mehta & Fine 2019, S. 16; Guilford 1973).

Um handelnd mit Wissen umgehen zu können, sind neben fachspezifischen Fähigkeiten auch fachbezogene Begabungen sowie technische bzw. praktische Fähigkeiten wichtig (Amabile 1996; Beghetto 2010, S. 452 f.). Zusätzlich baut eine kreative Herangehensweise auf einer grundsätzlichen Motivation auf (Baer & Kaufman 2005), sich mit Aufgabenstellungen oder Fachgebieten auseinanderzusetzen zu wollen (vgl. Abb. 3). Auch „kreativitätsrelevante Kompetenzen“ (Kaufman & Beghetto 2009, S. 3) unterstützen das aktive schöpferische Tun. Hierzu zählen Selbstdisziplin, Ambiguitätstoleranz, Durchhaltevermögen, die Bereitschaft Risiken einzugehen sowie die Freude, sich auf unterschiedliche Art und Weise auszudrücken (ebd.; Sliwka & Klopsch 2022, S. 53).

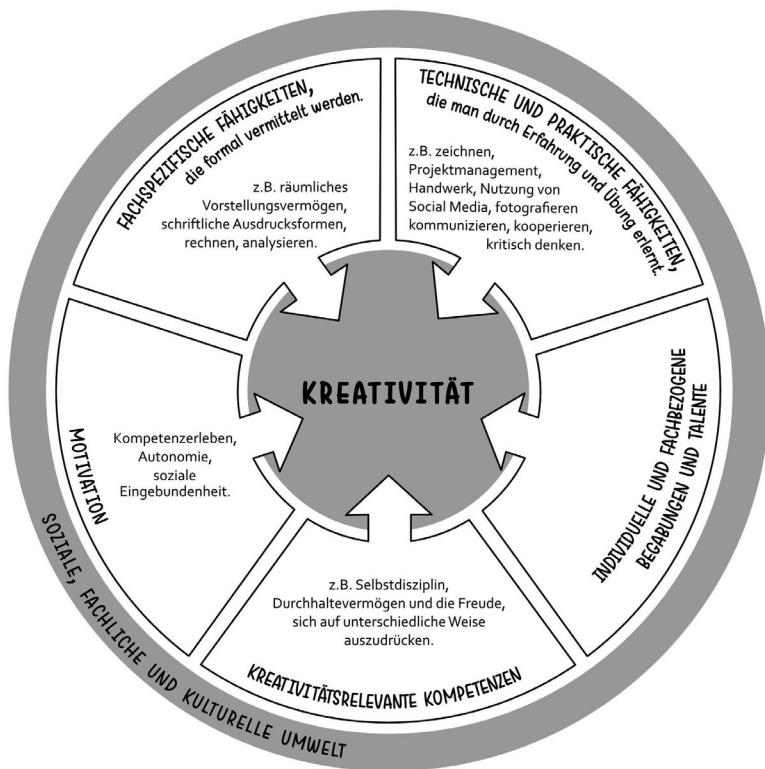


Abb. 3: Einstellungen, Kompetenzen und Fähigkeiten für Kreativität

Kreativität findet nicht im leeren, individuellen Raum statt. Sie ist stets in einen fachlichen, sozialen und kulturellen Kontext eingebettet (Lindström 2006, S. 63). Dieser trägt dazu bei, dass sich einzelne Personen gegenseitig Impulse geben, sich zusammenschließen und auch gemeinsam kreative Prozesse durchlaufen. Ein solches Verhalten zeigt sich in besonderer Weise bei höchst angesehenen Wissenschaftler:innen, wie Clara Schumann oder Albert Einstein, die ihre herausragenden Leistungen oftmals nicht alleine, sondern als eine Art ‚Kristallisationskern im Feld‘ (Burow 1999) erreichten. Sie sind aufgrund ihrer besonderen Befähigung dazu in der Lage, Ideen und Anregungen ihrer sozialen Umgebung zu bündeln und zuzuspitzen (Sawyer 2007; Burow 2019). Dabei müssen diese Personen nicht herausragend begabt sein (Gladwell 2009; Sawyer 2007). Auch durchschnittlich begabte Personen können, in der für sie passenden Umgebung, zu außerordentlichen Leistungen beitragen: „Personen mit bescheidenen schulischen Leistungen, häufig auch Schulabbrecher:innen, können zu überragenden Leistungen in der Lage sein, wenn es ihnen gelingt, passende Partner:innen mit unterschiedlichen Fähigkeiten zu finden, die einander in kreativer Konkurrenz herausfordern und sich synergetisch ergänzen“ (Burow 2019, S. 6). Entscheidend

dafür ist das soziale Umfeld, in dem eine Leistung zustande kommt (Plucker et al. 2004). Ein Umfeld, das insbesondere Kulturschulen bewusst so gestalten, dass nicht nur das Kognitive im Mittelpunkt steht, sondern gerade auch kulturell-ästhetische und zwischenmenschliche Aspekte betont werden.

Dieses gestaltete Umfeld wirkt als „kreatives Feld“ (Burow 1999, o. S.). In ihm lassen sich individuelle Anregungen, Ideen und Wissen sammeln und zu einem kreativen Ergebnis führen, das einzelne Personen nicht erreichen könnten. Der Lernforscher Keith Sawyer (2007) nennt dies Gruppengenialität („Group Genius“). Dabei geht es im kreativen Feld Schule nicht darum, kreative Schöpfungen zu entwickeln, die aus der gesamten Gesellschaft herausstechen, sondern ein Umfeld zu bieten, das die individuellen Lernenden dazu herausfordert, selbst kreativ zu werden. Hier können – wie auch bei der Identitätsentwicklung – Kinder und Jugendliche aus sozio-ökonomisch benachteiligten sowie bildungsfernen Familien in besonderem Maße profitieren. Ihnen bleibt kreativitätsfördernde Bildung häufig verwehrt, sei es aus Kostengründen, außerschulische kreative Angebote wahrzunehmen, oder der Unwissenheit darüber, wie wichtig es ist, kreativitätsanregende häusliche Umwelten zu gestalten (Baer & Kaufman 2005, S. 160). Insbesondere diese Lernenden, aber auch alle anderen, können in ihrem Selbstwertgefühl davon profitieren, in einem kreativen Feld tätig zu werden und die kreative Seite ihrer Identität zu entwickeln, denn sie eröffnet ihnen auch jenseits der Schule Möglichkeiten, ihre Anliegen gesellschaftlich sichtbar zu machen und ihre Persönlichkeit voll zu entwickeln (NACCCE 1999, S. 6).



Blick in die Praxis: Schüler:innen setzten sich im Ethikunterricht mit Werten auseinander. Sie entdecken, definieren und priorisieren individuelle Bedürfnisse und entwickeln Symbole für ihre eigenen Werte. Die persönlichen Botschaften wurden anschließend als Zeichen auf Materialträger, wie beispielsweise auf ein T-Shirt oder eine Karte, übertragen. Alternativ könnte das Zeichen auch mit einem 3D-Drucker oder Lasercutter ausgedruckt werden. Durch ihre Ausstellung in der Schule wurden die Werte an der Schule sichtbar gemacht. *Silke Meister, Stiftung Deutsches Design-Museum*

Um in Schulen Kreativitätsprozesse für die Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden fruchtbar zu machen, soll im Folgenden ein näherer Blick auf zwei Spielarten von Kreativität geworfen werden: die pragmatische und die ästhetische Kreativität (Braun, Boll & Krause 2019, S. 16).

Pragmatische Kreativität

Der Blickwinkel der pragmatischen Kreativität lässt sich bis in die 1950er Jahre zurückverfolgen, innerhalb derer die Kreativitätsforschung aufkam. Grundlegende Annahme war, dass für Erfindungen und Entdeckungen nicht nur die Intelligenz ausschlaggebend ist, sondern auch die Kreativität (Guilford 1973; Ulman 2013). Diese Verbindung von Intelligenz und Kreativität, um Herausforderungen begegnen zu können, erfordert, zwei unterschiedliche Bereiche des Denkens miteinander zu vereinen. Das konvergente Denken richtet sich an einem klaren Ziel aus, bewertet Handlungsoptionen und Ideen, grenzt sie ein und wählt sie aus – immer im Blickwinkel der eigenen Möglichkeiten. Eine bislang ungelöste Herausforderung erfordert demgegenüber divergentes Denken. Dies beschreibt die Fähigkeit, flüssig und flexibel zu denken und unterschiedlichste Lösungsideen in verschiedene Richtungen zu produzieren, um neuartige, auch unübliche Handlungsmöglichkeiten zu finden (Guilford 1972; Duncker 1935).

Auf schulische Lernprozesse übertragen bedeutet kreativ zu sein folglich, dass die Schüler:innen in der Lage sind, in einem bestimmten Bereich schöpferisch zu handeln oder etwas zu erschaffen. Dazu nutzen sie ihre Vorstellungskraft und ihr kritisches Denken, um neue und sinnvolle Ideen zu entwickeln. Sie riskieren Misserfolg, sind unabhängig und flexibel in ihrer Herangehensweise an ein Themenfeld und entwickeln sich auf diese Weise weiter (Gibson 2010).



Blick in die Praxis: Die Schüler:innen der Oberstufe setzten sich im Biologieunterricht mit der Evolution in außerirdischen Welten auseinander. Dabei wandten sie ihr Wissen zu den Themen Evolution und Ökologie auf einen neuen, imaginären Planeten an. Sie skizzierten den dortigen Lebensraum mit seinen biotischen und abiotischen Bedingungen und beschrieben anhand von erfundenen Lebewesen, wie Leben auf diesem Planeten evolvieren würde und welche Anpassungen sich aufgrund des Lebensraums und der Lebensweise bzw. innerartlicher Konkurrenz bilden würden. Zusätzlich zur schriftlichen Beschreibung fertigten die Schüler:innen entweder Zeichnungen oder digitale Zusammenstellungen an, um alles auch visualisiert zu präsentieren. *Ines Hogrefe, Lise-Meitner-Gymnasium, Böblingen*

Kreativität, als Fähigkeit mit konkreten Herausforderungen umzugehen und diese zu bewältigen, lässt sich damit auch als Problemlösekompetenz (Braun, Boll & Krause 2019, S. 15) oder gar Lebensgestaltungskompetenz (ebd., S. 19) fassen.

Im Sinne der Lebensgestaltungskompetenz ist Kreativität Teil der Resilienz (Hofmann 2021, S. 3). Resilienz beschreibt hier die Flexibilitätskompetenz. Sie trägt dazu bei, auch in schwierigen (Lebens-)Situationen auf eigene Ressourcen zuzugreifen, Herausforderungen zu meistern und daraus gestärkt hervorzugehen (Bengel & Lyssenko 2012). Teil dieser Gestaltungskompetenz ist eine schöpferische Haltung zur Welt, die dazu beiträgt, unterschiedliche Situationen als Lerngelegenheiten wahrzunehmen, neue Handlungsweisen und Methoden zu erproben und Veränderungen für die Gesellschaft herbeizuführen (Seitz 1978, S. 13). Kreativität zeigt sich aus dieser Perspektive bei Menschen, die Veränderungen offen und spontan angehen, „spielerisch und nicht durch Vorurteile beengt denken [...] und [...] auch etwas bewirken“ (ebd., S. 13) wollen.



Stimme aus der Praxis: „Es ist eine Auseinandersetzung mit dem Fremden, diese muss man zulassen, man muss lernen damit etwas zu machen. Es ist ein Weg zu Toleranz, dafür ist diese Auseinandersetzung sehr wichtig. Alles, was in Kunst, Musik, Sport und kultureller Bildung stattfindet, führt zu einem Menschen, der besser selbstbestimmt leben kann, der einen größeren Horizont hat, also über den berühmten Tellerrand schauen kann. Und dann vielleicht auch glücklicher ist.“ *Markus Herrmann, Marie-Curie-Realschule, Mannheim*

Kreativität als Problemlösekompetenz ist eng mit der Flexibilitätskompetenz verbunden. Sie zielt auf eine kreative Persönlichkeit, die einen „autonom und verantwortlich denkenden und handelnden Menschen bezeichnet, der in den verschiedensten kleinen und großen Anforderungen des Lebens, im privaten und öffentlichen, im individuellen und sozialen Bereich, Problemlösungen für sich und andere suchen, finden, entwickeln und sie in angemessenes, produktives Handeln umsetzen kann“ (Braun, Boll & Krause 2019, S. 19).

Gerade in kulturell-nicht-affinen Schulfächern, wie beispielsweise den Naturwissenschaften, scheint Kreativität als Problemlösekompetenz gefragt. Die Lernenden begegnen unbekannten Inhalten und Phänomenen, reproduzieren diese, beziehen neue Themenfelder mit ein, definieren ihr bekanntes Themenspektrum um, tauchen tiefer in Teilbereiche ein und überführen fachliche Aspekte in andere, auch interdisziplinäre, Fachbereiche (Sternberg, Kaufman & Pretz 2004, S. 79; siehe auch Kapitel 3.3). Dabei sind die Lernenden in höchstem Maße kreativ. Doch wie lässt sich diese Kreativität in der Schule bei allen Lernenden anleiten und umsetzen?

Dies kann mit Hilfe eines Modells der Kreativitätsforscher James C. Kaufman und Ronald A. Beghetto (2008) verdeutlicht werden. In der schulischen Auseinandersetzung beginnt Kreativität mit einer Offenheit für neue Themenfelder und Erfahrungen, mit dem aktiven Beobachten von Phänomenen sowie der Bereitschaft, sich überraschen zu lassen und bislang Unbekanntes zu erforschen (Richards 2007). Ihre kleinste Ausprägung, das *mini k*, entsteht in einem dynamischen Prozess, aus neuartigen und persönlich sinnvollen Interpretationen von Erfahrungen, Handlungen, Erkenntnissen und Ereignissen (Kaufman & Beghetto 2009, S. 2). Durch das *mini k* werden Informationen verändert, in bestehende Wissensstrukturen eingegliedert oder diese neu organisiert (Moran & John-Steiner 2003, S. 63). Das Ergebnis der Auseinandersetzung kann unterschiedlicher Gestalt sein: ein reales fassbares Produkt oder auch ein mentales bzw. emotionales Konstrukt (Vygotsky 1967). Die Lehrkräfte unterstützen die Lernenden auf dieser Ebene, indem sie die Auseinandersetzung mit Inhalten anleiten, diese darstellen und verdeutlichen (vgl. Abb. 4).



Blick in die Praxis: Schüler:innen der 10. Klasse vertieften im Chemieunterricht molekulare Verbindungen durch künstlerische Methoden. Dabei erarbeitete eine Gruppe in Zusammenarbeit mit einem Tänzer, als außerschulischem Partner, dem Kulturbeauftragten der Schule und der Chemielehrerin eine Choreografie zur Van-der-Waals-Wechselwirkung, die erklärt, warum Geckos Wände hochlaufen können. Andere Schüler:innen verfassten Gedichte, die mit folgendem Vers enden: „So angezogen, viele Teilchen am Herumtoben, man fühlt es ganz weit oben, nur so zusammen, kann man große Lasten tragen.““ *Dr. Steffen Keim und Cathérine Breitwieser, Helene-Lange-Gymnasium, Markgröningen*

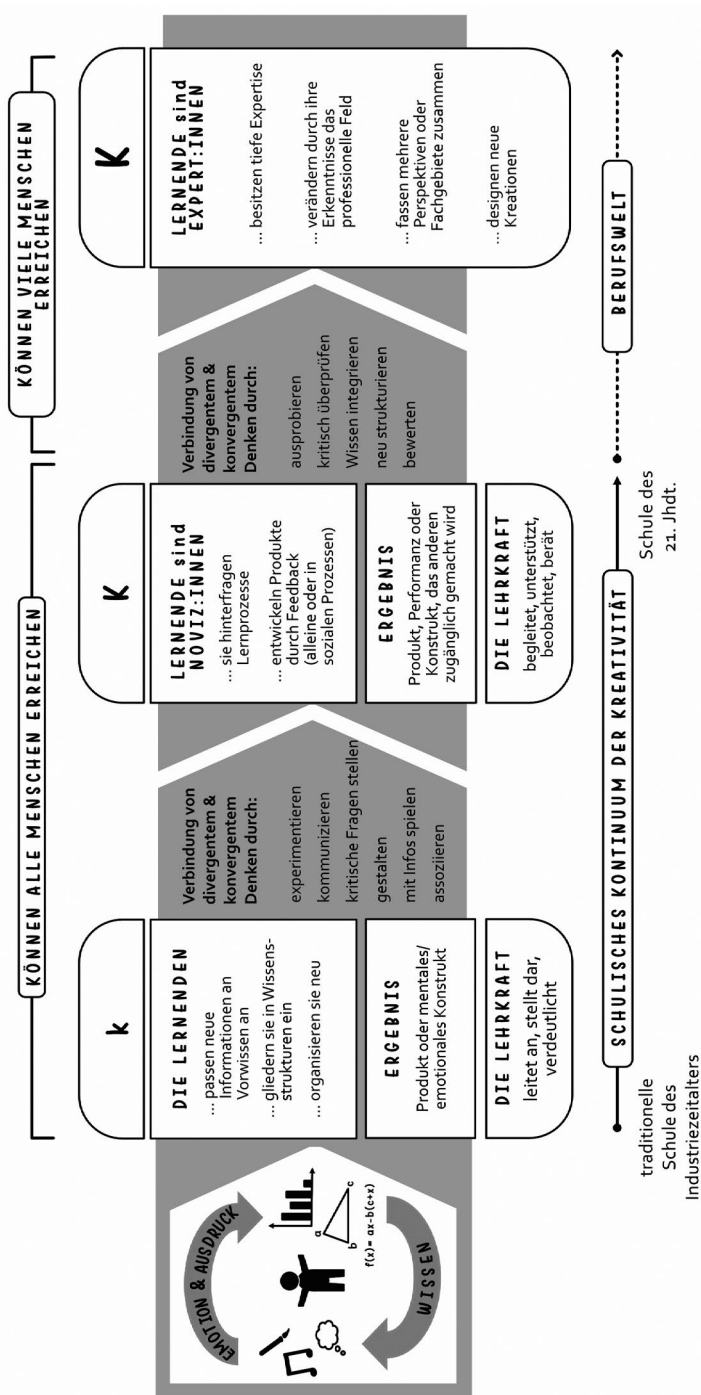


Abb. 4: Die Entwicklung von Kreativität

Eine intensivierte kreative Auseinandersetzung der Lernenden mit den unterschiedlichen Inhalten und Kompetenzen führt zum *kleinen k* (Kaufman & Beghetto 2009, S. 3), das umgangssprachlich als Alltagskreativität bezeichnet wird. Diese zeigt sich beispielsweise, wenn eigene kleine Musikstücke komponiert werden, Kochrezepte verändert oder auch mit Bausteinen Kunstwerke erstellt werden.

Der Weg zum *kleinen k* entsteht durch die Verbindung von divergentem und konvergentem Denken (s. o.; Guilford 1973). Die Lernenden richten ihre Anstrengungen an einem klaren Ziel aus, beschreiten dabei aber nicht nur bekannte Wege, sondern assoziieren, spielen mit Informationen und experimentieren auch in unüblicher Herangehensweise, um dieses Ziel zu erreichen. Der Übergang auf diese zweite Stufe erfolgt im engen Verbund mit den überfachlichen Kompetenzen Kommunikation, Kooperation und kritisches Denken (Trilling & Fadel 2009). Personen, die diese Ebene erreichen, sind Noviz:innen und noch keine Expert:innen. In der Schule zeigt sich das *kleine k*, wenn Lernende ihre Lernprozesse hinterfragen und ihre Produkte durch Feedback allein oder gemeinsam weiterentwickeln. Dabei ändert sich auch die Rolle der Lehrkräfte (siehe auch Kapitel 4.3). Sie ziehen sich zurück, geben den Lernenden Raum, Dinge auszuprobieren, zu diskutieren, Zwischenziele zu erreichen, aber auch zu scheitern und daraus zu lernen. Dabei ermuntern die Lehrkräfte die Lernenden gewohnte Bahnen zu verlassen, kreativ zu werden, Risiken einzugehen, Ideen zu entwickeln und Hypothesen zuzulassen (Fasko 2001, S. 321; Sliwka & Klopsch 2022, S. 112).



Blick in die Praxis: „Physikalische Arbeitserleichterung für Robinson Crusoe“ lautete das Projekt für die Schüler:innen der 8. Klasse im Physikunterricht. Die Schüler:innen erarbeiteten, wie Robinson Crusoe auf einer einsamen Insel etwas bauen kann, womit er beispielsweise Kokosnüsse leichter knacken kann, um sich Nahrung zu beschaffen. Die Schüler:innen erwarben eigenständig Wissen zum Thema „Goldene Regel der Mechanik“, wie zum Beispiel das Hebelgesetz, und fertigten in Teamarbeit als Ergebnis des Gelernten ein selbst kreiertes Produkt in Form eines Werkzeuges an, das sie der Klasse präsentierten. Ein Schüler sagte: „Ich wusste nicht, dass eine Axt etwas mit Physik zu tun hat“. Lucia Hefti, Gregor-Mendel-Realschule, Heidelberg

Die sich anschließende Stufe der Kreativität, die als professionelle Kreativität (*Pro K*) bezeichnet wird, erfolgt, wenn sich die entsprechenden Personen von Noviz:innen zu Expert:innen entwickelt haben (Schwartz, Bransford & Sears 2005), die ihre Expertise über mehrere Jahre erarbeiteten (Kaufmann & Beghetto 2009). Diese Stufe erreichen viele Menschen im Berufsleben. Die kreative Leistung dieser Personen ist so weitreichend, dass sie Einfluss auf das Fachgebiet bzw. das professionelle Feld hat, innerhalb derer sie tätig sind. Dabei sind unterschiedliche kreative Arbeitsergebnisse möglich, die von einer Nachbildung bereits vorhandener Produkte, über das Zusammenfassen von heterogenen Perspektiven bis hin zu

einer Neukreation aus unterschiedlichen Fachgebieten reichen kann (Sternberg, Kaufman & Prez 2004). *Pro K* übertrifft die herkömmliche schulische Leistung bei Weitem, ist jedoch bei Schüler:innen nicht kategorisch ausgeschlossen. Einzelne Lernende, „die bereits tiefergehende Expertise in einem Themenfeld besitzen oder besonders interessiert sind“ (Sliwka & Klopsch 2022, S. 113), können den schulischen Rahmen durchaus verlassen.

Im Modell von Kaufmann und Beghetto wird noch eine vierte Stufe der Kreativität ausgewiesen, die für die schulische Auseinandersetzung nicht mehr relevant ist und auch im Berufsleben von kaum einer Person erreicht wird. Das *große K* verdeutlicht die kreative Leistung einzelner Persönlichkeiten, die ihr berufliches Feld revolutionieren. Die Entwicklung einer solchen Leistung erfolgt nicht kurzfristig, sondern erstreckt sich oftmals über Jahrzehnte (Kaufmann & Beghetto 2009).

Schulen, die sich in ihren Lehr-Lernprozessen noch stark an traditionellen Mustern orientieren, wie sie zu Zeiten der Industrialisierung aufkamen, regen bei ihren Lernenden die Kreativität oftmals im Bereich des ‚mini k‘ an. Die Lernprozesse an diesen Schulen bauen auf die Vermittlung von Wissen, zusammenhängenden Schemata und Prozessabläufen, die gezielt wiederholt und trainiert werden (Voss et al. 2011): „Unabhängigem und isoliertem Lernen kommt eine besondere Bedeutung zu und es wird Wert daraufgelegt, dass eine bestimmte Methode regelhaft angewendet wird. Das Abstrakte und nicht der Lebensweltbezug wird fokussiert“ (Zaruba 2020, S. 20). Kreativität findet hier hauptsächlich dadurch statt, dass Lernende etwas für sie selbst Neues erfahren und nutzbar machen.

Schulen, die sich an den Anforderungen der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts ausrichten, ermöglichen ihren Lernenden, sich auf der Stufe des *kleinen k* auszudrücken. Sie orientieren sich an den überfachlichen Kompetenzen Kommunikation, Kooperation, kreatives Denken und Kreativität. Das zugrundeliegende häufig konstruktivistische Bild des Lernens beschreibt Lernprozesse als kooperativ, individuell, konstruktiv, kumulativ, situiert, selbstreguliert und zielorientiert. Unterschiedliche Prozesse der Wissensaneignung, der Wissensverarbeitung und der Neukonstruktion von Wissen wirken dabei zusammen (De Corte 2000, S. 254; Sliwka & Klopsch 2022, S. 37). Schulen mit kulturell-ästhetischem Schwerpunkt leben dieses kreative Lernverständnis in besonderem Maße. Sie bieten den Lernenden unterschiedliche Lernzugänge, die sie ganzheitlich ansprechen und dazu auffordern, sich so zu artikulieren und Dinge zu visualisieren, wie es einerseits ihrem fachlichen Verständnis entspricht, andererseits aber auch ihre sozio-emotionale Beziehung zum jeweiligen Objekt nicht ausschließt. Diese Annäherung an Lerngegenstände wird zusätzlich unterstützt, wenn auch die zweite Spielart der Kreativität, die ästhetische Kreativität, berücksichtigt wird.



Stimme aus der Praxis: „Ich selbst durfte als Schülerin erleben, wie Zirkuspädagogik mich und mein Schulleben bereichert hat. Ich durfte als Schülerin u. a. Workshops an englischen Grundschulen durchführen, wodurch Sprachanlässe und kultureller Austausch ermöglicht wurde. Besonders die klassenübergreifende Gemeinschaftlichkeit sowie die Möglichkeit als Schülerin neue, schulunabhängige Fähigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln, hat mich dazu bewegt, Zirkus als Lehrerin am SBBZ weiterzuführen. Im Studium erwarb ich ein Zirkuspädagogik-Zertifikat – dieses Wissen und Können setze ich jetzt in der Schule um. Für mich ist es in meiner Professionalität wichtig, die regelschulkonformen Angebote an meine individuelle Schülerschaft zu adaptieren. Meine Schüler:innen dürfen allein und im Team eigene Ideen für neue Nummern kreieren und somit eigene Stärken erkennen und neu kennenlernen. Das einstudierte Programm der Schüler:innen wird mit einem Bühnenauftritt gekrönt, sodass alle Wertschätzung erfahren.“ Sarah Adams, Hermann-Herzog-Schule, SBBZ, Heilbronn

Ästhetische Kreativität

Ästhetische Kreativität beschreibt eine Wahrnehmung von Kreativität, die dem Volksmund nahe ist: als Teil der Phantasie und Schaffenskraft (Braun 2017, S. 3). Sie ist damit anschlussfähig an die Künstlerlegende der Renaissance, die kreative Schöpfungen als besonderen Ausdruck ansieht. Ungleich der Künstlerlegende, deren Grundgedanke auch fasst, dass Kreativität überragenden Einzelgenies zukommt (Kris & Kurz 1995), wird hier davon ausgegangen, dass alle Menschen Phantasie besitzen und diese künstlerisch ausdrücken können.

Ästhetik als Wissenschaft von der sinnlichen Erkenntnis spricht der sinnlichen Wahrnehmung ein eigenständiges Erkenntnisvermögen zu, das kognitiv geprägtem Erkennen untergeordnet ist (Bilstein & Zirfas 2009, S. 7). Ästhetische Kreativität setzt hier an und lässt durch sinnliche Erfahrungen und Wahrnehmungen Neues entstehen. Im Entstehungsprozess des Neuen spielen nicht nur die „Eigenschaften des Schönen und der Kunst“ (Tatarkiewicz 1979, S. 21) eine Rolle. Auch psychologische, soziologische und historisch-kulturelle Aspekte tragen dazu bei, Erklärungsmuster für die Wirkweisen des Schönen und der Kunst zu vergegenwärtigen und daran anschließend diese Aspekte kreativ in den Schaffensprozess miteinzubeziehen (Klepacki, Klepacki & Lohwasser 2022, S. 7). Das sinnliche Erleben ermöglicht in schulischen Lernprozessen somit zweierlei Effekt. Einerseits können ästhetisch-kreative Handlungen dazu beitragen, die sinnliche Erkenntnis zu schärfen. Andererseits können sie in einen ganzheitlichen Erkenntnisprozess eingebettet sein, der Hintergründe unterschiedlichster Disziplinen mit reflektiert.



Blick in die Praxis: Die Schüler:innen einer 3. Klassenstufe erweckten gemeinsam mit den Lehrkräften und den Theaterpädagog:innen des Jungen Ensembles Stuttgart im Sachunterricht verschiedene Gefühle. Im Themenfeld ‚Körper‘ setzten sie sich damit auseinander, welche Gefühle Menschen haben können, und fanden Ausdrucksformen für unterschiedliche Emotionen. Jedes Kind entschied sich für ein Gefühl. Es wählte eine Hauptfarbe für das jeweilige Gefühl und malte es als Figur. Anschließend bastelten die Schüler:innen passende Kostüme, in denen sie sich durch den Raum bewegten und eine eigene Körperhaltung und Gangart zu ihrem Gefühl entwickelten. Zusätzlich überlegten sich die Schüler:innen eine Rahmenhandlung. Die gesamte Aufführung sowie die entstandenen Kunstwerke präsentierten sie im Anschluss anderen Klassen. *Sonja Hauss, Friedrich-Hölderlin-Schule, Grundschule, Asperg*

Ästhetisch-kreative Erfahrungen in ersterem Sinne gehen deutlich über die rationale Nutzung kreativer Ansätze hinaus und bieten ein völliges Eintauchen in „eine Erfahrung jenseits des Alltäglichen“ (Hofmann 2021, S. 6). Die dabei freigesetzte „ästhetische Lust kann sich nur jenseits der alltäglichen Praxis in der ganz anderen Sphäre des Spiels und der Imagination entfalten“ (Parmentier 2004, S. 102). Sie entsteht abrupt und plötzlich, „das Ich steht auf einmal ganz ungeschützt“ da, „überwältigt bis zur Auflösung“ (ebd.), wobei gleichzeitig Ungebundenheit und Freiheit wahrnehmbar werden (Hofmann 2021). Angebunden an künstlerische Tätigkeiten kann dies zu einer „schrackenlosen Potentialität“ (Parmentier 2004, S. 103) führen, die durch die ihr inne liegende Phantasie dazu beiträgt, Alltag und Imagination zu trennen und völlig in das Erleben einzutauchen. Eine solche völlige Freiheit ist in schulischen Bildungsprozessen nur sehr eingeschränkt möglich.

Im Sinne der ästhetischen Bildung zeigt sich die ästhetische Kreativität, indem Inhalte und Wissensdimensionen sinnlich erfahrbar und individuell sinnlich erschlossen werden. Die Kreativität setzt die zentralen Dimensionen der ästhetischen Bildung, das Wahrnehmen, Urteilen, Gestalten und Stilisieren mit dem Interesse an der Welt und an anderen Menschen (Klepacki & Zirfas 2021) in einen ganzheitlichen Aneignungsprozess. Lernende dürfen sich dabei in unterschiedlichster Weise dem Lerngegenstand nähern und ihn sich zu eigen machen. Sie spielen, experimentieren, beziehen ihre Sinne mit ein, formen, arbeiten Ideen aus, designen, musizieren, malen, zeichnen, bewegen, fühlen, drücken sich auf vielfältige Weise aus, gestalten, benennen und imaginieren.

Lern- und Erfahrungsprozesse in der Schule können von dieser ästhetisch kreativen Herangehensweise profitieren. Sie sprechen die Lernenden auf einer Ebene an, die über das rein Kognitive deutlich hinausgeht und auch andere Aspekte ihrer Selbst wahrnehmbar werden lässt.

Als zentrale Herausforderung für Lehrende im Bereich der Kreativität gilt, die Lernenden „dazu zu befähigen, ihre „Signaturstärken“ zu entdecken und zu fördern, also denjenigen Bereich, der ihnen besonders liegt und den sie entwickeln

wollen“ (Burow 2019, S. 6). Für ganzheitliche Lernprozesse ist es dabei wichtig, beide Spielarten der Kreativität, die pragmatische, wie die ästhetische zusammenzuflechten, um unterschiedlichste Facetten ihrer Persönlichkeit zum Ausdruck zu bringen (vgl. Abb. 5).

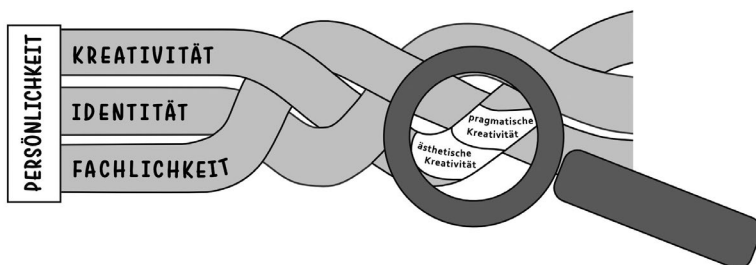


Abb. 5: Persönlichkeitsentwicklung durch kulturell-ästhetisches Lernen

Ob in dem jeweiligen Lernprozess die eine oder andere Spielart überwiegt, ist fach- und auch persönlichkeitsabhängig. Auch ihre Verwobenheit mit unterschiedlichen Facetten der Identität und die jeweiligen fachlichen Schwerpunkte, die die individuellen Persönlichkeiten prägen, sind bei allen Menschen unterschiedlich. Wichtig für den Lernprozess ist, dass die Lernenden sich darüber bewusst sind, wer sie sind, d. h. wie ihre individuelle Persönlichkeit in sich verwoben ist, wo sie Impulse von außen aufnehmen möchten, wie sie sich selbst zeigen möchten und wo sie Anknüpfungspunkte für andere bieten. Wenn es gelingt, alle Lernenden zu unterstützen und damit im übertragenen Sinne feste Geflechte entstehen zu lassen, die sie durch ihr Leben tragen, ist eine Schulgemeinschaft nicht mehr lose voneinander gekoppelt. Sie flicht sich zu einem festen Teppich, auf dessen Grundlage sich alle gegenseitig, auch über weniger tragfähige Phasen stützen und so zu einer starken Gesellschaft beitragen.

Erkenntnisse zur Kreativität in Schulen

Die Einbindung von Kunst und Kreativität in den Regelunterricht zeigt sich in unterschiedlichen Studien erfolgreich. Diese beziehen sich nicht nur auf die individuelle Ausdruckskraft und Motivation der Lernenden, sondern auch auf die Verbindung von überfachlichen und fachlichen Fähigkeiten.

Die Studien verdeutlichen, dass Schüler:innen durch die regelmäßige Auseinandersetzung mit kreativen und künstlerischen Aktivitäten bessere Leistungen im kritischen Denken sowie dem Bereich der Literalität zeigten als eine Kontrollgruppe, die nicht kreativ-künstlerisch tätig war (Downey, Delamante & Jones 2007, S. 175; Chevalier 2015). Die beforschten Settings waren jeweils ähnlich: Lehrkräfte und Museumspädagog:innen kooperierten eng miteinander, um professionelle Artefakte den Schüler:innen näherzubringen, mit ihnen zu

besprechen und sie selbst künstlerisch-kreativ tätig werden zu lassen. Auch die künstlerischen Werke der Lernenden wurden nach ihrer Erstellung besprochen. Die gemeinsamen Maßnahmen fanden über ein gesamtes Schuljahr statt.

Obgleich die Auseinandersetzung mit allen Kunstwerken mündlich stattfand und die Analyse durch angeleitete Fragestellungen vorstrukturiert war, zeigten sich die Schüler:innen im regulären Fachunterricht anschließend nicht nur in der schriftlichen Textanalyse, sondern auch in ihren Fähigkeiten kritisch zu denken und Probleme zu lösen deutlich stärker als die Kontrollgruppen (Downey, Delamante & Jones 2007, S. 176; Chevalier 2015).

Auch wenn die direkte Wirkung des Lernens mit und durch die Künste auf schulische Leistungen nicht abzuleiten vermocht wird, gehen die Forschenden davon aus, dass eine gezielte und reflektierte Auseinandersetzung mit kreativen Prozessen dazu beiträgt, diese Fähigkeit auch auf andere Themenfelder zu übertragen (Kennedy 2006).

Kreative Prozesse in den Schulalltag miteinzubeziehen, scheint sich damit nicht nur auszu zahlen, um Lernende anzuregen, ihrer Persönlichkeit stärkeren Ausdruck zu verleihen, sondern ebenfalls, um Kompetenzen anzubahnen, die in allen Fächern genutzt werden können.



Einbettung der kulturell-ästhetischen Bildung

Kulturell-ästhetisches Lernen entfaltet seine volle Kraft, wenn es nicht nur in unterschiedlichen Unterrichtssettings seinen Platz findet, sondern darüber hinaus vor dem Hintergrund der Lebenswelt der Beteiligten gedacht wird. Dazu lassen sich zwei unterschiedliche Blickwinkel einnehmen, die im Folgenden erläutert werden. Zunächst steht die Einbettung in die allgemeine Lebenswelt im Vordergrund, die in den Facetten der *gesellschaftlichen Einbettung* in die Kultur der Digitalität, der örtlichen Einbettung in die Lernumgebung sowie der *Einbettung in die Schulgemeinschaft* beleuchtet wird.

Der zweite Blickwinkel betrachtet die Einbettung des kulturell-ästhetischen Lernens in *schulische Strukturen*. Diese unterstützen ganzheitliche Lernerfahrungen, die unabhängig von einzelnen Lehrkräften oder punktuellen einmaligen Projekten gemacht werden können. Die schulischen Strukturen beziehen die schulische Lebenswelt der einzelnen Lernenden bewusst mit ein und unterstützen sie darin, sich selbst neu zu erleben und so zu entwickeln, wie es der jeweiligen Persönlichkeit entspricht.

2.1 Einbettung in die Lebenswelt

Kulturell-ästhetische Ansätze unterstützen Schulen darin, sich selbst und ihren Unterricht als Erfahrungsräume zu gestalten, die dazu beitragen, die komplexe und sich verändernde Lebenswelt wahrzunehmen und zu verstehen. Die Schüler:innen lernen auf kulturell-ästhetische Weise sich mit unterschiedlichen Erscheinungen und Strukturen der Lebenswelt denkend und handelnd auseinanderzusetzen, Herausforderungen zu erkennen und diesen proaktiv zu begegnen (Koller 2012, S. 159). Gerade durch das Ästhetische bietet sich die Möglichkeit, „andere Wege und alternative Möglichkeiten des Verstehens der menschlich-kulturell-symbolischen Welt zu eröffnen“ (Klepacki, Klepacki & Lohwasser 2022, S. 30).

Die Lebenswelt, der die Kulturschulen begegnen und die sie zu ihrer Gestaltung nutzen können, steht im Folgenden im Vordergrund. Dabei werden gesellschaftliche, örtliche und personelle Perspektiven eingenommen, um unterschiedliche Anknüpfungspunkte für Lernprozesse aufzuzeigen.

2.1.1 Die gesellschaftliche Einbettung in die Kultur der Digitalität

Die Lebenswelt des 21. Jahrhunderts ist von weitreichendem Wandel geprägt. Durch die Digitalisierung entstehen neue Kulturtechniken, die aufgrund ihrer breiten Verfügbarkeit und einfachen Anwendung einen neuen kulturellen Möglichkeitsraum erschaffen (Stalder 2021, S. 4). Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen unterscheidet sich damit grundlegend von den Paradigmen, unter denen die Schule in den letzten Jahrhunderten arbeitete. Solche Paradigmen beschreiben die Struktur,

„welche Fragen sinnvollerweise gestellt werden können, welche Methoden erlaubt sind, um diese Fragen zu untersuchen, und welche Antworten als akzeptabel gelten. Wer beispielsweise glaubt, dass die Erde den Mittelpunkt des Universums darstellt, sieht andere Phänomene, stellt andere Fragen und akzeptiert andere Erklärungen als ein Anhänger des heliozentrischen Weltbildes“ (Krommer 2021, S. 59).

Für die Schule bedeutet dies, dass sie von dem Zeitalter der Schriftlichkeit in das Zeitalter der Digitalität überführt werden muss. Eine solche Transformation ist in historischer Perspektive kein Novum. Bereits im Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit wurde eine gezielte Erarbeitung der neuen Kulturtechnik notwendig. Die Schrift als „eine besondere Wissensform, [veränderte umfassend] die Kommunikation, das System der Aufbewahrung und Weitergabe von Wissen, aber auch die Beziehungen des Denkens zur Wirklichkeit“ (Fichtner 2008, S. 149).

Diese Veränderung entstand, da die Schrift „lebendige Sprache zu statischem Text [macht], dem man als Objekt distanziert gegenüber treten kann“ (Krommer 2021, S. 62). Das Konzept des Wissens und Lernens erfuhr im 15. Jahrhundert durch den Buchdruck einen erneuten umfassenden Wandel. Durch die Art und Herangehensweise, wie Wissen und Inhalte nun strukturiert werden konnten, gekoppelt mit der Einführung einer vereinheitlichten Rechtschreibung und Grammatik wurden Denkmuster eingeführt, die die kommenden Jahrhunderte prägten (ebd.; Fichtner 2008). Das Zeitalter der Digitalität stellt diese Ordnung in Frage. Wissen ist nun für alle digital zugänglich, jede Person kann Inhalte erstellen und veröffentlichen, ohne bestimmten Kriterien zu unterliegen, die bei gedruckten Büchern oder Aufsätzen Voraussetzung waren. Gleichsam lässt sich fast jeder Inhalt online nachschlagen, ohne dass aufwändige Recherchearbeiten notwendig wären.



Blick in die Praxis: Im fächerübergreifenden Projekt ‚Spurensuche‘ erforschten Schüler:innen die Schul- und Stadtgeschichte während des Nationalsozialismus und arbeiteten diese auf. Im Fokus standen Schüler:innen und Lehrkräfte der damaligen Mädchenschule, die wegen ihres jüdischen Glaubens vertrieben wurden. Unter Anleitung eines Geschichtslehrers sichteten und bearbeiteten die Schüler:innen Quellen zu verschiedenen Lebensläufen, die auch digital recherchiert wurden. Sie arbeiteten zudem mit externen Einrichtungen (wie der Shoah-Foundation, den Landesarchiven, Zeitzeug:innen sowie lokalen Historiker:innen) und einem Filmschaffenden zusammen. Je nach Interesse konnten die Lernenden unterschiedliche Schwerpunkte verfolgen. Alle Ergebnisse wurden der Öffentlichkeit zugänglich gemacht: Schriftliche Artefakte veröffentlichten die Lernenden in einem Sammelband, das kommunale Kino zeigte einen entstandenen Film und die Projektwebsite machte zusätzliches digitalisiertes Material sowie mehrere Kurzfilme verfügbar. Das Projekt wird jedes Schuljahr kontinuierlich weiterentwickelt und durch die Schüler:innen um weitere Facetten ergänzt.
Florian Adler, Sabine Bücheler und Martin Rühl, Hilda-Gymnasium, Pforzheim

Der Umgang mit Wissen verändert sich heute radikal. „Nicht-Linearität; assoziative Verknüpfungen; Parallelität und Gleichzeitigkeit; Feedback, das Ursache und Wirkung verschmelzen lässt; ein Ding kann an mehreren Orten gleichzeitig sein; jede Position ist immer kontext- und zeitabhängig“ (Stalder 2021, S. 4). All dies prägt einen neuen Erfahrungsraum, der Einfluss auf die Selbst- und Welterfahrung der einzelnen Menschen hat (ebd.). Kulturschulen setzen hier an. Auch die kulturell-ästhetische Aneignung von Inhalten und die Annäherung an Wissensgebiete ist nicht immer linear und logisch aufgebaut, sondern lässt Spielräume zu, die in höchstem Maße flexibel, assoziierend, sinnlich erlebend, und eng verbunden mit dem jeweiligen individuellen Kontext sind.

Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität in der Schule

Die zugrundeliegende Kultur der Digitalität zeigt sich in drei Hauptmerkmalen, die dazu beitragen, der Vielfalt der kulturellen Umwelt eine spezifische Form zu geben: Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität. In ihrem Zusammenspiel beschreiben sie das Schema, wie die (digitale) Kultur entsteht, d. h. wie unter digitalen Voraussetzungen unterschiedlichen Lebensbereichen und Wissensdimensionen Bedeutungen zugeschrieben werden (Stalder 2021, S. 5). Kultur im gesellschaftlichen Sinne lässt sich dabei analog zur Schulkultur definieren, die sich aus dem „Zusammenspiel des kollektiven und individuellen Handelns von Akteuren“ (Helsper 2000, S. 63) bildet.

Die *Referenzialität* beschreibt das „Grundmuster der Sinngebung“ (Stalder 2018, S. 11). Sie entsteht für jede einzelne Person, wenn diese aus einer schier unendlichen Vielzahl aus verfügbaren Referenzen, d. h. aus vorhandenen kulturellen Äußerungen, wie Videos, Podcasts, Grafiken, Texten etc., bestimmte

Dinge auswählt und weinternutzt. Die einzelnen Personen filtern Informationen und führen sie in einem individuell sinnvollen Gefüge zusammen. Dabei wird kulturelles Chaos geordnet und Orientierung geschaffen (ebd. 2021):

„Und aus diesen Bezügen zur externen Welt, die auch nicht einfach gegeben, sondern gemacht ist, entsteht ein Weltbild: Dinge, die ich sehe, Dinge, die meine Freunde sehen. Damit entsteht einerseits ein Horizont, der uns sagt, was wichtig und unwichtig ist, nämlich die Dinge, die wir sehen. Gleichzeitig konstituiere ich mich selbst in dem Horizont – dass ich der bin, der interessante Sachen dazu beiträgt.“ (Stalder 2021, S. 6)



Blick in die Praxis: Unter dem Leitthema „Gerechtigkeit – für alle?“ setzten sich die Schüler:innen der 9. Klasse mit der Erstellung von Podcasts, Videos und Cartoons auseinander. In Kleingruppen übernahmen sie die gesamte Produktion, von der vorbereitenden Auseinandersetzung mit Inhalten bis zur Postproduktion. Zwei Podcast-Gruppen interviewten Menschen aus dem Stadtteil und Lehrkräfte der Schule. Zwei Videogruppen produzierten Videos mit Interviews oder drehen Sketche zu ungerechten Situationen im Schulalltag. Andere Gruppen erstellten mit Hilfe einer Software digitale Cartoons, die alltägliche Situationen zum Thema Gerechtigkeit darstellten. Die Ergebnisse wurden in Form einer schulinternen Werkschau präsentiert und von Reflexionsfragen, kreativen Arbeitsaufträgen, Abstimmungen und Quizfragen für die Mitschüler:innen begleitet. *Julia Werner, Marie-Curie-Realschule, Mannheim*

Referenzialität beschreibt somit die Art und Weise, wie Menschen in kulturellen Prozessen an der Aushandlung von Bedeutung beteiligt sind, indem sie kulturelles Material für die eigene Arbeit kreativ nutzen und daraus Neues entstehen lassen (Krommer 2021). Kulturschulen bieten Lernenden hier einen reichhaltigen Pool an Ressourcen, der nicht nur digital gespeist wird, sondern auch sinnlich-fassbare Zugänge bereithält, wodurch ein ganzheitlicher Lernprozess entsteht.

Die Referenzialität trägt dadurch dazu bei, eine individuelle Identität zu erschaffen. Der Gegenstand, mit dem sich auseinandergesetzt wird, hat nicht nur etwas mit den jeweiligen Personen zu tun, sondern trägt ebenfalls dazu bei, sie auch zu denjenigen zu machen, als die sie sich präsentieren oder die sie sein möchten (Sliwka & Klopsch 2022, S. 45). Wenn sich Schulen der Digitalisierung nicht verschließen, sondern diese als Infrastruktur wahrnehmen, um neue Wissensdimensionen und Inhaltsbereiche zu erschließen, dann müssen sie die Lernenden dazu befähigen, mit der Referenzialität bewusst und professionell umzugehen. Kulturschulen können dazu in besonderer Weise beitragen, indem sie nicht nur kognitive Auseinandersetzungen als Zugänge zur Welt bieten, sondern auch bewusst die emotional-sinnliche Auseinandersetzung suchen, die zusätzlich digital abgebildet werden kann.



Blick in die Praxis: Im Geschichtsunterricht der 11. Klasse erhielten die Lernenden die Möglichkeit, sich dem Themenfeld Geschichte der deutschen Demokratie unterschiedlich zu nähern. So erstellten manche Lernende in Kleingruppen mit Thinglinks interaktive digitale Bilder, bei denen auf Fotos der 1920er Jahre Informationen hinterlegt wurden, die von Betrachter:innen aufgedeckt werden können. Andere Schüler:innen zeichneter beispielsweise ein mehrseitiges digitales Manga, das die Entstehung der Demokratie in Deutschland verdeutlichte und ausgedruckt wie digital zur Verfügung gestellt wurde. Dr. Yvonne Tröster, Erhart-Schott-Schule, berufliche Schule, Schwetzingen

Die digitale Informationsflut ist so umfassend, dass es für einzelne Personen unmöglich ist, ihrer Herr zu werden. Charakteristisch für die Kultur der Digitalität ist deshalb neben der Referenzialität die *Gemeinschaftlichkeit*. Auf digitaler Ebene findet sie häufig in sozialen Netzwerken statt. Die sich entwickelten Gemeinschaften tragen dazu bei, „sich in einer unübersichtlichen und sehr widersprüchlich gewordenen Welt [...] zu orientieren“ (Stalder 2018, S. 13). Diese Orientierung entsteht einerseits dadurch, zu erleben, inwieweit die eigenen Artefakte, d. h. Handlungen, Performanzen und Produkte auf Resonanz stoßen, also wie sie von anderen wahrgenommen werden (Rosa 2016). Daneben erweitert die Gemeinschaftlichkeit auch die individuellen Horizonte. Die beteiligten Personen erhalten zusätzliche Impulse für ihre Artefakte, andere Personen fügen den bestehenden Artefakten etwas hinzu oder reduzieren bestimmte Anteile und verweisen auf bislang Unbekanntes. Auf diese Weise entsteht ein „geteilter Horizont“ (Krommer 2021, S. 64), der zu einer kollektiven Identitätsarbeit beiträgt. Diese Identitätsarbeit ist nicht auf einer Ebene angesiedelt, die ausschließlich den Wissenserwerb in den Mittelpunkt stellt, sondern gleichermaßen „performativ verstanden wird: Sein heißt online sein (= zu kommunizieren)“ (ebd.).

Die Kommunikation ist neben der Kooperation, der Kreativität und dem kritischen Denken eine der vier überfachlichen Kompetenzen, die dazu beitragen, Lernende auf das Leben im 21. Jahrhundert vorzubereiten (Klopsch 2022b). Ihre Bedeutung für Schüler:innen wird aus der Perspektive der Deeper Learning Pädagogik (Sliwka & Klopsch 2022), der allgemeinen Unterrichtsentwicklung (Schleicher 2018; Fullan, Quinn & McEachen 2018), der Medienbildung und Digitalisierung des Lernens (Brägger & Rolff 2021) sowie der Schulentwicklung (Trilling & Fadel 2009) verdeutlicht. Grundsätzliches Ziel bei ihrer Berücksichtigung ist es, Lernprozesse zu unterstützen, innerhalb derer die Schüler:innen sich mit authentischen Problemen der Lebenswelt auseinandersetzen und lernen, diese gemeinsam zu bewältigen. Dabei gibt es oft keine vorgefertigten Lösungen, sondern die Lernenden müssen Neues wagen, kreativ werden und unbekannte Wege beschreiten, um zum Erfolg zu kommen (Brägger & Rolff 2021, S. 954). Für sie gilt es, miteinander konstruktiv zu kommunizieren, kooperativ Arbeitsprozesse

aufeinander abzustimmen und kritisch Informationen, Vorgehensweisen und Erkenntnisse bzw. Ergebnisse zu reflektieren.

Kritisch Inhaltsgebiete zu bewerten, abzuwägen, ob bereits genügend Kenntnis über einen Sachverhalt gewonnen wurde, um diesen einschätzen zu können, oder auch genügend Perspektiven kennengelernt zu haben, um daraus etwas Neues zu kreieren – dazu reicht es nicht aus, in Referenzialität und Gemeinschaftlichkeit tätig zu werden. Der eigene Horizont bzw. der der Gruppe ist angesichts der Vielzahl an Informationen, die digital vorliegen, sehr beschränkt. Dies führt zum dritten Merkmal der Digitalität, der *Algorithmizität*, die Menschen darin unterstützt, die Unübersichtlichkeit vorhandener Informationen einzuschränken und damit bewältigbar zu machen (Stalder 2021). Sie kommt beispielsweise dann zum Zug, wenn Personen digitale Suchmaschinen nutzen, um eine Frage zu beantworten. Der Algorithmus sortiert vor. Es werden bestimmte Informationen in einer bestimmten Reihenfolge angezeigt, die auf weiterführende Informationen verweisen.

Ob und wie die Algorithmen arbeiten, um bestimmte Dinge anzuzeigen, ist dabei für die Nutzer:innen nicht nachvollziehbar (Bridle 2018), trägt aber dazu bei, den eigenen Blick auf die Welt zu schärfen. Die Algorithmizität bezieht sich nicht nur auf kognitiv geprägte Texte, sondern bietet auch eine Auswahl an künstlerischen, musischen Elementen, die auf emotionaler Ebene rezipiert werden können. Ihre Nutzung ist damit nicht eindimensional für schulische Zwecke möglich, sondern bietet einen erweiterten Zugang zur Welt außerhalb schulischer Mauern.

In Anbetracht der Merkmale der Kultur der Digitalität obliegt es der Schule, sich so zu verändern, dass Lernende Kompetenzen anbahnen und vertiefen können, die sie darin unterstützen, sich gleichermaßen in dieser weitläufigen, komplexen und auch undurchdringbaren digitalen Welt wie auch in der analogen Welt zurechtzufinden (vgl. Abb. 6).

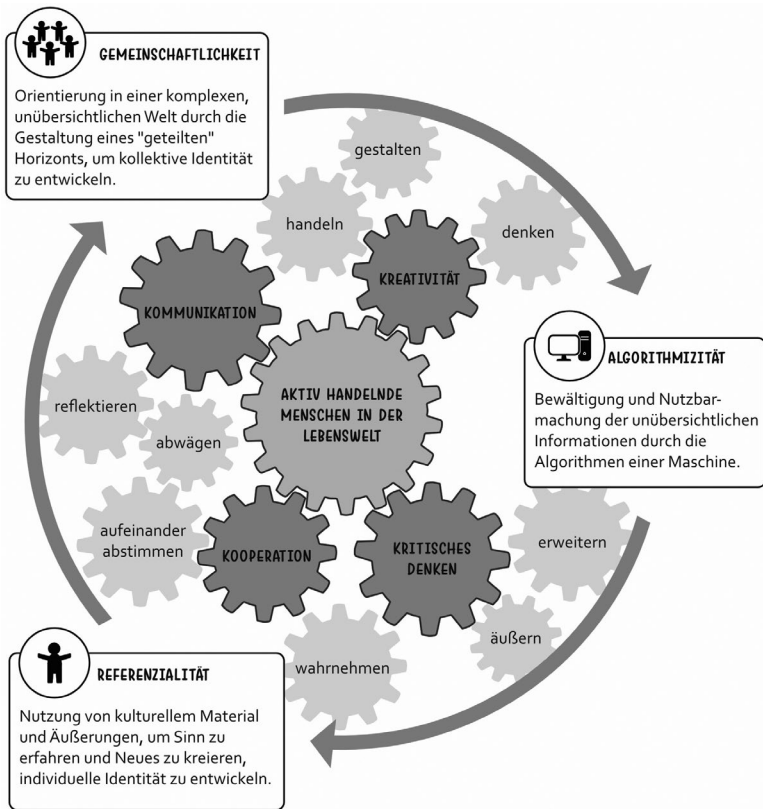


Abb. 6: Kultur der Digitalität

Kreatives Tun zur Unterstützung der Kultur der Digitalität

„Kreativitätsrelevante Kompetenzen“ (Kaufman & Beghetto 2009, S. 3) (vertiefend in Kapitel 1.2) spielen hier eine besondere Rolle. Sie unterstützen das aktive schöpferische Tun – eine Fähigkeit, die in der Kultur der Digitalität besonders notwendig ist. Kern der kreativitätsrelevanten Kompetenzen sind Selbstdisziplin, Ambiguitätstoleranz und Durchhaltevermögen, die Bereitschaft Risiken einzugehen sowie die Freude, sich auf unterschiedliche Art und Weise auszudrücken (ebd.; Sliwka & Klopsch 2022, S. 53).



Blick in die Praxis: Für ihren Leistungskurs im Kunstunterricht produzierte die Lehrerin während des Fernunterrichts in der Corona-Pandemie einen Videoschnipsel. Anschließend unterteilte sie die Klasse in drei Gruppen. Je

eine Person in jeder Gruppe erhielt den Videoschnipsel, fügte einen kleinen Schnipsel dazu und versandte die Datei an die nächste Person der Gruppe. Daraus entstanden im Home-Schooling drei komplett unterschiedliche Filme, die als Kinofilm zusammengeschnitten und dann beim Wiedersehen geschaut wurden. Da die Lernenden sich hier emotional geöffnet hatten, individuell empfundene Risiken eingingen und sich unterschiedlich ausdrückten, entstanden intime und zerbrechliche Inhalte, weshalb sie sich dagegen entschieden haben, diesen Film öffentlich zu präsentieren. *Kathrin Baumann, Mörike Gymnasium, Göppingen*



Blick in die Praxis: Im Rahmen eines sechswöchigen Kulturprojekts „Mine Ulmtopia!“ entwickelten Schüler:innen der 8. Klassen eine selbstgestaltete Zukunftsvision der Stadt Ulm. Sie zeigten ihre Heimat als Stadttutopie im

Gestern, Heute und in der Zukunft. Dabei verknüpften sie in Teamarbeit naturwissenschaftliche, geschichtliche und kulturelle Unterrichtsinhalte. Die Kooperation untereinander und mit außerschulischen Partner:innen über die sechs Wochen forderte die Lernenden in ihrem Durchhaltevermögen, ihrer Fähigkeit, miteinander ko-konstruktiv tätig zu sein und sich auf zunächst Unbekanntes einzulassen. Die zugrundeliegende spielerische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen digitalen Medien stärkte die fachlichen, problemlösenden und kreativen Kompetenzen der Schüler:innen. Am Ende gelang ihnen eine Open-Air-Ausstellung, bei der die digitale Transformation Ulms in Form eines Computerspiels erlebbar gemacht wurde. Videos der „Walkthroughs“ durch die virtuellen Gebäude wurden zusätzlich über QR-Codes an realen Gebäuden in Ulm zugänglich gemacht. *Miro Vollmer und Thomas Maurer, Kepler-Gymnasium, Ulm*

Diese kreativitätsrelevanten Kompetenzen sind in einer Schule nicht nur für Schüler:innen wichtig. Alle am Schulleben Beteiligten sind Lernende, die nicht nur ihre unmittelbare Gemeinschaft prägen, sondern auch entscheidend dazu beitragen, wie die Gesellschaft künftig aufgestellt sein wird. Auch sie sollten deshalb die Möglichkeit erhalten, kreativ im Alltag zu sein. Gerade in der Arbeit mit kulturell-ästhetischen Angeboten wird es Lehrkräften möglich, sich selbst auf kreative Weise in den Unterrichtsalltag einzubringen.



Stimme aus der Praxis: „Wenn ich mit den Schüler:innen immer die gleichen Themen bearbeiten würde, würde es mich langweilen – von daher bemühe ich mich um Abwechslung, entwickle immer wieder neue Aufgabenstellungen.“ *Ute*

Hirscher, Hölderlin-Gymnasium, Heidelberg

Wenn sich eine Schule in die Kultur, die sie gesellschaftlich umgibt, einbetten möchte, bedeutet dies, dass sie bewusst und kontinuierlich die Identitätsbildung der Beteiligten berücksichtigt. In kollektiver Hinsicht zeigt sich diese Identitätsbildung in der Schulkultur (Klopsch 2019a, S. 3). Abhängig von den am Schulleben beteiligten Menschen, lässt sich eine Schulkultur nicht gleichförmig verändern und in neue Bahnen lenken. Sie entspringt gemeinsamen Wertevorstellungen, Zielsetzungen und Handlungen. Die drei Merkmale der Digitalität,

„das Referenzieren, das gemeinschaftliche Bewerten und aber auch das algorithmische Vorsortieren, die bestimmen, wie Kultur gemacht wird [dienen als Auswahl- und Sortiermechanismen]. [...] [Sie] bestimm[en], was ich sehe, wie ich mich selber in dem Raum konstituieren kann, und [...] wie ich handeln kann, welche Tür mir sozusagen aufgeht und welche Tür mir zugeht“ (Stalder 2021, S. 7).

Kulturschulen können dabei aus dem Vollen schöpfen. Sie besitzen oftmals große Vielfalt an Ressourcen, auf die sie zurückgreifen können, um ihre eigene Identität – auch als Teil einer größeren Gemeinschaft – zu formen. Dabei integrieren sie neben kulturell-ästhetischen Ansätzen und Artefakten auch außerschulische Bildungspartner:innen aktiv in den schulischen Alltag (Klopsch 2020; 2022a).

Die Einbettung der Schule in die Lebenswelt geschieht dabei nicht nur aus gesellschaftlicher Perspektive, sondern auch durch die unmittelbare Gestaltung eines Ökosystems Schule, das örtliche Gegebenheiten aktiv nutzt.

2.1.2 Die örtliche Einbettung in die Lernumgebung

Eine Schule kann sich nicht losgelöst von ihrer Umgebung begreifen, wenn sie die Schüler:innen ganzheitlich ansprechen und tiefgreifende Lernprozesse anstoßen möchte (Klopsch 2022b). Alle Menschen, egal ob jung oder alt, lernen in formellen, informellen und non-formellen Lernsettings. Im Optimalfall nehmen sie diese nicht losgelöst voneinander wahr, sondern als Bereiche eines umfassenden Lernprozesses, die eng miteinander vernetzt sind (Klopsch 2016). Ein solch ganzheitlicher Lernprozess regt die Lernenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung an und bietet eine Basis für lebenslanges Lernen. Dazu ist es wichtig, dass sich Schulen „nicht als Inseln verstehen, sondern immer auch als Spiegel der Gesellschaft, vielleicht sogar als Wurzeln und Blüten der Zukunft zugleich“ (Rauscher 2020, S. 54).

Ökosystem (Kultur-)Schule

Um eine Schule umfassend in ihre Umgebung einzubetten, ist eine Infrastruktur notwendig, die die Schule zu einem ‚Ökosystem‘ (Vincent-Lancrin et al. 2019) macht. Die Metapher des Ökosystems beschreibt, dass eine Gruppe von Menschen gemeinsam ein bestimmtes Gebiet „belebt“, wobei das hieraus entstehende System „offen (durch stetigen Energiefluss), dynamisch (räumlich und zeitlich sich anpassend) und komplex (in Wechselwirkung verbunden)“ (Sipl 2022, S. 125) ist. Übertragen auf die Schule betont der Begriff Ökosystem einerseits die Verbundenheit der Lehrkräfte, Schüler:innen, Schulleitungen und dem weiteren pädagogischen Personal. Andererseits unterstreicht er auch die besondere Rolle der Schule innerhalb ihres Gebiets, also der Gemeinde, Stadt oder Region, in der sie sich befindet.

Ökosysteme benötigen Diversität, um gesund zu bleiben. Für das ‚Ökosystem‘ in dem sich Schulen ansiedeln, bedeutet dies, dass Diversität dazu beiträgt, das Wohlergehen aller Beteiligten sicherzustellen (Robinson 2016). Die Diversität des ‚Ökosystems Schule‘ entsteht einerseits durch das Hinzuziehen vielfältiger außerschulischer Bildungspartner:innen. Andererseits lebt sie von der ganzheitlichen Auseinandersetzung mit den Lernenden. Diversität willkommen zu heißen und als Bereicherung für den Schulalltag zu sehen, erfordert ein Mindset von Lehrkräften, das die unterschiedlichen Persönlichkeiten von Lernenden wie Lehrenden und deren Stärken bewusst nutzt (Hargreaves 2024, S. 75) und Voraussetzungen schafft, dass jede:r Einzelne im System sich optimal entfalten kann (Robinson 2016).

In Bezug auf die Lehrkräfte zeigt sich bei einer Schule, die sich als Ökosystem wahrnimmt, folglich ein deutlicher Haltungs- und Handlungswechsel (Klopsch & Sliwka 2021a). Lehrkräfte können in einem solchen System nicht atomisiert, d. h. höchst individualisiert handeln, indem sie in der Schule unterrichten und zu weiteren Arbeitsschritten, wie beispielsweise der Vorbereitung, wieder nach Hause gehen. Im ‚Ökosystem Schule‘ ist die Lehrkraft ein Teil eines größeren Ganzen, „innerhalb dessen alle Professionellen miteinander in Beziehung stehen und zusammen agieren“ (ebd., S. 9). Die Einstellung ‚Ich und meine Schüler:innen in meinem Unterricht‘ wird abgelöst von der Wahrnehmung ‚Wir und unsere Schüler:innen an der Schule‘. Der Fokus der Lehrkräfte liegt folglich in der gemeinsamen Verantwortung für alle Lernenden. Sie unterstützen sich gegenseitig und arbeiten auf Augenhöhe miteinander, um individuellen Lernprozessen gerecht zu werden (Hargreaves, Boyle & Harris 2014).



Stimme aus der Praxis: „Im jahrgangsübergreifenden, interdisziplinären Atelierunterricht, der bei uns zweistündig über das gesamte Schuljahr stattfindet, ist es überwiegend so, dass die Lehrer:innen sich auf neues Terrain begeben, experimentierfreudiger werden und über den gewohnten Tellerrand schauen. Es ist ein ganz anderes Arbeiten mit den Kindern, um die wir uns alle gemeinsam kümmern.“ *Heike Veile-Selig, Meinloh-Grundschule, Ulm*

Die Transformation einer Schule zur Kulturschule erfordert diese Zusammenarbeit. Ein gemeinsames Verständnis von kulturell-ästhetischem Lehren und Lernen kann nur erzielt werden, wenn sich die Beteiligten aktiv damit auseinandersetzen und sie gemeinsam daran arbeiten, dass alle Schüler:innen kulturell-ästhetische Ansätze im Unterricht und darüber hinaus wahrnehmen (Klopsch & Henssler 2020).

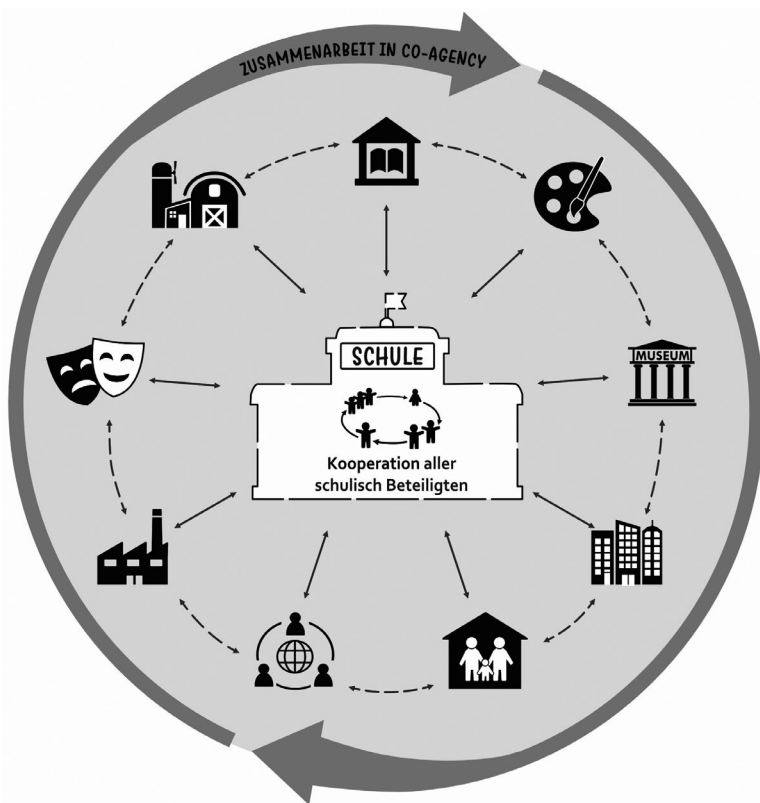


Abb. 7: Kulturschule als Ökosystem

Die Schule beschränkt sich in der Metapher des Ökosystems nicht nur auf sich selbst, sondern verdeutlicht auch ihre Verbundenheit mit dem Umfeld (vgl. Abb. 7). Ganz im Sinne der kanadischen Wahrnehmung einer Schule als ‚hub‘ (Klopsch 2019b, S. 243), sieht sie sich als Dreh- und Angelpunkt, den alle Menschen auf ihrem Weg ins Erwachsenenleben durchlaufen. Gleichzeitig ist der ‚Dreh- und Angelpunkt Schule‘ der Ort, an dem sich Akteur:innen der Gesellschaft sowie Institutionen einbringen, um Lernende darin zu unterstützen, Kompetenzen anzueignen und Perspektiven einzunehmen, die Schulen alleine nur schwerlich bieten können. Insbesondere unter Berücksichtigung der Kultur der Digitalität bietet sich ein gemeinsames schulisches Angebot unterschiedlicher Akteur:innen an, um der Gemeinschaftlichkeit und Referenzialität gerecht zu werden. Schule im 21. Jahrhundert wird so zu einem ‚Ökosystem des Lernens und der Innovation‘ (OECD 2017a), innerhalb dessen kommuniziert und kooperiert wird, um miteinander und voneinander zu lernen (ebd. 2020). Schulen sind folglich kein in sich geschlossenes kleines Ökosystem in einem Mikrokosmos, innerhalb dessen sie als ‚Seniorpartnerinnen‘ (Ameln & Zech 2011) auftreten und die Zusammenarbeit hierarchisch dominieren. Sie sind vielmehr ein Knotenpunkt in einem größeren Ökosystem der Stadt oder Region, der eng mit den anderen Knoten verbunden ist, die alle gemeinsam dazu beitragen, zu den Lernprozessen jeden einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin beizutragen. Die entstehende oder auch vorhandene räumliche Nähe der im Ökosystem angesiedelten Partner:innen, die Überlappung und Ergänzung ihrer jeweiligen Netzwerke und die daraus entstehenden „kurzen Wege“ erleichtern Innovationen, indem Ideen und Handlungsmuster leicht weitergetragen werden können (Klopsch 2022a). Die Arbeit im Ökosystem folgt dabei einer klaren Richtlinie: Das ganze Ökosystem unterstützt die Schule und die ganze Schule unterstützt, mit Hilfe der Partner:innen, die individuellen Lernenden (Hargreaves 2024, S. 77).

In der Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungspartner:innen können dabei zwei unterschiedliche Modi auftreten, die mit der Selbstwahrnehmung der Schule zusammenhängen. Sehen sich Schulen als Zentrum des Lernprozesses, nutzen sie oftmals Lernangebote externer Partner:innen, um den Schulalltag anzureichern. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit handelt jede beteiligte „Institution eigenverantwortlich nacheinander“ (Brandt 2009, S. 344). Die Angebote tragen dazu bei, den Unterricht zu erweitern, beispielsweise durch Exkursionen zu Galerien, Arbeitsgemeinschaften durch Künstler:innen oder Vorträge zu bestimmten Kulturschaffenden – ohne ihn grundlegend zu verändern (Klopsch 2022a). Die Schule agiert in einer additiven oder auch einer „low-cost“-Kooperation (Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper 2011, S. 116). Sie investiert in ein zusätzliches Angebot, das losgelöst von der Grundstruktur des Unterrichts und der Arbeit der Lehrkräfte einsetzbar ist. Dieses Konzept der Kooperation unterstreicht die soziologische Sicht auf Schulen als lose gekoppelte Systeme (Weick 1976, S. 6). Sie zielen auf punktuelle statt fortlaufend eng miteinander verknüpfte professionelle

Zusammenarbeit. Sollen Schüler:innen nicht nur punktuell Erfahrungen machen, sondern ihr Lernen so aufgebaut wissen, dass unterschiedlichste Akteur:innen mehrperspektivisch und kontinuierlich die Lernprozesse unterstützen, kommt dieses Modell an seine Grenzen.

Auf der Grundlage empirischer Befunde kann davon ausgegangen werden, dass nachhaltiges Lernen am besten angeregt wird, wenn sich die beteiligten Akteur:innen selbst als Lernende ansehen und gemeinsam voneinander und miteinander lernen (Datnow & Park 2019; Fullan & Gallagher 2020). Dies gilt auch für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungspartner:innen.



Stimme aus der Praxis: „Im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit verschiedenen Kulturinstitutionen oder kulturellen Partner:innen wird die Schule nach außen hin geöffnet. Wir erfahren das als eine große Bereicherung für die Schüler:innen, aber auch für das Kollegium: Man bekommt neue Impulse; sowohl fachlich als auch räumlich ist es ein ganz anderes Setting. Die Möglichkeit, aus der Schule herauszutreten und in ganz andere Kontexte zu schauen, macht die Welt für alle am Schulleben beteiligten unmittelbar und auf neue Weise erfahrbar.“ *Miro Vollmer, Kepler-Gymnasium, Ulm*

In einer „high-cost“-Kooperation (Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper 2011, S. 116), die eine integrative Zusammenarbeit betont (Brandt 2009, S. 344), sieht sich die Schule als *ein* Teilbereich im Lernprozess von Kindern und Jugendlichen. Gemeinsame Lernangebote finden in der Regel im Unterricht statt. Von schulischer Seite und aus Perspektive der Lehrkräfte muss hier mehr investiert werden, da die Lernangebote nun gemeinsam mit den Bildungspartner:innen erstellt, angeboten und verantwortet werden. Alle Beteiligten müssen dabei offen sein, den Lerngegenstand uneingeschränkt aus mehreren Perspektiven wahrzunehmen, Neues zu erfahren und Bekanntes weiterzuentwickeln. Lehrkräfte wie auch Bildungspartner:innen sind aus der jeweilig anderen Perspektive „knowledgeable others“ (Sharratt 2019, S. 16), die im deutschen Sprachgebrauch als „Wissenspartner“ (Mewald 2021, S. 103) bezeichnet werden. Sie ergänzen die individuellen Kenntnisse und Herangehensweisen und tragen dazu bei, sich jeweils weiterzuentwickeln (Klopsch & Sliwka 2021b, S. 151). In gemeinsamen Kooperationsvorhaben designen die Beteiligten häufig zunächst ein umfassendes Setting, das Lern- und Lebensräume tiefgreifend verknüpft (Klopsch 2016, S. 51) und hybride Lernumgebungen entstehen lässt, die das Lernen ganzheitlich ausrichten (ebd. 2022a).



Stimme aus der Praxis: „Also da ergeben sich ja auch diese ganzen Kulturpartnerschaften und man lernt sehr viele Menschen kennen, die in dem Bereich Kultur tätig sind. Und ich muss echt sagen, das bereichert meinen Unterricht.

Also allein die Leute, die man kennenlernt und in den Unterricht holt und mit denen man zusammenarbeitet. Ich finde, Unterricht sollte offen sein und nicht so ein geschlossener Kosmos und ich finde, es sollte um die Schüler:innen gehen und ich glaube auch in direkten Begegnungen oder von mir aus auch digitalen, aber zumindest Begegnungen mit echten Menschen. Da liegt einfach ein ganz großer Mehrwert, da liegt ganz viel Motivation begründet.“ *Mona Frommer, Max-Weber-Schule, berufliche Schule, Freiburg*

Kulturschulen bedienen sich oftmals beider Vorgehensweisen, indem sie Künstler:innen, Musiker:innen, Filmschaffende, Handwerker:innen, Museen, Galerien usw. als punktuelle außerschulische Anknüpfungspunkte für Lernanlässe nutzen. Gleichzeitig arbeiten sie an ihrer Unterrichtsentwicklung, um kulturell-ästhetische Zugänge in alle Bildungsprozesse zu integrieren. Zusammen mit außerschulischen kulturell-ästhetischen Partner:innen wird dabei ein Zugang zu Lernprozessen geboten, der traditionell nicht im Unterricht verankert ist.



Blick in die Praxis: Ein außerschulischer Beatboxer besucht wöchentlich die Schule, um gemeinsam mit den Schüler:innen Rhythmen zu erarbeiten. Sprache und Texte werden mit ästhetisch-kreativen Lernmethoden verknüpft. Begriffe und Themen aus dem Unterricht werden durch Vocal Percussion, Body Percussion und Gesang erschlossen. Das Lernformat soll die Konzentration und Koordination stärken sowie neue verbale und non-verbale Ausdrucks- und Wahrnehmungsformen im Unterricht fördern. Beatbox-Unterricht fördert Rhythmusgefühl, Konzentration, bewusste Körperbeherrschung, Empathie, Kreativität. Die Schüler:innen lernen, ihre Ergebnisse vor anderen zu präsentieren und üben sich im Improvisieren. Sie erfahren sich in ihrer Selbstwirksamkeit. *Friedrich-Schiller-Schule, Grundschule, Großheppach*



Blick in die Praxis: Oberstufenschüler:innen verlegten 2019 Stolpersteine für ein Freiburger Ehepaar, das 1939 in die USA flüchtete. In diesem Rahmen nutzten sie aktiv das gesamte Umfeld der Schule. Sie recherchierten zunächst in Kleingruppen im städtischen Archiv, um historische Hintergründe zu erforschen. Um die Steine zu verlegen, suchten sie Kontakt zu dem Kulturamt sowie dem Hoch- und Tiefbauamt der Stadt und koordinierten die notwendigen Schritte. Zur Verlegung selbst organisierten sie eine Veranstaltung mit musikalischer und medialer Begleitung, zu der interessierte Personen, auch außerhalb der Schule, eingeladen wurden. Zudem informierten sie die lokale Zeitung, die die Schüler:innen interviewte und anschließend in einem Artikel die Leistung der Schüler:innen öffentlich würdigte. *Mona Frommer, Max-Weber-Schule, berufliche Schule, Freiburg*



Stimme aus der Praxis: „Für uns ist die Arbeit mit den außerschulischen Partner:innen eine Bereicherung, weil das Spezialist:innen sind auf ihrem Gebiet. Jemanden zu haben, der tatsächlich im Theater oder im Ballett arbeitet, ist natürlich nicht damit zu vergleichen, was wir den Kindern beibringen können. Für die Kinder ist es eine ungeheure Bereicherung, mit solchen Profis zu arbeiten.“ *Rahel Ruf, Maria-Montessori-Grundschule, Hausen*

Lehrkräfte und Partner:innen bereiten dabei gemeinsam Unterrichtselemente vor, die Aspekte beider Welten vereinen. Eine Unterscheidung zwischen kulturell-affinen Fächern und kulturell-nicht-affinen Fächern findet dabei nicht statt (Klopsch & Henssler 2020). Einzig die Nutzung unterschiedlicher Räume für bestimmte fachliche Zugänge birgt Unterscheidungspotenzial (Hofman 2021).

Erkenntnisse zu Kulturschulen und deren Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungspartner:innen

Die Schwerpunktsetzung als Kulturschule verdeutlicht, dass an diesen Schulen kulturell-ästhetisches Lernen handlungsleitend ist. Dies bedeutet jedoch nicht, dass alle Schulen, die Kulturschulen sind, ihren Schulalltag gleichermaßen gestalten. Unterschiedliche Vorgehensweisen zeigen sich beispielsweise in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungspartner:innen. Interessanterweise lässt sich dabei unterschiedliches Kooperationsverhalten von Schulen in ländlicher und städtischer Umgebung kontrastieren.

Eine Studie, die an Kulturschulen in Baden-Württemberg durchgeführt wurde (Klopsch 2022a), deckte im Vergleich städtischer und ländlicher Schulen verschiedenartige Muster im Umfang und in der Art der Kooperationspartner:innen sowie in deren Integration in den Schulalltag auf. Städtische Kulturschulen benennen ca. ein Drittel mehr Kooperationspartner:innen als ihre Pendants auf dem Land. Daneben sind in der Stadt eher Institutionen als Partner:innen genannt, während ländliche Schulen oftmals mit Einzelpersonen zusammenarbeiten.

Eine mögliche Ursache liegt laut der Studie darin, dass sich die Schulen gemäß ihren Möglichkeiten aufstellen: Schulen, die sich in einem kulturell reichen Umfeld befinden, nutzen dieses auch. Auffällig dabei ist, dass Schulen in der Stadt, die auf ein reichhaltiges kulturelles Angebot zurückgreifen können, dieses hauptsächlich als punktuelle Erweiterung ihres Lernangebots im Unterricht bzw. als Erweiterung des Nachmittagsangebots integrieren. Sie scheinen die kulturellen Bildungspartner:innen also vorwiegend im Sinne der low-cost-Kooperation (s. o.) (Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper 2011, S. 116) zu nutzen. Schulen in ländlicher Umgebung scheinen ihre Bildungspartner:innen hingegen hauptsächlich im Sinne der high-cost Kooperation (s. o.) einzubinden. Sie setzen die zusätzlichen Ressourcen vornehmlich in ko-konstruktiv erarbeiteten Vorhaben im Unterricht ein, um diesen zu verändern.

Die gewählte Zusammenarbeit in Form einer high-cost oder low-cost Kooperation weist dabei nicht zwangsläufig auf eine bessere oder schlechtere Ausprägung einer Kulturschule hin, sondern beschreibt lediglich eine andersartig gelebte Form des zugrundeliegenden

Konstrukts Kulturschule. Die Gleichwertigkeit der Andersartigkeit unterstreicht, dass Kultur und Kunst an allen Schulen von den Lernenden als abwechslungsreich für das Lernen wahrgenommen werden (Klopsch 2022a).

Das Ökosystem Kulturschule profitiert nicht nur durch die innerschulischen Kooperationen oder die Verbindungen zu kulturell-ästhetischen Bildungspartner:innen, mit denen in unterschiedlicher Intensität zusammengearbeitet wird. Es profitiert auch durch die entstehende räumliche Verortung.

Das Konzept ‚Raum‘ in Kulturschulen

Das Konzept ‚Raum‘ beschreibt aus unterschiedlichen Perspektiven unterschiedliche Formen, die im Spiegel der kulturell-ästhetischen Bildung eine reichhaltige Lernumgebung schaffen können. So lassen sich der physisch-materielle Raum fassen, der die analoge Umgebung beschreibt, der digitale Raum sowie aus konstruktivistischer Perspektive der Raum, der im sozialen Miteinander entsteht (Wittwer 2014, S. 209). Ein sich aus diesen Perspektiven zusammensetzender Erfahrungsraum bietet als Lehr-Lernsituation eine strukturell-organisatorische, wie didaktisch-methodische Grundlage, die dazu beiträgt, neues Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben (ebd. 2003, S. 21). Erfahrungsräume bergen dabei nicht nur formell zu erreichende systematisch aufgebaute Wissensdimensionen und Kompetenzen, sondern integrieren neben informellem Erfahrungswissen und Fähigkeiten auch non-formell erworbene Fertigkeiten. Erfahrungsräume als Lernorte führen damit gezielt unterschiedliche Lernräume zusammen (ebd.).

Kulturell-ästhetische Bildung hat das Potenzial, dieses weit gefasste Raumverständnis als Erfahrungsraum in die Schulen zu bringen. Dies liegt zum einen daran, dass kulturell-ästhetisches Wirken nicht nur auf einen bestimmten Raum beschränkt ist, sondern im physischen, digitalen und auch im Sozialraum stattfindet. Dieses zusammengeführte Raumverständnis bietet die Möglichkeit, den Lernraum Schule durch außerschulische kulturelle Orte, wie Museen, Galerien, Ateliers, Bibliotheken, (Film-)Archive oder auch Konzerthallen anzureichern. Daneben können digitale Kulturorte, wie beispielsweise Video- und Fotoplattformen (Rat für Kulturelle Bildung 2019), oder auch individuelle Kulturschaffende aus dem Sozialraum herangezogen werden, um den „besonderen Raum“ (Hofmann 2021, S. 6) kulturell-ästhetischer Bildung anzureichern.

Neben diesem weiten Raumverständnis, das der Definition einer lokalen Bildungslandschaft entspricht, die als „eine gut ausgebaute, konzeptionell aufeinander bezogene und verlässlich miteinander verknüpfte Bildungsinfrastruktur“ (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2009, S. 1) unterschiedlichste Stakeholder verbindet, kann kultureller Raum in schöpferischer Perspektive auch ein Raum des „Dazwischen“ sein (Hofmann 2021, S. 6). Künstlerisches Schaffen und spielerisches Handeln finden nicht nur im Alltag statt. Sie sind auch

aus den Zwängen und Routinen des Alltags herausgelöst. Innerhalb des dabei entstehenden Raums können die Menschen gänzlich frei tätig werden, ohne sich Regeln oder Handlungsmustern zu unterwerfen, die in der Schule oder dem Berufsleben vorherrschen. Kulturell-ästhetischer Raum ist damit auch Freiraum (ebd. 2016), der von Schulen bewusst genutzt werden kann, um sinnliches und emotionales Lernen zu fördern.

Dieses Gefühl des ‚Freiseins‘ kann entstehen, wenn die Lernenden in einen Bewusstseinszustand gelangen, der alles um sie herum vergessen lässt und innerhalb dessen sie maximal motiviert und leistungsfähig sind (O’Neill 1999). Die Motivationspsychologie spricht hierbei von dem ‚Flow‘ (Csikszentmihalyi 1975), der in der Sportpsychologie als „to be in the zone“ (Young & Pain 1999) beschrieben wird. Lernende in diesem Zustand sind sich ihrer eigenen Kompetenzen bewusst, empfinden Glück, sind sich sicher, etwas zu bewirken, verlieren das Gefühl für Zeit und Raum und verschmelzen regelrecht mit ihrer Aufgabe oder Tätigkeit. Alle vorhandenen mentalen und körperlichen Ressourcen werden dabei auf diese eine Sache gelenkt und die Lernenden agieren höchst konzentriert (Csikszentmihalyi 1975). Aus der Tätigkeit entsteht häufig ein Wachstumsgefühl (Bonaiuto et al. 2016), das dazu beiträgt eine positive Weiterentwicklungsspirale anzustoßen, die ihre Wirkung in fachlicher, sozialer oder persönlicher Hinsicht entfaltet. Ursprung des Flow-Gefühls ist eine Passung von Mensch und Aufgabe. Diese Passung entsteht durch die Balance im Leistungsanspruch und der Fähigkeiten, die die jeweiligen Personen besitzen. Ist die Passung möglichst hoch, entsteht aus ihr die Motivation, sich der Aufgabe zu widmen (Nakamura & Csikszentmihalyi 2002).



Stimme aus der Praxis: „Wenn die Schüler:innen die Relevanz für sich selbst erkennen, persönlich abgeholt werden, Freude am Tun finden, das Haptische hinzukommt und sie etwas erstellen, was Wert hat, dann kommen sie am ehesten in den Flow.“ *Simone Zachmann, Hilda-Gymnasium, Pforzheim*



Stimme aus der Praxis: „Dass alle in das Thema vertieft waren, habe ich daran gemerkt, dass niemand in der Doppelstunde nach der Fünf-Minuten Pause gefragt hat.“ *Ute Hirscher, Hölderlin Gymnasium, Heidelberg*

Diese persönliche Verbundenheit zur Aufgabe bzw. Tätigkeit, die die Lernenden darin unterstützt, Facetten ihrer selbst in Lernprozesse zu integrieren und eigenes Engagement wirken zu lassen, beschreibt der Soziologie Hartmut Rosa als Anverwandlung. Sie drückt sich darin aus, „sich eine Sache so zu eigen zu machen, dass sie mir nicht nur gehört, sondern dass sie mich existenziell berührt oder tendenziell sogar verändert“ (Rosa & Endres 2016, S. 16). Die Anverwandlung ist damit eine „transformierende Begegnung“ (Rosa 2019, S. 14), die auch durch kulturell-ästhetisches Lernen angestrebt wird, mit dem Ziel, dass sich die

lernenden Personen gleichermaßen fachlich wie auch persönlich weiterentwickeln. Sie entsteht durch eine Resonanzerfahrung, d. h. durch „eine bestimmte Art und Weise des In-Beziehung-Tretens zwischen Subjekt und Welt“ (ebd. 2018, o. S.). Resonanz beschreibt in diesem Zusammenhang, dass die beteiligten Personen von etwas „erreicht, berührt oder bewegt werden, [...] ohne [dabei] fremdbestimmt oder dominiert“ (ebd. 2018, o. S.) zu sein. Resonanzerfahrungen haben folglich immer einen emotionalen Aspekt, der einen Zugang zu oder auch ein Abwenden von einem Themenfeld begründen kann. Eine Resonanzerfahrung beinhaltet also eine Reaktion der Lernenden, die im Idealfall dazu führt, dass sie sich dem Themenfeld öffnen und im Themenfeld selbstwirksam, d. h. kompetent tätig werden.

Resonanzerfahrungen sind jedoch immer ergebnisoffen und unkontrollierbar. Resonanz lässt sich nicht instrumentell herstellen. Dies führt dazu, dass auch kulturell-ästhetische Lernangebote nicht alle Lernenden gleichermaßen ansprechen. Um allen Lernenden die Möglichkeit zu bieten, ein potenzielles Flow-Erleben in einem gefühlten Raum des „Dazwischen“ zu erfahren, müssen Lehrkräfte und die gegebenenfalls beteiligten Bildungspartner:innen mit den Lernenden in einen Dialog treten. In diesem können alle gemeinsam herausfinden, welche Tätigkeiten und Lernfelder für die Schüler:innen bedeutsam sind und sich für den weiteren Lernweg nutzen lassen (Sliwka & Klopsch 2022, S. 132).



Stimme aus der Praxis: „Viele Schüler:innen sind bereit, sich im Laufe der praktischen Arbeit doch auf Dinge einzulassen, bei denen sie zunächst vielleicht skeptisch waren. Sie entwickeln sich an der Sache weiter, wenn ihr Werk mit ihnen „spricht“, auch wenn sie anfangs eine andere Vorstellung hatten.“ *Isabel Stech, Hölderlin Gymnasium, Heidelberg*

Die Einbettung kulturell-ästhetischen Lernens in den Lernraum lässt sich damit nicht ohne eine personelle Einbettung umsetzen – eine Perspektive, die das nächste Unterkapitel verdeutlicht.

2.1.3 Die personelle Einbettung in die Schulgemeinschaft

Alle Personen, die in Schulen tätig sind – Lehrkräfte, Schulleitungen, Schüler:innen, weiteres pädagogisches Personal sowie zusätzliche Berufsgruppen, wie beispielsweise Sozialarbeiter:innen, Therapeut:innen oder Bibliothekar:innen – bringen sich täglich ein, wodurch sich eine bestimmte Schulkultur prägt. Auch Kulturschulen setzen ihre kulturell-ästhetische Arbeit so ein, dass sie „im Bereich dessen, was man [...] ‚Schulkultur‘ nennt“ (Fuchs 2015a, S. 2) erlebbar wird.

Schulkultur ist kein festgelegter eindimensionaler Begriff. Er lässt sich aus unterschiedlichen Perspektiven fassen, die auf unterschiedlichen

Wahrnehmungsmustern basieren (Sliwka, Klopsch & Maksimovic 2015). Die normative Sicht auf die Schulkultur beinhaltet eine Wertung des Vorhandenen. Bei Kulturschulen kann dies zur Folge haben, „dass Quantitäten und Qualitäten kultureller Praxen als Abgrenzung zu ‚normalen‘ Schulen aufgefasst und etikettierend eingesetzt werden“ (Klopsch 2019a, S. 2). Schulkultur bezieht sich dann beispielsweise darauf, wie viele kulturell-ästhetische Veranstaltungen im Schuljahr stattfinden und wie viele Personen diese wahrnehmen. Die Einbettung der Kulturschule in die Schulgemeinschaft beschränkt sich dabei nicht zwangsläufig auf Angebote schulinterner Personen. Sie lässt sich auch in sozialräumlicher Perspektive fassen, indem beispielsweise außerschulische Bildungspartner:innen dazu genutzt werden, das schulische Angebot zu erweitern. Der Begriff der Schulkultur ist hier eng an der oben skizzierten örtlichen Einbindung orientiert.

Aus deskriptiver Sicht beschreibt die Schulkultur die ausgehandelten Normen und Werte und das damit in Verbindung stehende Verhalten sowie die Emotionen der am Schulleben Beteiligten (Esslinger-Hinz 2018). Schulkultur zeigt sich dabei als „Zusammenspiel des kollektiven und individuellen Handelns der Akteure“ (Helsper 2000, S. 63). Die Einbettung der Kulturschule in die Schulkultur soll im Folgenden aus dieser personellen Perspektive beleuchtet werden.

Im Vordergrund steht dabei als zentrale Handlungsmaxime der Kulturschulen die Partizipation (Fuchs 2013a, S. 260). Sie ist nicht leicht zu fassen, da sie „als Zustand und Vorgang, als Ergebnis und Prozess, als Voraussetzung und Ziel“ (Hübner 2023, S. 9) unterschiedliche Perspektiven bedient. Allgemein lässt sich Partizipation als „ein interessegeleitetes Handeln, das sich auf Gemeinschaft bezieht, immer biografisch geprägt ist und unterschiedliche Äußerungsformen und -inhalte bildet“ (Schwanenflügel & Walther 2013, S. 4) definieren. Um den Gedanken der Partizipation für Schulen nutzbar zu machen, lohnt es sich, sie zunächst in ihrem engen und weiten Verständnis zu betrachten.

Partizipation in der Kulturschule

Ein enges Verständnis von Partizipation siedelt diese unmittelbar im Teilhabediskurs an. Partizipation meint dann die „Nutzung kultureller Güter und [die] Teilnahme an kulturellen Angeboten“ (Hübner 2023, S. 9). Die Vielfalt möglicher Vorgehensweisen und Handlungsmuster der Nutzung sowie die in der Literatur oftmals fehlende übereinstimmende Präzisierung der Begriffe Teilhabe und Teilnahme (vgl. beispielsweise Schnurr 2011) führt zu einer Unschärfe, die für kulturell-ästhetisches Lernen bislang nicht eindeutig aufgeklärt wurde. Dies lässt sich an zwei kontrastierenden Darstellungen zeigen. Der Kultur- und Bildungswissenschaftler Max Fuchs sieht die reine Teilnahme erst als Vorstufe zur Teilhabe: „Wer an einen Teil denkt, muss zugleich an das Ganze denken, zu dem dieser Teil gehört. Wer diesen Teil haben will (Teilhabe), muss ihn sich zuerst

nehmen (Teilnahme)“ (Fuchs 2015b, S. 2). Die Kunst- und Kulturvermittlerin Anja Piontek sieht demgegenüber die aktive Teilnahme der passiven Teilhabe höhergestellt (Piontek 2018, S. 2).

Im Folgenden wichtig ist nicht die Unschärfe an sich, die dazu beiträgt, je nach Perspektive Teilhabe oder Teilnahme als qualitativ hochwertiger anzusehen. Es geht vielmehr um die Fragestellung, inwieweit die Beteiligten dazu angeregt werden, an kulturell-ästhetischem Angebot teilzuhaben und aktiv teilzunehmen, also zu partizipieren. Ausgangspunkt der Partizipation sollte dabei ein „ernsthafte[r], realitätsbezogene[r] und [...] bedeutungsvolle[r] Anlass“ (Wedekind & Schmitz o. J., S. 12) für die Beteiligten sein. Dazu scheint es zielführend, nicht im engen Partizipationsverständnis mit dem ausschließlichen Blick auf kulturell-ästhetisches Wirken zu verharren, sondern ebenfalls den weiten Partizipationsbegriff in Bezug auf die pädagogische Anschlussfähigkeit und Nutzung zu betrachten. Ausgehend von beiden Annäherungen an das Prinzip Partizipation kann eine gemeinsame Sprache für Kulturschulen gefunden werden. Diese trägt dazu bei, aktive Partizipation nicht nur zuzulassen, sondern auch einzufordern. Dabei lassen sich gesellschaftlich-politische, soziale und kulturelle Dimensionen miteinander vereinen (Heinrich 2017, S. 3; Hübner 2023, S. 6).

Die gesellschaftlich-politische Dimension der Partizipation

In ihrem weiten Verständnis gilt Partizipation als wichtigster Aspekt der demokratischen Grundordnung (Becker 2015; Geiger 2016) und damit als zentrales Prinzip des Politischen. Sie zeigt sich, indem „Menschen wechselseitig Einfluss aufeinander nehmen, um im sozialen Zusammenhang mehr zu erreichen, als ihnen als Einzelwesen möglich ist“ (Gerhardt 2007, S. 14). Partizipation betrifft folglich den Menschen als Subjekt, das in eine Gemeinschaft eingebettet ist und sich in dieser durch Selbst- und Mitbestimmung erlebt wie auslebt. Dabei ist jedoch keine „vollständige Ungebundenheit [gemeint], [sondern] vielmehr die Mündigkeit im Sinne von Freiheit bei gleichzeitigem Bewusstsein sozialer Abhängigkeit und Einbettung“ (Schwanenflügel & Walther 2013, S. 1).



Stimme aus der Praxis: „Und was für mich ganz wichtig ist, dass nur so eine demokratische Gesellschaft, wie wir sie haben, überhaupt funktionieren kann – mit selbstständigen, selbstdenkenden und kreativen Menschen.“ *Uwe Reutter, Otto-Hahn-Gymnasium, Ostfildern*

Die Freiheit wird hier nicht nur als negative Freiheit, d.h. der Möglichkeit ohne äußere Zwänge zu leben, die das eigene Verhalten erschweren oder verhindern, sondern als positive Freiheit wahrgenommen, innerhalb derer die Möglichkeiten

der passiven negativen Freiheit auch genutzt werden (Berlin 1995). Sie zeigt sich in der Verwirklichung des individuellen Selbst, indem intellektuelle, emotionale und sinnliche Möglichkeiten voll zum Ausdruck gebracht werden (Fromm 1993).

Kulturschulen können diese Freiheit unterstützen, indem sie ihre Lernenden einerseits dazu anregen, sich ganzheitlich – auch auf kreativ-sinnliche Weise – Lernprozessen zu widmen und dies andererseits auch einfordern. Dies erleichtert den Lernenden „sich als Subjekt zu entwerfen, Themen aufzugreifen, Positionierungen zu schaffen“ (Hübner 2023, S. 10; Witt 2018), eigene Talente zu erkunden, Neues zu erfahren und persönliche Grenzen kennenzulernen. Alles auch, aber nicht nur, als Voraussetzung, selbst politisch zu urteilen und zu handeln.



Stimme aus der Praxis: „Und da sehe ich die Kultur oder das ästhetische Lernen als hervorragende Möglichkeit, dass sich Kinder und Jugendliche nochmal selbst anders erleben und dass sie ihre eigene Kompetenz plötzlich ganz anders wahrnehmen lernen. Um dann festzustellen, dass sie selbstständig handeln können, also ein Stück weit Freiheit entwickeln. Und unterm Strich, wenn das dann gut gelingt, erleben sie am Ende, dass sie was geschaffen haben. Diese Erfahrung trägt zum Schulleben bei und lässt die Schüler:innen dann eine Ganzheitlichkeit erleben. Schlussendlich führt das Ganze wiederum zu einem Selbstbewusstsein und zu einer Person, die selbstständig denken und handeln kann. Und genau das finde ich leistet eben das ästhetische Lernen.“
Cornelia Nordt-Lallement, Lise-Meitner-Gymnasium, Böblingen

Auf Klassenebene ist diese politische Dimension häufig durch den Klassenrat oder auch die Klassensprecher:innenrolle vertreten. Sie beginnt jedoch schon damit, dass Schüler:innen gemeinsam demokratisch Einfluss auf das gemeinsame Lernen nehmen, beispielsweise indem sie abstimmen, ob bestimmte kulturell-ästhetische Lernanlässe mit einem Museums- oder einem Theaterbesuch verbunden werden (Becker 2015). Auf schulischer Ebene können Lernende beispielsweise partizipieren, indem sie an Steuergruppen zur Schulentwicklung beteiligt sind, oder als „KulturStarter“ (LKJ BW o. J.) die Kulturschule in die Schülerschaft tragen.



Blick in die Praxis: 14–18-jährige Schüler:innen wurden von der Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (LKJ) Baden-Württemberg e.V. zu „KulturStartern“, also Mentoren für Kulturelle Jugendbildung, ausgebildet. In einer viertägigen Qualifizierung wurden sie ermutigt und befähigt, das kulturelle Leben an der Schule zu gestalten und hier ein kulturelles Projekt für eine Gruppe von Mitschüler:innen zu planen, zu organisieren und umzusetzen. Während des Umbaus des Hölderlin-Gymnasiums Heidelberg entstanden so zum Beispiel Tapebilder am Bauzaun. *Isabel Stech, Hölderlin-Gymnasium, Heidelberg*



Blick in die Praxis: Im ‚Roten Salon‘ der Ernst-Reuter-Schule Karlsruhe finden sich Schüler:innen, Lehrkräfte, Eltern und Kooperationspartner:innen dreimal im Jahr zusammen, um gemeinsam die Schule vor dem Hintergrund der Kultur der Digitalität weiterzuentwickeln. Jeder ‚Rote Salon‘ startet mit einer Auftaktchallenge, sodass sich alle Beteiligten kennenlernen, um Barrieren abzubauen. Anschließend wird ein Problem aus der Schulgemeinschaft vorgestellt, was nach dem Design-Thinking-Prozess in gemischten Gruppen erarbeitet wird. Dabei werden viele verschiedene ‚Lösungsprototypen‘ erstellt und besprochen. Ziel eines ‚Roten Salons‘ ist, dass mindestens eine Sache zukünftig umgesetzt wird. Der Partizipation folgt Innovation und daraufhin Legitimation. *Micha Pallesche, Ernst-Reuter-Schule, Gemeinschaftsschule, Karlsruhe*

Werden Lernende auf solche Weise aktiv in das schulische Leben eingebunden, zählt dies auf das Schulklima ein. So zeigte sich, „dass sich die Zufriedenheit von Schülern mit ihrer Schule und damit die pädagogische Grundatmosphäre deutlich verbessert, wenn Schüler ihre Partizipationschancen in der Schule als vielfältig wahrnehmen und sie sich als ernst zu nehmende Gesprächspartner erleben“ (Schmidt 2002, S. 103).

Partizipation entsteht durch das Bewusstsein eigener Belange und berücksichtigt gleichzeitig Wahrnehmungen und Handlungsvorschläge anderer sowie des Gemeinwesens, innerhalb dessen Interessen entstehen und verwirklicht werden (Schwanenflügel & Walther 2023). Partizipation hat in ihrem weiten Verständnis damit auch eine individual-soziale Dimension (vgl. Abb. 8).

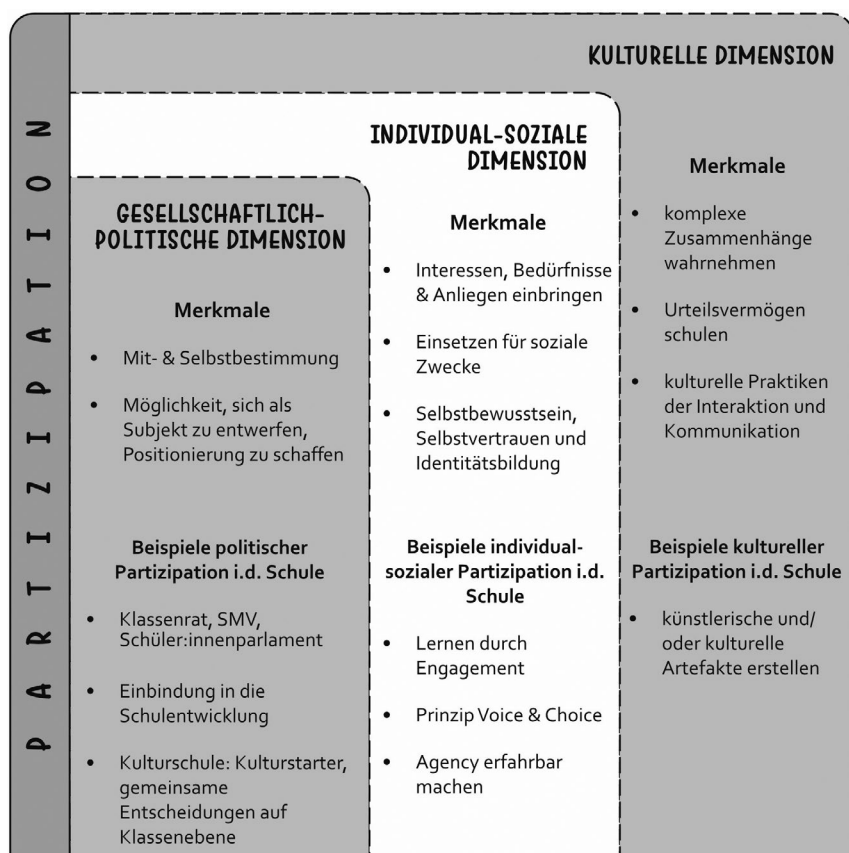


Abb. 8: Dimensionen der Partizipation in Schulen

Individual-soziale Dimension der Partizipation

Die individual-soziale Dimension entspringt der sozialen Eingebundenheit, wie sie bereits im Kontext der Digitalität im Bereich der Gemeinschaftlichkeit vorgestellt wurde (s. o.; Stalder 2018; Krommer 2021). Die Beteiligten betten sich individuell in gemeinsame Prozesse und Wertvorstellungen ein (Schwanenflügel & Walther 2023). Sie werden sich durch die aktive Partizipation ihrer eigenen Interessen gewahr, lernen diese mitzuteilen und auszudrücken. Die soziale Partizipation ist damit als Prozess angelegt, der ergebnisoffene Handlungsspielräume zulässt (Pintorek 2018). Zentral hierbei ist die Haltung, dass unterschiedlichste Bedürfnisse und Anliegen berechtigt und aushandlungswürdig sind (Schwanenflügel & Walther 2023).

Im Idealfall führt diese soziale Anregung und Anerkennung dazu, dass alle Beteiligten an Lebenssouveränität gewinnen (Kolland 2014), d. h. dass sie Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen aufbauen und sich auf dieser Basis nicht nur ihre Identität weiterentwickelt (vertiefend dazu Kapitel 1.2), sondern auch bislang ungenutzte oder unbekannte Handlungsmöglichkeiten entstehen (Pervin 2000).

Um eine solch positive Wirkung entstehen zu lassen, nutzen Schulen häufig übergreifende Konzepte, wie beispielsweise Lernen durch Engagement (Service Learning) (vertiefend dazu Kapitel 3.4). Es gilt als projektorientierte Lehr-Lernform, die Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (learning) mit gemeinnützigem Handeln (service) verknüpft (Klopsch & Sliwka 2019, S. 89). Der ‚Service‘ unterstützt die „generische Kompetenz, [...] sich mit Lebenssituationen auseinanderzusetzen, in denen Arbeit nicht immer das dominante Muster gesellschaftlicher Teilhabe darstellt [und damit] [...] entsprechende persönliche und berufliche Bewältigungsstrategien erfordert“ (Schratz 2019, S. 46). Lernen durch Engagement verändert den traditionellen Unterricht. Es basiert auf Impulsen der Lernenden, die aktiv den gesamten Durchlauf (Planung, Vorbereitung und Durchführung des Projekts) ko-konstruktiv in der Triade ‚Schüler:in – Lehrer:in – außerschulische Partner:in‘ mitgestalten. Dies bedeutet, dass sich die Lernenden explizit im Bewusstsein ihrer eigenen Talente einbringen können, selbst Teilschritte im Projekt entwickeln und durchführen (Klopsch & Sliwka 2019, S. 93; Sliwka 2004a).



Blick in die Praxis: Weil viele kulturelle Lernorte in der Region als unattraktiv für Kinder und Jugendliche galten, entwickelten die Schüler:innen der 10. Klasse das ‚Klasse klebeheft‘, das bei Kindern Begeisterung für kulturelle Lernorte in der Region entwickeln soll. Dafür besuchten die Schüler:innen

zunächst ausgehend vom Kunstunterricht verschiedene Lernorte, sammelten Impulse zur Verbesserung und konzeptionierten in Zusammenarbeit mit mehreren Partner:innen (Touristinformation Flensburg und Schleswig, AktivRegion Schlei-Ostsee und NORDMETALL-Stiftung) das ‚Klasse klebeheft‘, das als Zielgruppe 10–12-jährige Kinder hat. Die Nutzer:innen besuchen 10 Orte, an denen sie Aufgaben lösen, Sticker sammeln und somit das Heft vervollständigen können. Das Projekt wurde in Zusammenarbeit mit Student:innen der Europa-Universität Flensburg (Studiengang International Management) umgesetzt.

Marion Schlüter, Kurt-Tucholsky-Schule, Gemeinschaftsschule mit Oberstufe, Flensburg

Auch in traditionellen Unterrichtssettings lassen sich partizipative Elemente einsetzen. Diese betonen häufig eine individuelle Perspektive. Hierzu zählen beispielsweise das Prinzip ‚Voice und Choice‘ (Vaughn 2021; Bray & McClaskey 2015) oder das bewusste Fördern der Agency (Blaschke & Hase 2021; Abiko 2017) (vertiefend dazu Kapitel 4.1). Voice und Choice ermöglicht Lernenden, altersangemessen an ihren Lernprozessen zu partizipieren, d. h. dass sie „eigene

Entscheidungen treffen (Choice), in ihren Meinungsäußerungen ernstgenommen werden und ihren Stärken und Schwächen Ausdruck verleihen (Voice), wodurch sie sich selbstbewusst und eigenständig der eigenen Entwicklung widmen“ (Sliwka & Klopsch 2022, S. 195). Auch Agency setzt auf die aktive Teilnahme der Lernenden an ihrem Lernprozess. Sie entspricht der individuellen Überzeugung, mit der jeweiligen Umgebung selbstbestimmt zu interagieren und sich aktiv am eigenen Lernen und an der eigenen Entwicklung zu beteiligen (Haste 2001).

Die kulturelle Dimension der Partizipation

Die Anerkennung der Lernenden als aktive Akteur:innen ihres Lernprozesses bezieht sich auf die individuelle Gestaltung der Lernprozesse sowie die Anerkennung anderer Identitätsentwürfe (Mecheril 2015) oder ästhetischer Praktiken (Wischmann 2018). Dies führt zu der dritten Dimension der Partizipation: der kulturellen Dimension. Hier wird die enge Verbundenheit der drei Perspektiven deutlich. Lernende sollen darin unterstützt werden, komplexe soziale Zusammenhänge wahrzunehmen, ihr Urteilsvermögen zu stärken und sie „zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft [zu] ermutigen“ (Zirfas 2015, S. 3). Dabei kann es um Erkundungen eigener und fremder Räume, Lebensweisen, Praxen und Geschichten innerhalb und außerhalb schulischer Angebote gehen, die zu mehr Toleranz und Achtsamkeit im Umgang mit dem Fremden und Anderen beitragen. Zusätzlich bietet die kulturelle Dimension die Möglichkeit, „einen ästhetischen Rahmen zu schaffen, in dem Lernende mit Hilfe des Gestaltens (qua) symbolischer Formen Positionen und sich selbst in dieser Ordnung nicht nur kennen lernen, sondern auch ausprobieren, anprobieren, verändern und verwerfen“ (Mecheril 2015, S. 3). Die Lernenden erhalten aktive und rezeptive Zugänge zu künstlerischen, ästhetischen und kulturellen Ausdrucksformen. Diese verharren nicht nur in einer individuellen Perspektive, sondern tragen dazu bei, „sich die Welt über Kunst und Kultur differenziert zu erschließen sowie sich aktiv gesellschaftlich zu engagieren. Sie fordern die gesellschaftliche Teilhabe“ (Gemeinsames Ministerialblatt 2016, S. 813).

Kulturell-ästhetisches Lernen bedeutet dabei, kulturelle Praktiken der Interaktion und Kommunikation einerseits anzuerkennen, andererseits diese auch aktiv einzubeziehen und für die individuellen Bedürfnisse auszuhandeln (Schwanenflügel & Walther 2023, S. 4; Geiger 2016). Das Lernen und Wirken in den Spielräumen der Kultur nutzt kulturelle Praktiken als „Vermittlungsprinzip“ (Hübner 2023, S. 9) zwischen den Individuen, der Gemeinschaft und Gesellschaft – im Sinne von Mitsprache, Mitwirkung und Mitbestimmung (Zirfas 2015, S. 3).



Blick in die Praxis: Die Schüler:innen der Meinloh-Grundschule sind Held:innen. Ihr Zusammenleben und -lernen basiert auf vier Säulen, die in der Aula festgehalten sind. Dort steht ‚Habe Respekt!‘ (im Sinne von Achtsamkeit), ‚Sei stark!‘ (im Sinne von innerer / mentaler Stärke), ‚Lebe Gemeinschaft!‘ und ‚Trage Verantwortung!‘. Um diese Maximen einzuhalten und sich immer wieder damit auseinanderzusetzen, werden unterschiedliche Herangehensweisen vereint. Zunächst achtet der ‚Heldenrat‘ (SMV) auf ihre Umsetzung. Daneben setzen sich alle Klassen regelmäßig philosophisch, malerisch und darstellerisch mit den Themen auseinander. Eine Lehrerin verfasste und komponierte zudem den ‚Heldenkanon‘. Aktuelle Themen des Heldenkanons werden im Rahmen der Schulversammlung regelmäßig in darstellender Form präsentiert, z. B. als Rap, Gedicht, Rollenspiel, Lied, Bild, etc. Alle Klassen sind dazu eingeladen, etwas zum jeweiligen Thema beizutragen. *Michaela Straub, Meinloh-Grundschule, Ulm*

Kristallisationspunkte der Partizipation

Lernen mit und durch die Künste umschließt gleichermaßen den schulischen Lernraum wie auch eine sozialräumliche Perspektive, die dazu beiträgt, zusätzliche Möglichkeiten der Anregung und Anerkennung zu schaffen (Treptow 2013). Diese sozialräumliche Perspektive bezieht sich zunächst auf die Schule in einem Ökosystem des Lernens (Vincent-Lancrin et al. 2019, s.o.). Darüber hinaus setzt sie sich mit unterschiedlichen Raumvorstellungen auseinander, innerhalb derer sich die Lernenden – auch in ihrer Freizeit – bewegen (Hübner 2023, S. 4). Wenn in Schulen unter allen Beteiligten Schnittmengen vorhandener Sozialraumvorstellungen vorherrschen, die dazu beitragen, das „Innenleben der Gruppe“ (Reutlinger 2001, S. 154) bzw. das Selbstverständnis der Beteiligten so zu prägen, dass eine kollektive Identität entsteht, die aus der „Gruppe mehr als eine bloße Ansammlung von Individuen“ (ebd., S. 154) macht, entwickeln sich ‚Kristallisationspunkte‘ für die Partizipation (ebd. 2003). Diese Kristallisationspunkte wirken sich zunächst auf das Schulklima aus. Zusätzlich tragen sie dazu bei, eine biografische Passung herzustellen, d.h. die beteiligten Personen finden sich in dem wieder, was sie tun (Munsch 2005). Kulturschulen bieten hier besondere Anlässe, da sie zu einer „Grundversorgung an Kunst und Kultur im Lebenslauf“ (Zirfas 2015, S. 11) beitragen und durch ihre bewusste Gestaltung unterschiedliche Anknüpfungspunkte schaffen.



Blick in die Praxis: Die Fritz-Boehle Grund- und Werkrealschule bietet in den Klassenstufen 5–8 ‚Abenteuer Künste‘ an. Die Schüler:innen erhalten die Möglichkeit aus den vier Bereichen Bildende Kunst, Musik, Theater und Tanz – die sie bereits in der Grundschule intensiv kennenlernten – einen

Kurs auszuwählen, der je nach Jahrgang zwei- bzw. dreistündig in der Woche unterrichtet wird. Regelschüler:innen und Schüler:innen der Vorbereitungsklassen werden dabei gemeinsam von jeweils einem Team aus Kulturschaffenden und Lehrkräften betreut. Am Ende des Schuljahres treten die unterschiedlichen Gruppen bei einem Schulfest im Marktplatzformat auf bzw. stellen ihre Artefakte aus. *Fritz-Boehle Grund- und Werkrealschule, Emmendingen*

Partizipationsangebote entstehen in Schulen nicht nebenbei. Sie fordern immer auch das System, in dem sie angesiedelt sind, heraus. Sie können nicht völlig offen und frei gestaltet werden, sondern müssen sich in die dortigen Regeln einbinden lassen (Piontek 2018). Teilhaben bedeutet damit eine Veränderung der aktuellen Aufteilung von Handlungsfeldern und -möglichkeiten für die Beteiligten (Fuchs 2015b), die diese aktiv wahrnehmen und gestalten. Selbst unter partizipationsförderlichen Bedingungen muss Partizipation aktiv initiiert und kontinuierlich eingefordert werden (Wagener 2013, S. 294).

Dies stellt Schulen vor besondere Herausforderungen: Partizipationsmöglichkeiten einzuführen bedeutet gegebenenfalls eine umfassende Veränderung der aktuellen Situation. Die Wirksamkeit von Partizipation hängt von einer wirklichen Teilnahme und Teilhabe der Lernenden ab, bei der ihr aktives Tun eine reale Auswirkung auf das schulische Leben und Lernen hat (Hartnuß & Maykus 2006, S. 14). Die zweite Herausforderung besteht darin, dass Partizipation eine generelle soziale und kulturelle Benachteiligung von Lernenden nur schwer beheben kann. So stellen Studien fest, dass diejenigen Lernenden mit Beteiligungserfahrungen in der Familie sich in Schulen besser beteiligen können, wobei die Beteiligungskultur in der Familie oftmals von deren sozioökonomischem Status abhängt (Winklhofer 2008, S. 80 f.). Dieser benachteiligende Effekt zeigt sich auch in der Schulart: Der Partizipationsgrad steigt in der Regel mit dem Bildungsniveau – obwohl an Gymnasien nicht mehr Partizipationsmöglichkeiten herrschen als an Hauptschulen (Walther 2010; Fuchs 2015a).



Blick in die Praxis: Im Rahmen des jährlichen Formats ‚Culture Challenge‘ beschäftigen sich alle Achtklässler:innen mit einem gesellschaftlichen oder kulturellen Thema, das künstlerisch erarbeitet und präsentiert wird. Innerhalb dieses Formats erstellten die Schüler:innen Kunstwerke im Bereich der Bildenden Kunst oder der Klangkunst. Dabei werden sie von professionellen freischaffenden Künstler:innen unterstützt. Teil einer Challenge war zusätzlich „Bringe einen Gast“, bei der die Schüler:innen eine Person aus ihrer Familie oder Nachbarschaft zur Vernissage ihrer Werke ins Museum mitbringen sollten. Für einige der Lernenden wie deren Angehörigen war dies der erste Besuch eines Museums bzw. das erste Mal, dass sie sich aktiv mit Kunst auseinander gesetzt haben. *Markus Herrmann, Marie-Curie-Realschule, Mannheim*

Gerade Kulturschulen, die die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden besonders unterstützen möchten und dazu auf Partizipation setzen, sind hier gefordert. Sie müssen echte Partizipationsmöglichkeiten schaffen und dabei die habituelle Passung zwischen Lehrkräften, Lernenden und Lehrangebot, die sich oftmals bei der sozialen Mittelschicht als besonders anschlussfähig zeigt (Bourdieu & Passeron 1973; Zirfas 2015), bewusst überschreiten.

Partizipation in der kulturellen Dimension ist direkt anschlussfähig an die Referenzialität der Kultur der Digitalität (Stalder 2018). Die Referenzialität, so wurde oben definiert, beschreibt die Art und Weise, wie Menschen in kulturellen Prozessen an der Aushandlung von Bedeutung beteiligt sind, indem sie kulturelles Material für die eigene Arbeit kreativ nutzen und daraus Neues entstehen lassen (Krommer 2021).

Wie genau die Partizipation dabei gestaltet wird, bleibt den Beteiligten überlassen, da der Begriff Partizipation noch „nicht die Bedingungen seiner eigenen Anwendung regelt“ (Zirfas 2015, S. 12). Anknüpfungspunkte der Partizipation in Schulen lassen sich auf unterschiedliche Weise gestalten, die alle am Schulleben Beteiligten unterschiedlich intensiv in das Schulleben miteinbeziehen (Hübner 2023, S. 9). Sie hängen auch davon ab, ob die Teilhabe in der gesellschaftlich-politischen, der individual-sozialen oder der kulturellen Dimension angesiedelt ist. Ganz allgemein partizipieren Lernende, indem sie an (kulturellen) Veranstaltungen teilnehmen, sich positionieren, sich entscheiden, sich einbringen, andere aktivieren, sich beteiligen, sich engagieren, Dinge aushandeln, produzieren und transformieren und gemeinsam ko-konstruieren (Lindner 2015; Becker 2015; Helbig 2016; Gerhard 2007; Wagner & Gebel 2014, Braun 2013).

Für die Lernprozesse in Schulen und die Identitätsentwicklung der Lernenden ist es dabei wichtig, dass diese eine möglichst aktive Rolle einnehmen können, „denn es macht einen Unterschied – und zwar einen ums Ganze – ob man sich nur irgendwie dazugehörig fühlt, oder ob man in irgendeiner Form symbolisch teilnimmt oder ob man realiter an etwas teilhat“ (Zirfas 2015, S. 5).

Die Einbettung der Kulturschule in die Schulgemeinschaft bietet auf personeller Ebene besondere Herausforderungen, aber auch Chancen für alle Beteiligten. So ermöglicht sie alle aktiv einzubeziehen, da sie durch die Einbindung kulturell-ästhetischer Angebote bewusste Handlungsmöglichkeiten schafft, die zielgerichtete und unmittelbare Kontaktsituationen bieten (Piontek 2018). Die Beteiligung der Lernenden wie Lehrenden kann sich positiv auf das Schulklima auswirken, was dem Lernen zuträglich ist und die Identitätsentwicklung der Schüler:innen unterstützt.

Gleichzeitig umfasst die bewusste Gestaltung der Kulturschule das Hinzuziehen weiterer Blickwinkel, wie die gesellschaftlichen Anforderungen durch die Kultur der Digitalität oder auch die örtliche Eingebundenheit in eine bestimmte Region, die unterschiedliche Lernanlässe bereithält. Obgleich die einzelnen Blickwinkel nicht gänzlich voneinander getrennt werden können und Schnittmengen vorweisen, kann es sinnvoll sein, hier unterschiedliche Anknüpfungspunkte für die individuelle Kulturschulentwicklung zu identifizieren, die dazu beitragen, sich sukzessive als Kulturschule zu etablieren. Hinzu kommt die Berücksichtigung schulischer Strukturen, die als Grundpfeiler des Schulsystems nicht ignoriert werden können. Wie sich Kulturschulen darin positionieren, zeigt das nächste Kapitel.

2.2 Einbettung in schulische Strukturen

Das Entstehen der Kultur der Digitalität führte zu veränderten „kulturellen Konstellationen aller Lebensbereiche“ (Stalder 2016, S. 94), wodurch Schulen herausgefordert werden, sich selbst zu transformieren (Sliwka & Klopsch im Druck). Dabei zeigt sich, dass die Veränderung ganzheitlich angelegt sein muss. Dies umfasst die Bereitschaft sämtlicher Beteiligten, die Organisationsstrukturen, Unterrichtsgegenstände, Lehr-Lernprozesse, Themen und Lernorte völlig neu zu denken und so umzugestalten, dass Bildungserfahrungen ermöglicht werden, die sie auf aktuelle und zukünftige Herausforderungen tatsächlich vorbereiten (Hauck-Thum 2021). Dazu bedarf es veränderter Lernsettings, die Aushandlungsprozesse in der Gemeinschaft fördern (Allert, Asmussen & Richter 2017, S. 30) und gleichzeitig dem Einzelnen Produktion und Mitgestaltung von (Lern-) Inhalten ermöglichen (Pallesche 2021, S. 93).

Auf schulischer Ebene bedeutet dies für Kulturschulen, sich zunächst auf der Organisationsebene in einem Schulentwicklungsvorhaben zu verorten, das sich dann auf weitere Bereiche der Schulentwicklung ausbreiten kann. Dazu gehören die klassischen Bereiche der Personal- und Unterrichtsentwicklung (Rolff 2010), sowie die in den letzten Jahren zunehmende Forderung nach deren Erweiterung durch die Technologieentwicklung (Fugmann 2021, S. 95) und die Kooperationsentwicklung (Schulz-Zander 2001).

Jedwedes Entwicklungsvorhaben einer Schule – egal auf welcher Ebene es ansetzt – ist in bestimmte Strukturen eingebettet, die politisch vorgegeben sind. Hierzu zählen einerseits festgelegte Instrumente, wie die Arbeit mit dem Bildungsplan oder auch die Entwicklung eines Schulcurriculums. Andererseits profitiert die Schulentwicklung von gezielt eingesetzten Personen oder Gruppen, die bestimmte Vorhaben vorantreiben.

Bildungsplan

Kulturell-ästhetische Anknüpfungspunkte zeigen sich dabei nicht nur implizit in Bezug auf unterschiedliche Fächer. Sie entstehen explizit in der fächerübergreifenden Auseinandersetzung mit den Bildungsplänen, die eine „Enkulturation“ (Hofmann 2021, S. 8) fordern. Dies meint, dass die Lernenden in die „kulturell-ästhetischen Symbolbestände [...] der Erwachsenenwelt“ (Dietrich 2010, S. 2) eingeführt werden sollen, um ihr Leben anzureichern und gestalten zu können. Die Lernenden werden dabei gleichermaßen zu Produzent:innen wie Konsument:innen von Kultur (Hofmann 2021, S. 8). Wie sich dies in den Bildungsplänen abzeichnet und der Bogen zur schulischen Arbeit geschlagen wird, lässt sich in der Einleitung des Bildungsplans für allgemeinbildende Schulen des Landes Baden-Württemberg veranschaulichen:

„Kulturelle Bildung bezeichnet den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste. [...] Kulturelle Bildung schafft Zugänge zu Kunst und Kultur im Sinne von Chancengerechtigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe. Rezeption, Produktion und Reflexion von Kunst und Kultur fördern künstlerische Fähigkeiten und ästhetisches Verständnis. Kulturelle Bildung ist ein substanzieller Bestandteil dieses Bildungsplans und geeignet, einen maßgeblichen Beitrag zur Schulkultur zu leisten, zum Beispiel im Rahmen des Schulcurriculums und in Kooperation mit außerschulischen Partnern“ (Kultusministerium Baden-Württemberg 2016, S. 12).

Die Beschäftigung mit Kultur bzw. deren oben thematisierte Einbettung in gesellschaftlicher, örtlicher und personeller Hinsicht ist folglich genuiner Teil der Bildungsplanarbeit und kein explizites Merkmal von Schulen mit kulturell-ästhetischem Schwerpunkt. Dieser zeigt sich vielmehr erst durch die schulindividuelle intensivierende Auseinandersetzung kulturell-ästhetischen Lernens und Wirkens, die im Schulcurriculum verdeutlicht wird.

Schulcurriculum

Das Schulcurriculum beschreibt die schulindividuelle Basis des Unterrichts, die über den im Bildungsplan vorgegebenen Regelunterricht hinaus geht (Lersch & Schreder 2013, S. 29 f.). Es umfasst in der Regel etwa ein Viertel der Unterrichtszeit innerhalb eines Schuljahres (Kultusministerium Baden-Württemberg o. J.). Die stetige Auseinandersetzung einer Kulturschule mit kulturell-ästhetischem Lernen ist hier verankert. Dabei können im Schulcurriculum die Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen kulturell-ästhetischen Unterricht thematisch wie auch fächer- und jahrgangsübergreifend angelegt werden und die jeweilige Zusammenarbeit ausgewiesen sein. Oftmals bieten Kulturschulen ein erweitertes Wahl- und Pflichtfächerangebot, das die Möglichkeit bietet, eigene Talente zu erkunden und Begabungen zu fördern (Klopsch & Henssler 2020, S. 26).



Blick in die Praxis: In der Wilhelm-Busch-Schule findet wöchentlich der ‚Kulturmontag‘ statt, der jeweils aus einer dreistündigen und einer zweistündigen Einheit besteht. In jeder Einheit dürfen die Schüler:innen aus mehreren Angeboten ein Thema auswählen, dem sie sich im gesamten Schuljahr widmen. Die Themen sind interdisziplinär angelegt und lauten beispielsweise bewegte Skulpturen, Klang-Installationen, Landart oder Papierkunst. Mehrere der Einheiten lassen sich zu übergeordneten Themenfeldern zusammenfassen, wie beispielsweise Mittelalter, Glück oder die Donau. Jedes Angebot wird von je einer Lehrkraft und einer/einem externen Künstler:in geleitet. Bei der Planung des Kulturmontags wurden die Anregungen und Ideen von Schüler:innen, Eltern und Lehrkräften aufgenommen und umgesetzt. *Ulrike Honlet, Wilhelm-Busch-Schule, SBBZ, Ulm*



Blick in die Praxis: An der Meinloh-Grundschule ist ein wöchentlich zweistündiger altersgemischter Atelierunterricht fest verankert, der sich aus den Fächern Kunst, Musik, Sachunterricht und Deutsch zusammensetzt. Für jedes Schuljahr legt die Gesamtlehrerkonferenz einen Themenschwerpunkt fest (beispielsweise Übergrenzen; magisch!), innerhalb dessen sich die Lehrkräfte Teilthemen zuordnen können und daraus Atelierangebote entwickeln. Der Atelierunterricht ist für das gesamte Schuljahr in drei Tertiale gegliedert. Dies ermöglicht, dass Lehrkräfte, Schüler:innen und externe Kulturschaffende das jeweilige Themenfeld aus verschiedenen Perspektiven umfassend, auch interdisziplinär, betrachten und langfristig vertiefen können. Nach jedem Tertial wechselt die Gruppe der Schüler:innen. Da sie aktiv in die Erarbeitung des Themas einbezogen werden, ändert sich damit auch häufig die Ausarbeitung des Themas. *Esther Didion-Jancke, Meinloh-Grundschule, Ulm*



Blick in die Praxis: Die Schüler:innen und Lehrkräfte der Neurottschule Ketsch veranstalten jährlich eine ‚Kulturbühne‘. Die Schüler:innen beschäftigen sich mit wechselnden Jahresthemen und präsentieren zum Abschluss ihre Ergebnisse auf der ‚Kulturbühne‘. Ob Theater, Kunst, Musik, Geografie, Sprache oder Kultur: Viele verschiedene inhaltliche Bereiche werden von den Schüler:innen aufgegriffen und in kreativer Form präsentiert. Bei der Entwicklung ihrer Ideen werden die Lernenden von Lehrkräften aus allen Fachrichtungen sowie außerschulischen Partner:innen unterstützt. *Nancy Humbert-Klein, Neurottschule, Gemeinschaftsschule, Ketsch*

Kulturfahrplan

Zusätzlich zu den übergreifenden, für alle Schulen verbindlichen Instrumenten, die zur Schulentwicklung beitragen, finden sich in Kulturschulen Kulturfahrpläne, die pointiert die zugrundeliegende Vision der Schule sowie alle damit in Verbindung stehenden kulturellen Aktivitäten darstellen (Bock 2015, S. 2). Ein Kulturfahrplan dient als Steuerungs- und Planungsinstrument und verdeutlicht die einzelnen aufeinander abgestimmten Schritte der Schule, zu denen sie sich selbst verpflichtet. Er unterstützt die Dokumentation des angestoßenen Prozesses, hilft, Ziele überprüfbar werden zu lassen, die Qualität der Handlungsschritte vor Augen zu führen und damit die Weiterentwicklung konkret anzustoßen (Köhler 2017, S. 129; Bock 2015).

Der Kulturfahrplan unterliegt keinem bestimmten Design. Je nach individuellen Vorlieben kann der Kulturfahrplan durch eine Grafik visualisiert, mit Stichwörtern auf einem Plakat oder auch als Fließtext vorliegen. Um Transparenz und Orientierung für alle Beteiligten zu schaffen, weist er aus, „wer, was wann wo und mit wem tut“ (Klopsch & Henssler 2020, S. 13). Der Kulturfahrplan ist damit fester Bestandteil von Schulentwicklungsvorhaben und dient als Grundlage für kulturelle Bildungsangebote im Schulcurriculum (Fuchs 2015a) (vgl. Abb. 9).

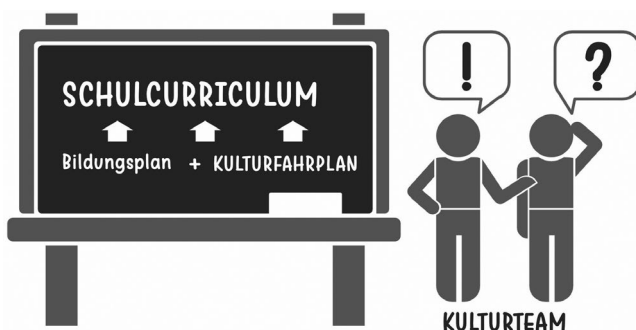


Abb. 9: Zusammenspiel Kulturfahrplan, Schulcurriculum und Bildungsplan

Kulturteam

Zusätzlich zu diesen Instrumenten, die für alle Lehrkräfte verbindlich sind, wird die Umsetzung der Kulturschule häufig einem „Kulturteam“ übertragen. Das Kulturteam ist die zentrale ausführende Einheit der Kulturschule und lässt sich auch als Steuergruppe zur kulturell-ästhetischen Schulentwicklung bezeichnen. Es besteht im Idealfall aus Lehrkräften unterschiedlicher Fachrichtungen. Seine Aufgaben betreffen die Strukturierung der kulturell-ästhetischen Ansätze und deren transparente Aufarbeitung nach innen ins Kollegium wie auch nach außen für eine interessierte Öffentlichkeit. Die Arbeit des Kulturteams beinhaltet die Erstellung und Pflege struktureller Instrumente, innerhalb derer innerschulische Projekte ebenso wie die Zusammenarbeit mit Institutionen und Kulturschaffenden thematisiert werden (Norrenbrock 2015). Für die Nachhaltigkeit der kulturell-ästhetischen Entwicklung kann das Kulturteam Selbstevaluationen organisieren und deren Ergebnisse aktiv in die fortlaufende Arbeit integrieren (Klopsch & Henssler 2020, S. 19). Gleichmaßen ist es sinnvoll, „Qualifizierungsangebote unter anderem in Form von schulinternen Fortbildungen, Informationstagen und fachlichen Beratungen [zu] initiier[en]“ (Norrenbrock 2015, S. 3).

Der Weg zur Kulturschule

Betrachtet man den Weg, den Schulen einschlagen, um zu Kulturschulen zu werden, beginnt dieser in der Regel auf der Organisationsebene (Fuchs & Braun 2018). Dabei reichern die Schulen ihr Angebot meist durch additive Angebote an, die außerschulische Bildungspartner:innen durchführen. Die Angebote werden in das Schulleben bzw. den Unterricht integriert, „ohne dass Lehrkräfte inhaltlich und gestalterisch unmittelbar beteiligt sind“ (Klopsch 2020, S. 140). Schulen zeigen hier zwei Vorgehensweisen: Zum einen gibt es additive Angebote, die losgelöst von Unterrichtsthemen sind und von Lehrkräften nicht aktiv in deren Unterricht einbezogen werden. Diese Angebote – häufig als Arbeitsgemeinschaften (AGs) bezeichnet – werden oftmals von außerschulischen Bildungspartner:innen gestaltet, wodurch sich die Praxis- und Lebensweltorientierung der Schule erhöht (ebd. 2016, S. 357). Zum anderen lassen sich additive Angebote als zusätzliches Angebot in den Unterricht integrieren, um diesen themenspezifisch zu erweitern. Die Lehrkräfte nehmen sich dabei in der Regel als Kontaktpersonen zwischen curricularen bzw. schulischen Vorgaben und dem außerschulischen Angebot wahr (ebd. 2016, S. 340). Sie geben dem Angebot in ihrem Unterricht Raum, ohne sich aktiv daran zu beteiligen (siehe auch Kapitel 2.1.2).

Unabhängig davon, wie die Schulen additive Angebote in ihre eigenen schulischen Angebote integrieren, können sie zu einer Weiterentwicklung des kulturell-ästhetischen Profils beitragen. Angesiedelt auf der Organisationsebene erhalten sie die zelluläre Struktur der Schulen (Klieme, Steinert & Hochweber 2010, S. 235).

Dabei kann die Einzelschule effektive, in sich geschlossene Vorgehensweisen in ihrem „Gesamtnetzwerk“ (Avenarius 2010) verorten. Einzelne Knotenpunkte, wie beispielsweise kulturell-additive Angebote, werden integriert, ohne das Grundgerüst ins Wanken zu bringen (Klopsch 2020, S. 140).

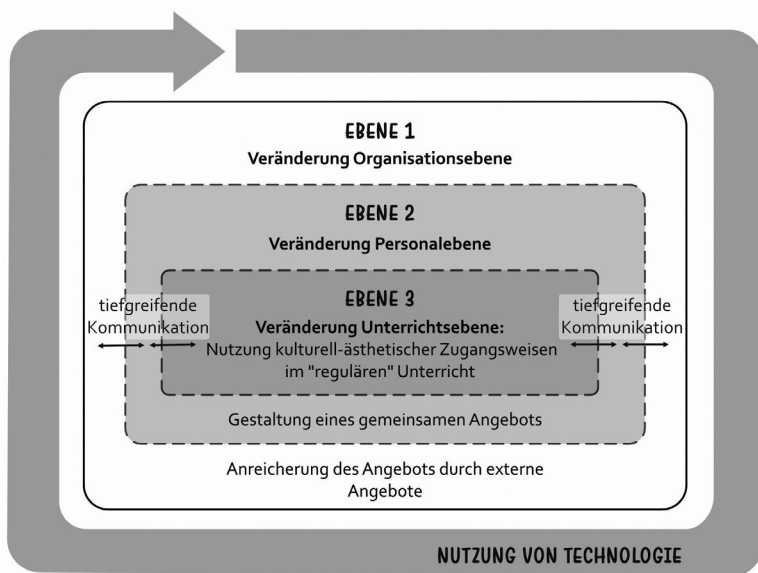


Abb. 10: Ebenen der Kulturschulentwicklung (nach Klopsch 2020, S. 141)

Die Entwicklung zur Kulturschule führt nach der Veränderung der Organisationsebene häufig auch zu Veränderungen auf der Personalebene. (Abb. 10). Die Lehrkräfte arbeiten nun zusammen, tauschen sich über kulturell-ästhetische Ansätze aus und nutzen diese als Bindeglied zwischen ihren Fächern. Gemeinsam entwickelte Angebote werden fächerübergreifend zu bestimmten Themen durchgeführt. Die Veränderung der Zusammenarbeit beginnt dabei über die Kommunikation: Lehrkräfte sprechen über kulturell-ästhetisches Lernen und mögliche Methoden, die dieses unterstützen. Sie entdecken individuelle und gemeinsame Anknüpfungspunkte, die fachlicher, pädagogischer oder individueller Natur sein können (ebd. 2016), und entwickeln sich gemeinsam weiter (ebd. 2020). Die Angebote und die zugrundeliegende Kommunikation, gerade auch mit außerschulischen Bildungspartner:innen, müssen dabei nicht analog sein. Sie können gleichermaßen digitale Aspekte in sich vereinen. Die Schule arbeitet dann nicht nur an einem spezifischen kulturell-ästhetischen Angebot, sondern gliedert sich gleichzeitig in die Kultur der Digitalität mit ein.

Auf der dritten Ebene wird der Kern der Schule, der Unterricht, explizit als Innovationsfeld wahrgenommen. Schulentwicklung bedeutet hier hauptsächlich Unterrichtsentwicklung. Der reguläre Unterricht wird nun durch

kulturell-ästhetische Ansätze angereichert. Dies ermöglicht den Schüler:innen bislang unbekannte Anknüpfungspunkte für ihre individuellen Lernprozesse und unterstützt sie in ihren vielfältigen Bedürfnissen.

Bedeutsamstes Merkmal für die aktive Veränderung der schulischen Lernumgebung ist ihre Dynamik. Sie zeigt sich, wenn alle am Unterricht beteiligten Bereiche und Personen gegenseitig aufeinander einwirken und gemeinsam individuell wirksame Lerngelegenheiten erschaffen. Dies schließt auch die Bildungspartner:innen mit ein. Erst wenn die „nach außen erweiterte [...] Kooperation [mit Kulturschaffenden, Künstler:innen und Institutionen] nach innen intensiviert“ (Horstkemper, 2011, S. 130) Elemente umfasst, kann die Kulturschule in all ihren Facetten auf unterschiedlichsten Ebenen Strahlkraft entfalten.

3

Didaktische Theorien

„Neben dem Bezug auf das Lernen der Schüler ist der Bezug auf die Inhalte, auf dasjenige also was Schüler lernen sollen – und warum, ein ebenso wichtiges Element Allgemeiner Didaktik. Weil in der Allgemeinen Didaktik erstens ein sehr weiter Lernbegriff verwendet wird, der kognitive, emotionale, ästhetische, soziale und moralbezogene Lerndimensionen mit umfasst, weil zweitens immer auch die Inhaltlichkeit des schulischen Lernens – ihre Auswahl und Begründung – eine wichtige Rolle spielt und weil schließlich drittens zumindest in einen Teil allgemein-didaktischer Theorien normative Argumentationen über den moralischen und gesellschaftlichen Zweck von Schule und Unterricht eingewoben sind, ging und geht es in der Tradition der Allgemeinen Didaktik eben nicht nur um Lernen, sondern immer auch um Bildung“ (Terhart 2002, S. 78).

Kulturell-ästhetisches Lernen, so vermag ein erster Blick auf diese Darstellung der Allgemeinen Didaktik versprechen, lässt sich leicht in ein solches didaktisches Gerüst einpflegen. Sie nähert sich ganzheitlich, das heißt, emotional, kognitiv, ästhetisch, sozial und moralbezogen unterschiedlichen Lerngegenständen an, kann nicht ohne Inhaltlichkeit entstehen und setzt sich mit einer gesellschaftlichen Perspektive bewusst auseinander. Welcher Traditionen sich das kulturell-ästhetische Lernen dabei bedient, welche didaktischen Ansätze sie in sich zu vereinen vermag und welche methodischen Konsequenzen sich daraus ergeben, verdeutlicht das vorliegende Kapitel.

3.1 Allgemeindidaktische Theorien und kulturell-ästhetisches Lernen in Kulturschulen

Didaktische Theorien unterstützen Lehrkräfte darin, eine gemeinsame Sprache über das Lehren und Lernen zu finden (Lehner 2019, S. 44), wodurch ein gemeinsames Qualitätsverständnis von Unterricht entstehen kann und auch Innovationen einen Bezugsrahmen erhalten, innerhalb dessen sie wirksam werden.

Die kulturell-ästhetische Auseinandersetzung mit Unterricht in Schulen ist hier keine Ausnahme. Nur wenn Lehrkräfte eine gemeinsame Sprache zu ihren eigenen Vorstellungen von Unterricht finden, ihre erfahrungsbasierten Haltungen bewusst mit einem einheitlichen Vokabular reflektieren können und unterschiedliche Vorgehensweisen im Unterricht auf dieser Basis thematisieren, können

produktive Gespräche entstehen, die zu einer hochwertigen schulindividuellen Ausformung kulturell-ästhetischen Handelns führen.

Grundlage des unterrichtlichen Handelns ist die Didaktik, als die Wissenschaft vom Lernen und Lehren in Theorie und Praxis (Peterßen 1989). Über ihre gesamte historische Genese lassen sich Bezüge zur Grundidee der heutigen Kulturschule herstellen. Kulturschulen und ihren kulturell-ästhetischen Unterricht durch eine didaktische Brille zu betrachten ist somit keine einengende oder spezifisch zugespitzte Auseinandersetzung mit Lehr-Lernprozessen, sondern eine zutiefst unterstützende.

3.1.1 Didaktische Ansätze vom 17. bis ins frühe 20. Jahrhundert und ihre Bezüge zur Kulturschule

Bereits der erste Didaktiker der Neuzeit, *Johann Amos Comenius* (1592–1670), hält in seiner „großen Lehrkunst“ (*Didactica Magna*) aus dem Jahr 1657 fest:

„Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen, in den Schulen weniger Lärm, Überdross und unnütze Mühe herrschen, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt.“ (Wiater 1993, S. 17)

Die damit beschriebene intrinsische Motivation innerhalb von Lernprozessen, die das Vergnügen der Lernenden stützt, gleichzeitig ihnen die Freiheit bietet, Lernprozesse eigenverantwortlich mitgestalten zu können und eine fachliche Tiefe zu erreichen, ist eine Perspektive auf Unterricht, die gerade an die Zielstellungen der Kulturschulen anschlussfähig ist. Der Fokus auf Freiheit und Vergnügen lässt sich für den heutigen Anspruch an Lernprozesse mit Teilhabe, Autonomieerleben hinsichtlich der Entscheidungsfreiheit und Mitbestimmung im Lernprozess und letztendlich auch mit Selbstwirksamkeit in Verbindung bringen. Diese Schülerorientierung war im 17. Jahrhundert jedoch nicht so zu verstehen, dass die Lernenden selbstinitiativ tätig wurden, sondern durch die entsprechende Lehrkunst in festgelegten Inhaltsbereichen, dazu angeregt wurden, eigenständiges Interesse zu entwickeln. Comenius entwickelte als Grundlage deshalb ein Schulbuch, dem ein eigenständiger Lehrplan zugrunde liegt (Lehner 2019, S. 18).

Die weitere Entwicklung der Didaktik im sich anschließenden 18. und 19. Jahrhundert stellte die Lehrkunst an sich wie auch das Lehrbuch in den Hintergrund und betonte Lernprozesse, die dem „gemeinschaftlichen mit sich selbst in Übereinstimmung gebrachten Leben“ (ebd., S. 19) dienen. Bedeutendste pädagogische Vertreter dieser Zeit sind Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) und Johann Friedrich Herbart (1776–1841).

Johann Heinrich Pestalozzis Auseinandersetzung mit Lehrprozessen beruhte auf dem Grundgedanken, die „Menschen zu stärken, [...] indem Handeln, Sprache und Emotion“ (Lehner 2019, S. 18) in einen engen Zusammenhang gesetzt werden. Seine Maxime verständnisorientiert mit Kopf, Herz und Hand zu lernen (Pestalozzi 1819/1969), findet sich nicht nur in seinen Ausführungen, sondern war auch wegweisend für die Entstehung der Reformpädagogik im beginnenden 20. Jahrhundert. Pestalozzis Aufforderung, Erkenntnisvermögen, Emotion und Handeln miteinander zu verbinden, findet sich in den kulturell-ästhetischen Ansätzen der Kulturschule wieder, indem sie Emotionen, wie Neugierde und Motivation, mit Erkenntnisgewinn durch handelndes Tun, beispielsweise in kreativen Prozessen ermöglicht.

Die damit in Verbindung stehenden kognitiven Prozesse setzte *Johann Friedrich Herbart* in den Mittelpunkt seiner didaktischen Überlegungen. Er wollte die Individualität der einzelnen Lernenden nicht einschränken, jedoch gleichzeitig darauf einwirken, die kognitive und moralische Entwicklung der Lernenden möglichst umfassend zu fördern. Seine Formalstufentheorie wurde durch seine Schüler, die ‚Herbartianer‘ in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts schematisiert weiterentwickelt und in eine methodisch ausgerichtete „Instruktionsdidaktik“ (Lehner 2019, S. 20) überführt (vgl. Abb. 11). Pädagogisches Handeln konzentriert sich in ihrem Rahmen auf die „möglichst rationale Artikulation eines weitgehend kognitiven Prozesses, für dessen Ablauf der Lehrer die vollständige und alleinige Verantwortung trägt“ (Ramseger 1993, S. 832).

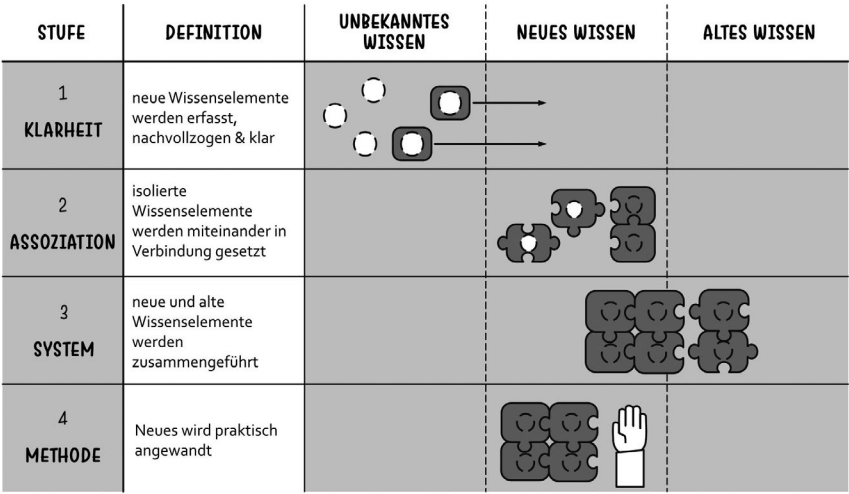


Abb. 11: Formalstufentheorie

Angeregt durch die streng formalisierte Ausrichtung des Unterrichts im beginnenden Zeitalter der Industrialisierung sowie ausgehend von einer eher starren Auslegung der Formalstufentheorie durch die Herbartianer, denen man zum Vorwurf machte, die ästhetische Persönlichkeit nicht ausreichend zu stärken, wodurch das transportierte Menschenbild als veraltet abgelehnt und für eine didaktische Gestaltung des Unterrichts nicht anwendbar wahrgenommen wurde (Oelkers 1989, S. 95), entwickelten sich im ausgehenden 19. Jahrhundert unterschiedliche reformpädagogische Ansätze. Bei ihnen ging es weniger um die Herausbildung vielseitiger Interessen, sondern vielmehr um die Entwicklung einer ganzheitlichen Persönlichkeit, die im Unterricht nur angeregt, weniger aber tatsächlich gelehrt werden konnte (ebd.). Zwar wurden viele Ansätze rückbezogen auf Comenius oder auch Pestalozzi, jedoch entstand daraus keine eigenständige Didaktik. Die unterschiedlichen Ansätze griffen vielmehr Perspektiven für die pädagogische Arbeit auf, ohne diese jedoch explizit in spezifischen Modellen zu benennen. Auch in der Blütezeit der Reformpädagogik, dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, wurde keine reformpädagogische Didaktik im strengen Sinne vorgelegt, sondern unterschiedliche weiterentwickelte pädagogische Ansätze verfolgt, die sich – auch heute noch – in didaktischen Konzepten wiederfinden.

Klassische Ansätze der Reformpädagogik, die dem Gedankengut der Kulturschulen entsprechen, d. h. die ein anschlussfähiges Menschenbild aufzeigen, von dem sich rückbeziehend eine bestimmte Art des Unterrichtens ableiten lässt, finden sich bei unterschiedlichen Pädagog:innen. Anknüpfend an den aktuellen pädagogischen Blick auf den Menschen (Liebau 2013), soll im Folgenden anhand der Ansätze von John Dewey, Janusz Korczak, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Célestin Freinet, Peter Petersen und Georg Kerschensteiner aufgezeigt werden, welche Aspekte der menschlichen Natur „nicht fehlen [dürfen], was also mindestens zu ihr gehört“ (Bilstein u. a. 2003, S. 7), um Bildungsprozesse erfolgreich anzustoßen. Auffallend dabei ist, dass die hier skizzierte Reformpädagogik nicht aus nationaler Perspektive in einem Land entstand. Sie entwickelte sich als Gegenentwurf zur traditionellen Bildung des damaligen westlichen Zeitgeists.

Der amerikanische Philosoph, Psychologe und Pädagoge *John Dewey* (1859–1952) betonte in seinem Bildungsverständnis das Zusammenspiel von sich anzueignendem Wissen und dessen tatsächlicher Anwendung in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Als Ausgangspunkt für Lernprozesse nutzt er ästhetische Erfahrungen des Alltags, die „in Ereignissen und Szenen“ auftreten und „die das aufmerksame Auge und Ohr des Menschen auf sich lenken, sein Interesse wecken und, während er schaut und hört, sein Gefallen hervorrufen“ (Dewey 1934, S. 11). Diese Situationen lassen sich in erfolgsversprechende Lerngelegenheiten transformieren, wenn aus den alltäglichen Erfahrungen und auftretenden Problemen gemeinsam Lösungen entwickelt werden, wodurch lebenslanges Lernen und reflektierendes eigenständiges Denken entsteht. Die Schule nimmt Dewey dabei als Filter für den Fortschritt einer Gemeinschaft hin

zu einer besseren und aufgeklärteren Gesellschaft wahr (Oelkers 2011). Neben dem Entstehen und Bewahren von Demokratie sieht Dewey als Ziel der Erziehung die Einbettung in und vertiefende Entwicklung von Kultur, auf deren Grundlage das Zusammenleben entsteht (Dewey 1916). Diese enge Anbindung an das Leben zeigt sich in der Aufforderung, dass die Schule sich zu den Lebenswelten der Schüler:innen sowie zum umfassenderen gesellschaftlichen Umfeld hin öffnet (Boydston 1983, S. 39 ff.). Als ein Ort des Lernens ermöglicht sie modellhaftes Lernen durch aktives Experimentieren, Konstruieren, Ausprobieren, Beobachten und Diskutieren in Kooperation mit anderen Lernenden (Neubert 2004).

Der polnische Kinderarzt und Pädagoge *Janusz Korczak* (1878–1942) unterstrich in besonderem Maße die erforderliche Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit des Kindes, die sich durch Selbstbestimmung und Partizipation (Bińczycka 2009; Bartosch 2017) im schulischen Alltag fördern lassen. Die Schulen werden so zu Erfahrungsräumen, innerhalb derer die Lernenden nicht nur aktive Akteur:innen ihrer jeweiligen Lernprozesse sind. Das gesamte zwischenmenschliche Miteinander baut auf Kooperation auf, eingebettet in eine Atmosphäre der Akzeptanz und des Vertrauens, in dem das Machtgefälle zwischen Lehrkräften und Schüler:innen einer dialogischen Beziehung weicht (Korczak 1920/1999). Korczak beschreibt in diesem Zusammenhang die besondere Haltung der Lehrkräfte, die sich in einer pädagogischen Begleitung ausdrückt, „weder durch ein Zuviel an Nähe, noch durch ein Zuwenig an Distanz [die Kinder] manipuliert“ (Kirchner 2013, S. 219). Die gelebte Achtung vor jedem einzelnen Kind oder Jugendlichen bezieht sich gleichermaßen auf dessen Kompetenzen, ungeachtet seines Alters und den jeweils individuellen Besonderheiten (Korczak 1928/1999), die vor dem Hintergrund der konkreten Lebensbedingungen wahrgenommen werden (Bińczycka 2009).

Auch die italienische Pädagogin, Ärztin und Philosophin *Maria Montessori* (1870–1952) baute ihre Pädagogik auf dem Grundsatz der Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Kinder auf. Kinder werden von ihr als „Baumeister [ihrer] selbst“ (Montessori 2007, S. 13) beschrieben, da Lernen nicht durch die reine Wissensvermittlung geschehe, sondern durch das Kind selbst angebahnt und vertieft werden müsse. Ausgangspunkt des Lernens ist das selbstständige, interessengetriebene Tun (Waldschmidt 2006), das sich aus den Möglichkeiten vorliegender Umgebungen und Situationen entwickelt. Die Lehrkräfte unterstützen die Lernprozesse deshalb einerseits durch eine vorbereitete Lernumgebung (Montessori 1968), die eine Vielfalt unterschiedlicher Materialien umfasst. Andererseits bieten sie getreu dem Motto „Hilf mir es selbst zu tun“ (ebd.), gezielte Hilfestellungen an, die die aktive Rolle der Lernenden in ihren Lernprozessen nicht einschränken, sondern auf der Basis formativen Feedbacks Anregungen schafft.

Eine solch unterstützende und im Hintergrund verweilende Rolle der Lehrkraft liegt in der Waldorfpädagogik des österreichischen Pädagogen *Rudolf Steiner* (1861–1925) nicht vor. Hier wird die Lehrkraft als Autorität wahrgenommen, die Lernende anleitet, führt und für sie Entscheidungen trifft (Loebell 2014). Die

Arbeitsgrundlage ist dabei weniger eine methodische Heranführung an Lernprozesse, als eine künstlerische, die affektive, ästhetische und soziale Aspekte in sich vereint (Waldorfseminar Berlin o. J.). Unterricht und Erziehung werden dabei an den „Erfordernissen der menschlichen Gesamtwesenheit“ (Steiner 1992, S. 13) ausgerichtet. Dies umfasst, dass sich Lernende eigenständig selbst entwickeln und dabei engagiert, authentisch und kreativ tätig werden, um ihr Leben „frei von prägenden Zwängen zu greifen und auszugestalten“ (Sommer 2013, S. 59). Aus didaktisch-methodischer Perspektive stehen in Waldorfschulen phänomenologische Ansätze (Østergaard et al. 2008) im Vordergrund, innerhalb dessen ein sinnlich lebensweltbezogener Zugang zu (inter-)disziplinären Phänomenen als Ausgangspunkt für (über-)fachliches Lernen genutzt wird.

Auch in der Jenaplan-Pädagogik des deutschen Pädagogen *Peter Petersen* (1884–1952) findet sich dieses überfachliche gemeinsame Lernen der Schüler:innen, das er um die Maßgabe der Mitverantwortung der Lernenden sowie dem selbsttätigen Arbeiten anreichert. Grundlegend für seinen pädagogischen Ansatz ist die Fragestellung, wie eine „Erziehungsgemeinschaft beschaffen sein [soll], in der und durch die ein Mensch seine Individualität zur Persönlichkeit vollenden kann“ (Petersen 1924, S. 107). Leben und Lernen in einer Gemeinschaft sind bei ihm somit die Voraussetzung zur Entwicklung einer Persönlichkeit, welche sich individuell aus dem Fühlen, Denken und Wollen einer Person zusammensetzt (ebd., S. 37). Die Schulgemeinschaft ist dabei heterogen gestaltet, niemand wird ausgeschlossen, um eine soziale, kognitive und personale Stärkung durch ein Miteinander erfahrbar werden zu lassen (Petersen 1930). Die konkrete Unterrichtssituation baut im Jenaplan auf authentische Interaktionsanlässe und Gelegenheiten zu selbstständiger Auseinandersetzung mit Inhalten und Gegenständen, um die Problemlösefähigkeit der Lernenden zu stärken. Dazu werden vermehrt interdisziplinäre Fragestellungen verfolgt, um inhaltlich nicht streng nach Fächern zu sortieren, sondern ganzheitlich der Welt zu begegnen (Petersen 1937/1984, S. 20 ff.).

Eine kritische, selbstbestimmte Auseinandersetzung mit der Umwelt wurde auch von dem französischen Pädagogen *Célestin Freinet* (1896–1966) verfolgt. Dieser setzte verstärkt auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes, indem alle Lehr-Lernprozesse „vom Kinde aus“ gedacht werden und auf den Prinzipien des lebensnahen und entdeckenden Lernens sowie der Partizipation der Kinder beruhen (Vogt 2018). Grundsatz seiner Pädagogik besteht darin, den Lernenden zu ermöglichen „sich selbst [zu] bilden, mit der Hilfe der Erwachsenen. Wir versetzen die Achse der Erziehung: Im Zentrum der Schule steht nicht mehr der Lehrer, sondern das Kind. Es geht nicht mehr um die Vorlieben und die Bequemlichkeit des Lehrers: das Leben des Kindes, seine Bedürfnisse, seine Möglichkeiten sind der Angelpunkt unserer Erziehung“ (Freinet & Boehncke 1980). Die Partizipation der Kinder und Jugendlichen an den Lernprozessen zeigt sich dabei im freien Ausdruck und der aktiven Beteiligung, Einmischung

und Mitbestimmung am Unterrichtsgegenstand. Durch diese aktive Stimme im Lernprozess machen die Lernenden deutlich, welches Wissen, welche Erfahrungen, welche Interessen und Motivation sie haben. Sie verdeutlichen, warum sie sich mit Inhalten auseinandersetzen, stellen Fragen und beantworten diese so eigenverantwortlich wie möglich. Darauf aufbauend entwickelt sich ihre eigene Persönlichkeit, die dazu beiträgt, ihre eigene Rolle in der Welt zu sehen (Vogt 2018).

Der deutsche Gymnasiallehrer und Pädagoge *Georg Kerschensteiner* (1854–1932) unterstützte ebenfalls eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Lerngegenständen, um die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen voranzubringen. Sein Hauptaugenmerk lag jedoch nicht, wie beispielsweise bei Maria Montessori auf jüngeren Kindern, sondern hauptsächlich auf Jugendlichen im Gymnasium bzw. der Berufsbildung (Gonon 2013). Zur Veranschaulichung von Phänomenen und Förderung der Selbsttätigkeit, gerade in der Phase der Pubertät, bietet er den Lernenden statt passiver Belehrung ein „Arbeiten, Schaffen, Wirken, Probieren, Erfahren, Erleben, um ohne Unterlass im Medium der Wirklichkeit zu lernen“ (Kerschensteiner 1908, S. 27). Um die Realität möglichst nahe in der Schule abbilden zu können richtete er Holz- und Metallwerkstätten, Schulküchen und Schulgärten ein. Auf diese Weise vereint er das kognitive Arbeiten mit dem manuellen und praktischen Tun.

Beachtenswert erscheint im Lichte der Kulturschulen außerdem die während der Reformpädagogik entstehende Kunsterziehungsbewegung, deren Ziel es war, den Menschen bzw. die Gesellschaft durch Musik, Kunst und Literatur zu bilden. Kunst wurde dabei nicht nur um ihrer selbst willen betrachtet, sondern als Erziehungsmittel angewandt. Insbesondere durch freies Schreiben, Entwerfen, Malen, etc. sollten die Lernenden dazu angeregt werden, selbst schöpferisch tätig zu sein, und ihren Empfindungen so Ausdruck zu verleihen (Barz 2015). Zu Zeiten des Nationalsozialismus ging die Kunsterziehungsbewegung in die Kunsterziehung über, die propagandistischen Zwecken und einer Ent-Individualisierung diene. Erst in den 1950er und 1960er Jahren wurden die Grundgedanken der Kunsterziehungsbewegung wieder aufgenommen, in die musische Erziehung überführt und als das Fach Bildende Kunst in die Schule übernommen (Peez 2013).

Zielstellung vieler Reformpädagog:innen bestand darin, durch einen Fokus auf schüler:innenorientierte Lehr-Lernprozesse Partizipation, Teilhabe und Selbsttätigkeit gezielt zuzulassen. Sie setzten auf Methodenvielfalt, eigenverantwortliches Lernen und individuelle Förderung, um das Schulsystem zu verändern – Aspekte, die auch Kulturschulen heute in ihren schulischen Alltag einbeziehen (vgl. Abb. 12)

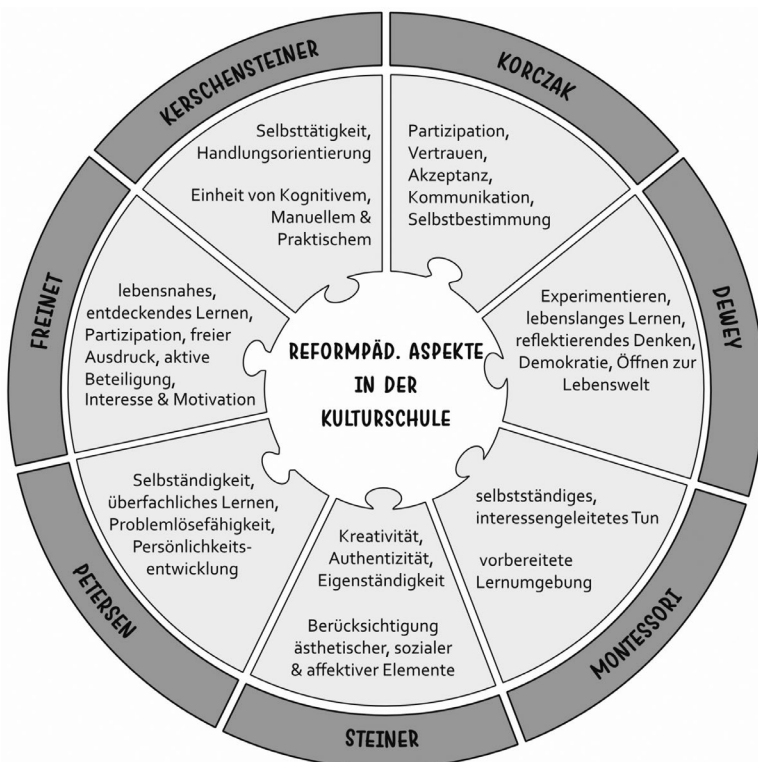


Abb. 12: Reformpädagogische Aspekte in der Kulturschule

Wenngleich viele Schulen sich zu Beginn des letzten Jahrhunderts interessiert zeigten, setzten sich ihre Ansätze nicht umfassend durch. Wie bei der Kunst-erziehungsbewegung war die Zäsur durch den Nationalsozialismus und den Zweiten Weltkrieg zu groß.

Neben dem Einschnitt in die Schulrealität durch den Kriegsalltag, führte auch die zweite industrielle Revolution dazu, dass innerhalb des Schulsystems die Entfaltung von Persönlichkeit nicht vorrangig erwünscht war. Optimal ausgebildete Arbeiter:innen für ein bestimmtes Berufsbild dienten der Gesellschaft in weit größerem Maße (Bock 2019) als dies individualisierte Lernprozesse versprachen. Dieser Fokus auf gesamte Klassenverbände, innerhalb derer Lehr-Lernprozesse durchlaufen werden mussten, stellte die Frage nach einer optimalen Vermittlung von Wissen und damit nach einer effektiven Didaktik wieder in den Vordergrund des flächendeckenden Schulsystems. Nach dem Zweiten Weltkrieg bis heute entstanden unterschiedliche didaktische Theoriefamilien, die von der jeweiligen Zeit und den gesellschaftlichen wie wirtschaftlichen Erfordernissen beeinflusst wurden, sich jedoch nicht gegenseitig ablösen, sondern in ihren Grundzügen auch heute noch im Schulsystem zu finden sind.

3.1.2 Didaktische Ansätze im späten 20. und 21. Jahrhundert und ihre Bezüge zur Kulturschule

Auch im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts sowie nach der Jahrtausendwende lässt sich keine einheitliche Definition oder gar ein einheitliches Vorgehen im Sinne einer Didaktik feststellen (Lüders 2012, S. 269), der alle Lehrkräfte in allen Schulen folgen würden.

Vielmehr kristallisierten sich unterschiedliche Positionen heraus, die unterschiedliche Erkenntnis- und Wissenstheorien betonten (Gudjons & Traub 2016, S. 239; Delles 2021, S. 1), womit unterschiedliche didaktische Theorien begründet wurden. Die jeweiligen Definitionen einer Didaktik tragen dieser Schwerpunktsetzung Rechnung. Als verbindendes Glied zeigt sich, dass jedwede Beschäftigung mit einer Didaktik stets die drei Dimensionen ‚Inhalt‘, ‚Lernende‘ und ‚Lehrkräfte‘ berücksichtigt, wenngleich diese spezifisch unterschiedlich gewichtet werden (Arnold & Schön 2019, S. 32 f.).

Traditionell lassen sich seit dem Zweiten Weltkrieg vier große didaktische Theoriefamilien unterscheiden (Terhart 2002; Posch 2020, S. 205):

- die bildungstheoretische Didaktik,
- die lehr-lerntheoretische Didaktik,
- die kommunikative Didaktik sowie
- die konstruktivistische Didaktik.

Die bildungstheoretische Didaktik

Bildungstheoretische Didaktiken sind die ältesten der aufgeführten didaktischen Traditionen. Mit einer Blütezeit in den 50er und 60er Jahren waren sie bis Mitte der 1980er Jahre die dominierende Form der Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernprozessen (Jank & Meyer 1994). Ihr prominentester Vertreter ist Wolfgang Klafki (1927–2016), der die bildungstheoretische Didaktik als „Didaktik der Bildungsinhalte“ (Lehner 2019, S. 50) begründete. Grundlegende Zielstellung der bildungstheoretischen Didaktik ist die „Anbahnung von Bildung durch Begegnung junger Menschen mit Kultur“ (Terhart 2019, S. 153), wobei ein besonderes Augenmerk auf der Auswahl geeigneter Bildungsinhalte oder auch curricularer Aspekte (Terhart 2019; Hippel, Tippelt & Gebrande 2018; Tulodziecki, Herzig & Blömeke 2017) liegt.

In seiner Herangehensweise an Unterricht versuchte Klafki materiale und formale Bildung zu vereinen. Er integriert dazu die konkreten Inhalte und die zu erwerbenden Fähigkeiten in ein ganzheitliches Bildungskonzept, um Inhalte leichter zu erschließen (Klafki 1963).

Die auf dieser Basis ausgewählten, zu vermittelnden Bildungsinhalte werden aus drei Perspektiven betrachtet – der Elementaren, der Fundamentalen und der Exemplarischen. Das Elementare beschreibt zentrale Fragestellungen und Inhalte eines Faches. Das Fundamentale bezieht sich auf das Wissensfundament, das für unterschiedliche Jahrgangsstufen unterschiedliche Durchdringungstiefen besitzen kann. Das Exemplarische umfasst Beispiele, anhand derer die Inhalte verdeutlicht werden können (Lehner 2009, S. 75; Kron, Jürgens & Standop 2014, S. 72 f.).

Für die Lehrkräfte bedeutet dies, Inhalte auszuwählen, anzuordnen und zu verdeutlichen (Terhart 2019), in einer Weise, wie sie dem Lehrplan entsprechen. Methodische Fragen, beispielsweise zu der Sequenzierung des Lernens, die dazu beitragen, dass alle Lernenden, je nach ihrem eigenen Vermögen und Vorwissen Anschluss finden und Wissen aneignen können, stehen in den bildungstheoretischen Didaktiken eher im Hintergrund (Klafki 1970). Bestimmte Unterrichtsmethoden werden nur dann explizit herangezogen, wenn sie bestimmten inhaltlichen Aspekten dienen (Lehner 2019, S. 53).

Mit zunehmend aufkommender Unterrichtsforschung sowie aus unterrichtspraktischer Perspektive wurde im Lauf der Zeit die starke inhaltliche Ausrichtung der bildungstheoretischen Didaktik verstärkt in Frage gestellt. Dies führte dazu, dass in den 1980er Jahren die Bildung als Begegnung der Lernenden mit der Kultur zunehmend in Richtung der Stärkung von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (Kron, Jürgens & Standop 2014, S. 85) weiterentwickelt und „bildendes Unterrichten [als] eine moralisch-praktische Kunst“ (Terhart 2019, S. 153) vertieft wurde. Die bildungstheoretische Didaktik wird nun zu einer kritisch-konstruktiven Didaktik.

Kritisch-konstruktive Didaktik

Handlungsleitendes Element zur Auswahl von Bildungsinhalten liegt bei der kritisch-konstruktiven Didaktik zunehmend in der Beantwortung der Frage, „mit welchen Fragen sich junge Menschen auseinandersetzen [müssen], um zu einem selbstbestimmten und vernunftgeleiteten Leben in Menschlichkeit, in gegenseitiger Anerkennung und Gerechtigkeit, in Freiheit, Glück und Selbsterfüllung zu kommen“ (Klafki 1985, S. 461).

Die Lernenden sind im Sinne dieser kritisch-konstruktiven Didaktik gebildet, wenn sie „ihr Leben selbstbestimmt gestalten, über gesellschaftliche Entwicklungen mitentscheiden bzw. mitbestimmen und sich solidarisch jenen gegenüber verhalten, die in der einen oder anderen Weise als benachteiligt gelten“ (Lehner 2019, S. 53).

Als hilfreiches Instrument zur Entscheidungsfindung für den Unterricht diene in der bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung die didaktische Analyse, die Wolfgang Klafki in der kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung zu einem ‚Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung‘ (Klafki 1985) weiterentwickelte (Abb. 13).

Ausgangspunkt der didaktischen Analyse bestand darin, anhand von fünf Leitfragen einen angemessenen Bildungsgehalt für die Lernenden auszuwählen. Die Fragen umfassten unterschiedliche Perspektiven:

- Die *Gegenwartsbedeutung*: Welche Bedeutung hat der Bildungsinhalt (Wissen, Erkenntnis, Fähigkeit, Fertigkeit usw.) für das gegenwärtige Leben der Lernenden?
- Die *Zukunftsbedeutung*: Welche Bedeutung hat der Bildungsinhalt (Wissen, Erkenntnis, Fähigkeit, Fertigkeit usw.) für das künftige Leben der Lernenden?
- Die *exemplarische* Bedeutung: Für welchen grundlegenden Aspekt (Grundprinzip, Kriterium, Schlüsselkonzept, Problemstellung, Methode usw.) ist der Inhalt exemplarisch oder typisch?
- Die *Sachstruktur*: Wie ist der Bildungsinhalt in sich strukturiert?
- Die *Zugänglichkeit*: Wie lässt sich der Bildungsinhalt für eine bestimmte Lerngruppe veranschaulichen (Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, Elemente etc.)?

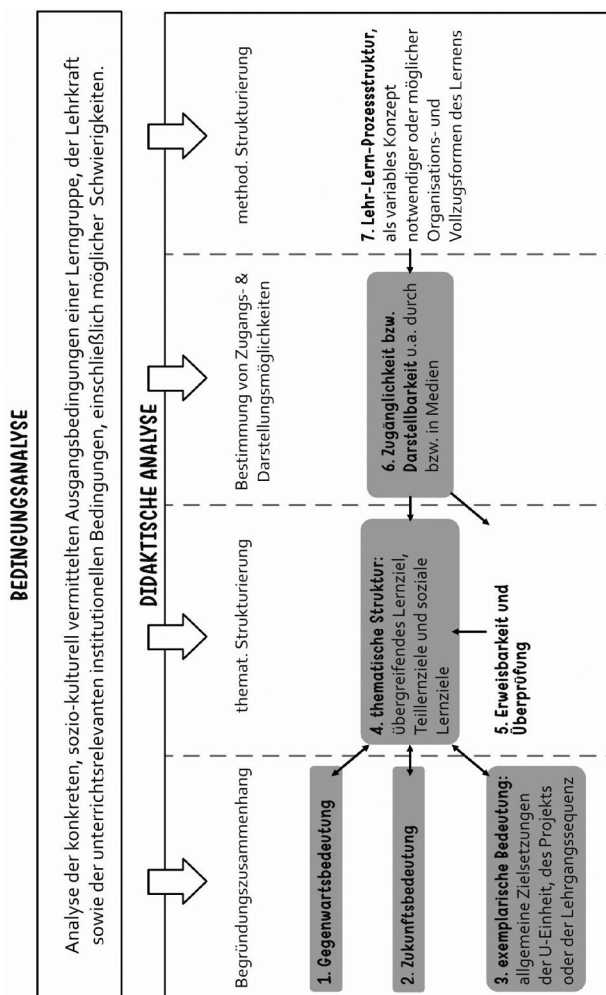


Abb. 13: Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (Klafki 1997, S. 18)

Ihre Erweiterung zum Perspektivenschema erfolgte durch die Aspekte der Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit von Leistung sowie der methodischen Strukturierung (Klafki 1985, S. 280 ff.). Darüber hinaus wird der didaktischen Analyse eine Bedingungsanalyse vorangestellt. Diese umfasst eine detaillierte Erfassung individueller und soziokultureller Merkmale der Lernenden, der Lehrkräfte selbst sowie der institutionellen Bedingungen, um herauszufinden, auf welchen Voraussetzungen bei der individuellen Lerngruppe aufgebaut werden kann.

Die Entwicklung einer Kulturschule in der bildungstheoretischen bzw. kritisch-konstruktiven Tradition würde bedeuten, den „Bildungsgehalt schulischer Inhalte [im Besonderen] für die wechselseitige Erschließung von Mensch und

Welt“ (Klepacki 2014, S. 4) zu nutzen. Ausgangspunkt können hier zentrale gesellschaftliche und kulturelle Herausforderungen sein, wie beispielsweise die Transkulturalität, die Digitalisierung, die Individualisierung, oder auch die Globalisierung. Die Auseinandersetzung mit diesen interdisziplinären Herausforderungen lässt sich in vielen Fächern ansiedeln. Sie ermöglicht, schulindividuelle Themengeflechte zu erstellen, die Lernende darin unterstützen, der Welt zu begegnen (ebd.). Demokratisch-emanzipatorische Bildungsprozesse werden durch diese Anbindung in authentischen Handlungsfeldern erlebbar und unterstützen nicht nur die gegenwärtige Erschließung der Inhalte, sondern auch deren nachhaltigen Einfluss auf die Zukunft der Schüler:innen.

Konkret würde dies bedeuten,

„relevante sprachlich-literarische, mathematisch-naturwissenschaftliche, historisch-sozialwissenschaftliche sowie ästhetisch-expressive Dimensionen und Fragestellungen [in den Themenfeldern] zu identifizieren und konstitutiv aufeinander zu beziehen. Eine so verstandene Kulturschule müsste sodann z. B. das Ästhetische und Ethische in Naturwissenschaft und Technik, das Naturwissenschaftliche in den Künsten (vgl. z. B. Architektur und Design oder moderne Formen digitaler Kunst) oder das Politische im Sprachlichen (vgl. kulturelle und soziale Macht von politischen Diskursen) aufsuchen und sie müsste beispielsweise das Transkulturelle oder das Postmigrantische auf Fragen des schulischen Kanons, der unterrichtlichen Kommunikation und der Werteerziehung beziehen und so kulturelle Heterogenität bildungstheoretisch fruchtbar machen.“ (Klepacki 2014, S. 4)

Im Rahmen der Bedingungsanalyse schulischer Bildungsprozesse ist es für Kulturschulen wichtig, nicht nur die individuell Beteiligten, also Lehrkräfte und Lernende zu betrachten, sondern gleichermaßen systematisch das sozial-kulturelle Umfeld für die Auseinandersetzung mit Lerninhalten zu nutzen, um ein ganzheitliches und umfassendes Lernangebot zu gestalten.

Lehr-Lerntheoretische Didaktik

Als Gegenentwurf zur bildungstheoretischen Didaktik entwickelte Paul Heimann in den frühen 1960er Jahren die lerntheoretische Didaktik. Er warf der Didaktik Klafkis „Stratosphärenendenken“ (Heimann 1962, S. 410) vor, welches für die Tätigkeit im konkreten Unterricht wenig Praktikabilität besitze.

Heimann stellte in seinem didaktischen Modell deshalb den Begriff des Lernens in den Vordergrund und nahm die „Perspektive der planenden und analysierenden“ (Terhart 2019, S. 259) Lehrkraft ein. Er schreibt der Lehrkraft somit gleichzeitig eine forschende wie eine praktische Rolle zu, die miteinander in Einklang gebracht werden müssten. Als unterstützendes Instrument entwickelte

Heimann gemeinsam mit Gunter Otto und Wolfgang Schulz ein Strukturmodell, das zunächst als *Berliner Modell* bekannt wurde (Abb. 14). Seine unterschiedlichen Perspektiven dienen dazu, sich zentrale Fragestellungen zur Gestaltung von Lernprozessen bewusst zu machen und diese dann gezielt für die Entwicklung von Unterricht zu nutzen (Kron 1994, S. 138).

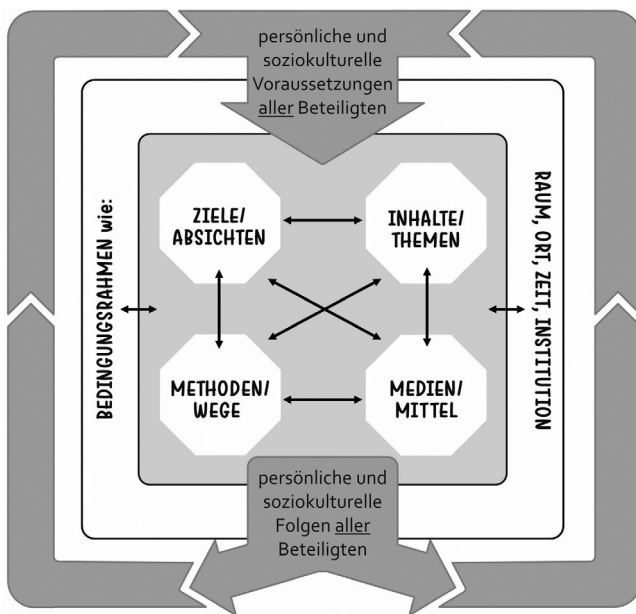


Abb. 14: Berliner Modell

Die Betonung von Inhaltsfragen steht hier in einer engen Verwobenheit mit den Zielen des jeweiligen Lernprozesses sowie den Methoden dorthin zu gelangen und den dafür genutzten Medien. Alle Fragestellungen zur Gestaltung des Unterrichts sind dabei vor dem Hintergrund der Lernumgebung zu beantworten. Um die individuellen Lernenden besonders zu unterstützen, wurden der offene Unterricht, selbstständiges Lernen oder handlungsorientierte Methoden betont – Vorgehensweisen, die insbesondere von kognitiv leistungsstarken Lernenden sehr effektiv genutzt werden können (Sliwka & Klopsch 2022, S. 20).

Wichtig für eine ganzheitliche Wahrnehmung von Unterricht ist, dass die persönlichen und soziokulturellen Folgen für die Beteiligten, die durch den Unterricht angestoßen wurden, nicht als abgeschlossenes Resultat stehen bleiben, sondern aktiv in die sich anschließende Planung für die folgenden Unterrichtsstunden oder -einheiten aufgegriffen werden.

Unterricht wird auf diese Weise nicht länger als eine „bildende Begegnung“ angesehen, so wie dies Klafki favorisierte, sondern als „zweckrationale und erfolgskontrollierte Organisation von Lehr-Lern-Prozessen“ (Terhart 2019, S. 259).

Stellte das Berliner Modell diesen Aspekt der Erfolgskontrolle noch nicht explizit heraus, so führte dies in seiner Weiterentwicklung zum Hamburger Modell dazu, diese Erfolgskontrolle als Kern des Lernprozesses mit aufzunehmen. Darüber hinaus betrachtet das Hamburger Modell nicht nur die Unterrichtssituation und die sich darin befindenden Lernenden und Lehrenden, sondern auch institutionelle wie gesellschaftliche Bedingungen, die Lehr-Lernprozesse beeinflussen (Schulz 1980) (vgl. Abb. 15).

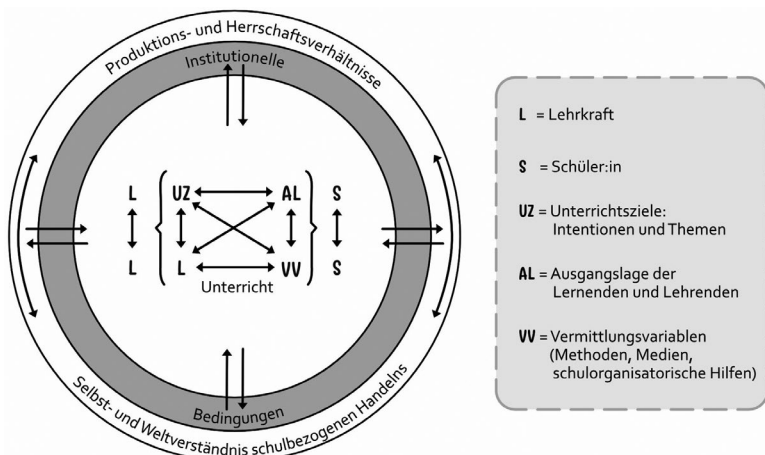


Abb. 15: Hamburger Modell (nach Schulz 1980, S. 82)

Im Gegensatz zum *lerntheoretischen* Berliner Modell betont das *lehrtheoretische* Hamburger Modell zusätzlich im Kern des Unterrichtsgeschehens die Partnerschaftlichkeit von Lehrkräften und Lernenden, die gemeinsam Lehr-Lernprozesse gestalten. Dabei wird der individuelle Personenbezug (Ich), vom Sachbezug (Es) und dem Sozialbezug (Wir) unterschieden und für den Unterricht zusammengeführt (Jank & Meyer 1994).

Die Wahl von Methoden und Medien wird hier zusammengedacht als gemeinsames Ansinnen, Lerninhalte zugänglich zu machen und miteinander in Beziehung zu setzen. Diese Lerninhalte werden nicht mehr explizit ausgewiesen, sondern als Grundlage bzw. Teilbereich der Unterrichtsziele angesehen (Schulz 1980).

Aufgrund des zugrundeliegenden zweckrationalen und pragmatischen Unterrichtsverständnisses lässt sich die lehrtheoretische Didaktik nahe der empirischen Lehr-Lernforschung verorten (Terhart 2019, S. 259).

Die Einbettung in aktuelle Produktions- und Herrschaftsverhältnisse zeigt eine normative, gesellschaftskritische Haltung, die dazu beiträgt, auch das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung, Solidarität, Autonomie und Kompetenz als maßgebliche Eckpfeiler des Bildungssystems mitzudenken (Lehner 2019,

S. 58). Dabei wird besonderer Wert daraufgelegt, Lernende dazu zu befähigen, gesellschaftliche Verhältnisse zu hinterfragen (Jank & Meyer 1994) und diese aktiv zu beeinflussen.

Diese zunehmend kritische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Seite der Bildung zeigt eine Parallele zur Entwicklung der bildungstheoretischen Didaktik, die auch zunehmend kritische Töne in sich aufnahm und sich zur kritisch-konstruktiven Didaktik entwickelte (s. o.).

Lernen wird in der lehr-lerntheoretischen Didaktik als der „Erwerb von Informationen, die Heranwachsende für ihren persönlichen Emanzipationsprozess benötigen“ (Peterßen 1989, S. 63) aufgefasst, wobei Emanzipation „die Verfügung von Menschen über sich selbst“ (Schulz 1980, S. 25) meint.

Die Emanzipation entspringt damit der Verbindung von Zielen, die auf einer Verhaltensebene angesiedelt sind, d. h. Kompetenz, Autonomie und Solidarität, mit inhaltsbeschreibenden Zielen (Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrungen). Schulz setzt diese unterschiedlichen Zielstellungen innerhalb einer Matrix in Bezug zueinander (vgl. Abb. 16), wodurch unterschiedliche Handlungsfelder entstehen, die in der übergeordneten Planung von Unterricht, der sogenannten Perspektivplanung hilfreich sein können (1980).

INTENTION Absicht THEMEN Erfahrungen	I KOMPETENZ & QUALIFIKATION Wissen, Können, Einstellung	II AUTONOMIE Selbstständigkeit	III SOLIDARITÄT Wille und Möglichkeit der gegenseitigen Unterstützung
1 SACHERFAHRUNG	I / 1	II / 1	III / 1
2 GEFÜHLSERFahrung	I / 2	II / 2	III / 2
3 SOZIALERFahrung	I / 3	II / 3	III / 3

Abb. 16: Matrix des emanzipatorischen Lernens (nach Schulz 1980, S. 39)

Neben der Perspektivplanung, die einen längeren Zeitraum umfasst und einen Rahmen für das Unterrichtshandeln setzt, kennt Schulz die Umrissplanung sowie die Prozessplanung. Mit Hilfe der Umrissplanung werden einzelne Unterrichtseinheiten vorbereitet und methodisch und didaktisch vorstrukturiert. Erst in der Prozessplanung werden dann die stundenindividuellen Teilziele und -schritte des gesamten Lernprozesses festgelegt.

Die Entwicklung einer Kulturschule in Anlehnung an die lehr-lerntheoretische Tradition würde bedeuten, die Lernenden auf einer übergeordneten

Ebene durch Kompetenz, Autonomie und Solidarität zu emanzipieren, was dazu beiträgt, gesellschaftliche Verhältnisse zu hinterfragen und zu beeinflussen. Es ginge also darum, die Künste als Werkzeug bei der „Gestaltung der Natur zum Zweck der Einrichtung des Menschen in einer menschlichen, ihm gemäßen Welt“ (Gethmann-Siefert 1995, S. 268) zu nutzen. Die dabei angestrebte Solidarität zeigt sich in gemeinsam-partizipativen Prozessen, wenn die Lernenden für die „Rechte [zur Selbstbestimmung] jener eintreten, welche über diese Rechte nicht verfügen“ (Hallmann et al. 2021, S. 9), auch wenn die Möglichkeit zur eigenen Selbstbestimmung dabei durch andere begrenzt wird (Taube 2017, S. 11). Ausgehend von der Selbstbestimmung lässt sich in kulturell-ästhetischen Angeboten Autonomie und Kompetenzerleben erfahren, wenn die Lernenden aktiv handeln und partizipieren können und sich dabei in ihrer Individualität wahrgenommen fühlen. Dabei geht es nicht grundsätzlich

„offen zu sein, sondern es braucht die Anerkennung der anderen und eine Wertschätzung für andere, damit Teilhabe überhaupt realisierbar wird. [...] Insofern sind die Anerkennung von jemandem und die Solidarität mit [dieser Person] dauerhafte Herausforderungen, denen sich alle Beteiligten gerade in partizipativen Projekten und Prozessen dezidiert stellen müssen.“ (Hallmann et al. 2021, S. 10)

Die gemeinsame künstlerisch-ästhetische Auseinandersetzung mit Lerngegenständen kann hier anknüpfen, da sich die Lernenden in ihrer eigenen Individualität einbringen dürfen, und gleichsam mit anderen gemeinsam in einen reflexiven Austausch treten, der auch auf gemeinsamen Arbeitsprozessen basieren kann.

Kommunikative Didaktik

Kommunikative Didaktiken, oftmals gemeinsam mit interaktionstheoretischen Ansätzen genannt (z. B. bei Terhart 2005), sind aus einer Gegenbewegung zu den dargestellten bildungstheoretischen und lehr-lerntheoretischen Ansätzen um 1970 entstanden. Im Mittelpunkt stehen bei ihnen weder die inhaltlichen Aspekte der schulischen Bildung noch die planende oder analysierende Perspektive einer Lehrkraft, obgleich sie als wichtiger Teil des Unterrichts wahrgenommen werden (Popp 1976). Kommunikative Didaktiken setzen im Schwerpunkt auf die Kommunikationsprozesse, die die soziale Interaktion im Unterricht prägen. Diese Ausrichtung beruht auf der Annahme, dass Unterricht immer eine soziale Situation ist, innerhalb derer die Lernenden Vorerfahrungen, Sichtweisen und vorhandenes Wissen einbringen, woraus ein Lernprozess entspringt (Terhart 2002, S. 79).

Die kommunikative Didaktik vereint in ihrem Konzept informationstheoretische Kommunikationskonzepte mit Befunden aus der sozialpsychologischen Forschung der Beziehung von Lehrkräften und Lernenden und lässt sich somit

im Bereich der empirisch-psychologischen Unterrichtsforschung verorten. Der Fokus der Beobachtung liegt jedoch eindeutig nicht auf der Instruktion, also der Vermittlung, sondern der Interaktion zwischen allen am Unterricht Beteiligten (ebd. 2005, S. 4).

Diese Fokussierung auf die Kommunikation und die damit verbundene Interaktion führt zu einer „phänomenologisch-kommunikativen Wende der traditionellen Pädagogik“ (Ostertag 2001, S. 30). Bildung wird nicht mehr nur von individuellen Personen erzielt, sondern ist nun inter-subjektiv durch kommunikative Beziehungs- und Sinnstrukturen verankert (Schaller 1978). Bildung wird damit auf Verständigung ausgerichtet, da durch sie eine Verwobenheit der individuellen Beteiligten entsteht, die es zu achten gilt (Ostertag 2001, S. 30) und durch die eine gemeinsame Emanzipation erreicht werden kann. Für die Lehr-Lernprozesse im Unterricht bedeutet dies, dass die Lernenden die Rolle von aktiven Gestalter:innen einnehmen, den Kommunikationsprozess und damit auch den Bildungsprozess mit steuern und reflektieren. Unterricht wird damit höchst schüler:innenorientiert, wobei im Idealfall das traditionelle Gefälle zwischen Lehrkräften und Lernenden aufgelöst wird. Zugespitzt lässt sich formulieren, dass die kommunikative Didaktik einer gruppenorientierten Didaktik (Borsum, Posern & Schittko 1982) entspricht, da alle Beteiligten – Lehrkräfte wie Schüler:innen – sich in einer gleichrangigen Gruppe befinden.

Wie die bildungstheoretische und auch die lerntheoretische Didaktik, veränderte sich auch die kommunikative Didaktik über die Jahrzehnte. So wurde die kommunikative Didaktik, die ursprünglich Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller entwickelten, von Rudolf Biermann und Rainer Winkel in Richtung einer kritisch-kommunikativen Didaktik transformiert.

Kritisch-kommunikative Didaktik

Rainer Winkel definiert in diesem Zusammenhang die kritisch-kommunikative Didaktik als Theorie des schulischen Lehrens und Lernens, die „kommunikative Prozesse mit dem Ziel, vorhandene Wirklichkeiten kritisch zu reflektieren“ (Winkel 1986, S. 80) betont. Dabei wird auch möglich, diese gegebenenfalls zu verändern. Als übergeordneter Rahmen der schulischen Bildungsprozesse sollen die Ist-Werte unserer Gesellschaft in Soll-Werte überführt werden (vgl. Abb. 17).

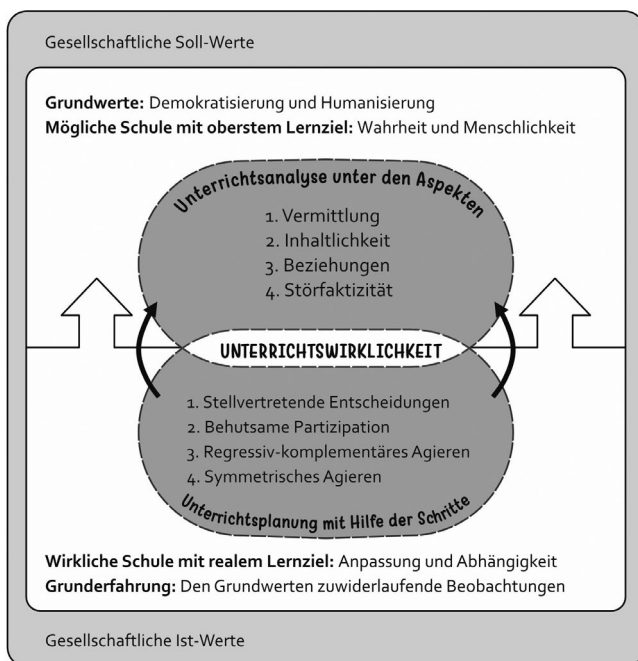


Abb. 17: Analyse- und Planungskonzept der Kommunikativen Didaktik
(nach Winkel 1986, S. 84)

Die Unterrichtswirklichkeit wird ausgehend von den folgenden vier Aspekten analysiert und darauf aufbauend geplant: dem Inhaltsaspekt, dem Vermittlungsaspekt, dem Beziehungsaspekt und dem Störaspekt (Winkel 1986). Der auszuwählende Inhalt wird breit angelegt. Er bezieht sich zunächst auf die bisherigen Erfahrungen und das Vorwissen der Lernenden, bedenkt aber gleichfalls aktuelle gesellschaftliche Anforderungen sowie die Zukunftsrelevanz für die Lernenden. Die Vermittlung des Inhalts baut auf kommunikative Interaktion, d. h. die Lernenden werden in den Lehr-Lernprozess aktiv eingebunden, was ihnen möglichst viele Gelegenheiten zu selbstbestimmtem Lernen und Handeln bietet.

Die Beziehungsebene unterstützt die Vermittlung der Inhalte. Die Lehrkräfte verdeutlichen die Unterrichtsstruktur, zeigen sich in Zielen, Inhalten und Vorgehensweisen transparent und nehmen hauptsächlich eine unterstützende und begleitende Rolle ein.

Trotz einer vertrauensvollen Interaktion, bei der sich alle Beteiligten nach eigenem Vermögen in den Lernprozess einbringen können, wodurch eine möglichst produktive Unterrichtsatmosphäre auftritt, werden in der kritisch-kommunikativen Didaktik auch Abbrüche und Störungen innerhalb des Unterrichtsverlaufs explizit benannt. Diese Einschnitte treten auf, „wenn der Unterricht (das Lehren und Lernen also) gestört wird, wenn der schulisch-unterrichtliche

Kommunikationsprozess stockt, endet, außer Kontrolle gerät, wenn er unerträglich, inhuman, sinnlos und schädigend wird“ (Winkel 1986, S. 99). Um möglichen Unterrichtsstörungen vorzubeugen und vorhandene Störungen aufzulösen wird auch hier auf herrschaftsfreie und symmetrische Kommunikation gesetzt (Terhart 2005, S. 5). Anstatt aus einer Perspektive eine Schuldzuweisung zu formulieren, wird gemeinsam partnerschaftlich auf die Situation geschaut und interpretiert, wie es dazu kommen konnte. Lehrkräfte und Lernende können diese so überwinden und gemeinsam noch hochwertigere Lernprozesse schaffen.

Die kritisch-kommunikative Didaktik wird trotz ihrer Vorteile auch kritisiert. So wird ihr vorgeworfen, zu allgemein, formal und überzogen (Keck & Sandfuchs 2004) zu sein. Sie würde Lernende in dem hohen Maße der Mitbestimmung überfordern (Keck & Sandfuchs 2004, S. 241) und an den aktuellen „institutionellen Bedingungen“ (Biermann 1980, S. 35) an Grenzen stoßen, da schulische Bildungsprozesse durch ihre formale Einbettung eine Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden festlegen. Dennoch lassen sich Anhaltspunkte finden, die auch in Kulturschulen betont werden und die dortigen Lernprozesse positiv beeinflussen.

Eine Entwicklung zur Kulturschule in Anlehnung an die kritisch-kommunikative Tradition würde in übergreifendem Sinne bedeuten, Gelegenheiten zu schaffen, innerhalb derer Einzelne ein bewusstes Verhältnis zu sich und ihrer natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt eingehen können. Bildung entsteht dabei durch die Beziehung zu sich selbst sowie zur Gesellschaft (Fuchs 1990, S. 28) und ermöglicht, die Gegenwart wahrzunehmen und kritisch-konstruktiv weiterzuentwickeln. Dass Kulturschulen diese Wirkungen erreichen können, lässt sich empirisch zeigen: So entwickeln Lernende, die im Kunst- und Kulturbereich in Praxisprojekte eingebunden sind, hohes Selbstbewusstsein, woraus eine Widerstandsfähigkeit gegenüber alltäglichen Herausforderungen entspringt (ebd.).

Auf einer unterrichtspraktischen Ebene zeigt sich die Anbindung an Kommunikation und Interaktion aus der künstlerisch-ästhetischen Praxis heraus, wie auch aus den Bedürfnissen der Lernenden, die in einer digitalisierten Welt aufwachsen, die selbst primär auf Kommunikation und Kooperation baut.

Kunstvermittlungssituationen sind immer soziale Situationen (vom Lehm 2012), innerhalb derer ästhetische Erfahrungen gemacht werden. Die Kommunikation über diese Erfahrungen trägt dazu bei, das zugrundeliegende Wissen einzubetten und zu vermitteln. Sich mit Kunst auseinanderzusetzen, beinhaltet folglich immer auch das Aufrechterhalten von pädagogischer Kommunikation (Hofmann 2016, S. 4). Vor dem Hintergrund einer digitalisierten Welt lässt sich davon ausgehen, dass die Lernenden sich nicht nur in Situationen austauschen, innerhalb derer alle physisch zusammen sind. Auch digitale Kommunikationsmedien tragen in großem Maße dazu bei, sich zu beteiligen und in Interaktionen zu treten. Kulturschulen können ihre kulturell-ästhetischen Angebote auch auf dieser Ebene mit Lernenden im Dialog entwickeln: Sich als Kulturschule

zu entwickeln, „bedeutet nicht nur ein vorbestimmtes Ziel zu verfolgen, sondern vor allem auch von [Schüler:innen] zu lernen und deren Ressourcen im Blick zu haben“ (Röll 2013, S. 3). Den Lehrkräften wie auch außerschulischen Bildungspartner:innen obliegt es dabei, die Lernenden nicht nur zu begleiten, sondern sie auch darin zu unterstützen, das jeweilige künstlerische Potenzial voll auszuschöpfen.

Konstruktivistische Didaktik

Bei den konstruktivistischen Didaktiken steht nicht die kommunikative Interaktion im Vordergrund der Lernprozesse, sondern die individuelle Konstruktion von Wissen und Kompetenzen. Konstruktivistische Didaktiken gehen damit einerseits aus der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus hervor, integrieren aber zusätzlich Erkenntnisse der Kognitionspsychologie, der Lehr-Lern-Forschung sowie der Systemtheorie (Gudjons & Traub 2016, S. 251; Terhart 2019). Ihren Ursprung haben sie in der Feststellung, dass eine reine Wissensvermittlung den Anforderungen der zunehmend digitalen und komplexen Wissensgesellschaft nicht mehr gerecht wird (Klaßen 2005, S. 167).

Zentrale Annahme des Konstruktivismus besteht darin, dass es keine endgültige objektive Realität gibt, sondern diese sich durch individuelle Wahrnehmungen speist, die eng mit Vorerfahrungen und Vorwissen verbunden sind und sich im sozialen Miteinander entfalten (Terhart 1999, S. 632 f.). Eine direkte Weitergabe oder Übermittlung von Wissen von einer Person auf eine andere ist deshalb nicht möglich. Alle Lernenden müssen ihr Wissen und ihre Kompetenzen eigenaktiv konstruieren. Die konstruktivistische Didaktik betont somit die Diversität der Lernenden. Diese erfordert im Unterrichtsangebot vielfältige Lerngelegenheiten, die für individuelle Lernende anschlussfähig sind. Im Mittelpunkt steht dabei nicht der reine Wissenserwerb, sondern der Kompetenzzuwachs der Lernenden (Utzschneider 2011, S. 12), der dazu beiträgt, dass Wissen angeeignet, erweitert, geteilt und gemeinsam weiterentwickelt werden kann.

Wie dies schon zu Beginn des Jahrhunderts in den reformpädagogischen Überlegungen angelegt war, verweist auch die konstruktivistische Didaktik den traditionellen Fokus auf das Lehren in den Hintergrund und betont eine anregende Gestaltung der Lernumgebung (Lehner 2019, S. 61). Wenngleich sich die Vertreter:innen der konstruktivistischen Didaktik nicht ausschließlich auf reformpädagogische Ideen beziehen, sondern ihre Theorie zusätzlich empirisch herleiten, sind viele Parallelen zu finden. Auch die konstruktivistische Didaktik betont die Eingebundenheit des Wissenserwerbs in aktiv tätiges Tun. Als Grundlage wird hier die Kognitionspsychologie und die dort thematisierten Spuren aufgeführt, die sich im Gehirn bilden, wenn unterschiedliche Handlungs- und Wahrnehmungskanäle während des Lernens genutzt werden (Gluck, Mercado &

Catherin 2010). Dazu bettet sie die Lernerfahrungen in möglichst authentische Situationen und Erfahrungsräume ein, anhand derer gelernt werden kann.

Im Zentrum der konstruktivistischen Didaktik lässt sich ein dreistufiges Modell verorten, das von Kersten Reich (2005) entwickelt wurde (vgl. Abb. 18). Es weist die Stufen Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion aus, die innerhalb einer sozial-kulturellen Lernumgebung bedeutungsvoll werden. Innerhalb der Rekonstruktion wird den Lernenden ermöglicht, Wissen aus Situationen, Erlebnissen und Ereignissen aktiv zu erschließen und sich kognitiv anzueignen. Gleichzeitig sollen sie den Sinn und kulturelle wie historische Hintergründe des „Wissens und Wissenserwerbs erlebend und situativ verstehen und reflektieren können“ (Reich 2005, S. 7).

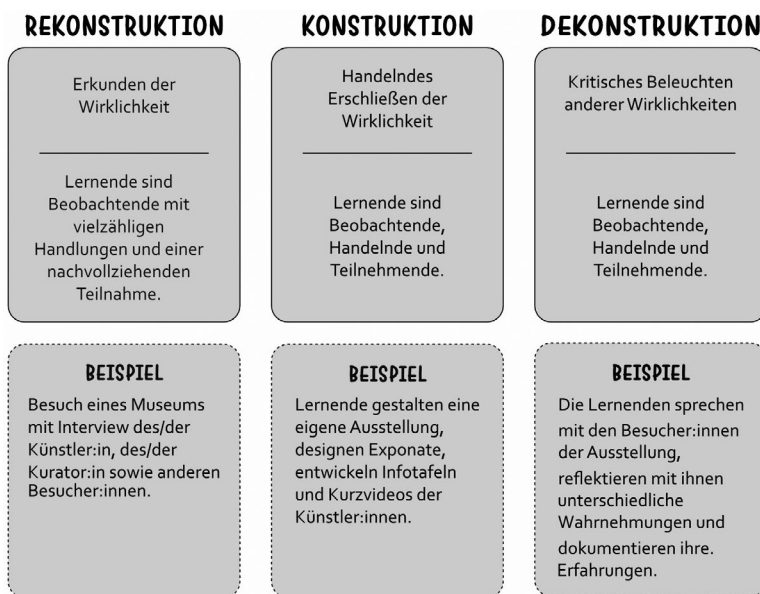


Abb. 18: Konstruktivistisches Lernen (nach Reich 2005, S. 7)

Auf der Stufe der Konstruktion steht die selbstständige Wissenskonstruktion der Lernenden im Vordergrund. Dabei können die Lernenden drei unterschiedliche Rollen einnehmen. Zunächst sind sie Beobachtende im Lernprozess. Darüber hinaus sind sie aktiv teilnehmende Personen, die am gesamten Verlauf des Lernprozesses partizipieren, also über Inhalte und Methoden mitentscheiden. Zusätzlich agieren sie auch als experimentell handelnde Akteur:innen, die eigene Handlungsentwürfe erproben, evaluieren und überarbeiten.

Die Dekonstruktion geht über die Konstruktion hinaus. Nun nehmen die Lernenden eine kritische Haltung ein, reflektieren alternative Lösungen zu ihren Ergebnissen und Erkenntnissen und stellen Grenzen eigenen Handelns und Wissens fest.

Auf allen drei Stufen ist nicht nur das eigenständige Tun der Lernenden wichtig, sondern auch die Einbettung des Lernprozesses in einen konkreten Erfahrungs- und Problemlösekontext. Darüber hinaus findet das Lernen niemals isoliert individuell statt, sondern ist stets in eine Lerngemeinschaft eingebettet (Terhart 2005, S. 83).

Wenngleich die eigene tätige Auseinandersetzung, auch im sozialen Kontext, sich zunächst als anschlussfähig für kulturell-ästhetisches Lernen zeigt, so wird am Konstruktivismus in einer strengen Auslegung Kritik geübt. Hauptkritikpunkt besteht in der Feststellung, dass durch den eigenständigen Wissenserwerb kognitive Lernvorgänge zu stark betont werden. Die Suche danach, die Welt verstehen zu wollen, führt zwangsläufig zu Rückbindungen an Fragestellungen, wodurch eine völlig freie Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur ausgeschlossen wird (Stenger 2002, S. 244). Kulturschulen sind sich dieser Beschränkung nicht nur gewahr, sie verstehen auch, sie nutzbar zu machen. Als Schulen sind sie an Bildungsprozesse gebunden, die jedoch in ihrer Ausrichtung, Methodik und Didaktik nicht festgelegt sind. So wird es möglich, den traditionellen Rahmen zu verlassen und eine möglichst fruchtbare Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur zu suchen. Diese kann an ein traditionelles Bildungsverständnis anknüpfen, das davon ausgeht, dass „Bildung die kognitive Verarbeitung von Erfahrungen meint“ (Pfeiffer 2013, S. 5) und ästhetische Bildung erst dann erreicht ist, wenn ästhetisches Empfinden theoriebasiert rückgekoppelt wurde (Mollenhauer 1986; Selle 1988). Gleichmaßen ist es möglich, dass kulturell-ästhetische Angebote in einem gleichberechtigten Miteinander von kognitiven Prozessen und Erfahrungen angesiedelt werden, dass das traditionelle reflexive Moment durch körperliche, situative, soziale und inszenierte Bildungsprozesse erweitert (Wulf & Zirfas 2007). Denn „was wir als Wirklichkeit annehmen, ist nur das Ergebnis unserer subjektiven Interpunktionen“ (Hoffmann 2003, S. 62).

Tabelle 1 Übersicht über die didaktischen Theoriefamilien

DDAKTISCHES MODELL	BILDUNGSTHEORETISCHE DID.	LEHR- LERNTHEORETISCHE DID.	KOMMUNIKATIVE DID.	KONSTRUKTIVISTISCHE DID.
Übergreifende Ziele	Ermöglichung, Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität	Selbständigkeit, Handlungs- und Werteorientierung, Kompetenz, Autonomie, Solidarität	herrschaftsfreie, symmetrische Kommunikation, Demokratieerziehung, Beziehungsgestaltung	Erfahrungs- und Handlungsorientierung: Interaktion, Kooperatives Lernen, Erfahrungslernen, fächerübergreifendes, entdeckendes Lernen, Kreativität
Blick auf Lernen/ Lernende	Gebildet gilt, wer mündig ist, d.h. wer viel Wissen hat, dieses sich selbst erschließen kann und seine Kräfte entfalten kann.	Lernende sollen dazu befähigt werden, gesellschaftliche Verhaltensweisen zu hinterfragen.	Lernen findet inter-subjektiv durch kommunikative Beziehungs- und Sinnstrukturen statt.	Jeder Mensch konstruiert seine Wirklichkeit selbst.
Blick auf Lehrkräfte	Lehrkräften obliegen die Auswahl, Anordnung und Explikation der Inhalte, Fokus auf dem Lehrplan und den Inhalten, Methoden sind nachgeordnet.	Lehrkräfte sind Forschende und Praktiker (planend und analysierend), sie treffen die Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Methoden und Medien; im späteren Modell sind Lehrende und Lernende eher partnerschaftlich im Lernprozess.	Lehrkräfte gestalten soziale Situationen, die schülerorientiert, transparent und kommunikativ sind und auf die Vorerfahrungen wie Sichtweisen der Lernenden abgestimmt sind	Lehrkräfte sind Lernbegleitung, da Lernen nicht erzeugt, sondern nur angeregt werden kann, Lehrkräfte ermöglichen Begegnung mit Lerninhalten, die aktive Auseinandersetzung und Reflexion.
Blick auf Unterricht	Unterricht als das Anbahnen von Bildung durch Begegnen mit Kultur	Unterricht als eine zweckrationale und erfolgskontrollierte Organisation von Lehr-Lern-Prozessen (Einklang von Inhalt, Intention und Methode), die an die individuellen Voraussetzungen anschlussfähig sein muss (Binnendifferenzierung)	Unterricht auf der Basis einer strikten Schüler:innenorientierung, weg von der Instruktion, hin zur Interaktion, in die Lernende ihr Vorwissen einbringen.	Unterricht als Möglichkeitsraum in Gemeinschaft ko-konstruktiv Wissen aufzubauen. Unterricht muss vielfältige Lernangebote bieten, um für alle anschlussfähig zu sein.
Vertreter	Wolfgang Klafki	Paul Heimann, Gunter Otto & Wolfgang Schulz	Karl-Hermann Schäfer, Klaus Schaller, Rudolf Bliermann, Rainer Winkel	Kersten Reich
Erziehungswissenschaftliche Tradition	geisteswissenschaftliche Erziehungswissenschaft	empirisch-analytische Erziehungswissenschaft	kritische Erziehungswissenschaft & empirisch psychologische Unterrichtsforschung	postmodernes Wissenschaftsverständnis, das mehrere Ansätze in sich vereint
Entstehungszeit, dominante Ausprägung	50er & 60er Jahre in der Weiterentwicklung auch 80er & 90er	60er Jahre bis Mitte der 90er Jahre	1970er & 1980er Jahre	seit Mitte der 90er Jahre

Neben den vier großen Theriefamilien, innerhalb derer sich unterschiedliche Abstufungen und Schwerpunkte zusätzlich herauskristallisierten (vgl. Tabelle 1), entwickelten sich über die letzten zwei Jahrzehnte eklektische Didaktiken, die keiner spezifischen Didaktikschule entsprechen.

Eklektische Didaktiken

Grundlage der eklektischen Didaktik ist – ihrem griechischen Wortsinn nach – die erfolgversprechendsten Elemente aus den vorhandenen Theoriemodellen auszuwählen und diese dann neu verknüpft in ein didaktisches Arbeitsmodell zu überführen (Strauß, Haß & Harras 1989; Herrmann 2004). Begründet wird dies mit der Annahme, dass keine Theorie Allgemeingültigkeit für sich einfordern kann, sondern alle theoretischen Ansätze durch weitere Perspektiven erweiterbar sind (Zierer 2009, S. 932). Dabei dienen – wie bei allen anderen Didaktiken auch – die Übersichts- und Ordnungsfunktion von Unterrichtsprozessen, die Verringerung des Komplexitätsgrades, eine richtungsweisende Funktion auch in Bezug auf die pädagogische Forschung sowie die Handlungsorientierung als Ankerpunkte (Jank & Meyer 1994).

Die Grundhaltung, „Neues immer am Alten“ (Wernke & Zierer 2017, S. 58) anzuknüpfen, führt zu einer grundsätzlichen Offenheit und Unvoreingenommenheit gegenüber didaktischen Modellen. Sie unterstützt Toleranz gegenüber Auffassungen und Meinungen anderer Personen, die Konzentration auf die Sache, eine Bescheidenheit gegenüber der Bedeutung der eigenen Person in Bezug auf andere sowie eine umfassende Transparenz in der Herleitung des eigenen Tuns (Albrecht 1994, S. 668 ff.).

Im Mittelpunkt der deutschsprachigen Entwicklung eklektischer Didaktiken steht in Anlehnung an ihre historische Herleitung über den Pädagogen August Herrman Niemeyer (1754–1828) die Frage nach Inhalten, die von Heinz-Elmar Tenorth (1987) und Lothar Wiggers (1995) aufgegriffen und weiterentwickelt wurde (Zierer 2009, S. 932). Im Gegensatz dazu entwickelte sich im englischen Sprachraum ein „methodological eclecticism“ (Yanchar & Williams 2006), der hier nicht im Vordergrund steht.

Die Entwicklung eines eklektischen Didaktik-Modells basiert auf einem Prüfprozess bereits bekannter Theoriemodelle, innerhalb dessen diese in ihrer Nutzbarkeit eingeschätzt werden. Dieser Prüfprozess besteht aus einem Verstehens- und Argumentationsprozess (Zierer 2009, S. 397) und kann zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Beispielsweise lässt sich durch die Synthese zweier theoretischer Ansätze eine neue Theorie aufstellen. Gleichfalls könnte eine Theorie in eine andere eingebettet werden oder zwei Theorien, die sich nicht vereinen lassen, könnten gemeinsam genutzt werden. Ein Beispiel für Letzteres wäre die Bereitstellung von Lerngelegenheiten auf der Basis unterschiedlicher

Lerntheorien, beispielsweise dem Lernen am Modell und dem Konstruktivismus (ebd. 2009).

Auf dem Hintergrund einer solch systematischen Auseinandersetzung kann der Vorwurf der Beliebigkeit einer eklektischen Didaktik als ein reines Mischen von Ansätzen entkräftet werden.

In ihrer Grundstruktur vereint die eklektische Didaktik das didaktische Dreieck, das didaktische Sechseck sowie das Modell ADDIE (*analyse, design, develop, implement, evaluate*) (Wernke & Zierer 2016, S. 276). Das didaktische Dreieck dient als Analysetool für den Lernkontext. Dieses wurde bereits von Johann Friedrich Herbart (s. o.) in didaktische Überlegungen aufgenommen (Benner 1997, S. 49), fand dann auch Anschluss in der bildungstheoretischen Didaktik (Klafki 1963), wie auch der lehr-lerntheoretischen Didaktik (Schulz 1980) und wird ebenfalls in der eklektischen Didaktik integriert.

Daneben wird das didaktische Sechseck (Zierer 2013, S. 31) genutzt. Es betrachtet Lehr-Lernprozesse aus sechs Perspektiven, die neun Fragen umfassen, die auch in den meisten anderen didaktischen Modellen berücksichtigt werden: Ziele (Wer und Wozu?), Inhalte (Was?), Methoden (Wie, mit wem und von wem?), Medien (Womit?), Raum (Wo?) und Zeit (Wann?). Diese Fragestellungen sind handlungsleitend in der Planungs- und Durchführungsphase einer Unterrichtsstunde oder -einheit.

Das ADDIE-Modell stammt aus dem Instructional Design, das seinen Ursprung in der pädagogischen Psychologie und der empirischen Bildungswissenschaft hat. Das Instructional Design ist dabei nicht nur auf den Bereich von schulischem Unterricht beschränkt, sondern bezieht sich auch auf Lernumgebungen, die den Kompetenzerwerb in weitergreifenden formellen und informellen Lerngelegenheiten umfassen (Resnick 1987, S. 51). Instructional Design lässt sich damit auch auf physische Fort- und Weiterbildungen im Beruf sowie auf technologiebasierte Lernumgebungen beziehen (Klante o. J.).

Das ADDIE-Modell umschließt fünf Phasen: Analyse (analysieren), Design (entwerfen), Develop (entwickeln), Implement (implementieren) und Evaluate (Auswerten) (Wörz 2021). In der schulischen Auseinandersetzung werden die beiden Phasen Design und Develop in die Planungsphase zusammengefasst (Seel & Zierer 2012).

Die einzelnen Handlungsschritte der eklektischen Didaktik sind an den vier Schritten des ADDIE Modells ausgerichtet, wobei das didaktische Dreieck und das didaktische Sechseck in unterschiedlichen Phasen unterstützend wirken (vgl. Abb. 19).

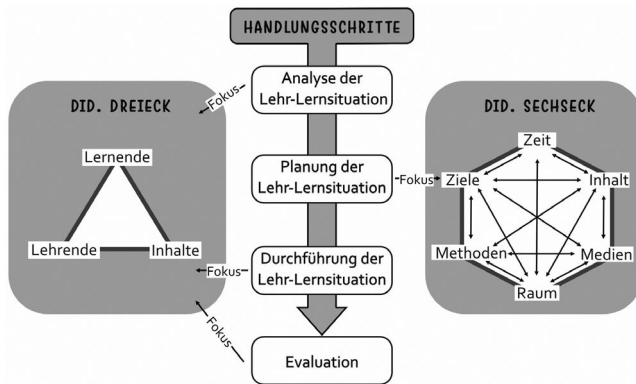


Abb. 19: Eklektische Didaktik (nach Arnold & Zierer 2015)

Bei der Analyse der Ausgangslage, der Durchführung der Lehr-Lern-Situation sowie der Evaluation bzw. Auswertung liegt der Fokus auf dem didaktischen Dreieck und den Wechselwirkungen von Lehrkraft, Lernenden und dem Unterrichtsstoff, die vor dem Kontext gesellschaftlicher und curricularer Anforderungen betrachtet werden.

Die Planung der Lehr-Lern-Situation setzt vorwiegend auf das didaktische Sechseck und befasst sich mit den Wechselwirkungen zwischen Zielen, Inhalten, Methoden, Medien, Raum und Zeit (Arnold & Zierer 2015).

Die Entwicklung einer Kulturschule erfolgt oftmals entlang des Grundgedankens der eklektischen Didaktik, Elemente vorhandener didaktischer Modelle miteinander in Beziehung zu setzen. Dies liegt daran, dass die Lehrkräfte an den Schulen nicht alle nach einheitlichen didaktischen Modellen vorgehen, sondern unterschiedliche Präferenzen für die Gestaltung des Unterrichts besitzen (Klopsch & Adams angenommen).

Didaktische Ausprägungen bei Lehrkräften an Kulturschulen

In einer Erhebung zu Herangehensweisen an Unterricht von Lehrkräften, die an Kulturschulen unterrichten (Klopsch & Adams angenommen), zeigt sich diese vielfältige Basis, von der innerhalb einer Schulgemeinschaft ausgegangen werden muss, wenn über Unterricht gesprochen wird. So sind innerhalb der Lehrerschaft unterschiedliche didaktische Überzeugungen vertreten, die offen und transparent kommuniziert werden sollten, um eine gemeinsame Basis zu erarbeiten, von der aus kulturell-ästhetischer Unterricht entwickelt werden kann. Eine Grundhaltung, die der bildungstheoretischen Didaktik entspricht, wird durch die Auswahl von Inhalten, deren logischer Anordnung und Präsentation durch die Lehrkraft verdeutlicht. Eine lehr-lerntheoretische Herangehensweise betont das Planen und Analysieren von Unterricht, mit einem forschenden und praktischen Blick. Lehrkräfte, die für ihren Unterricht soziale Situationen und Interaktionen in den Mittelpunkt stellen und die Instruktion in den Hintergrund verweisen, befinden sich eher in

der kritisch-kommunikativen Tradition. Die Annahme von Lehrkräften, Lernprozesse zu begleiten und anzuregen, diese aber nicht zu erzeugen, spiegelt das Lehrverständnis des Konstruktivismus. Wenngleich die meisten der 86 befragten Lehrkräfte sich dem kritisch-kommunikativen didaktischen Verständnis zuordnen (35 % der Befragten), gefolgt von dem konstruktivistischen Verständnis (26 %), einer lehr-lerntheoretischen Herangehensweise an Unterricht (23 %) und die wenigsten Befragten die bildungstheoretische Vorgehensweise präferieren (16 %), ist das Feld doch eher eng beieinander und keine eindeutige Zuordnung zu einer didaktischen Tradition im Zusammenhang mit der kulturell-ästhetischen Unterrichtsweise zu finden (vgl. Abb. 20).

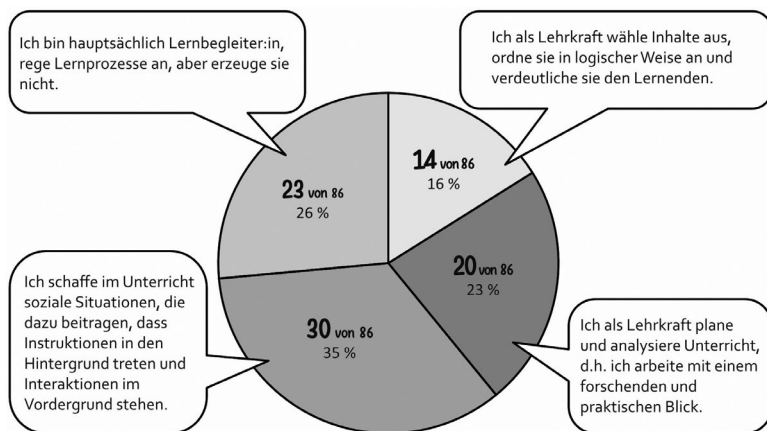


Abb. 20: Zuschreibung zu Didaktikfamilien

Diese unterschiedlichen Überzeugungen, Einstellungen, Haltungen und Vorgehensweisen miteinander zu vereinen, ist Aufgabe der Schulgemeinschaft, wenn ein einheitliches didaktisches Modell entstehen soll, das die schulindividuelle kulturell-ästhetische Arbeit prägt und gemeinsame Identifikationsmöglichkeiten schafft. Welche Elemente für eine solche Didaktik erforderlich sind, soll im nächsten Kapitelteil thematisiert werden.

3.2 Kulturell-ästhetische Didaktik

Um Elemente einer kulturell-ästhetischen Didaktik herauszuarbeiten, sollen zunächst noch einmal die zugrundeliegenden Begriffe thematisiert werden. Didaktik, als die aktive Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernprozessen, analysiert einerseits die Beschaffenheit von Lehr-Lernsituationen und unterstützt andererseits die Praxis des Unterrichts und der darin stattfindenden Lernprozesse.

Eine kulturell-ästhetische Didaktik sucht also danach, Lehr-Lernprozesse in theoretischer wie praktischer Perspektive zu durchdenken, um die Lernenden

bestmöglich zu unterstützen. Der Bereich des Ästhetischen umfasst dabei eine Bandbreite von Empfindungen, Wahrnehmungen, Erkenntnissen oder auch der Schönheit (Welsch 1990), die in unterschiedlichsten Ausdrucks- und Erscheinungsformen entstehen können. Diese umfassen beispielsweise die Bildende Kunst, Musik, Literatur, Tanz oder Theater. Ihre Perspektiven bieten nicht nur Gelegenheiten, Sinneseindrücke zu schärfen, sondern regen auch zu schöpferischer Aktivität an und unterstützen die Reflexionsfähigkeit der Lernenden. Ziele der ästhetischen Begegnung sind damit auch die Selbstbestimmtheit und persönliche Freiheit (Böhm 2000, S. 6f.).

Der Bereich des Kulturellen umschließt soziale, kommunikative und kreative Fähigkeiten, die bei individuellen wie auch kollektiven Lernprozessen auftreten. Ziel der kulturellen Bildung ist, die Lernenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen (Stang 2001, S. 180). Dabei werden subjektive Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen, auch künstlerischer Art, entsprechend den individuellen Interessen (Liebau 2008, S. 52) gefördert.

Kulturelle Bildungsprozesse lassen sich somit von der Ästhetik nicht trennen (Fuchs 1990, S. 16). Und auch die Allgemeinbildung, die der Kulturwissenschaftler Max Fuchs als „wechselseitige Erschließung von Welt und Mensch“ (Fuchs 1990, S. 17) beschreibt, profitiert bei ihrer Aneignung durch kulturell-ästhetische Methoden (ebd. 2008, S. 112).

Eine Didaktik der Kulturschule erfordert somit ein bewusstes Verhältnis der einzelnen Lernenden zu ihrer natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt (Fuchs 1990), zu der sie in unterschiedlichen Bereichen unterschiedlich starke Beziehungen eingehen, wodurch sich ihre Identität formt. Schulen müssen sich der gelebten Kultur der Kinder und Jugendlichen bewusst sein, um für sie anschlussfähig zu agieren. Für die kulturell-ästhetische Didaktik bedeutet dies, die Kultur der Digitalität (Stalder 2016) zu berücksichtigen (vgl. Kapitel 2.1), die in Bezug auf Lernprozesse eng mit der Theorie des Konnektivismus (Siemens 2005), des Konstruktivismus (Dufy & Cunningham 1996) und der professionellen Lerngemeinschaften (Hargreaves & O'Connor 2017) verbunden ist.

Im Sinne des Konnektivismus findet Lernen nicht mehr primär interindividuell statt, indem Expert:innen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten an Noviz:innen weitergeben (Bates 2019). Lernprozesse entstehen vielmehr innerhalb von Netzwerken aus unterschiedlichsten Individuen: Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten einzelner Personen werden durch das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten anderer erweitert. Wissen wird dabei als Ressource angesehen, die grundsätzlich vernetzt zur Verfügung steht und sich von einzelnen Personen wie auch Gruppen erschließen und weiterentwickeln lässt (Sliwka & Klopsch 2022). Eine breit ausgelegte konstruktivistische Sicht auf Lernen (Dufy & Cunningham 1996), die Lernprozesse als gleichermaßen kooperativ, individuell, schöpferisch, kumulativ, situiert, selbstreguliert und zielorientiert beschreibt, schließt hier unmittelbar an. Unterschiedliche Prozesse der Wissensaneignung, -verarbeitung

und -neukonstruktion, die individuell und kollektiv ausgerichtet sein können, wirken dabei zusammen (De Corte 2000, S. 254). Sie zielen neben dem reinen kognitiven Lernprozess auch auf überfachliche Kompetenzen. Ganzheitliches Lernen findet folglich in einer Gemeinschaft statt (Lave & Wenger 1991), die individuelle Lernprozesse unterstützt, indem sie die Beteiligten in ihrer Handlungsfähigkeit wahrnimmt und ihre individuelle Identität entwickeln lässt (Prestridge et al. 2021).

Eine kulturell-ästhetische Didaktik, die dazu beiträgt, Kindern und Jugendlichen anschlussfähige Lernangebote zu machen, muss hier ansetzen und die Verbindung aller Beteiligten stärken.

Im Mittelpunkt der Analyse und Planung kulturell-ästhetischen Lernens und Lehrens steht das didaktische Dreieck mit den klassischen Eckpunkten der Lernenden, Lehrenden und des Inhalts (Braun & Schorn 2013). Da alle schulischen Lernprozesse sich auf die Lernenden ausrichten, sind diese im Dreieck ganz oben positioniert. Im Gegensatz zu klassischen Darstellungen des Dreiecks, steht der oder die Lernende jedoch nicht allein, sondern in Interaktion und Wechselwirkung mit anderen. Auch die Lehrenden sind nicht isoliert zu sehen, sondern im kollegialen Miteinander, das Lehrkräfte, Künstler:innen, Kulturschaffende sowie weitere Bildungspartner:innen umfassen kann. Die Inhalte, die vermittelt werden, beziehen unterschiedliche Wissensdimensionen, wie das deklarative, das prozedurale, das konzeptuelle sowie das metakognitive Wissen (Anderson & Krathwohl 2001) mit ein. Dies bedeutet, dass fachliche Schlüsselkonzepte, Detailwissen, Wissen über (über-)fachliche Prozessabläufe sowie über die Organisation des Lernens zu einem ganzheitlichen Lernprozess verwoben werden. Gleichzeitig ist es möglich, Kunst und Kultur in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung zu rücken (vgl. Abb. 21).

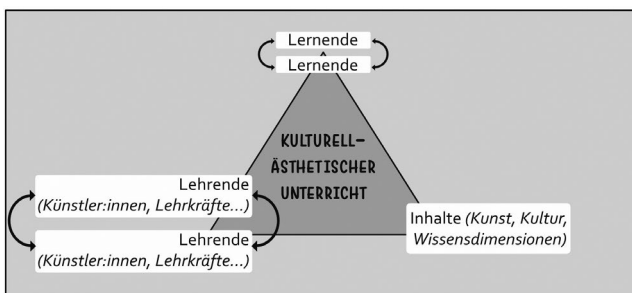


Abb. 21: Kulturell-ästhetisches didaktisches Dreieck

Erfolgreiche Lernprozesse profitieren von motivierenden Lernsituationen. Die empirisch breit abgesicherte Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1993) zeigt in diesem Zusammenhang: die Fähigkeit der Lernenden zur Selbststeuerung ihrer Lern- und Arbeitsprozesse wird gestärkt, wenn sie erstens Kompetenzerfahrungen machen können, wenn sie dabei zweitens Autonomieerlebnisse haben und wenn sie sich drittens sozial eingebunden und akzeptiert fühlen.

Überfachliches wie fachliches Lernen an Kulturschulen nutzt künstlerische und kreative Herangehensweisen, wodurch die menschlichen Grundbedürfnisse nach Autonomie und Kompetenzerleben in besonderer Weise befriedigt, und ein engagiertes Lernen ermöglicht werden können. Künstlerisches Schaffen lässt sich in vielen Fächern und Themenbereichen nutzen, um anspruchsvolle Vorhaben anzubahnen. Wenn solche Lernvorhaben an individuell vorhandene Wissens- und Kompetenzstrukturen anknüpfen, gelingt es, die Motivation der Lernenden zu wecken (Sliwka, Klopsch & Maksimovic 2015, S. 156). Eine kanadische Studie legte dazu empirische Befunde vor, die darauf schließen lassen, dass sich die Eingebundenheit in künstlerisches Tun positiv auf das Lernengagement der Schüler:innen auswirkt (Smithrin & Upitis 2005, S. 120). Effekte, die deutsche Kulturschulen bestätigen (Klopsch, Sliwka & Hermann 2018, S. 167).

Das komplexe, mehrdimensionale Arbeiten an einer Kulturschule, das

„Ganzheitlichkeit, Selbstwirksamkeit, ästhetische und künstlerische Erfahrungen, Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit, Interessenorientierung, Partizipation, Vielfalt, Selbststeuerung, Anerkennung und Freiwilligkeit“ (Fuchs 2013a, S. 260)

in ein homogenes Ganzes zu integrieren sucht, trägt dazu bei, dass unterschiedlichste Kompetenzen angebahnt und vertieft werden können, ohne die emotionale Komponente des Lernprozesses auszuklammern (Klopsch 2019a).

Die Planung von Lehr-Lernprozessen lässt sich dabei keinem eindimensionalen Schema zuordnen, sondern ist in mehreren Spannungsfeldern angeordnet (vgl. Abb. 22), die für die jeweilige Lehr-Lernsituation ausgehandelt werden müssen. Die jeweiligen Pole der Spannungsfelder werden dabei nicht im Sinne eines ‚entweder oder‘ in der jeweiligen Maximalausprägung gewählt. Sie lassen sich je nach individuellem und situationsspezifischem Bedarf ausbalancieren, wobei – wie bei einem Schieberegler – unterschiedliche Positionen eingenommen werden können, die die eine oder andere Richtung betonen.

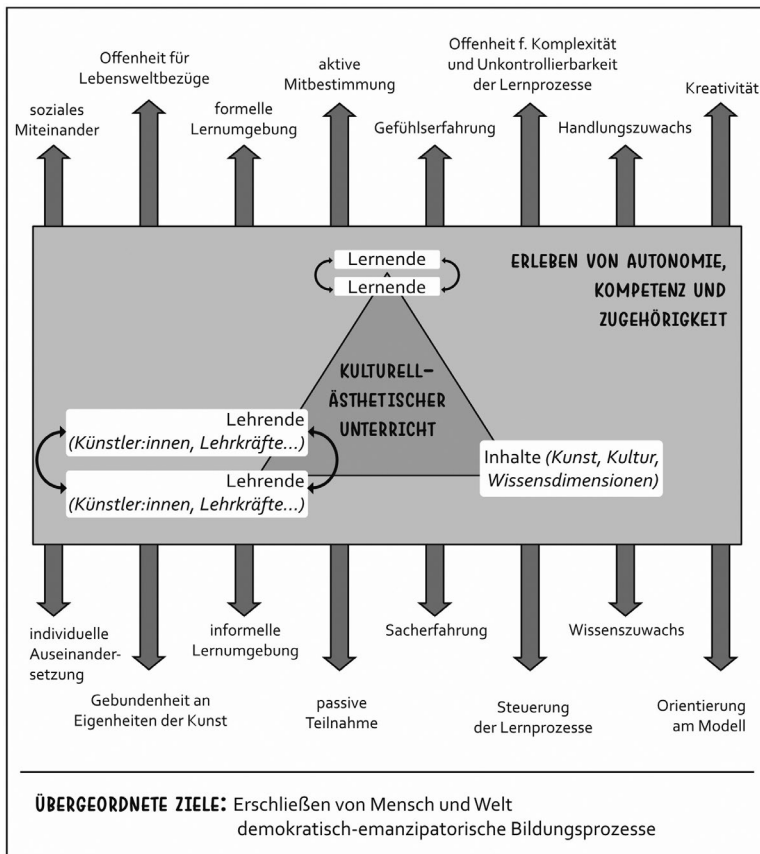


Abb. 22: Rahmenkonzept der kulturell-ästhetischen Didaktik

Spannungsfeld 1: Zwischen sozialem Miteinander und individueller Auseinandersetzung

Die Aneignung von Wissen und Kompetenzen ist höchst individuell. Je nach vorhandenem Vorwissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gelingt es Lernenden Lernprozesse in unterschiedlicher Intensität und Nachhaltigkeit zu durchlaufen. Ausgehend von der kognitiven Lernforschung zeigt sich ein Lernprozess dabei als Konstruktionsprozess, der von Lehrkräften angeregt, jedoch durch die Lernenden selbst durchgeführt wird (Boerkaerts 2010, S. 72; siehe auch Kapitel 3.1.2). Jeder Lernprozess besitzt folglich Aspekte der individuellen Auseinandersetzung mit Lerninhalten, die nur von der lernenden Person bewältigt werden können.

Lernen ist jedoch auch ein sozialer Prozess, der sich in der Gestaltung von Lernprozessen auch als solcher abbilden sollte. Das menschliche Gehirn ist darauf geprägt, die Resonanz anderer Individuen zu suchen und daraus zu lernen

(Hinton & Fischer 2010). Die Lernenden arbeiten dann nicht mehr hauptsächlich individuell und kompetitiv, sondern fühlen sich „mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden [...], [wirken] in diesem Milieu effektiv [...] und [erfahren] sich dabei autonom und initiativ“ (Deci & Ryan 1993, S. 229). Häufig können sie sich dabei mit ihren eigenen Stärken einbringen und Schwächen wechselseitig ausgleichen (Sliwka, Klopsch & Maksimovic 2015, S. 160).

Kulturschulen bieten hier besondere Möglichkeiten, da sich kulturelle Projekte und kulturell-ästhetische Lernanlässe nicht als „vorgegeben“ definieren lassen, sondern das eigene Einbringen von Ideen, Wissen und Kompetenzen derjenigen, die sich kulturell-ästhetisch betätigen, einfordern und zulassen. Die Gestaltung von kulturell-ästhetischen Angeboten muss nicht zwangsläufig für den gesamten Lehr-Lernprozess eine feste Ausprägung im Spannungsfeld finden, sondern kann in unterschiedlichen Phasen auch unterschiedliche Schwerpunkte setzen.

Spannungsfeld 2: Zwischen der Offenheit für Lebensweltbezüge und der Gebundenheit an Eigenheiten der Kunst

Künstlerische Zugänge zu Lernprozessen bieten Schüler:innen einen Freiraum, der dazu beiträgt, dass sie sich selbst entfalten und ihre Lernerfahrungen zu einem höheren Maße selbstständig ausrichten, als es der traditionelle Unterricht erlaubt. Lernende können ihr unterschiedliches Vorwissen, ihre Talente und Interessen aktiv einbringen, was zu einem „intellektuellen Schub‘ [führen kann], der ihnen erlaubt, weit in ihre jeweils individuelle Zone der proximalen Entwicklung vorzudringen“ (Kniffka 2010, S. 4).

Kulturell-ästhetische Angebote im Unterricht umspannen dabei ein weites Feld, von offenem Lebensweltbezug mit subjektivem Bezugsrahmen, bis hin zu einer strengen Orientierung an Eigenheiten unterschiedlicher Kunstgenre im Sinne einer Hochkultur. Diese zeichnen sich durch festgelegte Methoden, Techniken und Wissen aus und sind vergleichsweise unflexibel bei der individuellen Wahl des künstlerischen Zugangs Einzelner (Ittner 2019, S. 3).

Kulturschulen nehmen diese Möglichkeiten – gerade in Kooperation mit außerschulischen Bildungspartner:innen – in unterschiedlicher Intensität wahr und entwickeln Lernangebote, die unterschiedliche Spielarten zulassen. Dabei fokussieren sie häufig nicht in die jeweiligen Extreme, sondern knüpfen an der Lebenswirklichkeit der Schüler:innen an. So können diese beispielsweise anhand eines selbstgewählten Themas einer Frage aus ihrer Lebenswirklichkeit ästhetisch forschend nachgehen. Die dabei angestoßenen Perspektivwechsel und die Verfremdung und Übersetzung der Lebenswelt in ästhetische Formen bietet eine Distanz zur eigenen Lebenswirklichkeit. Diese lässt sich durch die Distanz kritisch reflektieren und bewerten. Ein eigener Standpunkt entwickelt oder verdeutlicht sich, wodurch veränderte Handlungsmuster entstehen. Unterbleibt die Ausdehnung ästhetisch-kulturellen Lernens in Richtung der Lebenswirklichkeit,

d. h. wird die Kunst lediglich als solche in einer festgelegten Struktur erfahrbar, vergeben Lehrkräfte fachspezifische emanzipatorische Möglichkeiten (Braun & Schorn 2013).

Kulturschulen sind folglich dazu angehalten, ihre Angebote bewusst zu gestalten und im Spannungsfeld den gewünschten Schwerpunkt oder auch eine Balance einzurichten.

Spannungsfeld 3: Zwischen formellen und informellen Lernumgebungen

Keine Schule kann sich heute losgelöst von ihrer Umwelt begreifen, wenn sie die Lernenden ganzheitlich ansprechen und tiefgreifende Lehr-Lernprozesse anstoßen möchte. Im Alltag lernen Kinder und Jugendliche in formellen, informellen und non-formellen Lernsettings. Im Optimalfall stehen diese nicht losgelöst nebeneinander, sondern sind innerhalb eines Lernprozesses miteinander verwoben. Um solchen vielschichtigen Lernprozessen gerecht zu werden, sind Schulen darauf angewiesen, außerschulische Bildungspartner:innen in ihren Alltag zu integrieren (Klopsch 2022a). Für Kulturschulen bedeutet dies, sich als „kulturelles Forum“ (Fuchs 2008a, S. 184) aufzustellen. Schulen sind dann gleichermaßen „Ort ästhetisch-kultureller Praxen und [...] Ort gesellschaftlich gesteuerter Bildungs- und Subjektivierungsprozesse“ (Braun 2023, S. 2). Die klassisch formelle Lernumgebung Schule verändert sich dabei: Statt lediglich Wissen anzueignen, ermöglichen Kulturschulen ihren Lernenden Teil eines öffentlichen Diskurses zu sein, indem sie eigene Positionen und Praktiken innerhalb ihrer Schulgemeinschaft, aber auch außerhalb dieser, in bestimmten Teilbereichen oder gar der gesamten Gesellschaft erfahrbar machen (Fuchs 2008a; Braun 2023).

Inwieweit sich Schulen dabei öffnen, hängt von den Bedürfnissen der Einzelschule ab. Einige Schulen öffnen sich selektiv-permeabel, indem sie außerschulische Angebote in ihr eigenes Angebot integrieren. Andere Schulen gestalten ihre Abgrenzung zur Außenwelt permeabel, indem sie mit ihrer Umwelt ein gemeinsames Angebot erstellen, bei der beide Partner:innen gleichrangig agieren (Klopsch 2016).

Spannungsfeld 4: Zwischen aktiver Mitbestimmung und passiver Teilnahme

Kulturschulen bieten einen kulturell-ästhetischen Erfahrungsraum für Lehrkräfte und Schüler:innen (Fuchs 2017). Dieser entsteht aus der Überzeugung, dass alle Lernenden nicht primär durch äußere Einflüsse geprägt, gebildet und geformt werden. Als aktive Subjekte erschließen sie ihre Welten und Wirklichkeiten auf der Grundlage der ihnen zur Verfügung stehenden Fähigkeiten und Kräfte selbst (Klopsch 2021).

Die Motivation, sich selbst in solche Lernprozesse zu begeben und aktiv handelnd wirksam zu werden, basiert auf dem Grundgedanken der identifizierten Regulation (Deci & Ryan 1993, S. 228). Nach ihr tun Personen Dinge, die für sie selbst besonders wertvoll oder wichtig sind. Eine solche Zuschreibung kann entstehen, wenn Lernende die Möglichkeit zur Partizipation, einschließlich der Verantwortungsübernahme für die eigenen Lernprozesse, erhalten. Partizipation ist dann eine „aktive, körperlich-tätige Teil-Nahme [anstelle einer] passiven Teil-Habe“ (Piontek 2018, S. 2). Je aktiver Lernende über sich selbst in Lernprozessen entscheiden dürfen, desto mehr zeigt sich die Motivation, sich für diesen Lernprozess zu engagieren, da ihnen klar wird: Nicht die Lehrkräfte bestimmen über das Lernen, sondern sie selbst. Es geht um ihre Identität und Persönlichkeit (Randi & Corno 2015; Sliwka & Klopsch 2022, S. 122; siehe auch Kapitel 1.2.1).

Kulturell-ästhetische Angebote machen sich dies innerhalb der schulischen Möglichkeiten zu Nutze. Sie regen Lernende dazu an, aktiv ihre Lernprozesse zu gestalten und bemühen sich, passive Phasen möglichst gering zu halten.

Spannungsfeld 5: Zwischen Unkontrollierbarkeit und Steuerung der Lernprozesse

Schulische Lernprozesse werden oftmals von Lehrkräften vorstrukturiert. Sie wählen Inhalte aus, ordnen sie an und verdeutlichen sie (Terhart 2019). Darüber hinaus regen sie die Schüler:innen an, sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen, um sich diese anzueignen. Die Beschäftigung mit Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten orientiert sich am Bildungsplan und ist damit nicht völlig frei wählbar. Kulturell-ästhetische Ansätze im Unterricht, die das Hervorbringen von Kunst mitdenken, lösen sich in gewissem Maße von dieser gesteuerten Aneignung.

Das Hervorbringen von Kunst bedeutet Unbestimmtheiten auszuhalten. Nicht alle erwarteten Ergebnisse können die Kunstschaffenden in der antizipierten Weise erzielen. Auch auftretende Herausforderungen müssen im Entstehungsprozess berücksichtigt werden. Künstler:innen denken und arbeiten „prozessual und nicht statisch, entscheidungs- und nicht planorientiert, dialogisch und nicht instrumentell“ (Ganev 2012, S. 90). Diese Einstellungen zu übernehmen, ermöglicht den Lernenden kurzfristig eine andere Perspektive auf eigenes Gelingen und die damit verbundenen Lernprozesse zu entwickeln. Langfristig unterstützt die künstlerische Auseinandersetzung die Lernenden darin, der zunehmenden Komplexität der Arbeits- und Lebenswelt proaktiv zu begegnen und sich diese zu eigen zu machen.

Im Spannungsfeld zwischen einer Offenheit für die Unkontrollierbarkeit der Lernprozesse einerseits und der gezielten Steuerung der Lernprozesse andererseits ist es im strukturellen Rahmen der Schulen wichtig, einen Modus zu finden, der in kein Extrem abgeleitet und dennoch allen Lernenden gerecht wird.

Spannungsfeld 6: Zwischen Gefühl und Sache

Neurowissenschaftlich wie psychologisch belegen lässt sich, dass kognitive und emotionale Prozesse des Gehirns eng miteinander verknüpft sind (Frenzel, Götz & Pekrun 2009; Boerkaerts 2010; Hinton & Fischer 2010). Wenn kognitive Denk- und Lernprozesse mit positiv konnotierten emotionalen Erfahrungen verbunden sind und über die positiven Emotionen subjektive Bedeutung spürbar werden lassen, steigt die Wahrscheinlichkeit eines nachhaltig wirksamen und tiefgreifenden Lernens. Kulturell-ästhetische Bildungsangebote unterstützen eine solche Verbindung, wenn sie die Artikulation und Verarbeitung von Emotionen ermöglichen (Sliwka, Klopsch & Maksimovic 2015, S. 159). Das Lernen wird dann zu einem „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi 1819/1969, S. 64).

Nicht nur in kulturell-ästhetischem Unterricht muss das entsprechende Verhältnis abgewogen werden. Leiten hauptsächlich emotionale Aspekte die Arbeit an bestimmten Inhalten und Projekten oder steht die Sache über dem Gefühl? Obgleich Schwerpunkte in die eine oder andere Richtung gesetzt werden können, lässt sich die Emotion aus den Lernprozessen nicht gänzlich herausfiltern:

„Von der ersten Sekunde unseres Lebens an sind kognitive Lernprozesse an Handlungsvollzüge gebunden und in Emotionen eingewickelt – nicht als Zutat, sondern als ein Hintergrundrauschen, das das angeeignete Wissen und Können ein Leben lang begleitet.“ (Meyer 2021, S. 220)

Für Kulturschulen bedeutet dies, das Hintergrundrauschen nicht nur hinzunehmen, sondern die Möglichkeiten zu bieten, dieses in den Vordergrund zu rücken und aktiv zu nutzen, indem die willentliche Steuerung von Gedanken, Emotionen und Motiven für die handelnde Auseinandersetzung so geleitet wird, dass Ziele erreicht werden (Schiefele & Schaffner 2015). Martin Seel formuliert in diesem Zusammenhang pointiert, dass es gleichermaßen „um ein Verweilen *in* einer Wahrnehmung und *bei* einem Objekt dieser Wahrnehmung“ (Seel 1996, S. 48) gehe. Für Lernende ist es dabei wichtig, sich bewusst zu sein, wie die emotionale Ebene die Wahrnehmung eines (Lern-)Gegenstandes beeinflusst. Eine solche „kulturelle Täuschung“ (Braun & Schorn 2013, S. 1) der Sinne ist für Individuen lebensnotwendig. Die Sinne selbst bieten keine Auskunft auf die Frage, „ob das, was wir [...] (bei der sinnlichen Wahrnehmung) erleben, angenehm und schön ist oder [ob es] als Missempfindung Abwehr provoziert (Fauser & Veith 2011, online). Erst die Interpretation auf emotionaler Ebene führt dazu, die Kulturbedeutung eines Objekts mit den lebensweltlichen Praktiken in Verbindung zu bringen. Eine scheinbar nur sinnliche Informationsverarbeitung beruht deshalb immer auch auf „gesellschaftlich imprägnierte[n] subjektive[n] Konstruktionen, die nur im Kontext bestimmter sozialer Praktiken sinnvoll und verstehbar sind“ (ebd.).

Das Ansiedeln von kulturell-ästhetischen Angeboten im Spannungsfeld Emotion und Sache, enthält so immer auch einen emanzipatorisch-partizipativen Aspekt, dem man nur durch die Reflexion der Auseinandersetzung gerecht werden kann.

Spannungsfeld 7: Zwischen Handlungs- und Wissenszuwachs

Handlungsorientierung impliziert – unabhängig von ihrer Einbettung – eine Selbsttätigkeit der beteiligten Personen. Bei einer guten Einbindung in den Unterricht bleibt sie nicht nur auf die rein handwerkliche Fertigkeit beschränkt. Handlungsorientierung bietet die Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu sammeln, um durch aktives Handeln Denkprozesse auszulösen, die im Idealfall in tiefgreifendem Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten münden (Gudjons 2014).

Oftmals ist die Handlungsorientierung in umfassenderen projekt- oder problembasierten Lehrformaten angesiedelt (Huberman et al. 2014; siehe Kapitel 3.3). Die Lernenden gehen dabei aktiv handelnd mit neu erworbenem Wissen um und eignen sich tiefergreifende Kompetenzen an. Die Wirksamkeit eines solch handelnden Lernens in Bezug auf den kognitiven, interpersonellen und intrapersonellen Kompetenzzuwachs belegen unterschiedliche Studien (Condliffe 2017; Harris et al. 2014; Parker et al. 2013).

Kulturpädagogisches Handeln bietet künstlerisch-ästhetische „Erfahrungs- und Gestaltungsräume, die ganzheitliche Zugänge zu einem Thema [bzw.] einem künstlerischen Prozess ermöglichen“ (Braun & Schorn 2013, S. 5) und sich damit bewusst von einem rein kognitiven Lernprozess abgrenzen. Sensomotorische wie affektiv-emotionale Aspekte stehen hier im Vordergrund und tragen dazu bei, dass sinnlich-fassbare Produkte entstehen, die „eine ganzheitliche, subjektiv bedeutsame Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit“ (ebd.) verdeutlichen. Der Wissenszuwachs, wie er in traditionellen Unterrichtssettings oftmals favorisiert wird, kann dabei deutlich in den Hintergrund verwiesen werden und das kulturell-ästhetische Handeln für sich stehen.

Entwickeln Kulturschulen ihren alltäglichen Unterricht durch kulturell-ästhetische Angebote weiter, wird es kaum möglich sein, die Kunst für sich stehen zu lassen, ohne den Wissenserwerb mitzudenken. Ein strenger kulturpädagogischer Handlungszuwachs wird hier zugunsten der Vermittlung von Wissen bzw. einen Wissenszuwachs in unterschiedlichen Bereichen verändert. Denkbar dabei ist, einen „Kompetenznachweis Kultur“ (Timmerberg & Schorn 2009) einzuführen. Dieser entsteht in einem hierarchiefreien Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden. Sie arbeiten gemeinsam heraus, welche Kompetenzen und welches Wissen erlangt wurde, und in welche Richtung sich die jeweiligen Lernenden weiterentwickeln können und möchten.

Spannungsfeld 8: Zwischen Kreativität und Orientierung am Modell

Wenn Individuen fachliche Konzepte, Inhalte und Zusammenhänge bestimmter Themenfelder nicht kennen, können sie nur bedingt Probleme lösen oder auch kreativ werden (Sliwka & Klopsch 2022, S. 40). Sich Wissen anzueignen und sich anzustrengen, um Zusammenhänge zu verstehen, ist kognitionspsychologisch eine Voraussetzung dafür, Wissen in Handlungssituationen schnell und flexibel einzusetzen (Mehta & Fine 2019, S. 299). Die hierzu benötigte Denkweise wird als divergierend beschrieben (Guilford 1973), d. h. dass eine Vielzahl an verschiedenen Lösungsideen in unterschiedlichste Richtungen entwickelt werden können.

Um eine solche flexible Herangehensweise zu ermöglichen, brauchen Lernende ein Wissensfundament, auf dessen Grundlage vorhandenes Wissen und Kompetenzen weiterentwickelt werden (Weiss 2012). In Schulen eignen sich Schüler:innen das Wissensfundament häufig auf der Grundlage eines transmissiven Lernverständnisses an. Der transmissive Blick auf Unterricht betont Lernen als eine Vermittlung von Wissen, zusammenhängenden Schemata und Prozessen (Voss et al. 2011). Phasen des methodischen Übens und Wiederholens von unabhängigen, isolierten Informationen und Abläufen sind hierzu wichtig. Die Lernenden orientieren sich an einem bestimmten Modell, das den Weg des Lernprozesses vorschreibt. Sie verhalten sich dabei hauptsächlich passiv, während die Lehrenden Wissen vermitteln (Zaruba 2020).

Kreativität lässt sich demgegenüber in einem breitgefassten konstruktivistischen Lernbegriff finden. Ausgangspunkt der Kreativität ist eine Offenheit für neue Erfahrungen und Themenfelder, ein aktives Beobachten von Phänomenen sowie die Bereitschaft, sich überraschen zu lassen und Unbekanntes zu erforschen (Richards 2007). Das konstruktivistische Lernen steht einem transmissiven Lernprozess zwar grundsätzlich gegenüber. Eine Vereinigung beider Modelle ist innerhalb von ganzheitlichen Lernprozessen jedoch möglich, wenn zwischen der Aneignung von bestimmtem Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten und einer sich anschließenden kreativen Anwendung des Erlernten unterschieden wird. Das Spannungsfeld zwischen Lernen am Modell und kreativen Herangehensweisen lässt sich damit in unterschiedlichen Unterrichtsphasen ausbalancieren bzw. mit Schwerpunkten versehen, die die Lernenden individuell in ihrem Lernprozess unterstützen.

Zusammenfassend zeigt sich: Die kulturell-ästhetische Didaktik als eine eklektische Didaktik vereint einerseits bestimmte Aspekte unterschiedlicher didaktischer Traditionen. Sie bietet zugleich die Möglichkeit, theoretische Ansatzpunkte, die auf den ersten Blick unvereinbar erscheinen, in eine Balance zu bringen.

Je nachdem welcher didaktischen Tradition sich Lehrkräfte zugehörig fühlen, können einzelne Bereiche stärker betont werden als andere. Insgesamt zeigen sich in allen vier Didaktiken Anknüpfungspunkte, die auf eine kulturell-ästhetische

Didaktik einzahlen (vgl. Abb. 23), wenngleich sich auch jeweils Aspekte finden, die die kulturell-ästhetischen Grundsätze nicht unterstützen.

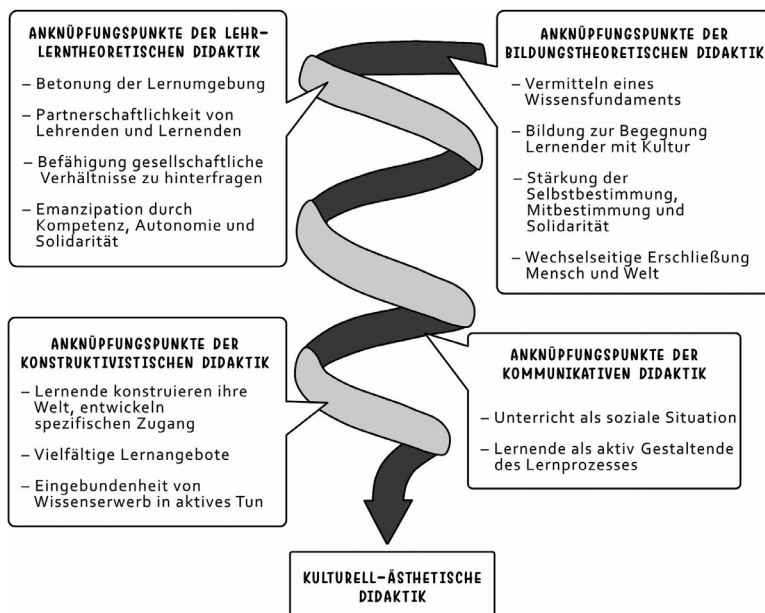


Abb. 23: Anknüpfungspunkte traditioneller Didaktiken für eine kulturell-ästhetische Didaktik

So betont die bildungstheoretische Didaktik beispielsweise die notwendige Begegnung der Lernenden mit Kultur, was als Ausgangspunkt der kulturell-ästhetischen Didaktik angesehen werden kann. Auch Aspekte wie Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, die der lehr-lerntheoretischen Betonung von Emanzipation durch Kompetenz, Autonomie und Solidarität sehr ähnlich sind, finden sich bei der kulturell-ästhetischen Entwicklung von Unterricht.

Daneben ist es für die Auseinandersetzung mit Kreativität wie auch den Handlungs- und Wissenszuwachs wichtig, auf einem bestimmten Wissensfundament aufbauen zu können, wie dies die bildungstheoretische Didaktik betont. Die Einbettung allen Lernens in Lernumgebungen, die von Lernenden, Lehrkräften und außerschulischen Bildungspartner:innen geprägt und gestaltet werden können, tritt ebenfalls nicht erstmals in der kulturell-ästhetischen Didaktik auf. Die Lernumgebung als Unterstützung des Lernens knüpft an die Tradition der lehr-lerntheoretischen Didaktik an.

Aus der kommunikativen wie auch der konstruktivistischen Didaktik entlehnt die kulturell-ästhetische Didaktik den Unterricht als soziale Situation, in dem Lernende ihren Lernprozess aktiv gestalten und einen spezifischen Zugang zum Wissens- und Kompetenzerwerb entwickeln.

Ausgehend von dem oben vorgestellten Rahmenkonzept der kulturell-ästhetischen Didaktik, das das didaktische Dreieck im Wechselspiel der Spannungsfelder aufzeigt, ist es für Schulen wie Lehrkräfte oftmals hilfreich, zusätzlich didaktische und methodische Konzepte zu kennen, die dazu beitragen können, die kulturell-ästhetische Didaktik mit Leben zu füllen. Diese Konzepte thematisieren die folgenden Kapitel. In ihrem Zusammenspiel lässt sich eine Art Landkarte erstellen, die auf theoretische Konstrukte rückführbar ist und gleichzeitig die individuelle Unterrichtssituation und die darin befindlichen Lernprozesse berücksichtigt.

3.3 Didaktische Konzepte

Die kulturelle Bildung trägt „dazu bei, Menschen bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, eigene kreative und ästhetische Potenziale kennenzulernen, sich zu erproben und damit unter anderem Fähigkeiten der Reflexion, des Selbstlernens bzw. der Selbstbildung zu stärken. Kurz gesagt, unterstützt sie also dabei zu lernen, mit dem Leben gut umzugehen“ (Liebig 2022, S. 1). Hier knüpfen unterschiedliche didaktische Konzepte an, die im Folgenden nacheinander vorgestellt werden. Grundgedanke aller Konzepte ist die Stärkung der Handlungsfähigkeit. Sie befähigen die Lernenden, ihr individuelles Potenzial selbstgesteuert zu nutzen, Probleme selbstkritisch und proaktiv zu lösen und soziale Beziehungen engagiert zu gestalten (Schorn & Timmerberg 2009, S. 17 f.).

Im Einzelnen werden das *handlungsorientierte Lernen*, das *selbstgesteuerte Lernen*, das *kooperative Lernen*, das *individualisierte Lernen* und das *ausgelagerte Lernen* vorgestellt, die als individuelle Herangehensweisen Einsatz im Unterricht finden können. Gleichwohl laufen alle im *personalisierten Lernen* zusammen, das für kulturell-ästhetisches Lernen sehr fruchtbar ist, wie abschließend in diesem Kapitel verdeutlicht wird.

3.3.1 Handlungsorientiertes Lernen

Handlungsorientierung ist eng verbunden mit der Grundidee des Lernens durch Handeln, das keine neue Maxime darstellt, sondern über Kerschensteiner und Dewey bis hin zu Comenius zurückverfolgt werden kann (siehe Kapitel 3.1.1). Zentral ist für sie alle das dem handlungsorientierten Lernen zugrundeliegende Lernpotenzial, das „der im selbsttätigen tun gemachten Erfahrung“ (Nettke 2017, S. 6) entspringt. Es entsteht, da Handeln auf Denken zurückwirkt (Gudjons 2014).

Handlungsorientierung verweist somit auf Selbsttätigkeit. Im Unterricht beschreibt sie ein ganzheitliches und schüler:innenaktives Vorgehen. Handlungsprodukte, die zwischen Lehrkräften und Lernenden vereinbart werden, leiten den Unterrichtsprozess, wodurch „Kopf- und Handarbeit [...] in ein ausgewogenes

Verhältnis“ (Jank & Meyer 1994, S. 354) rücken. Im handlungsorientierten Unterricht wird sich damit bewusst von der Betonung rein kognitiver Lerndimensionen abgewandt und affektiv-emotionale wie sensomotorische Aspekte als gleichrangig hervorgehoben. Ziel ist ein sinnlich fassbarer Ausdruck, der eine subjektiv bedeutsame Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit widerspiegelt (Braun & Schorn 2013).

Handlungsorientiertes Lernen bezieht sich folglich auf ein ganzheitliches Einbeziehen der Lernenden – also einer engen Verwobenheit von methodischen, inhaltlichen und persönlichen Aspekten.

Ganzheitlichkeit im Lernprozess

Lernende persönlich anzusprechen bedeutet, deren Persönlichkeit bewusst in Lernprozesse einzubeziehen. Sie erhalten Möglichkeiten, sich kognitiv, emotional und auch gestalterisch-praktisch einzubringen, wodurch sich Tun und Denken bewusst verknüpft. Kulturschulen sind dafür prädestiniert. Auch sie streben danach, kulturell-ästhetische Handlungen und Denkweisen einzubringen, um einen Zugang zu Wissensgebieten zu schaffen und diese tiefgreifend erleb- und memorierbar zu machen.

Inhaltlich bezieht sich die Ganzheitlichkeit darauf, keine eindimensionale Fachlichkeit zu betonen, sondern Themenfelder möglichst in ihrer Komplexität zu berücksichtigen. Inhalte und Fachbereiche, die sonst eher isoliert nebeneinanderstehen, können in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden. Dadurch werden in einzelne Fachzusammenhänge Methoden und Handlungsweisen aufgenommen, die traditionell eher untypisch sind.



Blick in die Praxis: Die Schüler:innen der 11. Klasse näherten sich dem übergreifenden Thema Alkohol im Chemieunterricht, indem sie sich auf einen Science-Slam-Wettbewerb vorbereiteten. In Zusammenarbeit mit zwei Science-Slammern verfassten sie beispielsweise Slams zu den Themen ‚Alkohol im Haushalt‘ oder ‚Alkoholkonsum und seine Folgen‘. Dabei bezogen sie Inhalte weiterer Schulfächer, wie Deutsch, Gemeinschaftskunde oder Biologie, sowie ihre eigenen Erfahrungen in der Lebenswelt mit ein. Die Sieger:innen erhielten die Möglichkeit, ihre Beiträge auf einem „offiziellen“ Science Slam vorzutragen. Die eigene Begeisterung, sich im Slam-Format zu engagieren beschreibt eine Schülerin: „Ein komplexes Thema, so herunterzubrechen, dass es nicht nur für jeden verständlich ist, sondern die Zuhörer auch unterhält, das hat Spaß gemacht“. Dr. Steffen Keim, Helene-Lange-Gymnasium, Markgröningen

Um die Anbindung an die Lebenswelt zu adressieren, kann es wertvoll sein, in die aktive Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schüler:innen außerschulische Expert:innen miteinzubeziehen. Die Schule öffnet sich dann nach innen und nach außen (Olk, Speck & Stimpel 2011, S. 66; Klopsch 2016, S. 152), auch wenn beispielsweise außerschulische Lernorte besucht werden (siehe auch Kapitel 2.1.2).

Produkt- und Prozessorientierung

Weitere Merkmale des handlungsorientierten Lernens sind die Produkt- und Prozessorientierung, die sich im Unterrichtsablauf zeigen (siehe Abb. 24). In der Vorbereitungsphase legt die Lehrkraft die Themenstellung fest und analysiert die zugrundeliegenden Bedingungen. Hierzu gehören die Sachlogik des Themas und dessen Zugänglichkeit, das Vorwissen der Schüler:innen, die organisatorischen Möglichkeiten, die Erfahrungen, Interessen und Lebenswelt der Lernenden sowie deren methodische Kenntnisse und Arbeitstechniken. Davon ausgehend formuliert die Lehrkraft Handlungsziele wie auch Lehr-Lernziele, die an reale Probleme und Fragestellungen anknüpfen.

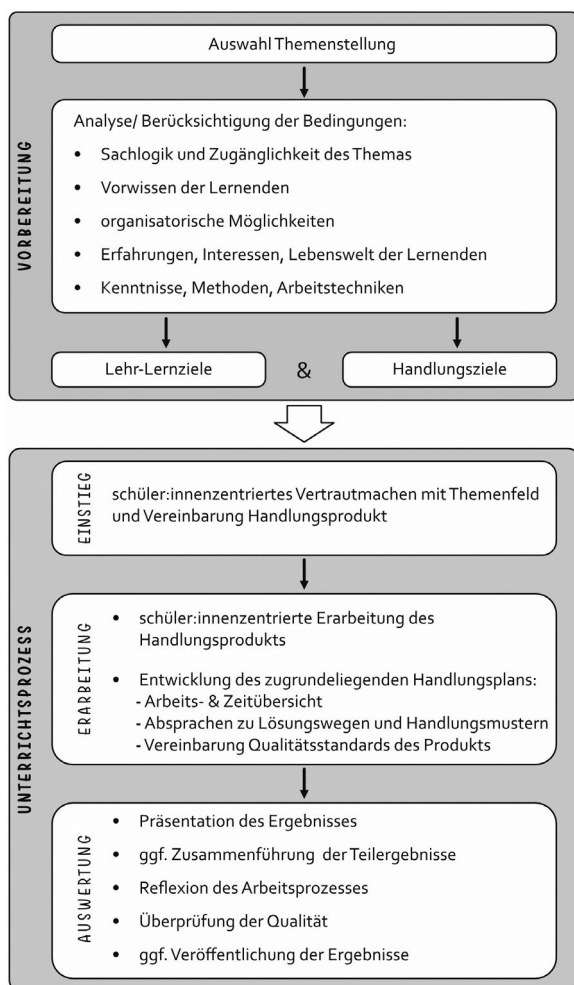


Abb. 24: Handlungsorientiertes Lernen im Unterricht (nach Jank & Meyer 1994, S. 329)

Der sich anschließende Unterrichtsprozess ist schüler:innenorientiert ausgerichtet. Die Schüler:innen werden mit dem Thema vertraut gemacht und verhandeln mit der Lehrkraft ein Handlungsprodukt. Die gesamte Erarbeitungsphase basiert auf einem Handlungsplan, den die Lernenden und Lehrenden gemeinsam entwickeln. Dieser legt die Arbeitsschritte und zeitliche Übersicht fest, verdeutlicht Lösungswege und Handlungsmuster und weist gemeinsam vereinbarte Qualitätsstandards für das angestrebte Produkt aus. Die Handlungsorientierung zielt im gesamten Prozess darauf, Wissen und Können in ein ganzheitliches Erfahrungskonzept zu vereinen, das die Unterrichtsqualität steigert, da die Lernenden

auch kognitiv anspruchsvolle Aufgaben, wie Planen, Hypothesen bilden, Recherchieren, Entscheiden, Auswählen, Bestimmen, Kontrollieren usw. in ihren Lernprozess integrieren (Pitsch & Thümmel 2011).

Das angestrebte Produkt kann vielfältige Formen haben: Es können Rollen- und Planspiele, Wandzeitungen, Collagen, Theateraufführungen, Podcasts, Videos oder auch Modelle entwickelt werden. Voraussetzung ist, dass individuelle Lernwege zugelassen und aktive Handlungen im Produktdesign ermöglicht werden.



Blick in die Praxis: Im Themenfeld ‚Geschichte der USA‘ arbeiteten Acht-klässler:innen in Kleingruppen an unterschiedlichen Begebenheiten, z. B. dem ‚Louisiana Purchase‘, der Unabhängigkeitserklärung oder dem Leben von Sklaven auf Plantagen. Sie arbeiteten sich in ihre Themenfelder ein und erstellten eine Foto-Story mit Sprechblasen, die den Mitschüler:innen den jeweiligen geschichtlichen Aspekt näher bringt. Dazu erarbeiteten sie ein Storyboard, designten Bühnenbilder und besuchten außerschulische Lernorte, um möglichst authentisch aus-schauende Fotos machen zu können. Alle acht Stories wurden als Wandzeitung in der Schule aufgehängt und in einer kleinen Ausstellungsrunde anderen Klassen vorgestellt.
Dr. Britta Klopsch, damals Walter-Hohmann-Schulzentrum, Grund- und Werkrealschu-le, Hardheim

In der Erarbeitungsphase können die Lernenden individuell oder auch gemein-sam in kleinen Teams an ihrem Produkt arbeiten. Handlungsorientierter Unter-richt dient dann auch dem sozialen Lernen, da die Lernenden kommunizieren und kooperieren müssen, um zu einem Ergebnis zu gelangen.

Handlungsorientierter Unterricht stellt die Lernenden in den Mittelpunkt des Geschehens. Die Rolle der Lehrkräfte besteht in der optimalen Unterstüt-zung der Lernprozesse der Schüler:innen. Dies beginnt bei individuellen Ein-stiegen in das Themenfeld. In der Erarbeitungsphase agieren die Lehrkräfte als Lernbegleiter:innen und übertragen den Schüler:innen zunehmend Verant-wortung für die jeweiligen Lernprozesse (Sliwka & Klopsch 2022, S. 29). Die Lehrkräfte beobachten die Lernenden in ihren Lernprozessen, beraten sie, und unterstützen sie bei der Lernorganisation – sie widmen sich also der konstruk-tiven Unterstützung der Lernenden (Sliwka, Klopsch & Dumont 2019). Hand-lungsorientierter Unterricht erfordert damit eine Offenheit der Lehrkräfte. Sie kontrollieren das Vorgehen der Lernenden nicht, sondern geben das „Steuer“ an sie ab und vertrauen darauf, dass gemeinsam auch aus unbestimmten Situationen ein gutes Lernergebnis entstehen kann (Jank & Meyer 1994).

In abgewandelter Form lässt sich Handlungsorientierung auch bei außer-schulischen Bildungspartner:innen erleben. Diese zeigt sich in Angeboten von interaktiven Galerien oder Exploring Labs über Lernwerkstätten bis hin zu Maker

Spaces, innerhalb derer beispielsweise Museumsbesucher:innen eigene Ideen und Projekte kreativ umsetzen (Blankenberg 2014; Nettke 2017).

3.3.2 Selbstgesteuertes Lernen

Selbstgesteuertes Lernen gilt als eines der Prinzipien kultureller Bildung (Fuchs 2008b). Es zielt auf die Entwicklung der Selbstkompetenz (Bönsch 2009), die dazu beiträgt, sich selbst bilden zu können und sich frei zu entfalten und hat keinen primären inhaltlichen Fokus (Braun & Schorn 2013). Die Kultusministerkonferenz definiert das selbstgesteuerte Lernen als

„Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein.“ (KMK 2021, S. 15)

Selbstgesteuertes Lernen ist damit sehr voraussetzungsvoll. In seiner vollen Entfaltung trägt es dazu bei, dass die Schüler:innen eigeninitiativ auf Lernprozesse zugehen, auch bei Schwierigkeiten durchhalten, Lösungswege erkennen und diese beschreiten, ggf. aber auch verändern, um zum Ziel zu gelangen.

Selbsteinschätzung

Der Weg zur Selbststeuerung ist dabei nicht einfach. Die Lernenden müssen angeleitet werden, zunehmend selbstständiger ihren eigenen Lernprozess zu gestalten und diesen auch einschätzen zu können (vgl. Abb. 25). Dazu ist es hilfreich, wenn die Lernenden Hilfestellungen, wie beispielsweise Kompetenzraster, erhalten. Diese machen die Lernanforderung transparent und unterstützen die Schüler:innen, eigene Fähigkeiten und Kompetenzen einzuschätzen. Darüber hinaus dienen sie dazu, den weiteren Lernprozess zu visualisieren.

Teil der Selbsteinschätzung können in überfachlicher Hinsicht zunächst Informationsverarbeitungsstrategien sein. Hierzu gehört das Wiederholen, Zusammenfassen, Hervorheben, Überprüfen oder auch Strategien zum Vermeiden von Ablenkungen. Zusätzlich sind metakognitive Strategien zur Unterstützung des Lernens notwendig, um selbstgesteuert lernen zu können. Diese umfassen die Organisation des Lernortes, das Wissen über Lernstrategien oder auch ein bewusster Umgang mit der eigenen Konzentration, beispielsweise im Zusammenhang mit regelmäßigen Pausen. Auch die Motivation, Lernprozesse aufrechtzuerhalten, ist Teil der Selbststeuerung (Zumbach & Hermann 2016).

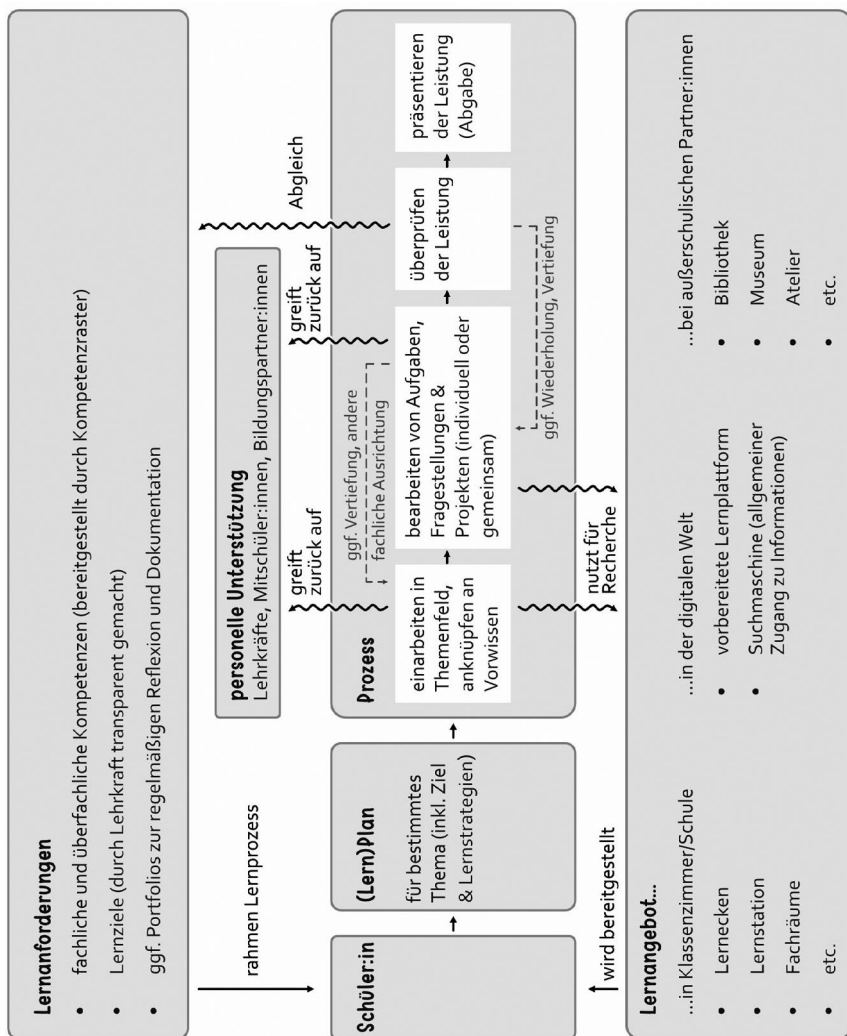


Abb. 25: Prozess des selbstgesteuerten Lernens

Vorbereitete Lernumgebung

Neben der Unterstützung der Einschätzung eines aktuellen Leistungsstands, trägt auch eine vorbereitete Lernumgebung dazu bei, zunehmend selbstgesteuert zu lernen. Diese kann vielfältig gestaltet sein. Sie reicht in der Schule beispielsweise von Lernstationen mit unterschiedlichen Aufgabenschwierigkeiten bis hin zu Lernecken in Klassenzimmern und Fluren, innerhalb derer ruhig gelernt werden kann. Sie nutzt die Möglichkeiten der digitalen Welt, indem auf einer Lernplattform bestimmte Ressourcen und Medien abgelegt sind oder auch

über Suchmaschinen Zugang zu allen verfügbaren Informationen geboten wird. Zusätzlich lässt sich die Lernumgebung in die Gemeinde oder Stadt erweitern. Außerschulische Partner:innen wie Ateliers, Museen, Bibliotheken oder individuelle Expert:innen können hinzugezogen werden, um Lernende gezielt in ihrer Wissens- und Kompetenzaneignung zu unterstützen.

Kulturschulen gelingt es häufig, eine besonders reichhaltige Lernumgebung anzubieten. Sie gestalten ihr Schulhaus nicht nur durch künstlerische Artefakte besonders anregungsreich, sondern bieten oftmals zusätzliche Lernräume, die Rückzugsmöglichkeiten für die Lernenden schaffen. Darüber hinaus arbeiten sie in der Regel eng mit kulturellen Einrichtungen zusammen, die den rein fachlichen Wissenszuwachs der Schulfächer durch überfachliche Herangehensweisen und Zugänge zur Welt erweitern.



Blick in die Praxis: Das Gebäude der Gebhard-Gemeinschaftsschule nutzt den Raum als dritten Pädagogen unter dem Motto ‚Klare Strukturen im Raum bilden den Rahmen für klare Strukturen im Lernen und Lehren.‘ Die Schule ist in sogenannte ‚Lerncluster‘ unterteilt, die aus Lerngruppenräumen und

Differenzierungsräumen bestehen, innerhalb derer mehrere frei zugängliche Computer vorhanden sind. Jede:r Schüler:in nutzt flexible Rollcontainer, um auf eigene Arbeitsmaterialien zugreifen zu können und pro Klassenstufe steht zusätzlich ein Satz Tablets zur Verfügung. Die Schüler:innen dürfen durch die flexible Organisation der Arbeitsplätze oftmals frei wählen, wo sie an Unterrichtsthemen arbeiten möchten und nutzen dabei das gesamte Lerncluster aus. Die offene Eingangshalle dient als Präsentationsmöglichkeit, beispielsweise für Vorträge von externen Partner:innen. In allen Lernclustern sowie im gesamten Schulgebäude finden sich inspirierende künstlerische Ausstellungen der Klassen wieder, die dazu beitragen, das künstlerisch-ästhetische Lernen erlebbar zu machen.

Stephan Beilharz, Gebhard-Gemeinschaftsschule, Konstanz

Zielgerichtete Lernprozesse

Im Prozess des selbstgesteuerten Lernens entwickeln die Schüler:innen einen Plan, der ihren Lernprozess rahmt. Sie arbeiten sich mit Hilfe der vorbereiteten Lernumgebung in ein Themenfeld ein und können auf personelle Unterstützung zurückgreifen. Hierzu zählen die Lehrkräfte, aber auch ihre Mitschüler:innen sowie ggf. bereitstehende Bildungspartner:innen. Der Unterricht an Kulturschulen profitiert hier häufig von Kulturschaffenden, die kreative und agile Kompetenzen weitergeben können, die im traditionellen Unterricht wenig vermittelt werden.

Nach dem Einarbeiten in ein Themenfeld werden in der Regel Aufgaben, Fragestellungen und Projekte individuell oder gemeinsam in Kleingruppen bearbeitet. Auch hier kann auf die Lernumgebung, wie auch die Lehrkräfte, Mitschüler:innen und außerschulischen Expert:innen zurückgegriffen werden. Dabei ist es jederzeit möglich, den Schritt zur Einarbeitung zurückzugehen, um

Aspekte zu vertiefen oder die (über-)fachliche Ausrichtung zu verändern. Wenn die Lernenden mit ihrer Bearbeitung fertig sind, überprüfen sie die Leistung anhand der Kriterien des Kompetenzrasters, der Lernziele oder weiterer Reflexionsinstrumente. In der kulturell-ästhetischen Auseinandersetzung werden dabei vornehmlich nicht-fachliche Aspekte betont, die sich beispielsweise mit der Rezeption und Reflexion sowie der Produktion und Kommunikation im Lernprozess befassen (Reiterer 2020). Zu beobachtende Kompetenzen könnten darin bestehen, die Besonderheit eines bestimmten Ortes oder Raumes wahrzunehmen, bestimmte Potenziale künstlerischer Artefakte für den eigenen Ausdruck zu erkennen, sich partizipativ einzubringen, Dinge zu gestalten und zu verändern oder bestimmte Gesprächs- oder Rechercheanlässe für sich selbst und andere zu erschließen.



Blick in die Praxis: Die Schüler:innen der 10. Klasse hatten im Kunstunterricht die Aufgabe, ein Habitat auf einem bislang unbekannten Planeten zu gestalten. Für diesen neuen, kalten Planeten entwickelten sie eine Station, auf der ein Forschungsteam sich mindestens zwei Jahre lang selbst versorgen sollte. Sie bauten in Partnerarbeit Modelle aus frei wählbaren Materialien und fertigten eine Portfolio-Mappe über den gesamten Prozess an, in der sie ihre Gedanken, Reflexionen und auch fachliche Hintergründe festhielten. *Ute Hirscher, Hölderlin-Gymnasium, Heidelberg*

Der Umgang mit Kunst und Kultur kann so als Instrument eingesetzt sein, die erlebte Wirklichkeit zu deuten und sich selbst und die eigene Umwelt zu reflektieren (Braun & Schorn 2013).

Sollte keine weitere Überarbeitung für das erstellte Lernartefakt notwendig werden, kann dieses abgegeben, präsentiert oder ausgestellt werden und die Lernenden widmen sich einer neuen Aufgabe.

3.3.3 Individualisiertes Lernen

Individualisierung wird häufig als Anforderung an den Unterricht angesichts der steigenden Heterogenität der Schülerschaft angesehen. Individualisierung lässt sich dabei aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachten – Top-Down und Bottom-Up –, die im Idealfall miteinander ausbalanciert werden (Posch 2009).

Der Blickwinkel ‚Top-Down‘ beschreibt als Individualisierungsansatz den Unterricht auf die konkreten Lernvoraussetzungen der einzelnen Lernenden abzustimmen und anzupassen. Individualisierung ist damit als eine „starke Ausprägung der inneren Differenzierung“ (Schneuwly 2014, S. 24) gefasst.

Innere Differenzierung

Zur inneren Differenzierung zählen Vorgehensweisen, die dazu führen, Lernende unterschiedlich einzuteilen, von Individuen bis hin zu Kleingruppen. Die einzelnen Lernenden, Partner:innen oder Gruppen bearbeiten je nach ihren Voraussetzungen unterschiedliche Aufgaben, die verschiedene Lerntempi zulassen und verschiedene Anforderungen beinhalten. Dies umschließt auch, dass „Ziele, Methoden, Hilfen oder Aufgaben zeitweilig für jeden Einzelnen der Klasse verschieden sein“ (Bräu 2005, S. 130) können.

Individualisierte Lernprozesse anzuregen ist voraussetzungsfull (Lipowski & Lotz 2015, S. 159). Die Lehrkräfte müssen die kognitiven Voraussetzungen, das Vorwissen, die methodischen wie auch sozialen Fähigkeiten ihrer Schüler:innen kennen, um das Informationsangebot und die Aufgaben auf sie individuell abzustimmen. Die Einschätzung der Lernenden kann einerseits auf den alltäglichen Beobachtungen ihrer Stärken, Motivationen und aktiv eigeninitiativ durchgeführte Handlungsweisen im Lernprozess beruhen. Andererseits können auch Klassenarbeiten, Lernstandtests und Beobachtungsverfahren auf technisch-digitaler Basis hinzugezogen werden. Gerade letztere sind anschlussfähig an „traditionelle Vorstellungen [...] von Unterricht, die dem Schüler eine passive rezeptive Rolle“ (Posch 2009, S. 1) in der Leistungserbringung zuweisen. Eine Balance beider Ansätze trägt dazu bei, ein umfassendes Bild der Lernenden zu zeichnen.

Im Zusammenhang mit kulturell-ästhetischem Lernen bedeutet Individualisierung aus dieser ‚Top-Down‘-Perspektive unterschiedliche kulturelle Bildungsangebote für Gruppierungen oder individuelle Lernende zusammenzustellen (Keuchel 2016, S. 4). Diese können die Schüler:innen in unterschiedlicher Tiefe an kulturelle Momente heranführen, je nach deren bisheriger Erfahrung und Voraussetzungen. Die didaktische Aufgabe besteht darin, Einzelnen vorhandene kulturelle Codes der Gesellschaft greifbar zu machen, um mit künstlerischen Ausdrucksformen umzugehen und diese für den eigenen Ausdruck und die Annäherung an die Welt einzusetzen.



Blick in die Praxis: Im Projekt „BioKult“ veranschaulichten die Schüler:innen der Oberstufe im Biologieunterricht verschiedene biologische Prozesse durch kreative Herangehensweisen. In Kleingruppen oder Einzelarbeit machten sie die Themen Photosynthese, Zellatmung, Enzymatik und Genetik anschaulich und/oder greifbar. Es entstanden Animationsfilme (z. B. über die Funktionsweise eines bestimmten Enzyms), Funktionsmodelle von Enzymen, Comics (z. B. über den Ablauf der Replikation) sowie unterschiedliche Brettspiele. Alle Lernenden arbeiteten im Bereich ihres individuellen Vermögens, was dazu führte, dass die entwickelten Artefakte sich in unterschiedlicher Tiefe mit den jeweiligen Prozessen befassten. Sie können als Ausgangspunkt für das individuelle Weiterlernen dienen oder auch zur Erarbeitung des Themas in nachfolgenden Klassen genutzt werden. *Ursula Friedmann, Lise-Meitner-Gymnasium, Böblingen*

Aktivierung von Lernenden

Der Blickwinkel ‚Bottom-Up‘ beschreibt als Individualisierung, Lernende aktiv an der Gestaltung des Unterrichts teilhaben zu lassen, indem sie Spielräume erhalten, „die sie für die selbständige Gestaltung zielführender Lernprozesse nutzen können“ (Posch 2009, S. 1). Diese aktive Rolle der Lernenden ist voraussetzungsvoll und fordert ein höheres Engagement als in der eher passiven ‚Top-Down‘-Perspektive, in der Lernprozesse vorstrukturiert werden.

Die Lernenden müssen zunächst die Ziele des Unterrichts nachvollziehen, um ihr Lernen darauf auszurichten. Sie müssen verstehen, warum inhaltliche Aspekte in unterschiedlicher Tiefe zugänglich gemacht werden und sich die dazugehörigen Aufgaben unterscheiden. Sie müssen in der Lage sein, Informationen zu verarbeiten, in ihre Lernprozesse zu integrieren und diese regelmäßig zu reflektieren. Dazu gehört auch, proaktiv auf Lehrkräfte und Mitschüler:innen zuzugehen, um gezielte Hilfestellungen zu erhalten, wenn diese notwendig werden (ebd.).

Lehrkräfte sind aus dieser Perspektive der Individualisierung anders gefordert. Sie erkennen die Lernenden als aktive Mitverantwortliche für Lehr-Lernprozesse an, begleiten sie in ihren Lernprozessen und verändern bei Bedarf benötigte strukturelle Rahmenbedingungen.

In Kulturschulen zeigt sich hierbei eine weitere Dimension des Zugangs zu Lernprozessen: Zunächst wird Lernenden ermöglicht, in ihre eigenen Lernwege individuell präferiertes kulturell-ästhetisches Handeln zu integrieren, um neben dem fachlichen Lernzuwachs auch persönlich zu wachsen. Darüber hinaus erhalten die Lernenden die Möglichkeit, die eigene Diversität innerhalb der Lerngruppe auch in übertragenem Sinne in kultureller Perspektive zu thematisieren, um weitere individualisierte Spielräume zu erschließen. Kulturelle Diversität lässt sich dabei „innerhalb ästhetischer, künstlerischer, sinnlich wahrnehmbarer

Dimensionen thematisieren“ (Keuchel 2016, S. 11), um Lernende anzuregen, ihre jeweils eigenen Wege zu beschreiten. „Zugleich bieten transkulturelle Prozesse [...] Potenziale, kulturelle Vielfalt neu zu gestalten. Eine diversitätsbewusste kulturelle Bildung kann so dazu beitragen, auf der einen Seite den Zusammenhalt und den Dialog innerhalb einer diversitären kulturellen Gesellschaft zu stärken, zugleich aber auch dem Individuum Entscheidungshilfen und Gestaltungsmöglichkeiten für die eigene kulturelle Biografie an die Hand zu geben“ (ebd.).



Blick in die Praxis: Die Schüler:innen der Vorbereitungsklassen arbeiteten mit den ‚Rapagogen‘ der ‚Who.am.I-Creative Academy‘ an einem gemeinsamen, multilingualen Song. Die Schüler:innen schrieben Rap-Texte, übten diese ein und nahmen sie professionell auf. So entstand beispielsweise der Song ‚Mein Weg‘, der vom Ankommen in Deutschland und den damit verknüpften Lebenswegen handelt, worin sich die Vielfalt der beteiligten Schüler:innen widerspiegelt. Die Ergebnisse wurden auf dem schuleigenen YouTube-Kanal veröffentlicht. *Markus Herrmann, Marie-Curie-Realschule, Mannheim*

Für eine intensive individualisierte Auseinandersetzung mit kulturell-ästhetischen Ansätzen in Schulen bietet es sich an, den Lernenden „vielfältige künstlerische und ästhetische Ausdrucksformen aus unterschiedlichen Milieus und Kulturräumen zugänglich“ (Keuchel 2016, S. 12) zu machen.

Individualisiertes Lernen sollte jedoch nicht in einem ‚entweder oder‘ münden. Beide Ansätze haben ihre Vorteile, um Lernende individuell zu unterstützen. Dies zeigen auch die jeweiligen theoretischen Hintergründe: Eine pädagogische Perspektive unterstreicht die Individualisierung als wertschätzenden Umgang mit Heterogenität. Aus lerntheoretischer Perspektive stehen die Fördermöglichkeiten und ein sinnhaftes Lernen im Vordergrund. Beide Perspektiven unterstützen damit die Individualisierung als ‚Top-Down‘-Ansatz. Der ‚Bottom-Up‘-Ansatz wird zunächst aus unterrichtstheoretischer Sicht unterstützt. Diese betont das schüler:innenorientierte demokratische Lernen. Aus bildungstheoretischer Sicht ermöglicht die Individualisierung Teilhabemöglichkeiten für alle Lernenden (Bönsch 2009).

Als effektivster Einsatz der Individualisierung zeigt sich eine Balance zwischen klaren und verbindlichen Vorgaben, einem Mindestmaß an Struktur und der Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen einerseits und Spielräumen für die Eigeninitiative und individuellen Interessen der Schüler:innen andererseits (Posch 2009) (vgl. Abb. 26).

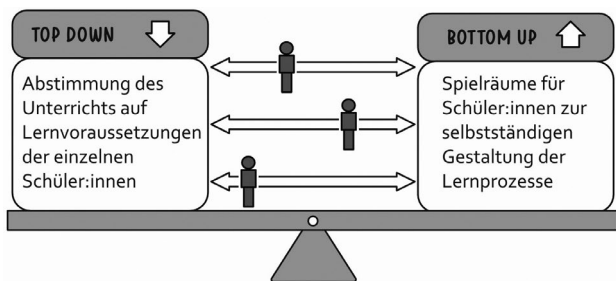


Abb. 26: Individualisiertes Lernen zwischen Top-Down und Bottom-Up

Wichtig für den Erfolg der Lernenden ist dabei nicht nur das Vermögen der Lernenden, mit den neu gewonnenen Spielräumen effektiv umzugehen. Auch die Lehrkräfte müssen sich hier von traditionellen Unterrichtsweisen abwenden und neue unbekannte Wege beschreiten, die sie – gerade hinsichtlich des kulturell-ästhetischen Lernens – so nicht gewohnt sind.

3.3.4 Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen lässt sich im Kern der kulturell-ästhetischen Lernprozesse verorten: Die Lernenden geben sich ganzheitlich Lernprozessen hin, diskutieren ihre Wahrnehmungen untereinander und ggf. mit einer Öffentlichkeit, erstellen künstlerische Artefakte und arbeiten mit Lehrkräften und Kulturschaffenden zusammen. Kulturschulen leben durch die Kooperation miteinander und mit ihrer Umgebung, wobei die Lernenden höchst aktiv partizipieren (siehe auch Kapitel 2.1.2).

Kooperatives Lernen als Unterrichtskonzept ist keine beliebige Form der Zusammenarbeit oder Teilhabe. Die Lernenden fokussieren einen fachlichen Gegenstand und unterstützen sich gegenseitig in ihren Lern- und Verstehensprozessen (Sawatzki 2021, S. 792).

Grundsätzlich besteht das kooperative Lernen aus einem dreischrittigen Ablauf, dem „Think-Pair-Share“ (vgl. Abb. 27) auf. Er beginnt mit der eigenständigen Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand, an die sich ein bilateraler Austausch und die Weiterentwicklung des bislang Erarbeiteten anschließt. Abschließend teilen die Paare oder Kleingruppen das Erarbeitete mit der Großgruppe und bewerten es gemeinsam (Johnson & Johnson 2003).

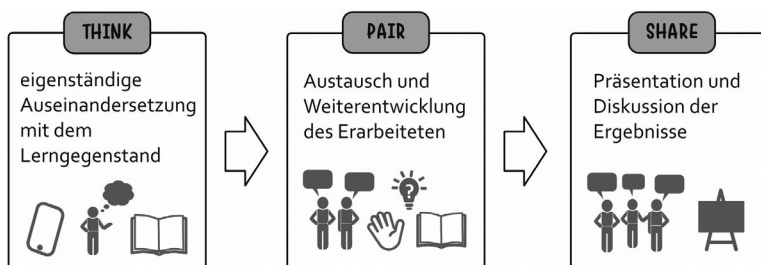


Abb. 27: Grundmodell des kooperativen Lernens

Anforderungen an kooperative Aufgabenstellungen

Grundelement des kooperativen Lernens ist die Kommunikation. Sie beeinflusst die Lerneffektivität und damit auch die Unterrichtsqualität. Je intensiver die Sozialkompetenz der einzelnen Gruppenmitglieder ist, desto hochwertiger wird das gemeinsame Ergebnis. Bei einer effektiven Ausschöpfung der Methode führt die Verbindung von persönlichen, sozialen Kompetenzen und der Sachkompetenz dazu, dass die individuelle Lernleistung höher ausfällt, als dies durch eine individuelle Bearbeitung von Aufgaben hätte erreicht werden können (Johnson, Johnson & Holubec 2008; Klopsch 2019c). Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige Lernaktivität ist die kompetente Vorbereitung der kooperativen Unterrichtssituation. Die entwickelte Aufgabenstellung sollte eine möglichst hohe Selbstwirksamkeitserfahrung ermöglichen. Dazu empfiehlt es sich, die folgenden fünf Aspekte zu berücksichtigen (Heckt 2010; Johnson & Johnson 2004):

- eine *positive Abhängigkeit* der Gruppenmitglieder voneinander durch arbeitsteilige Aufgaben, die am Ende zusammengeführt werden
- eine *individuelle Verantwortungsübernahme* für die gemeinsame Arbeit und für das gemeinsame Ergebnis
- eine *explizite und implizite gegenseitige Unterstützung* im Arbeitsprozess
- die Entwicklung und den Einsatz *sozialer Kompetenzen*
- eine regelmäßige *Reflexion* des Gruppenprozesses

Diese Aspekte regen die Lernenden an, sich im Lernprozess zu engagieren und sich nicht nur passiv im Arbeitsprozess zu verhalten.

Kooperative Arbeitsprozesse

Kooperatives Lernen spricht Schüler:innen auf mehreren Ebenen an. Es fordert sie darin, Teamfähigkeit zu entwickeln und zu vertiefen. Der gemeinsame Arbeitsprozess kann nur gemeinsam mit den anderen gelingen (Sliwka & Klopsch 2016). In Kulturschulen geht die Zusammenarbeit häufig über die reine Kooperation der

Lernenden untereinander hinaus. Auch Kulturschaffende sind als außerschulische Bildungspartner:innen Teil des Lernprozesses. Das traditionelle hierarchische Gefälle zwischen Erwachsenen und Schüler:innen wird dabei zugunsten des Arbeitsprozesses aufgelöst, wodurch realistische lebensweltorientierte Arbeitsweisen entstehen und trainiert werden können, bei denen alle Beteiligten auf Augenhöhe zusammenarbeiten (ebd. 2018).



Stimme aus der Praxis: „Wenn man mehr auf Augenhöhe auf die Schüler:innen eingeht, dann macht das ein schönes Gefühl, wenn man ein Produkt am Ende der Stunde hat und einfach sieht, dass die Schüler:innen was mitgenommen haben. Also dass man wirklich merkt, dass es einen Zuwachs gibt.“ *Janine Reißig, Fritz Ulrich Gemeinschaftsschule, Heilbronn*

Essenzieller Bestandteil solcher Gruppenprozesse ist das bewusste Lernen, das hier ganzheitlich gedacht wird. Neben fachlichem Lernen steht gleichermaßen im Vordergrund, Wissen zu übertragen, anzuwenden, in neuen Zusammenhängen auszuprobieren und in Frage zu stellen (Sliwka & Klopsch 2016). Das entstehende reflexive Wissen kann prozeduraler oder konzeptueller Natur sein und ist damit für neue Lernprozesse aktiv nutzbar (Anderson & Krathwohl 2001). Ein individueller Bezug zum eigenen Leistungsstand und Lernprozess – auch in überfachlicher Hinsicht – wird so unmittelbar ermöglicht.

Dies verändert die Arbeitsweise der Lehrkräfte. Ihre traditionell lehrende Rolle verschiebt sich in eine begleitende Rolle. Sie müssen über den gesamten Gruppenprozess höchst aufmerksam beobachten, wo Hilfestellungen notwendig sind, und sich dort aktiv einbringen. Gleichzeitig gilt es darauf zu achten, in welchen Fällen nur beobachtet werden sollte, um Lernprozesse nicht zu unterbrechen oder gar zu verhindern (Collins, Brown & Newman 1989).

3.3.5 Ausgelagertes Lernen

Lernen im 21. Jahrhundert findet nicht nur analog im Klassenzimmer oder der Freizeit statt. Es wird zunehmend von der digitalen Welt beeinflusst und auch dort vielfältig angeregt. Smartphones, Tablets und Computer, die die Lernenden ganz selbstverständlich als Kulturzugangsgерäte nutzen (Rosa 2014), sollten deshalb auch in schulischem Lernen ihren Platz finden. Sie eröffnen den Weg zu einer „ganze[n] Welt voller authentischer Lernmaterialien [...]“. Das Angebot an Zeitungstexten, Fernseh- und Radiosendungen, Podcasts und Videokanälen, Wikis und Websites ist nahezu unermesslich und ermöglicht, mit nicht didaktisierten Materialien zu arbeiten. Eine Nutzung dieser kostenlosen, redaktionell aufbereiteten Lernressourcen erlaubt es Lehrer:innen, flexibel auf Themenwünsche

und Fragestellungen der Schüler:innen einzugehen und das Internet als jene Wissensquelle einzubinden, die von Kindern und Jugendlichen ohnehin bereits in ihrem Alltag genutzt wird.“ (Brägger & Rolff 2021, S. 948)

Veränderter Bezugsrahmen für Lernprozesse

Um Lernenden ein ganzheitliches Lernangebot zu machen, das auch digitale Möglichkeiten berücksichtigt, müssen Schulen ihren Unterricht verändern: „Kluge pädagogische Konzepte beweisen sich darin, dass sie in Blended Learning-Ansätzen lernwirksame analoge und digitale Lernangebote kombinieren. Im Wissen um deren jeweiligen Potenziale und Grenzen setzen sie diese auf eine Weise ein, die den Erwerb von Kompetenzen gezielt fördert.“ (Brägger & Rolff 2021, S. 967). Die Wissensvermittlung und Kompetenzanbahnung werden dabei – zumindest in Teilen – in das Digitale ausgelagert.

Ausgelagertes Lernen ist damit streng genommen kein weiteres didaktisches Konzept, sondern verändert den Bezugsrahmen, innerhalb dessen handlungsorientiert, selbstgesteuert, kooperativ und individualisiert gelernt werden kann. Die digitalen Medien bieten neue Formen der Wahrnehmung und Partizipation, die kulturell-ästhetische Annäherungen an die individuellen Lebenswelten unterstützen und in den Unterricht Einzug finden können (Missomelius 2013).



Blick in die Praxis: Im Wechselunterricht erlebten die Schüler:innen der 5. und 6. Klasse das Fach Kunst neu. Das Thema ‚Raum‘ wurde zunächst durch ein Materialpaket zu Hause nahegebracht, das an ein Padlet angeschlossen war. Außerdem erhielten die Schüler:innen ein E-Book, das Videos und Aufgabenstellungen zum Thema ‚Mein Traumraum‘ beinhaltete. Daraufhin erstellten die Schüler:innen eigene Fantasieräume auf Papier, bauten zu Hause reale gemütliche Höhlen und teilten diese digital abgebildet mit ihren Mitschüler:innen. In den darauffolgenden Unterrichtsstunden vor Ort entwarfen und bauten sie eigene Modelle ihres ‚Traum‘-Raums, zu denen sie Stop-Motion-Filme drehten sowie E-Books und Geschichten schrieben. Die entstandenen Modelle wurden im Rahmen eines Schulfestes präsentiert. *Lucile Schwörer-Merz, Aloys-Schreiber-Schule, Gemeinschaftsschule, Bühl*

Intensitätsstufen des ausgelagerten Lernens

Das ausgelagerte Lernen weist unterschiedliche Intensitätsstufen aus (vgl. Abb. 28), wie Digitales in die Lernprozesse der Schüler:innen integriert werden kann (Schulmeister 2003). Die Intensitätsstufen werden häufig auch als Virtualisierungsgrade bezeichnet, die in ansteigender Reihenfolge in einem Virtualisierungskonzept münden (IMPULS#E 2024; Bremer o. J.). Inwieweit Schulen dies für ihre Lehr-Lernprozesse nutzen, hängt von individuellen Zielen und Aufgaben ab.

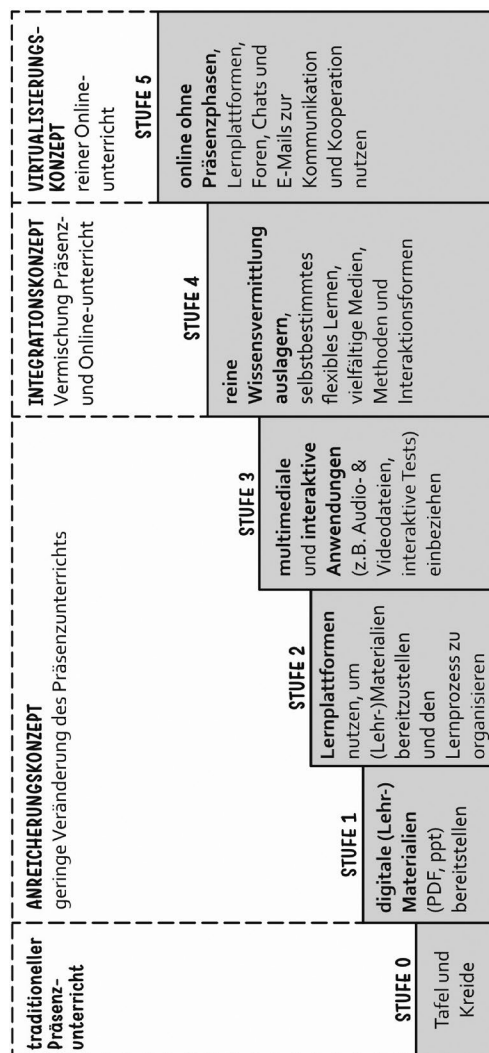


Abb. 28: Intensitätsstufen des ausgelagerten Lernens

Das Anreicherungskonzept verändert den Präsenzunterricht eher oberflächlich. Es beginnt bereits mit dem Bereitstellen von digitalen Dokumenten, die die Lernenden herunterladen können oder zugeschickt bekommen (Stufe 1). Auf der zweiten Stufe nutzen die Lehrkräfte Lernplattformen. Sie stellen Materialien bereit und teilen organisatorische Informationen (Seufert & Mayr 2002). Hierzu zählen Ablaufpläne, Aufgabenstellungen und Gruppeneinteilungen. Die intensivste Annäherung an die digitale Welt innerhalb des Anreicherungskonzepts besteht im Einbeziehen von multimedialen und interaktiven Anwendungen (Stufe 3). Diese umfassen beispielsweise Audio- und Videodateien oder auch interaktive

Aufgaben und Tests, die im Unterricht gezeigt bzw. bearbeitet werden können. In Kulturschulen können so beispielsweise digital Museen auf der ganzen Welt besucht oder auch digital mit Künstler:innen Interviews geführt werden. Wenn gleich im Anreicherungskonzept digitale Möglichkeiten das Lernen noch nicht gänzlich durchdringen, verändert dieses doch die Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten. Neben der Verknüpfung mit Kulturschaffenden, die nicht unmittelbar in der Umgebung der Schule tätig sind, können auf den Lernplattformen orts- und zeitunabhängig Dokumente, Grafiken und Bilder hochgeladen und von den Beteiligten kommentiert und besprochen werden (Brägger & Rolff 2021).

Das sich anschließende Integrationskonzept (Stufe 4) verbindet bewusst Präsenz- und Onlinephasen im Lernprozess. Häufig wird hierbei auch von ‚Blended Learning‘ gesprochen (Reinmann-Rothmeier 2003). Die reine Wissensvermittlung wird nun vor die Präsenzphase ausgelagert. Die Schüler:innen erhalten vielfältige multimediale Zugänge, wie Tutorials, Erklärvideos, Podcasts und weitere, auch verschriftlichte, Unterlagen, anhand derer sie sich in das Themenfeld einarbeiten. Gerade wenn die Zugänge zu den Themenfeldern über eine vorbereitete und reich gefüllte Lernplattform erfolgt, können die Schüler:innen lernen, nicht nur zu rezipieren und Fakten auswendig zu lernen, sondern eigene Fragen zu stellen und gezielt nach Informationen zu suchen (Brägger & Rolff 2021). Auch Informationen kritisch zu hinterfragen und auf ihre Passgenauigkeit der eigenen thematischen Auseinandersetzung zu prüfen, sind Kompetenzen, die Lernende auf der Grundlage des ausgelagerten Lernens trainieren können – je nach ihren Fähigkeiten in einem klar abgegrenzten Umfeld der Lernplattform bis hin zur Öffnung in das gesamte Internet.

Die Lernenden können während der thematischen Einarbeitung ortsunabhängig sehr selbstbestimmt und flexibel arbeiten und sind methodisch nicht festgelegt. Im Präsenzunterricht werden die Inhalte dann aufgegriffen und mit der Lehrkraft und in Kleingruppen vertieft. Auch Übungsphasen, in denen die Lehrkräfte aktiv unterstützen, finden hier ihren Platz. Die Lernenden arbeiten dann an personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen, die gerade auch kulturell-ästhetische Ansätze gelingend zusammenführen. So ist es beispielsweise möglich, in den Präsenzphasen ästhetisches und kulturelles Schaffen in den Vordergrund zu stellen und die Auseinandersetzung mit einem Themenfeld nun künstlerisch auszudrücken – auch unter Einbeziehung zusätzlicher außerschulischer Expert:innen, wie Bildhauer:innen, Choreograph:innen, plastischer Künstler:innen, Schreiner:innen oder Musiker:innen. Alle erstellten Werke lassen sich im Anschluss digitalisieren und können so einem Publikum zur Verfügung gestellt werden, das durch die alleinige Auseinandersetzung im Klassenzimmer keinen Zugang dazu gefunden hätte.

Die intensivste Form der Digitalisierung im Unterricht besteht im Virtualisierungskonzept (Stufe 5). Dieses beschreibt ein reines Onlineformat. Die Lernenden nutzen Lernplattformen, Foren, Chats und E-Mails, um miteinander zu kommunizieren und zu kooperieren. Gleichzeitig erhalten sie ein reichhaltiges multimediales Angebot, um sich tiefgreifend dem Wissenszuwachs widmen zu können. Diese Form des ausgelagerten Lernens ist für das Lernen in (Kultur-)Schulen weder geplant noch zielführend.

3.3.6 Personalisiertes Lernen

Personalisiertes Lernen ist als „pädagogisch-didaktischer Begriff [in Deutschland] bislang noch wenig geläufig“ (Schaumburg 2021, S. 385), was auch daran liegen mag, dass bislang keine einheitliche Definition des personalisierten Lernens vorliegt (Holmes et al. 2018; Cuban 2018). Der didaktische Hintergrund des personalisierten Lernens besteht über unterschiedliche Definitionsansätze hinweg darin, durch eine Vielzahl von „Lernexperimenten, Unterrichtsansätzen und schulischen Förderstrategien, die [...] konkreten Lernbedürfnisse, Interessen, Zielsetzungen oder kulturellen Hintergründe des oder der einzelnen Lernenden anzusprechen“ (Holmes 2018, S. 15; USDOE 2017). Dabei werden die oben vorgestellten didaktischen Konzepte nicht durch einen neuen Ansatz erweitert. Vielmehr versucht das personalisierte Lernen individuelle Ansätze zu vereinen, wodurch es besonders anschlussfähig für Kulturschulen wird. Auch Kulturschulen unterstützen in ihren didaktischen Herangehensweisen keine isolierte Perspektive, sondern integrieren je nach fachlich-inhaltlicher Ausrichtung wie auch kulturell-ästhetischer Methodik unterschiedliche Ansätze.



Stimme aus der Praxis: „Egal mit wem man sich unterhält, ist klar, dass wir mit den herkömmlichen Unterrichtsmethoden nicht weiterkommen. Wir brauchen neue auch gemischte Konzepte, um den veränderten Lernvoraussetzungen unserer Schülerschaft besser gerecht zu werden.“ *Eugen Epp, Elly-Heuss-Realschule, Ulm*

Ungewohnt in diesem Zusammenspiel ist die bewusste Integration von Selbststeuerung, Handlungsorientierung, Individualisierung und Kooperation mit den Möglichkeiten der Digitalisierung (Sliwka & Klopsch 2022), die im ausgelagerten Lernen angesprochen werden. Für personalisiertes Lernen bietet aus der digitalisierten Perspektive beispielsweise die Nutzung intelligenter Lernmanagementsysteme, digitaler Lernmedien und -materialien in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen oder auch die zeitliche Entkoppelung von Lernangeboten und Unterrichtszeiten besondere Chancen (Schaumburg 2021, S. 386 f.).

Ganz allgemein soll das personalisierte Lernen dazu beitragen, das Lernangebot und dessen individuelle Nutzungsmöglichkeiten aufeinander abzustimmen, wodurch im Idealfall „maßgeschneiderte Lernerfahrung[en]“ (Stebler, Pauli & Reusser 2021, S. 403) möglich werden. Um solche anzulegen, weist das Konzept des personalisierten Lernens folgende Merkmale aus (Holmes et al. 2018, S. 16):

- die *Zielstellung*, das Engagement und die Leistungen der Lernenden zu fördern,
- die *Differenzierung*, um individuellen Lernbedürfnissen gerecht zu werden,
- die *Flexibilität*, um sich verändernden Lernbedürfnissen anzupassen und
- variierendes Tempo, um allen Lernenden ihren eigenen Lernrhythmus zu ermöglichen.

Mittelpunkt des personalisierten Lernens ist der oder die individuelle Lernende. Sie oder er ist Dreh- und Angelpunkt eines selbstbestimmten Lernprozesses (Murphy, Redding & Twyman, 2016). Die Lernenden erhalten dabei konsequent die „Urheberschaft und Führerschaft“ (Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2011, S. 26) ihres Lernprozesses und gestalten ihn eigenaktiv und selbstbestimmt. Diese konsequente Verantwortungsübernahme hebt das personalisierte Lernen von den anderen didaktischen Konzepten, derer es sich bedient, ab.

Personalisierung erfordert aktive Partizipation der Lernenden. Dennoch sind die Lernenden nicht auf sich selbst gestellt, sondern werden von den Lehrkräften in ihrem Lernprozess unterstützt. Die ‚Urheberschaft und Führerschaft‘ von Lernprozessen muss erst eingeübt und erprobt werden, um zunehmend umfassender und tiefgreifender zu werden. Dies fordert nicht nur die Lernenden, sondern erfordert auch von Lehrkräften, ihren Unterricht zu verändern und zuzulassen, dass Lernende sich verstärkt einbringen. Wenn sich Lernprozesse an individuellen Lernbedürfnissen ausrichten, um (Lern-)Engagement zu fördern, müssen „möglichst weitreichende Wahlfreiheit und Mitbestimmungsmöglichkeiten [...] hinsichtlich inhaltlicher, didaktisch-methodischer und sozialer Aspekte ihres Lernens“ (Schaumburg 2021, S. 389; Pane et al. 2015; Basham et al. 2016) ermöglicht werden. Die Lernenden erhalten Autonomie und Handlungsfreiräume, um sich selbst auf eigenen Wegen weiterzuentwickeln. Handlungsleitend sind dabei die pädagogischen Prinzipien von ‚Voice und Choice‘ (Bray & McClaskey 2015) und ‚Student Agency‘ (Haste 2001) (siehe auch Kapitel 3.4).

Voice und Choice ermöglicht Lernenden, altersangemessen an ihren Lernprozessen zu partizipieren, d. h. dass sie „eigene Entscheidungen treffen (Choice), in ihren Meinungsäußerungen ernstgenommen werden und ihren Stärken und Schwächen Ausdruck verleihen (Voice), wodurch sie sich selbstbewusst und eigenständig der eigenen Entwicklung widmen“ (Sliwka & Klopsch 2022, S. 195). Auch das Konzept der Agency unterstützt die aktive Teilnahme der Schüler:innen an ihrem Lernprozess. Sie entspringt dem individuellen Wunsch, mit der jeweiligen Umgebung selbstbestimmt zu interagieren und sich darauf aufbauend aktiv der eigenen (Lern-)Entwicklung zu widmen (Haste 2001).

Besonders gewinnbringend scheint dabei zu sein, wenn „individualisiertes Lernen mit Phasen gemeinsamen Unterrichts sowie unterschiedlichen Formen kooperativen Lernens verbunden wird“ (Schaumburg 2021, S. 397). Die Kooperation, die in ihrer intensivsten Form zur Ko-Konstruktion führen kann, wird dabei nicht nur zwischen Lernenden angestrebt. Auch Lehrkräfte oder außerschulische Bildungspartner:innen können dazu beitragen, Lernprozesse ganzheitlich zu gestalten.

Personalisierung lässt sich damit nicht eindimensional denken, sondern kann aus mehreren Perspektiven unterschiedliche Bedeutung erhalten und umgesetzt werden. Dabei lässt sich das Unterrichtsangebot den jeweiligen personalen Voraussetzungen anpassen (Galle 2021). Je nach unterrichtender und lernender Person können unterschiedliche Dimensionen Berücksichtigung finden, die handlungsleitende Fragen umfassen (Holmes et al. 2018) (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2 Dimensionen der Personalisierung von Lernprozessen

DIMENSION	HANDLUNGSLEITENDE FRAGE
Lernziel	Warum soll etwas Bestimmtes gelernt werden?
Lernansatz	Wie soll etwas gelernt werden?
Lerninhalte	Was soll gelernt werden?
Lernpfade und das Lerntempo	Wann soll etwas gelernt werden?
individuelle Lernende oder Lerngruppe	Wer soll etwas lernen?
Lernkontext	Wo soll etwas gelernt werden?

Im Idealfall wird die Personalisierung des Lernens nicht nur innerhalb einer Klasse durch eine bestimmte Lehrkraft verfolgt, sondern als Lernkonzept einer ganzen Schule gelebt. Personalisierung ist dann eine Schulentwicklungsaufgabe, die unterschiedliche Perspektiven einbezieht (vgl. Abb. 29).

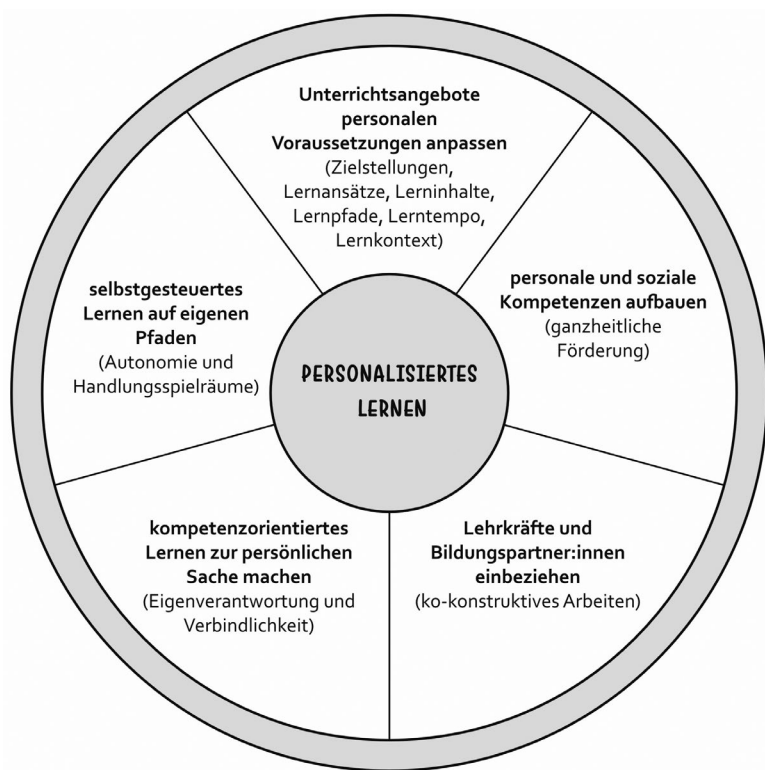


Abb. 29: Perspektiven des personalisierten Lernens

Grundlage der umfassenden Einführung von personalisiertem Lernen sind materielle Ressourcen. Daneben wird es erforderlich, auf der Grundlage des Bildungsplanes das Schulcurriculum anzupassen (siehe auch Kapitel 2.2) und die gelebte Unterrichtspraxis zu verändern.

Ansatzpunkt zur Veränderung – beispielsweise für die Entwicklung einer Kulturschule – kann neben der Auseinandersetzung mit didaktischen Modellen und Konzepten auch eine methodische Annäherung sein. Wie sich die vorgestellten didaktischen Modelle und Konzepte in den vorausgehenden Kapiteln mit methodischen Konzepten vereinen lassen, die zu einer umfassenden kulturell-ästhetischen Durchdringung des gesamten Unterrichts beitragen, zeigt das nächste Kapitel.

3.4 Methodische Konzepte

Die vorgestellten didaktischen Handlungslinien lassen sich durch eine methodische Einbettung in der Praxis umsetzen. Als Unterrichtsmethode gilt ganz allgemein eine Form oder ein Verfahren, durch das Lehrkräfte wie Schüler:innen die sie umgebende Wirklichkeit erfassen – sei sie natürlich oder gesellschaftlich geprägt (Meyer 2017). Für den Unterricht bedeutet dies, dass Lernende wie Lehrende durch entsprechende Methoden die Wirklichkeit erfahrbar machen und sie mitgestalten.

Dabei lassen sich methodische Großformen (Meyer 2017, S. 145) den Inszenierungstechniken (Popescu-Willigmann 2019, S. 324) gegenüberstellen. Letztere, die auch als „Moleküle der Unterrichtsgestaltung“ (Aff 2006, S. 13) bezeichnet werden, beschreiben das Tun im Unterricht, das aus der Aktion einer Person und der Reaktion einer anderen Person entsteht. In der Regel sind die Beteiligten Lehrkräfte und Lernende. Inszenierungen können gleichermaßen auch durch das Zusammenspiel von Lernenden untereinander oder mit außerschulischen Bildungspartner:innen angestoßen werden. Das konkrete Tun zeigt sich in den „grundlegenden zivilisatorischen Kultur- und Interaktionstechniken“ (Meyer 2017, S. 84) „Sprechen, Schreiben, Rechnen, bildnerisches Gestalten, Musizieren, Spielen, Tanzen szenisches Darstellen, Gehen, Wandern [und] (körperliches) Arbeiten“ (Popescu-Willigmann 2019, S. 324; Meyer 2017, S. 119). Es kommt kulturell-ästhetischem Arbeiten in seiner Definition sehr nahe.



Blick in die Praxis: Eine außerschulische View Point Trainerin besucht wöchentlich die Friedrich-Schiller-Schule, um ein ganzheitliches Konzentrations- und Wahrnehmungstraining mit individueller Körpersprache anzuleiten. Das View Point Training unterstützt die Lernenden darin, sich ein individuelles Körpervokabular zu ertanzen. Sie lernen neue Ausdrucksmöglichkeiten durch unterschiedliche Tempi, Gestalten und Gesten und erweitern damit ihr Handlungsrepertoire. Sie arbeiten an der Selbstregulation durch das Entdecken eigener Fähigkeiten und Grenzen und finden neue Perspektiven für die eigene Persönlichkeit. Dabei erfahren sich bewusst in ihrer Präsenz und stärken ihr Selbstbewusstsein. Sie lernen gruppendynamische Prozesse besser zu verstehen und beobachten ihr eigenes und das Handlungsrepertoire ihrer Gruppe mit dem Ziel, den individuellen Ausdruck und die Teamfähigkeit zu steigern. *Friedrich-Schiller-Schule, Grundschule, Großheppach*



Blick in die Praxis: Die Lehrkraft liest im Religionsunterricht eine biblische Geschichte vor, die an verschiedenen Stellen „eingefroren“ wird, d. h. die Geschichte stoppt und die gerade gelesene Situation wird festgehalten. Die Schüler:innen erhalten die Aufgabe, sich in einzelne Personen der Geschichte hineinzuversetzen, ihre Gefühle und/oder Gedanken zur Situation zu äußern und so das eingefrorene Bild lebendig werden zu lassen. *Friedrich-Schiller-Schule, Grundschule, Großheppach*



Blick in die Praxis: Die Schüler:innen der 9. Klasse verdeutlichen im Deutschunterricht die Hebungen und Senkungen eines Gedichts nicht nur durch das klassische Klatschen der Hebungen. Bei einem dreiebigem Jambus stellen sich beispielsweise sieben Schüler:innen in eine Reihe und ducken sich bei einer Senkung und springen bei einer Hebung hoch (xXxXxXx). Das erfordert besondere Aufmerksamkeit, Teamarbeit der Mitschüler:innen und Körpereinsatz. Zusätzlich ist es für die Lernenden eindrücklicher, wenn sie sich gleichermaßen mit Hebungen und Senkungen befassen, als nur mit den Hebungen. *Dr. Steffen Keim, Helene-Lange-Gymnasium, Markgröningen*

Auch im vorangehenden Kapitel zeigten sich in den schulischen Beispielen und den Stimmen aus der Praxis bereits Elemente dieser Inszenierungstechniken, die dazu beitragen, sich der Welt und damit auch den darin stattfindenden Lernprozessen auf kulturell-ästhetische Weise zu nähern.

Methodische Großformen, wie sie in diesem Kapitel im Vordergrund stehen, beschreiben „ganze Unterrichtsgefäße, innerhalb derer unterrichtliche Maßnahmen und Interaktionen stattfinden“ (Popescu-Willigmann 2019, S. 204; Meyer 2011). Wenngleich Handlungsmuster, eingesetzte Medien und Verlaufsformen ähnlich sein können, verfolgt doch jede Großform ihre spezifischen Ziele, die ihre jeweilige innere Struktur unterstützt (Meyer 2017, S. 145).

Kulturschulen setzen auf die Prinzipien der Handlungsorientierung, Selbststeuerung, Individualisierung und Kooperation, die einzeln oder in Kombination – auch unter Einbezug des ausgelagerten Lernens – zu einer möglichst personalisierten Lernerfahrung beitragen sollen. Um diese Prinzipien im Unterricht einzusetzen, werden in der Regel projektartige Lernformen gewählt, die als Großformen aufgebaut sind. Die projektartigen Lernformen gehen auf offene Unterrichtsformen zurück, die in der Reformpädagogik erstmals größere Resonanz fanden (Jürgens 2009; Dewey 1916).

Offene Unterrichtsformen, die weniger lehrkräftegesteuert und mehr schüler:innenorientiert sind, zielen zwar explizit auf die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden und deren Selbstwirksamkeit, Kreativität und Eigeninitiative. Sie zeigen sich aber auch in fachlicher Hinsicht nahezu gleichwertig zum Lernfortschritt in formellen Unterrichtsformaten (Jürgens 2018). Grundlegend für offenen Unterricht ist, dass Lernende und Lehrende gemeinsam Entscheidungen

über Organisationsformen und Inhalte fällen, d. h. die Schüler:innen werden aktiv in ihre Lernprozesse einbezogen. So entsteht eine offene, lernförderliche Atmosphäre, von der die Beziehung zwischen den Lernenden und Lehrenden profitiert und die das soziale Element des Lernens im Unterricht betont (Grünke & Wilbert 2008).

3.4.1 Projektbasiertes Lernen

Die wohl bekannteste offene Unterrichtsform ist der Projektunterricht, der auf den amerikanischen Pädagogen Dewey (siehe auch Kapitel 3.1.1) zurückgeführt werden kann (Dewey 1916). Der Projektbegriff unterstreicht die Forderung nach Handlungsorientierung. Von Beginn an wurde im Projektunterricht darauf abgezielt, fachliche, kreative und soziale Wissensdimensionen zusammenzuführen, um sich kulturell auszudrücken und eine Gemeinschaft zu formen (Willis 1977; Maida 2011).

Lernen in Projekten bedeutet, dass sich die Lernenden selbstständig mit der Lösung bzw. Bearbeitung eines selbstdefinierten Problems, einer Fragestellung oder eines Arbeitsauftrags auseinandersetzen (Gudjons 2014), die sich lebensweltbezogen bearbeiten lassen. Auch die inhaltlichen Aspekte der Auseinandersetzung stoßen die Lernenden selbst an, indem sie das jeweilige Projekt nach ihren eigenen Interessen auswählen (Jürgens 2009). In diesem Kontext spielt die Förderung von Mündigkeit eine zentrale Rolle. Die Schüler:innen werden befähigt, ihre eigene Bildung aktiv mitzugestalten und sich als eigenverantwortliche Individuen zu entwickeln (Jürgens 2014).

Insgesamt zeichnen den Projektunterricht die folgenden Merkmale aus (Traub 2012):

- *Schüler:innenorientierung* durch den Alltagsbezug und die Mitbestimmung,
- *Handlungsorientierung* durch die Selbstständigkeit der Lernenden,
- *Selbststeuerung* des Arbeits- und Lernprozesses durch die Lernenden,
- *Problemorientierung*, die einem realen Problem oder einer authentischen Fragestellung entspringt,
- *Produktorientierung*, indem das zu erstellende Produkt das Ergebnis des Projekts ist,
- *Anpassung der Rahmenbedingungen*, d. h. die Veränderung schulischer Strukturen und Lernumgebungen an die Arbeitsprozesse, sowie
- eine klare *Phasenstruktur* in der Arbeitsorganisation.

Die Anschlussfähigkeit an das kulturell-ästhetische Lernen zeigt sich hier deutlich: Auch die ästhetisch-kulturelle Praxis sucht danach, die „Selbst-Bildung jenseits des Gewohnten und Üblichen zu erproben“ (Braun & Schorn 2013, S. 3). Die Lernenden machen ungewohnte Erfahrungen, treten aus ihrer Komfortzone und versuchen sich dadurch selbst besser zu verstehen. Gleichzeitig wirken sie in die Gemeinschaft und machen sich selbst und ihre Erkenntnisse für Dritte sichtbar, hörbar und spürbar (ebd.).

Konkretes Ziel des Projektunterrichts ist es, reale Lebenssituationen zu bewältigen und alltagsbezogene Fragestellungen beantworten zu können. Da die jeweiligen Projekte sehr von den Interessen, Kompetenzen und Lebensumständen der jeweiligen Lernenden abhängen, sind sie nur begrenzt plan- oder gar standardisierbar. Sie schließen immer an den jeweiligen Horizont der Beteiligten an. Projekte sind damit grundsätzlich offene Systeme, deren Verlauf hauptsächlich simultan gesteuert wird. Dies erfordert eine enge Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Lehrkräfte begleiten die Lernprozesse und unterstützen die Schüler:innen darin, ein möglichst konkretes Produkt mit Transfermöglichkeiten zu erstellen, das über den schulischen Rand hinaus in die Gesellschaft wirken kann (Markham 2003).

In diesem offenen Sinne wird die Projektarbeit an Schulen innerhalb der Fächer oder auch fachübergreifend nur selten durchgeführt. Häufig steht projektbasiertes Lernen im Vordergrund, das nicht allen Kriterien des reinen Projektunterrichts entspricht, sondern an schulische Gegebenheiten angepasst ist. Die Herausforderung für die Lehrkräfte besteht dabei darin, die Bedürfnisse der Lernenden mit den Ansprüchen des Curriculums zu verknüpfen und dabei beiden gerecht zu werden (Rathenow 2008). Dies führt dazu, dass projektorientierter Unterricht je nach Schwerpunkt und Zielgruppe anders aufgebaut sein kann, wodurch unterschiedliche Grade der Öffnung in den verschiedenen Phasen des Ablaufs entstehen.

Kompetenzerwerb im projektbasierten Lernen

Generell zeigt sich, dass sich die Lernenden bei allen projektbasierten Lernformen eine Vielzahl an Kompetenzen aneignen und bestehende kognitive, soziale, fachliche und überfachliche Fähigkeiten erweitern. Hierzu zählt die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, die Fähigkeit, Abläufe planen und analysieren zu können und übergreifende Problemlösestrategien zu entwickeln. Durch eine effektive Zusammenarbeit stärken die Lernenden zudem ihre Kommunikations- und Kooperationskompetenz.

Je mehr sich die Lernenden in den Lernprozess einbringen dürfen, desto größer ist ihr eigenes Engagement, was zu einer erhöhten Leistungsbereitschaft und einem gestärkten Verantwortungsgefühl für das eigene Lernen führen kann (Toshalis & Nakkula 2012).

Die intensive Zusammenarbeit im Rahmen der Projektarbeit fördert ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl, verbessert die gegenseitigen Beziehungen und schafft eine positive Lern- und Klassenatmosphäre. Wenn innerhalb heterogener Gruppen mit unterschiedlichen Kompetenzen und Arbeitsweisen voneinander gelernt wird, lernen die Schüler:innen sich einander zu respektieren, was zu einem positiven Schulklima beiträgt.

Auch die Lehrkraft profitiert von der Offenheit des Vorgehens. Sie kann sich intensiv um einzelne Schüler:innen kümmern, während alle im Lernprozess aktiv sind. Dies ermöglicht eine individuelle Förderung, die auch inklusives Potenzial mit sich bringt (Sliwka & Klopsch 2022, S. 157).

Trotz aller positiven Aspekte birgt das offene Arbeiten Herausforderungen. So kann es bei Lernenden, die sich selbst nicht gut organisieren oder konzentrieren können oder eher lernschwach sind, zu Überforderungen und Frustrationen kommen. Diese zeigen sich im Projektabbruch oder einer Verweigerung der Arbeit. Lehrkräfte müssen deshalb ihre Schüler:innen gut kennen, um zu entscheiden, welche Art von Unterstützung für die jeweiligen Lernenden notwendig wird, um allen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.



Blick in die Praxis: In der interdisziplinären Auseinandersetzung mit Musik interpretierten Achtklässler:innen Musikstücke mit mathematisch-statistischen Methoden. Auf der Basis von Notenhäufigkeits-, Rhythmus-, Notenfolge- und Intervallanalysen erstellten die Lernenden in Gruppen aus einem

Grundbrett, Holzspießen und Perlen dreidimensionale Säulendiagramme. Dabei ermittelten sie, wie sich der Charakter der verschiedenen Musikstücke in den Diagrammen niederschlägt, beispielsweise Pentatonik oder 12-Ton-Technik. Während einigen Lernenden in ihren Gruppen sehr eigenständig die Analysen und die dreidimensionale Aufarbeitung gelang, hatte die Lehrkraft Zeit, sich intensiv um diejenigen Schüler:innen zu kümmern, die noch mehr Anleitung und Unterstützung benötigten. *Peter Kahle und Andreas Lachenmayer, Lise-Meitner-Gymnasium, Böblingen*

Schlüsselemente des projektbasierten Lernens

Projektbasiertes Lernen umfasst unterschiedliche Elemente (siehe Abb. 30). Es beginnt immer mit einer übergreifenden herausfordernden Fragestellung oder einem Problem, das gelöst werden soll. Daran anschließend erfolgt eine mehrdimensionale Recherche. Diese kann unterschiedliche Medien einbeziehen, beispielsweise digitale Quellen, Bücher oder Zeitschriften, aber auch Informationen aus Gesprächen mit Expert:innen. Wichtig für den Arbeitsprozess ist, dass die Lernenden sich mit ihrer Arbeitsweise und der Fragestellung identifizieren. Sie müssen die Möglichkeit erhalten, ihre eigene Stimme im Prozess zu finden und

auszudrücken (voice). Gleichzeitig ist es wichtig, dass Wahlmöglichkeiten vorhanden sind (choice), anhand derer sie sich selbst einbringen können, so wie sie dies möchten (Toshalis & Nakkula 2012; Mitra 2006; siehe auch Kapitel 4.2).

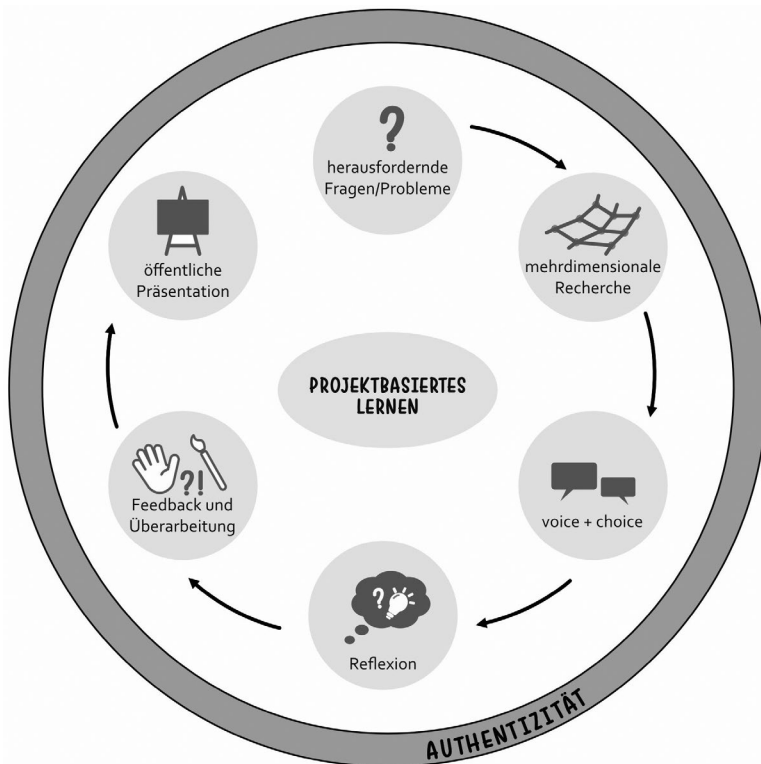


Abb. 30: Elemente des projektbasierten Lernens

Ein weiteres Element des projektbasierten Lernens ist die Reflexion des eigenen Tuns, durch das die Arbeitsweisen kontinuierlich angepasst werden können und das Projekt gesteuert wird. Hilfreich für die eigene Reflexion ist ein formatives Feedback (Black & Wiliam 1998) durch die Lehrkräfte (siehe auch Kapitel 4.3), das dazu beiträgt, Stolpersteine zu überwinden und Herausforderungen im Prozess zu begegnen. Abschluss eines Projektes bildet die öffentliche Präsentation, bei der die Arbeit der Lernenden gewürdigt wird.

Als übergreifendes Element dient die Authentizität. Diese beginnt bereits bei der Fragestellung, die in der realen Lebenswelt angesiedelt sein sollte bzw. dieser entspringt. Sie zieht sich über die authentische Arbeitsweise der Lernenden, die sich so zeigen und engagieren, wie sie sind und mündet in der Präsentation, die nicht für ein fiktives oder durch die Lehrkraft erstelltes, künstliches, sondern ein reales Publikum entsteht.

3.4.2 Phänomenbasiertes Lernen

Das phänomenbasierte Lernen nimmt reale Phänomene aus der Lebenswelt der Lernenden als Ausgangspunkt von Lernprozessen. Im Unterschied zu traditionellen Lernprozessen in den Schulfächern werden hier Lerninhalte ganzheitlich und interdisziplinär betrachtet. Dies bedeutet, dass phänomenbasiertes Lernen unterschiedliche fachliche Zugänge und Wissensbereiche integriert (Silander 2015). Die Lernenden verorten sich dabei in keinem Fachbereich, sondern arbeiten streng kontextbezogen (Wolff 2022). Sie widmen sich einem Phänomen, das sie selbst interessiert und das sie hinterfragen. Beispiele entsprechender Fragen sind im Bereich Aerodynamik ‚Warum können Flugzeuge fliegen?‘, im Bereich Ingenieurwissenschaften ‚Warum sind Brücken so standhaft?‘ oder im Bereich Ökosysteme ‚Wie kann aus einem kleinen Zapfen ein großer Baum wachsen?‘.

Ein konkretes inhaltliches Lernziel wird von den Lehrkräften im phänomenbasierten Lernen nicht vorgegeben, vielmehr konzentrieren sich die Lernenden auf ihre eigenen Fragen und den damit in Verbindung stehenden individuellen Lernprozess (Andreev 2023). Dabei steht der Fokus mehr auf dem aktiven Handeln und den dabei gewonnenen Erfahrungen als auf dem reinen Wissenserwerb (Wolff 2022, S. 2).

Die pädagogische Zielstellung des phänomenbasierten Lernens besteht darin, direkt anwendbare Kenntnisse und Kompetenzen anzueignen, die dazu beitragen, die Lernenden nachhaltig zu befähigen, auch Probleme in ihrer Lebenswelt anpacken und lösen zu können (Silander 2015). Phänomenbasiertes Lernen unterstützt damit unmittelbar die kulturpädagogischen Handlungsprinzipien der kritischen Reflexions- und Urteilskompetenz sowie der Handlungskompetenz und der Lebensweltorientierung (Braun & Schorn 2013).

Kompetenzerwerb im phänomenbasierten Lernen

Wie in allen projektartigen Arbeitsformen eignen sich die Lernenden auch im phänomenbasierten Lernen kognitive, soziale, fachliche und überfachliche Fähigkeiten an. Wichtig dabei ist, dass erworbenes Wissen unmittelbar im Lernprozess angewandt wird und nicht in der Theorie verhaftet bleibt. Die Lernenden probieren Dinge aus, übernehmen Konzepte, Handlungsweisen und Prozesse oder verwerfen diese, wenn sie sich als nicht zielführend herausstellen (Silander 2019). Auf diese Weise entwickeln sich die Lernenden nicht nur in ihrem kritischen Denken, sondern lernen, den Transfer zwischen Praxis und Theorie zu leisten.

Grundlage des Konzepts ist einerseits die konstruktivistische Lerntheorie (siehe auch Kapitel 3.1), nach der Lernende einen aktiven Part in den Lernprozessen einnehmen und in der Lehrkräfte als Lernbegleitungen tätig sind (Wolff 2022). Andererseits steht die Phänomenologie im Vordergrund. Sie zielt darauf, die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven – auch der eigenen – wahrzunehmen

und zu erkennen, wie die damit verbundenen Positionen die Welt veränderten und sie auch weiter verändern (Merleau-Ponty 2014).

Als Vorteil des phänomenbasierten Lernens gilt der Ausgangspunkt der Neugierde, die dazu führt, dass die Lernenden den Lernprozess als Teil ihrer selbst wahrnehmen können. Sie erleben sich selbst eingebunden, genauso wie das Themenfeld, das sie bearbeiten, in die Lebenswelt eingebunden ist. Die Authentizität des individuellen Lernprozesses ist damit in höchstmöglicher Form vorhanden (Drew 2023).

Schlüsselemente

Phänomenbasiertes Lernen ermöglicht authentische Phänomene der Lebenswelt näher zu betrachten und dabei theoretisches Wissen mit der praktischen Erfahrung zu vereinen. Dabei muss von den Lernenden nicht alles neu entdeckt werden (Silander 2015). Sie nutzen bereits vorhandene kulturelle Artefakte, um diese weiterzuentwickeln oder in neue Kontexte zu integrieren. Das Vorgehen ist dabei nicht linear abbildbar, sondern umfasst spiralförmige Schleifen, durch die sich tiefgreifender in die Wissens- und Fähigkeitsbereiche eingearbeitet wird, die zur Beantwortung der Frage führen.

Jede Einheit des phänomenbasierten Lernens beginnt mit einem Phänomen (vgl. Abb. 32). Dieses beschreibt „etwas Ungewöhnliches oder Interessantes“ (Wolff 2022, S. 2), mit dem sich die Lernenden beschäftigen wollen. Ausgehend von der konkreten Frage, die mit dem Phänomen verbunden wird, sammeln die Lernenden aus unterschiedlichsten Quellen Informationen. Diese stammen nicht nur aus einem Schulfach, sondern ermöglichen eine interdisziplinäre Perspektive. Aufgrund ihrer Recherche entwickeln die Lernenden komplexe Erklärungen und Vorgehensweisen, die sie anwenden, um zu einer Antwort zu kommen. Die Anwendung ist stark praxisorientiert. Sie führt dazu, dass Dinge verworfen werden bzw. noch nicht ausgereift sind, wodurch im Prozess zurückgegangen wird, um sich neue Theorien anzueignen und diese in aktives Wissen zu überführen.

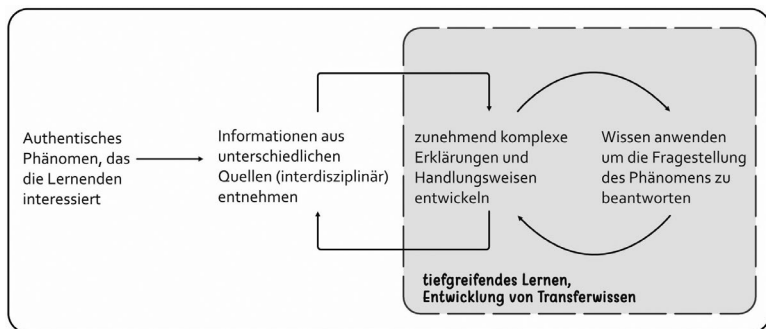


Abb. 32: Phänomenbasiertes Lernen

Auch wenn am Ende des Prozesses jede:r Lernende theoretische und praktische Elemente miteinander vereint hat, können diese auf ganz unterschiedlichen Durchdringungstiefen vorliegen. Phänomenbasiertes Lernen ist damit sehr schüler:innenorientiert und bietet die Möglichkeiten lernschwächere wie auch -stärkere Kinder und Jugendliche gleichzeitig für Lernprozesse zu motivieren.



Blick in die Praxis: Die Schüler:innen der 10. Klasse näherten sich dem Thema Ökologie im Biologieunterricht mit Hilfe von Lyrik – es entstand ‚Ökolyrik‘. Dazu übertrugen sie wissenschaftliche Erkenntnisse und Fachbegriffe aus der Ökologie in ein Gedicht oder andere lyrische Formen. Konkret ging es darum, einen naturwissenschaftlichen Sachverhalt bzw. eine Fragestellung im Themenfeld, den oder die individuelle Lernende besonders interessieren, wissenschaftlich korrekt darzustellen – und dabei neuartig, witzig, unterhaltsam, prägnant, überraschend, kreativ, cool oder suggestiv zu sein. Je nach Vorwissen und Durchdringungstiefe verfassten die Lernenden individuell unterschiedliche Artefakte, die von einer Eindimensionalität bis hin zur Interdisziplinarität über das Bildungsplanziel deutlich hinaus ging. Zum Abschluss präsentierten sie ihre Werke in Form einer Lesung, die als Audiodatei dokumentiert wurde.
Hans Oberhollenzer, Lise-Meitner-Gymnasium, Böblingen

3.4.3 Lernen durch Engagement

Lernen durch Engagement (engl. service learning) ist eine Lehr- und Lernform, die gesellschaftliches Engagement (service) mit fachlichem Lernen (learning) verbindet (Seifert, Zentner & Nagy 2012, S. 13). Konkret sieht das Lernen durch Engagement vor, dass reale Bedarfe in einer Community, d. h. in einer Gemeinde, einer Stadt oder auch einer Einrichtung, durch Projekte gedeckt werden. Die Beteiligten vertiefen dabei ihr Wissen durch praktische Erfahrungen (Sliwka 2004b).

Der Einsatz für das Gemeinwohl kann im sozialen, ökologischen, kulturellen oder politischen Bereich angesiedelt sein. Zentral dabei ist: Die Lernenden engagieren sich, tun dies aber nicht losgelöst oder zusätzlich zur Schule. Lernen durch Engagement ist Teil des Unterrichts und damit eng verbunden mit fachlichem Lernen. Diese Anbindung zeigt sich, wenn im Unterricht gemeinsam geplant, reflektiert und die Verknüpfung zu Inhalten des Bildungsplans hergestellt wird (Reinders 2016). Gleichzeitig wird das Engagement außerhalb der Schule sichtbar und dient der Gesellschaft. Lernen durch Engagement unterstützt damit primär die kulturpädagogischen Handlungsprinzipien der Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Selbstwirksamkeit, Lebensweltorientierung, Partizipation, Öffentlichkeit und Anerkennung (Braun & Schorn 2013).

Kompetenzerwerb im Lernen durch Engagement

Kern des Lernens durch Engagement ist, die Lernenden in die Lage zu versetzen, erlerntes Wissen in Handlungskontexten anzuwenden. Durch die konkrete Arbeit entwickeln sie ein vertieftes Verständnis und verknüpfen unterschiedliche, bislang unverbunden nebeneinanderstehende Wissensbereiche (Klopsch & Sliwka 2019). Sie vertiefen damit ihre fachliche Kompetenz und eignen sich zusätzlich überfachliche Kompetenzfacetten an.

Die Zusammenarbeit mit Lehrkräften und außerschulischen Bildungspartner:innen, die den Service erfahren, ermöglicht eine intensive Arbeit an den 4K Kommunikation, Kooperation, kritisches Denken und Kreativität (Trilling & Fadel 2009). Die Lernenden sprechen sich mit allen Beteiligten ab, wägen Vorgehensweisen und Handlungsschritte kritisch ab, vermitteln, kooperieren in ihrem Tun und dürfen kreativ an Handlungsmuster herantreten. Dies zeigt sich beispielsweise bei der ko-konstruktiven Ideenfindung des Bedarfs, der Weiterentwicklung von Handlungsskizzen und Anbindung an bestehende Konzepte. Durch die Zusammenarbeit mit anderen Menschen erfahren sie, dass kreatives Problemlösen und Innovationen längerfristige, zyklische Prozesse sind, die grundsätzlich Erfolge wie Rückschläge umfassen und daher auch ggf. einer gewissen Frustrationstoleranz bedürfen (Klopsch & Sliwka 2019).

Darüber hinaus eignen sich die Lernenden weiterführende soziale Kompetenzen an. Sie lernen durch die Arbeit mit Lehrkräften und Projektpartner:innen sowie dem Kontakt zu weiteren Personen, denen das Engagement zugutekommt, ihr Selbstbild zu konkretisieren. Sie lernen sich selbst einzuschätzen und entwickeln damit Handlungsfähigkeit. Bedürfnisse anderer Menschen wahrnehmen zu können, mit dem erlernten Wissen und den eigenen Fähigkeiten darauf eingehen zu können, im Team für andere Menschen zu arbeiten und durch die Kenntnis eigener Stärken und Schwächen Handlungsfähigkeit zu erlangen – dies alles trägt dazu bei, unsere Gesellschaft verantwortungsbewusst mitzugestalten.

Schlüsselemente

Lernen durch Engagement basiert auf sechs Qualitätsstandards (Seifert, Zentner & Nagy 2012). Diese sind

- der *reale Bedarf*, d. h. das Engagement der Lernenden bezieht sich auf Aufgaben, die alle Beteiligten als sinn- und bedeutungsvoll wahrnehmen (Billig, Root & Jesse 2005),
- die *curriculare Anbindung*, d. h. Lernen durch Engagement basiert auf vorgegebenen Unterrichtsinhalten (Billig & Klute 2003),
- die *Reflexion*, d. h. die Lernenden reflektieren ihr Vorhaben und dessen Durchführung regelmäßig und bewusst (Eyler, Gilles & Schmiede 1996),

- die *Partizipation*, d. h. die Lernenden sind aktiv an der Planung, Vorbereitung und Gestaltung des Projekts beteiligt (Bradley 2003),
- das *Engagement außerhalb der Schule*, d. h. die Projekte werden in der Community bei Partner:innen durchgeführt (Putnam 1995) und
- die *Anerkennung* und der *Abschluss*, d. h. das Engagement läuft nicht einfach aus, sondern wird abschließend gewürdigt.

Das konkrete Vorgehen bei Lernen durch Engagement lässt sich in vier Phasen aufteilen, die durch eine Vor- und Nachbereitung der Lehrkräfte gerahmt werden (vgl. Abb. 33).



Abb. 33: Phasen des Lernens durch Engagement

Bei der Vorbereitung legen die Lehrkräfte die Zeiträume fest, die das Engagement einnehmen soll, wählen die Anbindung an den Bildungsplan aus und erstellen eine erste Übersicht über mögliche Projektpartner:innen. In der *Initialisierungsphase* machen sich die Lernenden mit dem Vorgehen des Lernens durch Engagement vertraut (Seifert, Zentner & Nagy 2012). Sie identifizieren einen Bedarf, indem sie diesen recherchieren oder ein:e Projektpartner:in mit einem Bedarf an sie heran tritt. In dieser Phase erhalten die Lernenden zudem einen Überblick über die Lernziele und reflektieren ihre eigenen Stärken, die sie in den Prozess einbringen können.

In der *Planungsphase* recherchieren die Schüler:innen zu fachlichen Aspekten des Bedarfs und entwickeln Ideen zur Umsetzung. Dabei verbinden sie das fachliche Wissen mit der Praxis. Sie kooperieren in ihren eigenen Teams und arbeiten gleichzeitig mit der Lehrkraft und den Projektpartner:innen zusammen, um eng am Bedarf zu bleiben (Klopsch & Sliwka 2019).

Wenn das geplante Engagement *durchgeführt* wird, bleiben die Lernenden nicht sich selbst überlassen. Sie reflektieren ihr Vorgehen kontinuierlich untereinander und mit der Lehrkraft und erhalten formatives Feedback, wie sie mit

auftretenden Herausforderungen umgehen können (Reinders 2016). *Abschluss* des Engagements ist dann eine Würdigung des Einsatzes. Oftmals erhalten die Schüler:innen dabei eine Urkunde über ihren geleisteten Einsatz und werden vor der Schulöffentlichkeit oder auch bei einer kleinen Feier mit allen Beteiligten und den Eltern geehrt (Seifert, Zentner & Nagy 2012).



Blick in die Praxis: Im Rahmen des Projekts „Berufene Helden“ der Berufsorientierung setzten sich Achtklässler:innen mit unterschiedlichen Kulturen auseinander und gingen der Frage des Zusammenhangs zwischen Herkunft und Kultur nach. Die Schüler:innen besuchten Museen und stießen auf eine

Ausstellung der Flüchtlingshilfe. Das daraus angestoßene Interesse führte zu Interviews mit Flüchtlingen und Flüchtlingshilfe. Ihre Erkenntnisse setzten die Schüler:innen schließlich künstlerisch um. Die entstandenen Werke wurden im Rahmen einer Vernissage ausgestellt. Dort wurden nicht nur den Flüchtlingen und ihren Schicksalen eine zusätzliche Öffentlichkeit geboten, sondern auch vielfältige Kunstwerke der Schüler:innen im Postkartenformat verkauft und damit die Flüchtlingshilfe finanziell unterstützt. *Lisanne Jensen, Kurt-Tucholsky-Schule, Gemeinschaftsschule mit Oberstufe, Flensburg*

3.4.4 Problembasiertes Lernen

Problembasiertes Lernen, das auch als problemorientiertes Lernen bezeichnet wird, stellt Probleme in den Mittelpunkt des Unterrichts (Reusser 2005). Die gewählten Probleme sind keine ‚wohl-definierten‘ Probleme (Hatano & Inagaki 1984), die sich durch vorgefertigte, erlernte Prozesse geradlinig lösen lassen. Sie zählen vielmehr zu den ‚schlecht-definierten‘ Problemen (ebd.), die kein „Patentrezept zur Lösung“ (Sliwka & Klopsch 2022, S. 161) haben. Schlecht definierte Probleme sind häufig in zunächst unübersichtliche Situationen eingebettet und bergen ein gewisses Maß an Unsicherheit bezüglich ihrer Lösung, da unterschiedlichste Handlungsmöglichkeiten vorliegen. Problemorientiertes Lernen umfasst damit immer neben dem fachlichen Lernzuwachs auch die Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen, wie beispielsweise das kritische Denken.

Übergreifende Zielstellung des problembasierten Lernens ist, transferfähiges Wissen zu erlangen (Reusser 2005), durch das die Lücke zwischen Wissen und Handeln überschritten wird und lebenslanges Lernen und Problemlösen möglich wird. Aufgrund der grundsätzlichen Offenheit im Prozess des problembasierten Lernens kann es sinnvoll sein, die Lernenden zunächst enger zu führen und erst dann wirklich frei arbeiten zu lassen, wenn sie die Methode bereits erprobt haben. Zum Einstieg bietet sich beispielsweise die Arbeit mit ‚Mysterien‘ an, die als problembasierte Rätsel gelten (Grospietsch & Lins 2023).

Problembasiertes Lernen unterstützt im Besonderen die kritische Reflexions- und Urteilskompetenz, die auch Teil der kulturpädagogischen Handlungsprinzipien sind.

Kompetenzerwerb im problembasierten Lernen

Der Kompetenzerwerb im projektbasierten Lernen ist – neben dem rein fachlichen Wissenszuwachs – vielfältig. So erwerben die Schüler:innen Kompetenzen, die sich auf den Lernprozess beziehen, wie beispielsweise sich zu organisieren, neues Wissen und Fähigkeiten zu verarbeiten und anzupassen und Strategien zu entwickeln. In der methodischen Herangehensweise vertiefen sie die Fähigkeit, angemessene Quellen zu finden und zu verwenden, je nach Kontext auch Daten zu gewinnen und ihre Erkenntnisse zu präsentieren. Auch überfachliche soziale Kompetenzen werden angebahnt, indem sie kooperieren, kommunizieren, kritisch abwägen und Entscheidungen treffen (Turek 2012; Reusser 2005).

Ausgangspunkt des Lernprozesses ist dabei das Konzept des situierten Lernens (Lave & Wenger 1991), welches davon ausgeht, dass komplexes Lernen immer situations- und kontextgebunden ist und durch soziale Interaktionen gestützt wird. „Kognition und Kontext, Lernprodukt und Lernprozess, Inhalt und Form, Wissen und Anwendung – d.h. Kategorien, die in herkömmlichen Lehr-Lernkonzeptionen meist separiert werden“ (Reusser 2005, S. 162), werden hier konsequent zusammengedacht. Die Lernenden werden dazu angeregt, unterschiedlichste Perspektiven in den Problemlöseprozess einzubeziehen, bislang unbekannte Zusammenhänge wahrzunehmen und möglichst authentische Kontexte zu bearbeiten.

Schlüsselemente

Der Ablauf im problembasierten Lernen ist klar gegliedert. Ausgangspunkt ist die Konfrontation der Lernenden mit einem Problem. Dieses kann durch Szenarien, Puzzles, Diagramme, Artikel, Dialoge, Zitate, Comics, E-Mails, Poster, Gedichte, Gegenstände, Video-Clips usw. präsentiert werden (Turek 2012). Im Anschluss daran diskutieren die Lernenden das Problem. Dabei klären sie die zugrundeliegenden Fakten und definieren, worin genau das Problem besteht. Ausgehend von ihrem aktuellen Wissen führen sie ein Brainstorming durch, wie sie das Problem lösen könnten und identifizieren, welches Wissen ihnen noch fehlt, um das Problem tatsächlich zu lösen. Dabei formulieren sie Lernfragen, die auf das fehlende Wissen hinweisen. Ausgehend von der umfassenden *Analyse des Problems* (vgl. Abb. 34) erstellen sie einen Plan, welche Schritte nun durchlaufen werden müssen und wer für was zuständig ist (Barrett 2005).

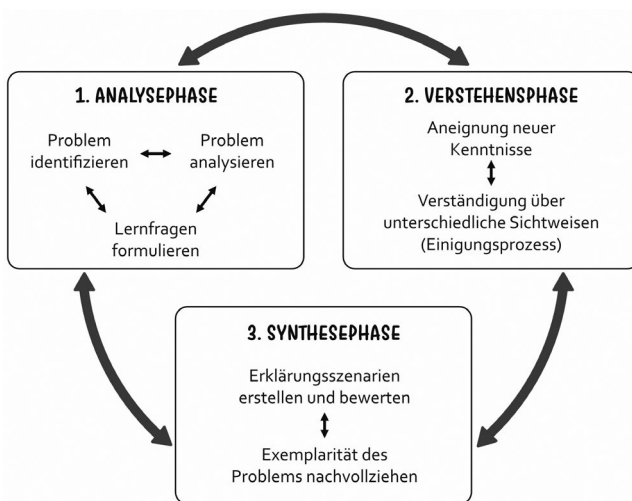


Abb. 34: Problembasiertes Lernen (nach Grospietsch et al. 2021, S. 33)

In der sich anschließenden *Verstehensphase* recherchieren die Lernenden, um ihre Lernfragen beantworten zu können. Dazu nutzen sie das Internet und Bibliotheken, sprechen mit Lehrkräften und außerschulischen Expert:innen. Sie tragen ihre Ergebnisse in der Gruppe zusammen und erläutern sich gegenseitig ihre Erkenntnisse bzw. Sichtweisen. Die *Synthesephase* verdichtet die gemeinsame Arbeit zur Lösung des Problems. Die Schüler:innen entwickeln eine gemeinsame Lösung und bewerten diese. Dabei thematisieren sie auch die Exemplarität des Problems und reflektieren den Prozess.



Stimme aus der Praxis: „Mit der Mystery-Methode ermutige ich meine Schüler:innen dazu, eigenständig mit geografischen Phänomenen und komplexen Problemen umzugehen. Dabei lösen sie in Gruppen eine Leitfrage zu einem vorgestellten Fallbeispiel. Über einen Link auf ihren Tablets erhalten sie Zugriff auf unsortierte Textbausteine, Bilder oder Grafiken, die sie auf einer interaktiven Pinnwand erfassen und in einen sinnvollen Zusammenhang bringen müssen, um die Leitfrage zu beantworten. Die Ergebnisse werden anschließend für alle sichtbar projiziert und begründet, beispielsweise in Form eines Wirkungsgefüges. Da es in der Regel keine eindeutige Lösung gibt, beobachte ich häufig intensive Diskussionen über verschiedene Hypothesen und Lösungswege innerhalb der Einzelgruppen. Die Reflexionsphase zeigt dann oft, wie herausfordernd und gleichzeitig motivierend es für die Schüler:innen ist, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen und dennoch einen gemeinsamen Lösungsweg zu finden.“ *Anne-Kathrin Schlegel, Thomas-Morus-Realschule, Östringen*

Wie schon beim projektorientierten Unterricht entstanden auch in der Ausprägung des problemorientierten Lernens unterschiedliche Ausdifferenzierungen, die sich zu eigenen Unterrichtsformen entwickelten. Hierzu zählen das *forschende Lernen* und das *designbasierte Lernen*, die beide im Folgenden vorgestellt werden.

3.4.5 Forschendes Lernen

Forschen bedeutet ganz allgemein systematisch zu neuen Erkenntnissen zu kommen. Das forschende Lernen erfordert – wie alle anderen Arten des projektbasierten Lernens auch – selbsttätiges und zielgerichtetes Handeln, das neben der Erweiterung des bisherigen inhaltlichen Wissens auch überfachliche Kompetenzen stärkt (Roth & Weigand 2014). In der Schule ist es häufig in einem bestimmten Fachkontext angesiedelt, kann aber auch interdisziplinär angeboten werden.

Die Zielstellung des forschenden Lernens besteht zum einen darin, eine bestimmte Forschungsfrage zu formulieren und diese am Ende des Forschungsprozesses inhaltlich zu beantworten. Zum anderen wird angestrebt, dass die Lernenden metakognitive Kompetenzen entwickeln, durch die es ihnen möglich wird, eigene Lernprozesse zu überblicken und zu steuern (Anderson & Krathwohl 2001).

Je nach fachlicher Ausrichtung des forschenden Lernens lassen sich unterschiedliche Blickwinkel einnehmen (Klopsch 2024). In den Geisteswissenschaften kann die Frage nach dem Sinn und der Bedeutung von Sachverhalten im Vordergrund stehen. In den Naturwissenschaften kann der Fokus darauf liegen, wie bestimmte Prozesse funktionieren und ablaufen und im praktisch-ästhetischen Bereich lassen sich bislang unbekannte Produkte und Gestaltungsformen beleuchten (Messner 2009, S. 22). Die kulturpädagogischen Handlungsprinzipien, die hierbei besonders fokussiert werden, sind die kritische Reflexions- und Urteilskompetenz, die Handlungsorientierung sowie die Lebensweltorientierung.

Kompetenzerwerb im forschenden Lernen

Neben dem fachlichen Lernzuwachs trainieren die Lernenden im forschenden Lernen die Fähigkeit, kritisch zu denken und kreativ, d.h. aktiv handelnd mit Bekanntem umzugehen, um Neues zu entwickeln. Wenn sie in Teams forschend lernen, erweitern sich die überfachlichen Kompetenzen um Kommunikation und Kooperation – alle überfachlichen Fähigkeiten sind dabei kein zusätzlicher Teil des Lernprozesses, sondern sind eng damit verwoben. Sie lassen sich gezielt dazu nutzen, fachlichen Lernzuwachs zu ermöglichen.

Der Prozess der Lösungsfindung bzw. der Beantwortung einer Forschungsfrage ist deshalb mindestens ebenso wichtig wie das inhaltliche Ergebnis selbst, da er vor allem bezüglich des metakognitiven und strategischen Vorgehens viele Lern Gelegenheiten bietet (Sliwka & Klopsch 2022).



Stimme aus der Praxis: „Den Schüler:innen fällt der theoretische Zugang zu Mathematik total schwer und ihnen hilft es, wenn sie viel selbst machen können, viel selbst begreifen können, viel selbst forschen können. Das bedeutet zwar eine größere Vorbereitung, ein bisschen mehr Arbeit, aber im nachhaltigen Lernen für die Schüler:innen ist es wahnsinnig wertvoll.“ *Eva Schwörer, Fritz-Ulrich-Schule, Gemeinschaftsschule, Heilbronn*

Forschendes Lernen ist voraussetzungsreich. Die Lernenden brauchen methodische, inhaltliche und überfachliche Kompetenzen, die sie im Prozess vertiefen können, jedoch auch – in weniger ausgeprägter Form – als Ausgangspunkt genutzt werden müssen. In der Schule liegen deshalb häufig unterschiedliche Ausprägungen des forschenden Lernens vor, die auf einem Herantasten an Forschungsprozesse basieren (Abrams, Southerland & Evans 2008):

- ‚Über das Forschen lernen‘ (*learning about inquiry*), bei dem der Forschungsprozess durch die Lehrkraft modelliert und durch die Lernenden nachgestellt wird
- ‚Lernen zu erforschen‘ (*learning to inquire*), bei dem die Lernenden einen eigenen Forschungsprozess durchlaufen und sich stark auf den Prozess konzentrieren
- ‚Forschung nutzen, um Inhalte zu erfassen‘ (*using inquiry to learn science content*), bei dem die Lernenden Forschungsprozesse durchlaufen, die inhaltliche Herausforderungen bereithalten.

Schlüsselemente

Forschendes Lernen unterliegt in der Schule einem zyklischen Vorgehen, das je nach Unterrichtssituation, Jahrgangsstufe und Fach unterschiedlich aufgebaut sein kann. Im Allgemeinen gliedert es sich in vier großen Phasen (Pedaste et al. 2015, S. 56): Die Orientierungsphase, die Konzeptualisierungsphase, die Untersuchungsphase und die Abschlussphase (vgl. Abb. 35). Die *Orientierungsphase* bettet das Themenfeld in einen größeren Zusammenhang, um grundsätzliches Interesse zu wecken, Vorwissen zu aktivieren und die Komplexität eines bestimmten Feldes aufzuzeigen bzw. je nach Altersgruppe auch zu reduzieren. Manche Modelle des forschenden Lernens überspringen diese Phase und beginnen direkt mit der Forschungsfrage (Bybee 2009; Marquardt-Mau 2011).

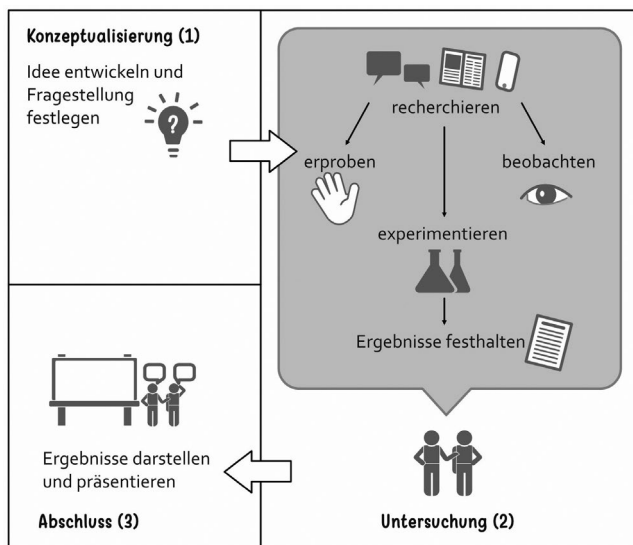


Abb. 35: Ablauf des forschenden Lernens

Die *Konzeptualisierungsphase* ist der Beginn des selbstständigen aktiven Tuns der Lernenden. Sie entwickeln nun individuell oder in Teams Forschungsfragen, die sie besonders interessieren. Lernende, die im Forschungsprozess noch wenig geübt sind oder Unterstützung benötigen, erhalten eine Auswahl an Forschungsfragen von den Lehrkräften.

Die sich anschließende *Untersuchungsphase* umfasst den Kern des Forschens. Die Schüler:innen recherchieren, erproben, experimentieren und erfahren bislang Unbekanntes. Teil der Untersuchungsphase ist zudem, die neuen Erkenntnisse zu interpretieren, zu bewerten und für eine abschließende Darstellung aufzubereiten.

Abschließend werden die Erkenntnisse der Lernenden und der gesamten Lerngruppe oder sogar darüber hinaus einem Publikum präsentiert. Die Lernenden fassen ihre Antwort oder Lösung zusammen und erläutern und reflektieren den Weg, den sie in ihrem Lernprozess zurückgelegt haben.



Blick in die Praxis: Im Fach Physik überprüften Schüler:innen einer 8. Klasse den Wahrheitsgehalt des Märchens Rapunzel. Sie stellten sich die Frage, ob Rapunzel wirklich dazu in der Lage ist, ihren Verehrer mit einer einfachen Umlenkrolle in den Turm hochzuziehen. Die meisten Schüler:innen gingen vom Präkonzept aus, dass eine einfache Umlenkrolle schon Kräftersparnis bringt – diese Annahme wurde nun auf den Prüfstand gestellt. Am Ende des Prozesses schrieben sie das Märchen mit einem ‚technischen Blick‘ und mit Hilfe ihres neu erworbenen physikalischen Wissens um und erläuterten, wie Rapunzel tatsächlich ihren Prinzen empfangen könnte. Lucia Hefti, Gregor-Mendel-Realschule, Heidelberg

3.4.6 Designbasiertes Lernen

Im designbasierten Lernen lösen Lernende in Teams ein komplexes Problem über sogenannte Design-Aktivitäten. Sie arbeiten kooperativ, fachspezifisch oder auch fächerübergreifend. Die Vorgehensweise ist iterativ-zyklisch. Dies bedeutet, dass sich die Schüler:innen in wiederholenden Schritten einer Lösung nähern, die in einem Lernprodukt mündet, das für Dritte einen Nutzen haben soll (Reinmann 2022).

Ziel des designbasierten Lernens ist das Lösen von realen Problemen durch kreatives Handeln, um die Lernenden auf den Umgang mit aktuellen, komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen vorzubereiten (Hantke 2021).

Designbasiertes Lernen entfacht Kreativität, kritisches Denken und auch den Wunsch zu lernen (Heim 2024). Das Design wird dazu genutzt, die reale Welt zu verändern. Die Vermittlung von Inhalten ist der Anwendung von Wissen dabei untergeordnet. Genau wie bei anderen projektartigen Lehr-Lern-Formen geht es darum, die Schlüsselfähigkeiten des 21. Jahrhunderts, Kommunikation, Kooperation, kritisches Denken und Kreativität (Trilling & Fadel 2009), zu vermitteln und tiefergehendes Lernen zu fördern.

Häufig ist designbasiertes Lernen in gemeinschaftsorientierten Projekten angesiedelt, die demokratische Bildung, globales Bewusstsein, aktive Bürgerschaft und Zusammenarbeit fördern. Die Schüler:innen lernen, aktive Mitglieder ihrer lokalen und globalen Gemeinschaft zu sein (Mehalik et al. 2008) und diese zu verändern. Damit betont das designbasierte Lernen besonders die kulturpädagogischen Handlungsprinzipien der Partizipation, Reflexions- und Urteilskompetenz, Subjektorientierung, Kooperation und Öffentlichkeit (Braun & Schorn 2013).

Kompetenzerwerb im designbasierten Lernen

Arbeiten am Design bedeutet, selbst schöpferisch tätig zu werden. Voraussetzung dafür sind „kreativitätsrelevante Kompetenzen“ (Kaufmann & Beghetto 2009, S. 3; siehe auch Kapitel 1.2), wie Selbstdisziplin, Ambiguitätstoleranz, Durchhaltevermögen, die Bereitschaft Risiken einzugehen wie auch die Freude, sich auf unterschiedliche Art auszudrücken (ebd., Sliwka & Klopsch 2022, S. 53) – Aspekte, die zusätzlich während der Arbeit am Design gefördert werden. Zudem üben sich die Lernenden in vorausschauendem Denken, der Vorstellungskraft, der Reflexion und Kooperation (Reinmann 2022).

Design-Aufgaben können Schüler:innen in besonderer Weise motivieren und Lernerfahrungen schaffen, die tiefgreifend kulturell-ästhetisch verankert sind. Gleichzeitig ist das Arbeiten am Design auch unvorhersehbar und benötigt Entscheidungen innerhalb der Situation, die vorab nicht geplant werden können. Sie sind damit im Spannungsfeld zwischen der Unkontrollierbarkeit und der Steuerung der Lernprozesse (siehe Kapitel 3.2) angesiedelt. Für die Lehrkräfte bedeutet dies, höchst adaptiv zu handeln (Hatano & Inagaki 1984). Sie erkennen im Prozess, wer wie unterstützt werden muss und stehen kontinuierlich als Lernbegleiter:innen zur Verfügung.

Schlüsselemente

Design-Thinking-Prozesse entstehen durch Problemstellungen, die möglichst nutzendenorientiert gelöst werden sollen. Für deren didaktische Aufbereitung stehen unterschiedliche Modelle zur Verfügung, die unterschiedlich komplex sind (Plattner, Meinel & Weinberg 2009; Davis et al 1997; Nelson 2006).

Im Folgenden wird zunächst ein *didaktisch-angepasstes Modell des Lernens durch Design* vorgestellt, das sich auch für jüngere Klassenstufen oder lernschwächere Lernende anwenden lässt (Nelson 1982; Heim 2024). Im Anschluss daran wird ein komplexer Design-Thinking Prozess vorgestellt, der für die Lernenden voraussetzungsvoller ist. Beiden Vorgehensweisen ist gemein, dass sie „rückwärts“ gedacht werden, d. h. dass ein Problem vorliegt, das gelöst werden muss und als Ausgangspunkt die Nutzbarkeit am Ende steht.

Das didaktisch-angepasste Modell des Lernens durch Design weist 6 ½ Schritte aus (Nelson 2006), die zu durchlaufen sind, wobei 4 ½ in der Verantwortung der Lehrenden liegen und zwei davon eigenverantwortlich von den Schüler:innen gestaltet werden (Abb. 36).

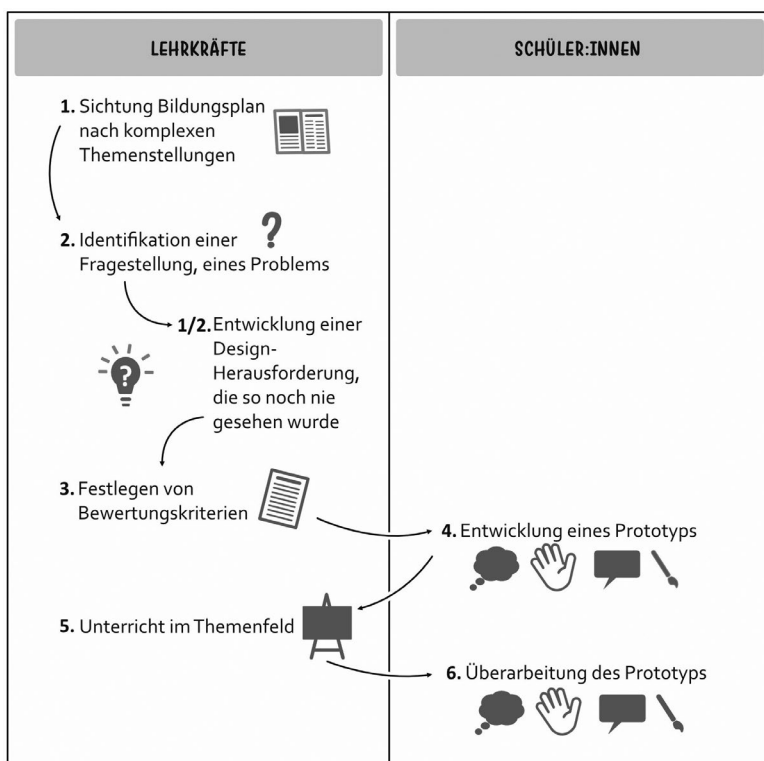


Abb. 36: Lernen durch Design

Der Designprozess beginnt damit, dass die Lehrkräfte den Bildungsplan sichten, um komplexe Themenstellungen zu identifizieren, bei denen kreative Denk- und Handlungsweisen gut angesetzt werden können. Im Anschluss daran, formulieren die Lehrkräfte ein Problem oder eine Fragestellung, die handlungsleitend für die gesamte Einheit ist. Ihre Überführung in eine Design-Herausforderung beschreibt den halben Schritt. Die Lehrkräfte überlegen, welches Design „noch nie gesehen wurde“ (Nelson 2006) und deshalb hier bearbeitungswürdig ist.

Im dritten Schritt werden Bewertungskriterien festgelegt. Diese beinhalten Aspekte, die auf keinen Fall Teil der Bearbeitung sein sollen, ebenso wie Bedürfnisse, die durch das Design gelöst werden sollen. Auch Aspekte zur fachlichen Ausrichtung finden hier ihren Platz, um eine transparente Einschätzung und Bewertung zu ermöglichen. Nun werden die Lernenden aktiv. Sie entwickeln ihr Design als künstlerisches Artefakt, das in 3D erstellt wird. Sie präsentieren es, erläutern wie und warum sie es in der vorliegenden Form entwickelt haben, erhalten Feedback.

Nach dieser schüler:innenzentrierten Phase steht die fachliche Seite des Themenfeldes im Vordergrund. Die Lehrkraft unterrichtet grundlegende Aspekte, lässt die Lernenden zusätzlich recherchieren, Charts und Diagramme auswerten und Erkenntnisse zusammenführen. Auf dieser Grundlage wird das Design von den Schüler:innen dann abschließend überarbeitet.

Der *komplexe Design-Thinking Prozess* legt die Verantwortung stärker in die Hand der Lernenden (Plattner, Meinel & Weinberg 2009). Er besteht aus sechs Schritten, die grundsätzlich wiederholend aufeinander rückbezogen werden können. Ausgangspunkt hier ist die Fachlichkeit. Zunächst steht das Verstehen im Vordergrund. Die Designenden erfassen die theoretische Basis der Problemstellung und deren Kontext. Das sich anschließende Beobachten dient dazu, das Problem näher zu beleuchten. Die Lernenden recherchieren Quellen, sprechen mit Expert:innen und machen ggf. eigene Erfahrungen, um die Lebenswelt der vom Problem Betroffenen nachvollziehen zu können. Darauf folgend wird ein Standpunkt definiert. Dazu werden die gewonnenen Erkenntnisse ausgewertet und interpretiert und ein „idealtypischer fiktiver Stellvertreter der Betroffenen (Persona)“ (Hantke 2021, S. 187) entwickelt (siehe Abb. 37).

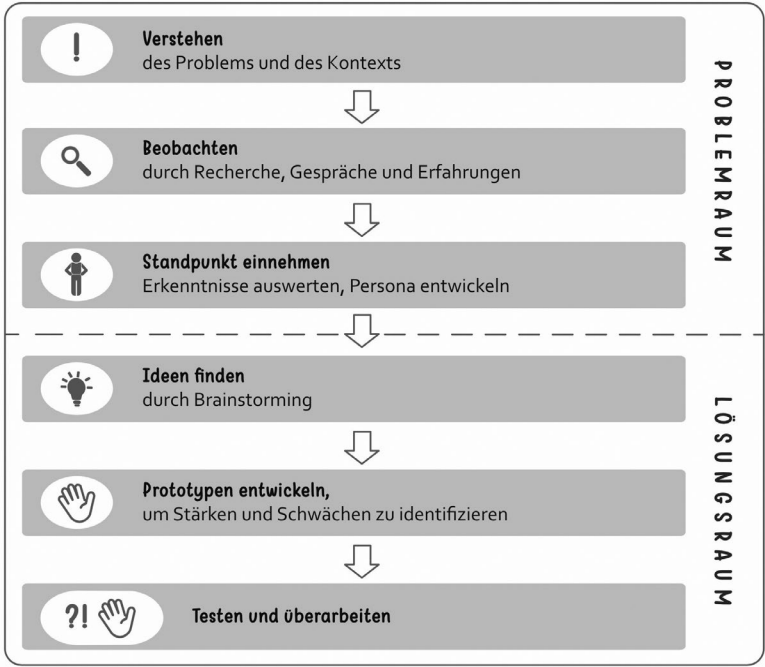


Abb. 37: Design-Thinking Prozess

Ausgehend von dieser Persona brainstormen die Schüler:innen nun, um möglichst viele Ideen zu entwickeln, die zur Lösung des Problems beitragen können. Im Anschluss daran werden Prototypen entwickelt, die dazu beitragen sollen, Stärken und Schwächen der möglichen Lösungsansätze aufzudecken und die passende Lösung zu finden. Abschließend werden die erfolgversprechendsten Lösungsansätze mit den Betroffenen überprüft, ihr Feedback eingeholt und die Prototypen überarbeitet.



Blick in die Praxis: Im Seminarkurs (Oberstufe) beschäftigten sich die Schüler:innen mit Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Klimawandel. Dabei entwickelten sie in vier Gruppen mit Hilfe eines Design Thinking Coaches Ideen für eine nachhaltige Stadtentwicklung. Die im Prozess erstellen Modelle wurden sowohl der Schulleitung als auch der Stadt Pforzheim (Quartiersmanagement und Stadtentwicklungsbüro) präsentiert, um sich selbst in Veränderungsprozesse aktiv einzubringen und zu einem Umdenken beizutragen. *Lea Bruns und Roman Mühlischlegel, Hilda-Gymnasium, Pforzheim*

3.4.7 Deeper Learning

Deeper Learning verortet sich wie die anderen methodischen Ansätze im projektbasierten Unterricht. Es entwickelt dazu aber keine eigene Methodik, sondern integriert die Möglichkeit, flexibel die dargestellten Ansätze für die ko-konstruktive Zusammenarbeit der Lernenden zu nutzen. Damit nimmt es unter den projektbasierten Vorgehensweisen eine Sonderstellung ein, die gerade für den kulturell-ästhetischen Unterricht gewinnbringend sein kann.

Ganz allgemein lässt sich Deeper Learning als ein Ansatz beschreiben, der zunächst lehrkräftegesteuertes Wissen vermittelt. Daran anschließend gehen die Lernenden individuellen Fragestellungen nach, die sie ko-konstruktiv und ko-kreativ bearbeiten. Abschluss bildet die öffentliche Anerkennung und Würdigung der Projekte (Sliwka & Klopsch 2022).

Deeper Learning hat das Ziel, Schüler:innen sowohl im fachlichen Wissenserwerb als auch bei der Entwicklung überfachlicher 21st Century Skills (z.B. Kooperation, Kommunikation, kritisches Denken und Kreativität) (Trilling & Fadel 2009) zu unterstützen. Seine Grundlage ist ein pädagogisches Verständnis von Lernen als Persönlichkeitsentwicklung im Schnittpunkt von Wissen, Identität und Kreativität (Mehta & Fine 2019). Es geht in den kulturpädagogischen Handlungsprinzipien auf, indem es die Subjekt- und Stärkenorientierung, Handlungsorientierung, Reflexions- und Urteilskompetenz, Selbstwirksamkeit, Lebensweltorientierung, Kooperation, Partizipation und Öffentlichkeit (Braun & Schorn 2013) ermöglicht.

Kompetenzerwerb im Deeper Learning

Deeper Learning stellt eine lebensweltnahe Aufgabenorientierung in den Mittelpunkt des Tuns, innerhalb dessen sich die Schüler:innen Kompetenzen und Wissen nicht nur aneignen, sondern auch konkret einsetzen. Neben dem fachlichen Wissenszuwachs erhalten die Lernenden die Möglichkeit, vorhandenes Wissen und individuelle Fähigkeiten miteinander zu verknüpfen, dabei in Zusammenarbeit mit anderen Lernenden, den Lehrkräften und ggf. auch außerschulischen Partner:innen Wissen zu ko-konstruieren und sich weiterzuentwickeln. Im kompletten Prozess werden zusätzliche überfachliche Fähigkeiten, wie kritisches Denken, Kreativität, Kommunikation und Kooperation fokussiert (Sliwka & Klopsch 2022).

Die Lehrkräfte nehmen beim Deeper Learning unterschiedliche Rollen ein. Zunächst sind sie Wissensressource und -vermittler:innen, um mit den Lernenden ein Wissensfundament aufzubauen (ebd.). Die Unterstützung der Lehrkräfte im weiteren Projektverlauf, wenn die Schüler:innen an ihren Fragestellungen arbeiten, besteht in der Lernbegleitung. Die Lehrkräfte erkennen, welche Lernenden welche Art der Unterstützung benötigen und stellen diese bereit.

Schlüsselemente

Um alle Lernenden optimal in ihren Lernprozessen zu unterstützen, empfiehlt sich die Kooperation von Lehrkräften, die gemeinsam eine (inter-)disziplinäre Deeper Learning Einheit gestalten (ebd.; Beigel, Klopsch & Sliwka 2023). Die Einheit beginnt mit der ko-konstruktiven Vorbereitung. In ihr werden das Wissensfundament festgelegt, Medien und Ressourcen zur Einführung und Vertiefung zusammengestellt und mögliche Vorgehensweisen für schwächere oder in projektartigem Lernen ungeübte Schüler:innen vorbereitet. Die Deeper Learning Einheit selbst besteht aus drei Phasen (vgl. Abb. 38).

PHASE I Instruktion und Aneignung	PHASE II Ko-Konstruktion und Ko-Kreation	PHASE III Ko-Konstruktion und Ko-Kreation
- Aufbau Wissensfundament - Nutzung unterschiedlicher Medien & Expert:innen als Ressourcen 	- Vertiefung des fachlichen Wissens in Teams - Aneignung überfachlicher Kompetenzen - Entwickeln eines Artefakts - phänomenbasiertes, designbasiertes oder forschendes Lernen sowie Lernen durch Engagement möglich 	Präsentation einer Performanz oder eines Produkts 
Ko-konstruktive Vorbereitung durch Lehrkräfte		

Abb. 38: Phasenverlauf des Deeper Learning

In der *Instruktions- und Aneignungsphase* (Phase I) vermitteln die Lehrkräfte ein fachliches oder interdisziplinäres Wissensfundament. Dieses umfasst fachliche Schlüsselkonzepte zu einem bestimmten Themenfeld. Die Lehrkräfte steuern den Wissenserwerb, indem sie selbst Wissen aufbereiten, aber auch digitale Medien dazu nutzen, Wissen aufbereitet zur Verfügung zu stellen oder Expert:innen in den Unterricht integrieren. Die Schüler:innen eignen sich das Wissensfundament auf dieser Grundlage an.

In der sich anschließenden *Ko-Konstruktions- und Ko-Kreationsphase* (Phase II) gehen die Schüler:innen in Kleingruppen eigenen Fragestellungen oder Projekten nach, die sie, aufbauend auf dem erworbenen Wissensfundament, selbst entwickeln (Sliwka & Klopsch 2022, S. 92). Dabei vertiefen und erweitern sie ihr Fachwissen, gehen kreativ und problemlösend damit um und entwickeln eine *authentische Leistung* (Produkt oder Performanz), die sie in der dritten Phase präsentieren. Während der zweiten Phase arbeiten die Schüler:innen sehr selbst-gesteuert. Die Lehrkräfte bieten adaptive Unterstützung und reflektieren mit den Lernenden deren Leistungszuwachs. Die Art und Weise wie an den Projekten gearbeitet wird, ist hier offen. Phänomenbasiertes Lernen, forschendes Lernen, designbasiertes Lernen oder auch Lernen durch Engagement kann hier seinen Platz finden (ebd., S. 106 ff.).

Wie alle anderen projektbasierten Vorgehensweisen rahmt die Authentizität auch das Deeper Learning (ebd., S. 128 ff.). Die Authentizität der erarbeiteten Leistung besteht darin, dass sie über den Klassenraum hinauswirkt – in andere Klassen, die Schulgemeinschaft oder auch die Öffentlichkeit hinein. Abschluss einer Deeper Learning Einheit bildet eine Abschlussveranstaltung. Hier werden die unterschiedlichen Ergebnisse bekanntgemacht und gewürdigt.



Blick in die Praxis: In der 5. Klasse verbanden die Schüler:innen das kreative Schreiben mit der Auseinandersetzung mit Märchen. In der Instrukti-onsphase vertieften sie ihr Wissen über die Textsorte Märchen und deren Merkmale. Während der Phase der Ko-Konstruktion und Ko-Kreation erstellten die Schüler:innen eigenständig und kooperativ eigene Märchen, wobei sie fort-laufend konstruktive Unterstützung erhielten. Im Anschluss an den Schreibprozess unter-malten die Schüler:innen ihre Märchen zusätzlich grafisch. Alle Märchen wurden dann zu einem Märchenbuch zusammengebunden, das die Lernenden erhielten. Die öffentliche Würdigung dieser authentischen Leistung erfolgte am Tag der offenen Tür, an dem zu unterschiedlichen Zeitpunkten verschiedene Märchen vorgelesen wurden. Dr. Annegret Lösener, Kurfürst-Friedrich-Gymnasium, Heidelberg

3.4.8 Zusammenschau methodischer Konzepte

Zusammenfassend zeigt sich: Die methodischen Konzepte eint eine starke Handlungsorientierung, die in unterschiedlichen Spielarten in die Konzepte eingebracht wird. Je nach Zielstellung wird die Handlungsorientierung mit weiteren didaktischen Konzepten vereint, wodurch sich spezifische Anknüpfungspunkte für die Arbeit innerhalb einer Kulturschule ergeben (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3 Übersicht der methodischen Konzepte mit ihrer Anbindung an die Kulturschule

METHODISCHES KONZEPT	ZIELSTELLUNG	ZUGRUNDELIEGENDE DIDAKTISCHE KONZEPTE	ANBINDUNG AN GRUNDGEDANKEN DER KULTURSCHULE
Projektbasiertes Lernen	Fachliche, kreative und soziale Wissensdimensionen zusammenführen, um sich kulturell auszudrücken, eine Gemeinschaft zu formen und Verantwortung zu übernehmen (Mündigkeit erlangen)	Handlungsorientierung, kooperatives Lernen, Selbststeuerung	Selbstbildung, sich selbst kennenlernen und darstellen, Lebenssituationen bewältigen
Phänomenbasiertes Lernen	Ganzheitliche, interdisziplinäre Auseinandersetzung mit Phänomenen, mit dem Fokus auf Erfahrung und aktives Handeln, um auch im eignen Leben Probleme lösen zu können.	Handlungsorientierung, ausgelagertes Lernen, Selbststeuerung, Individualisierung	Eigeninitiative, aktives Handeln/ Tätig werden; Lernprozess als Teil eines selbst (Authentizität), Lebensweltorientierung, kritische Reflexions- und Urteilskompetenz
Lernen durch Engagement	Reale Bedarfe einer Gemeinde (Community) durch das Engagement der Lernenden zu decken, und dabei Wissen in Handlungskontexten anzuwenden.	Handlungsorientierung, kooperatives Lernen, personalisiertes Lernen	Partizipation, Reflexion, Anerkennung, Kooperation, Stärkenorientierung. Lebensweltorientierung, Selbstwirksamkeit, Ganzheitlichkeit
Problembasiertes Lernen	Transferfähiges Lernen erlangen, das ermöglicht die Theorie-Praxis-Lücke zu überschreiten und lebenslanges Problemlösen anstößt.	Handlungsorientierung, Individualisierung, ausgelagertes Lernen	Lebensweltorientierung, kritische Reflexions- und Urteilskompetenz, Kooperation
Forschendes Lernen	Formulieren und Beantworten von Forschungsfragen, wodurch inhaltlicher Wissenszuwachs entsteht und metakognitive Kompetenzen trainiert werden.	Handlungsorientierung, Individualisierung, Selbststeuerung, ausgelagertes Lernen	Kritische Reflexions- und Urteilskompetenz, aktives Tun/ Handeln, Lebensweltorientierung
Designbasiertes Lernen	Lösen von realen Problemen durch kreatives Handeln, um die Lernenden auf den Umgang mit aktuellen, komplexen Herausforderungen vorzubereiten.	Handlungsorientierung, kooperatives Lernen, Selbststeuerung, Individualisierung	Ästhetische & künstlerische Erfahrung, Partizipation, Subjektorientierung, Öffentlichkeit, Kooperation, kritische Reflexions- und Urteilskompetenz
Deeper Learning	Ko-Konstruktives Lösen von eigenen Fragestellungen, wodurch unterschiedliche Wissensdimensionen sowie die 4K (Kommunikation, Kooperation, kritisches Denken, Kreativität) vereint werden.	Personalisierung, Individualisierung, Selbststeuerung, kooperatives Lernen, ausgelagertes Lernen	Kooperation, Partizipation, Interessenorientierung, Subjekt- und Stärkenorientierung, Selbstwirksamkeit, Anerkennung Öffentlichkeit

Alle methodischen Ansätze sind zudem darauf ausgerichtet, die Lernenden in den Vordergrund zu stellen. Dies erfordert eine Veränderung der traditionellen Lehrkräfterolle.

Dabei kommen keine zusätzlichen Anforderungen auf die Lehrkräfte zu, sondern ihr Aufgabenprofil ändert sich in seinen Schwerpunkten (Sliwka & Klopsch 2022, S. 152). Je nach didaktischer und methodischer Herangehensweise nehmen die Lehrkräfte unterschiedliche professionelle Rollen (siehe auch Kapitel 4) ein, um die Lernenden bestmöglich zu fordern und zu fördern (Putney & Broughton 2011). Diese können sich beispielsweise auf das Beraten, Diagnostizieren, Feedback geben oder Ermutigen (Gudjons 2006) innerhalb eines projektartigen Lernprozesses beziehen.

Je nach Spannungsfeld, innerhalb dessen die jeweilige Arbeit angesiedelt ist (zur Vertiefung siehe Kapitel 3.2), können hier sehr unterschiedliche Handlungsweisen der Lernenden und damit auch der Lehrkräfte entstehen. So stehen die Lernprozesse an Kulturschulen stets zwischen

- sozialem Miteinander und individueller Auseinandersetzung,
- der Offenheit für Lebensweltbezüge und der Gebundenheit an die Eigenheiten der Kunst,
- formellen und informellen Lernumgebungen,
- aktiver Mitbestimmung und passiver Teilnahme am Lernprozess,
- Unkontrollierbarkeit und Steuerung der Lernprozesse,
- Gefühl und Sache,
- Handlungs- und Wissenszuwachs und
- Kreativität und Orientierung am Modell.

Gerade im kulturell-ästhetischen Arbeiten ist die professionelle Beziehungsgestaltung zwischen den Lernenden, Lehrkräften und ggf. Bildungspartner:innen ein Motor des Lernens. Lehrkräfte sind deshalb gleichermaßen darin gefordert, akademische und soziale Facetten innerhalb der jeweils eingenommenen Rollen zu zeigen (Putney & Broughton 2011).

Dabei werden die Rollen nicht in einer festgelegten Art und Weise ausgefüllt, sondern persönlich gestaltet. Für die Lehrkräfte ist dies ein kreativer Prozess (Schratz & Schrittmesser 2011), der Freiräume umfasst, die eigene Persönlichkeit in den unterschiedlichen Rollendimensionen zu entwickeln. Entscheidend dabei ist, dass die Lehrkräfte durch professionelle Reflexion von einer eher passiven Übernahme einer bestimmten Rolle („role taking“) zu einer aktiven Rollengestaltung („role making“) kommen (ebd., S. 178).



Pädagogische Grundlagen zur Umsetzung kulturell- ästhetischen Lernens

Das Fundament der kulturell-ästhetischen Didaktik liegt in ihren pädagogischen Grundlagen. Alles Lernen und Lehren – egal aus welcher didaktischen Grundorientierung oder methodischen Umsetzung – fußt auf einem bestimmten Bild des Menschen und wie er in Lernprozesse eingebunden wird. In Kulturschulen ist dies ein aktiv handelnder Mensch, der sich Lebenswelten erschließt und sich in seiner Persönlichkeit stetig entwickelt. Die zugrundeliegenden pädagogischen Konstrukte, die ein solches Lernverständnis unterstützen, lassen sich aus der Perspektive der Lernenden, der Lehrenden und auf der Schnittstelle zwischen Lehrenden und Lernenden betrachten.

4.1 Ausgangspunkt Lernende

Kulturell-ästhetisches Lernen ermöglicht die Aneignung von fachlichem Wissen auf der Basis von fachlichem Lernen, stellt dieses jedoch nicht in den Mittelpunkt des Lernprozesses. Die Lernenden sollen vielmehr einen erweiterten Blick auf die Lebenswelt erhalten, Fähigkeiten erwerben und Kompetenzen vertiefen – mit dem Ziel die Lebenswelt aktiv mitzugestalten und sich darin – auch kulturell-ästhetisch – selbst auszudrücken.

Dazu ist es erforderlich, dass die Lernenden, statt passiv am Unterricht teilzunehmen, sich aktiv für ihren Lernprozess engagieren. Das Engagement drückt sich nicht nur darin aus, sich in sozialer Hinsicht am Schulleben zu engagieren oder den formalen Anforderungen, wie der Anwesenheit und Mitarbeit zu entsprechen. Engagement für kulturell-ästhetisches Lernen bezieht sich im Besonderen auf eine intellektuelle Ebene. Dies bedeutet, dass ein authentisches emotionales und kognitives Interesse an Aufgaben und Themenstellungen besteht und die Auseinandersetzung mit ihnen als interessant und bedeutungsvoll erlebt werden (Willms, Friesen & Milton 2009, S. 7). Die Lernenden übernehmen im Rahmen dieses Engagements die Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse und entwickeln ein dynamisches Selbstkonzept (Dweck 2006), das dazu beiträgt, die eigenen Lernprozesse zu steuern. Sind beide Aspekte, das dynamische Selbstkonzept und die Verantwortungsübernahme, vorhanden, kann Agency entstehen, d. h. die Fähigkeit, zielgerichtet eigene Wege einzuschlagen (Helfferich 2012).

Das dynamische Selbstkonzept

Das dynamische Selbstkonzept (engl. *growth mindset*; Dweck 2006) spielt eine Schlüsselrolle, wenn Schüler:innen lernen, „sich selbst etwas zuzutrauen, aus ihrer Komfortzone hinauszutreten, [...] Aufgaben auszuwählen, die sie herausfordern“ (Sliwka & Klopsch 2022, S. 65) und diese dann auch bewältigen. Die Wirkung des dynamischen Selbstkonzepts lässt sich am einfachsten in Gegenüberstellung mit dem statischen Selbstkonzept (engl. *fixed mindset*) verdeutlichen. Im statischen Selbstkonzept gehen die Lernenden davon aus, dass ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und Talente unveränderlich sind. Sie können oder verstehen etwas Bestimmtes, oder eben nicht. Engagement im Lernprozess lohnt sich aus der Sicht dieser Lernenden nicht, da sie bestimmte Konzepte, Themenfelder oder Fachgebiete naturgegeben nicht erschließen können.

Im dynamischen Selbstkonzept gehen die Lernenden davon aus, dass sie über sich selbst hinauswachsen können, wenn sie sich im Lernprozess engagieren (Dweck 2006). Sie nehmen ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und Talente als veränderbar wahr. Nur weil sie aktuell etwas Bestimmtes noch nicht können, erwarten sie nicht, dass sie dies nicht lernen oder verstehen können. Kulturell-ästhetische Zugangsweisen zu Lernprozessen können hier besonders unterstützend wirken. Zum einen eröffnen sie neue Perspektiven auf Phänomene, Aufgaben und Fachgebiete, die bislang nicht im Vordergrund standen, was zu einem anregenden Zugang in das Themenfeld führen kann. Zum anderen erfordern kulturell-ästhetische Prozesse oftmals, sich selbst neuartig und kreativ einem Themenfeld zu öffnen, wobei kreativitätsrelevante Kompetenzen (Kaufmann & Beghetto 2009, siehe auch Kapitel 1.2.2), wie Selbstdisziplin, Ambiguitätstoleranz und Durchhaltevermögen, erforderlich werden, die dazu beitragen sich Wissen anzueignen und (über-)fachliche Kompetenzen zu vertiefen.



Stimme aus der Praxis: „Im Musikunterricht erlebe ich häufig Schüler:innen, die sich selbst als ‚unmusikalisch‘ beschreiben. Deshalb setze ich lebenswelt-nahe Projekte um, wie beispielsweise die musikalisch-künstlerische Gestaltung von Filmszenen. Künstlerische Ausdrucksformen können dabei von szenischen Darstellungen über instrumentale Zugänge, bis hin zur Vertonung durch digitale Medien reichen und bieten vielfältige Möglichkeiten, kreative Lernerfahrungen zu machen. Die Reflexion der Projekte zeigt dann oft, dass die Öffnung der musikalischen Gestaltungspraxis alle Lernenden erreicht und dass vor allem der persönliche Bezug zum eigenen Projekt das Verständnis für die Wirkung von Musik vertiefen und ein ästhetisches Bewusstsein fördern kann.“ Anne-Kathrin Schlegel, Thomas-Morus-Realschule, Östringen

Kulturell-ästhetisches Lernen trägt in Verbindung mit einem dynamischen Selbstkonzept dazu bei, in der jeweiligen „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky 1978) Lernprozesse erfolgreich zu durchlaufen. Sie nutzen Lernmedien, Aufgabenstellungen, Herangehensweisen und Peers oder Expert:innen, die sie darin unterstützen, aus individueller Perspektive schwierige Aufgaben zu bewältigen. Dabei arbeiten sie nicht nur an ihren fachlichen oder überfachlichen Kompetenzen, sondern an ihrer gesamten Identität (siehe auch Kapitel 1.2.1).

Die Verantwortungsübernahme für Lernprozesse

Um die eigene Identität zu entwickeln ist es wichtig, selbst Verantwortung im Lernprozess übernehmen zu dürfen. Eigenaktivität und Eigenverantwortung für das eigene Tun führt in der Regel zu einer hohen Erfolgsorientierung, was sich positiv in der Leistung niederschlägt. Daneben zeigen sich Personen mit hoher Verantwortungsübernahme oftmals als sehr konstruktiv-kritikfähig (Klages 2001, S. 10), was zusätzlich dazu beiträgt, das eigene Tun zu verbessern.

Aktiv Verantwortung zu übernehmen, unterstützt die Lernenden sich selbstwirksam zu erleben, was sie wiederum anregt, sich engagiert Lernprozessen zu widmen (Bandura 1977): Je mehr es in Schulen gelingt, den Lernenden eine hohe Selbstwirksamkeit zu vermitteln, desto mehr steigt deren Zuversicht, Ziele selbst zu erreichen und Situationen positiv beeinflussen zu können. Dies führt zu einer erhöhten Anstrengungsbereitschaft für schulisches Engagement (Deci & Ryan 1993). Verantwortung zu übergeben ist damit höchst zielführend, wenn Lernende darauf vorbereitet werden sollen, aktiv ihren Lernweg zu gehen, das eigene Potenzial auszuschöpfen und sich dabei kontinuierlich weiterzuentwickeln (Haug 2015). In Kulturschulen kann dies im Kleinen bedeuten, den Lernenden einen ‚Baukasten kulturell-ästhetischer Zugangsformen‘ bereitzustellen und sie damit vertraut zu machen. Auf seiner Grundlage können die Schüler:innen dann selbstständig wählen, mit welchen kulturell-ästhetischen Methoden sie sich Lerngegenständen widmen wollen.



Stimme aus der Praxis: „Alles, was die Lernenden tun, sollte auch eine Bedeutung haben, einen höheren Sinn. Die Schüler:innen finden so im ästhetisch-handelnden Lernen ihre eigenen Positionen, dabei sind Techniken nur Hilfsmittel, kein Selbstzweck.“ *Isabel Stech, Hölderlin Gymnasium, Heidelberg*

Im Großen entscheiden sich die Lernenden für ihre eigenen Lernwege. Sie arbeiten mit Kulturschaffenden zusammen, um ihren Blick auf die Welt zu verändern und eigene Blickwinkel zu verdeutlichen, orientieren sich dabei an den Kompetenzzielen des Bildungsplanes, sind ansonsten aber frei in ihrer Herangehensweise.

In Schulen lässt sich der Appell Verantwortung zu übernehmen nicht nur auf die *individuelle Perspektive* beziehen. Gerade in ko-konstruktiven Lernprozessen übernehmen die Schüler:innen auch Verantwortung für die Lerngruppe. Sie unterstützen sich gegenseitig, teilen ihr Wissen und ihre Fähigkeiten. Sie entwickeln sich dabei durch den gegenseitigen Austausch und die gemeinsame Auseinandersetzung mit neuen Themenfeldern weiter (Klopsch & Sliwka 2019, S. 90). Kulturell-ästhetisches Gestalten kann als Schlüsselement dazu dienen, sich selbst auszudrücken, anderen eigene Zugänge zu Inhalten zu zeigen und eine gemeinsame ‚kulturell-ästhetische Sprache‘ zu finden, die dazu beiträgt, sich mit der Gruppe zu identifizieren und gemeinsames Lernen voranzutreiben.

Auch auf *schulischer Ebene* lässt sich Verantwortung übernehmen. Die Schüler:innen erhalten die Möglichkeit, aktiv am schulischen Leben teilzunehmen und die Schulkultur mitzuprägen. In Kulturschulen kann dies bedeuten, dass die Schüler:innen miteinbezogen werden, auszuwählen, welche thematischen Schwerpunkte ein Schuljahr prägen und mit welchen kulturell-ästhetischen Möglichkeiten sich dieser Themenstellung angenähert wird. Ein anderes Beispiel wären Konzerte, die von wechselnden Schüler:innengruppen monatlich für zehn Minuten in der großen Pause aufgeführt werden, um gemeinsam der schulischen Ausrichtung ‚Kulturschule‘ Ausdruck zu verleihen.

Verantwortung lässt sich schließlich auch aus *gesellschaftlicher Perspektive* wahrnehmen. Die Lernenden machen dann Erfahrungen, die „Leben und Lernen stärker miteinander vernetzen [...] und damit die Verantwortung von (künftigen) Bürger[n] für das Gemeinwohl“ (Schratz 2019, S. 46) stärken. In Kulturschulen zeigt sich dies häufig in Verbindung mit dem Lernen durch Engagement (siehe auch Kapitel 3.4)



Blick in die Praxis: Im Projekt „GemEINSAM“ schrieben 160 Schüler:innen aus vier verschiedenen Schulen und Schularten während der Corona-Pandemie Briefe, um ihren Gefühlen und Gedanken während des Lockdowns Ausdruck zu verleihen. Die Briefe wurden von Kulturschaffenden aufgear-

beitet und mit ihnen gemeinsam in künstlerische Projekte und Werke überführt und öffentlich ausgestellt. Neben den Briefen als eigene Artefakte entstand zusätzlich beispielsweise eine Fotostory zum Thema ‚Berufsorientierung und Bewerbungsgespräch‘, die auf schauspielerisch erlernten Techniken beruht. Alle Ergebnisse der Kooperation von Künstler:innen und Lernenden wurden am Ende in ein gemeinsam entwickeltes Archiv-System eingepflegt, das die Erfahrungen als Zeitzeugengeschichte konserviert und für künftige Generationen bewahrt. Marion Schlüter, Kurt-Tucholsky-Schule, Gemeinschaftsschule mit Oberstufe, Flensburg

Schüler:innen stärkere Verantwortung für den Lernprozess zu übergeben bedeutet für Lehrkräfte jedoch nicht, sich zurückzuziehen, und die Lernenden alleine ihre Lernwege finden zu lassen (Leuders 2006). Verantwortung abzugeben erfordert zweierlei: Einerseits müssen die Lehrkräfte den Schüler:innen das notwendige Vertrauen entgegenbringen, dass sie die richtigen Entscheidungen treffen werden und sich selbst produktiv in die Lernprozesse einbringen können (Klopsch & Sliwka 2019). Sie müssen also eine entsprechende Haltung entwickeln. Andererseits müssen sie während der Arbeitsphase höchst aufmerksam adaptiv handeln, wenn notwendig Scaffolding bieten und mit Hilfe von formativem Feedback die Lernprozesse begleiten (siehe Kapitel 4.3).

Im Zusammenspiel von dynamischem Selbstkonzept und Verantwortungsübernahme kann es gelingen, dass die Lernenden Agency übernehmen, also das ‚Steuer ihres Lernens in die Hand nehmen‘ und ihre Lernprozesse höchst effektiv selbst gestalten.

Agency

Agency beschreibt ganz allgemein die Überzeugung eines Individuums, aktiv handelnd und selbstbestimmt mit der Umgebung zu interagieren, dabei zu lernen und sich zu entwickeln (Haste 2001; Sliwka & Klopsch 2022). Die Grundbedingung dafür ist, dass die jeweilige Person an die Wirksamkeit ihres Handelns glaubt. Der englische Begriff Agency, der einen selbstständigen, aktiv handelnden Menschen beschreibt (Glöckler 2011, S. 17), lässt sich im Deutschen nicht mit einem Wort fassen. Agency besitzt Anteile von Handlungsmächtigkeit, Handlungsbefähigung, Handlungsfähigkeit oder auch Handeln im Allgemeinen (Raithelhuber 2008). Im Kern der Agency steht das eigene Kompetenzerleben sowie das kontinuierliche Verfolgen eigener Ziele (Helfferich 2012), das von einem dynamischen Selbstkonzept gestützt und durch die Verantwortungsübernahme ermöglicht wird (vgl. Abb. 39).

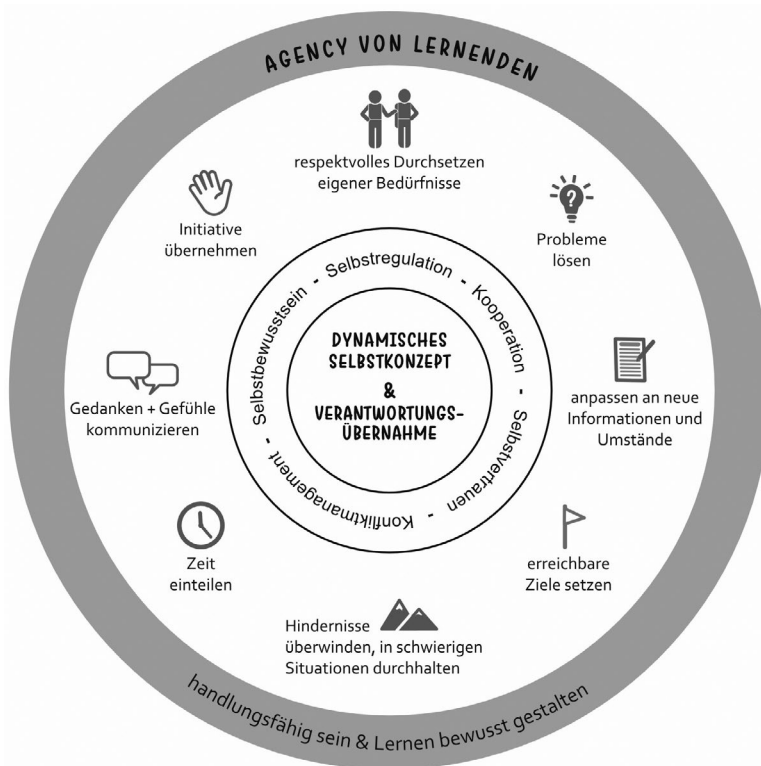


Abb. 39: Agency von Lernenden (erstellt in Anlehnung an Teacher Clarity 2022)

Agency besitzt eine subjektive Ebene, von der aus die Handlungsmächtigkeit eingeschätzt wird (Helfferrich 2012). Für die Schule bedeutet dies, dass die Lernenden nicht nur die Möglichkeit zur Selbstbestimmung erhalten, sondern sich selbst auch „als aktive, selbstbewusste und selbstbestimmte Gestalter:innen ihres eigenen Lernens verstehen“ (Sliwka & Klopsch 2022, S. 59). Lernen wird somit zur Lebensbewältigung, die durch Selbstbewusstsein, Selbstregulation, Selbstvertrauen, Kooperation und Konfliktmanagement gestützt wird. Aspekte, auf die sich auch die Prinzipien kultureller Bildung beziehen (Fuchs 2008a), wenn auf den individuellen Menschen geschaut wird.

Agency kann in der Schule angeregt werden, wenn die Schüler:innen die Möglichkeit erhalten, ihr Lernen mitzugestalten und als bedeutungsvoll zu erleben (Zeiser, Scholz & Cirks 2018). Sie übernehmen Initiative für ihren eigenen Lernprozess und scheuen nicht davor zurück, Probleme zu lösen. Sie passen ihre Vorgehensweisen kontinuierlich an neue Informationen und Umstände an. Sie kommunizieren offen ihre Gefühle und Gedanken und geben sich damit ganzheitlich dem Lernprozess hin. Dazu gehört auch, auf respektvolle Weise eigene

Bedürfnisse zu benennen und diese durchzusetzen. Schüler:innen mit Agency teilen sich ihre Lernschritte sowie die benötigte Zeit ein, halten bei Durststrecken im Lernprozess durch und überwinden Hindernisse. All dies führt dazu, dass sie letztendlich ihre Ziele erreichen (Teacher Clarity 2022).

Anschließend an diese Merkmale formuliert der OECD-Lernkompass die Agency der Lernenden als „die Überzeugung, dass Schüler den Willen und die Fähigkeit haben, ihr eigenes Leben und die Welt um sie herum positiv zu beeinflussen, sowie die Kapazität, sich ein Ziel zu setzen, zu reflektieren und verantwortlich zu handeln, um Veränderungen herbeizuführen“ (OECD 2020, S. 20).

Agency wirkt damit auf die Identitätsentwicklung (siehe auch Kapitel 1.2.1). Die Lernenden bringen Facetten ihrer individuellen Persönlichkeit, beispielsweise Interessen, Wünsche und Handlungen in den Lernprozess ein – gemeinsam mit anderen und in Abgrenzung zu ihnen. Dabei finden sie heraus, wer sie sind und welchen Beitrag sie in der Gesellschaft und für diese leisten möchten. Kulturell-ästhetische Ansätze unterstützen sie dabei, traditionelle, eher kognitiv geprägte Wege der Auseinandersetzung mit einem Themenfeld durch kreative und ästhetische Herangehensweisen zu erweitern. Dabei erhalten die Lernenden ein breiteres Spektrum an Möglichkeiten, sich ganzheitlich zu erleben und einen individuell anschlussfähigen Weg zur Gestaltung der Welt zu finden.

Lernen findet jedoch nicht nur in individueller Auseinandersetzung statt. Lernen ist ein sozialer Prozess. Diese soziale Perspektive umfasst der Begriff ‚Co-Agency‘ (Talreja 2017), der sich auf die wechselseitige Unterstützung in Lerngemeinschaften bezieht. Die Lerngemeinschaft besteht nicht zwangsläufig nur aus Schüler:innen. Sie kann gleichermaßen Lehrkräfte und außerschulische Bildungspartner:innen einbeziehen. Gerade in Kulturschulen zeigt sich die Zusammenarbeit mit Kulturschaffenden, die eine weitere Kompetenzfacette in Lernprozesse einbringen als besonders gewinnbringend.

Wichtige Voraussetzungen zur Co-Agency sind das gegenseitige Vertrauen, eine wertschätzende Grundhaltung und die Entwicklung der individuellen Agency (OECD 2020). Regelmäßiger Austausch, gemeinsam gesteckte Ziele und Feedback fördern ebenfalls den Lernprozess in einer Gruppe. Entscheidend für das Co-Agency ist der Handlungsspielraum, der den Lernenden zur Verfügung gestellt wird. Er lässt die Lerngruppe Selbstwirksamkeit erleben und durch Co-Agency Handlungsermächtigung erfahren (Klopsch et al. 2021). In Kulturschulen ist dieser Handlungsspielraum oftmals auch ein Erfahrungsraum (siehe auch Kapitel 2.1.2), der neben systematisch aufgebauten Wissensdimensionen gerade auch Erfahrungswissen und non-formell erworbene Fertigkeiten und Fähigkeiten bewusst in den Lernprozess einbezieht.



Stimme aus der Praxis: „Und wir haben auch Kooperationen gemacht, indem die Schüler:innen gemeinsam mit den Schauspieler:innen eigene Theaterstücke oder Szenen entwickeln und die dann auch vor Publikum aufführen. Dass man sich selber einbringen darf in die Gestaltung eines Stückes, um es danach dann auch aufzuführen. Also um später diesen Erfolg mitzunehmen und das auf Video nochmal sehen zu können, was man da wirklich gemacht hat ... das ist für die Schüler:innen schön und ich würde sagen davon bleibt für den klassischen Unterricht einiges hängen, weil man sich daran erinnert – ja weil es den Horizont ein bisschen erweitert.“ *Eva Röhrich, Albert-Schweitzer-Schule II, Werkrealschule, Freiburg*

Das Zusammenspiel von Agency und Co-Agency von Lernenden ist eng mit der individual-sozialen Ebene der Partizipation verbunden (siehe auch Kapitel 2.1.3), durch die sich die Lernenden ihrer eigenen Interessen gewahr werden, lernen diese auszudrücken und mitzuteilen (Schwanenflügel & Walther 2023).

Eine solche Agency entsteht in Schulen nicht ohne die Möglichkeit Entscheidungen zu treffen und sich zu erproben. Unterstützend wirkt hierbei das Konzept von ‚Voice und Choice‘ (Bray & McClaskey 2015) sowie eine entsprechende fehlerfreundliche Haltung. Beide Aspekte erfordern ein aktives Zusammenwirken von Lernenden und Lehrenden, wie im folgenden Unterkapitel gezeigt wird.

4.2 Schnittstelle Lernende und Lehrende

Um Lernprozesse positiv zu durchlaufen, wird von den Lernenden Engagement erwartet, sich selbst einzubringen, und sich dabei weiterzuentwickeln. Dies ist nur möglich, wenn die Lernenden sich selbst etwas zutrauen und bereit sind, aus ihrer Komfortzone hinauszutreten und Aufgaben zu bearbeiten, die sie selbst herausfordern (Dweck 2006). Die Lernenden begeben sich auf diese Weise in ihre „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky 1978), d. h. sie wählen oder erhalten Aufgaben, die sie selbst leicht überfordern, bei denen es ihnen aber im Rahmen von Co-Agency gelingt, ihr aktuelles Leistungsniveau zu überschreiten (Sliwka & Klopsch 2022, S. 65).

Um passende Lernangebote bereitzustellen oder gar von den Lernenden selbst formulieren zu lassen, die in der jeweiligen Zone der nächsten Entwicklung liegen, ist es für Lehrkräfte wichtig, alle Schüler:innen gut zu kennen. Lernende und Lehrende müssen in einen kontinuierlichen dialogischen Austausch kommen, der sich dem individuellen Lernprozess widmet und diesen bewusst zu verändern sucht – nicht nur durch Vorgaben und Anregungen der Lehrkräfte, sondern auch durch bewusst gewählte Vorgehensweisen der Schüler:innen.

Das Prinzip ‚Voice und Choice‘ (Bray & McClaskey 2015) unterstützt die pädagogische Haltung, Entscheidungen zuzulassen, die dem individuellen Entwicklungsstand eines Lernenden entsprechen. Es zeichnet einen Rahmen, der dazu beiträgt, den Lernenden in zunehmenden Freiheitsgraden das ‚Steuer ihres Lernens‘ zu überlassen (Toshalis & Nakkula 2012, S. 31; Mitra & Gross 2009, S. 530).

Voice und Choice

‚Voice und Choice‘ ermöglicht Lernenden „eigene Entscheidungen [zu] treffen (Choice), in ihren Meinungsäußerungen ernstgenommen [zu] werden und ihren Stärken und Schwächen Ausdruck [zu] verleihen (Voice)“ (Sliwka & Klopsch 2022, S. 195).

Eigene Entscheidungen zu treffen (Choice) ist im Unterricht in unterschiedlichen Graduierungen möglich, die von sehr lehrkräftezentriert bis hin zu sehr schüler:innenorientiert reichen. Für die eigene Lernentwicklung kann dabei zu viel Entscheidungsfreiheit genauso schädlich sein, wie keine Entscheidungen treffen zu dürfen. Barry Schwartz beschreibt dies als das ‚paradox of choice‘ (Schwartz 2004). Wenn grenzenlose Freiheit besteht, wie man arbeiten und lernen darf, lähmt diese Fülle an Möglichkeiten oftmals das Vorgehen, weil zu viele Aspekte gegeneinander abgewogen werden müssen. Gerade wenn Lernende nicht daran gewöhnt sind, selbstständig Lernentscheidungen zu treffen, kann eine Beschränkung der Möglichkeiten unterstützend wirken. Dies wirkt jedoch individuell: Je nach Schüler:in können in den gleichen Unterrichtsformaten unterschiedliche Vorgehensweisen vorteilhaft für den Lernprozess sein. Um Lernende – und auch Lehrende – nicht zu überfordern, ist es ratsam, sich nach und nach von der Lehrkräftezentrierung zu lösen und Lernenden die Wahlfreiheit schrittweise zu ermöglichen (vgl. Abb. 40). So können sich auch Lehrkräfte zunehmend mit der Entscheidungsfreiheit der Schüler:innen vertraut machen und entsprechende Unterstützungsmaßnahmen für unvorhergesehene Vorgehensweisen entwickeln.

Schlüsselement für die zunehmende Schüler:innenorientierung ist die Selbstregulation der Lernenden und deren fachliches wie methodisches Vorwissen.

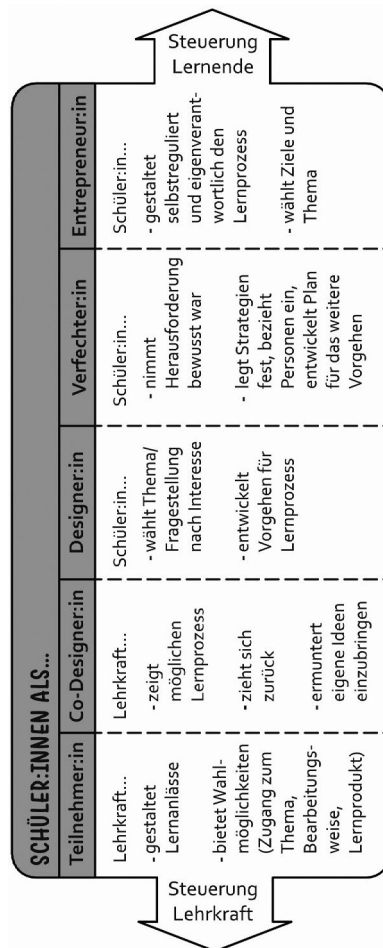


Abb. 40: Choice im Lernprozess

Bereits bei der Vorbereitung des Unterrichts muss die Lehrkraft deshalb einschätzen, welche Schüler:innen voraussichtlich in welchem Maße gezielte Unterstützung benötigen, um eigene Entscheidungen zu treffen, die dem Lernprozess nutzen. Während des Lernprozesses ist es ratsam, die Lernenden genau zu beobachten und mit ihnen in einen dialogischen Austausch zu treten, welche Entscheidungsspielräume sie selbst einsetzen und erproben möchten, d.h. welche Rolle sie im Lernprozess einnehmen möchten. Diese metakognitive Auseinandersetzung mit eigenen Lernprozessen unterstützt die Lernenden darin, Stärken und Schwächen zu reflektieren und sich selbstbewusst und eigenständig der eigenen Entwicklung zu widmen (Klopsch & Sliwka 2022).

Die gezielte Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen beschreibt das Konzept von ‚Voice‘. Genau wie bei der Wahlfreiheit (Choice) müssen die Lehrkräfte auch im Bereich der ‚Voice‘ die Lernenden gut kennen, um sie nicht zu überfordern, sondern gezielt darin zu begleiten, selbstbewusste Lernende zu werden (vgl. Abb. 41).

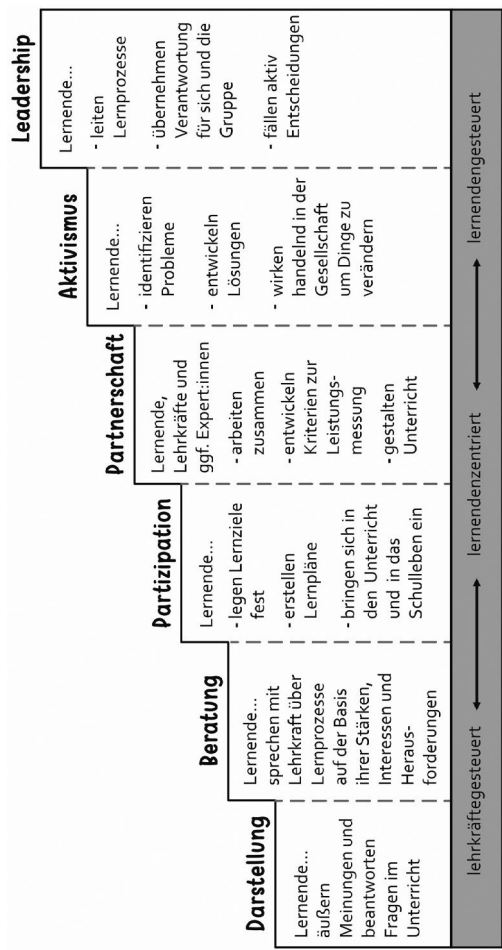


Abb. 41: Voice im Lernprozess

Ungewohnt für Lehrende wie Lernende ist im Bereich der ‚Voice‘ oftmals, dass es nicht mehr nur darum geht, dass Lernende im Unterricht eine eigene Meinung formulieren und vertreten (Toshalis & Nakkula 2012). ‚Voice‘ verfolgt vielmehr das Ziel, gemeinsam mit den Lernenden in den Austausch zu treten, um sie dort hinzuführen, eigenständige Entscheidungen für gelingende Lernprozesse zu treffen und diese selbstbewusst zu verfolgen (Mitra 2006, S. 10). Wenn Lernenden

Handlungs- und Planungsschritte überlassen werden, steigt ihre Verantwortung für den Lernprozess und die damit zusammenhängende Entscheidungshoheit. Um erfolgreich zu sein, wird Vertrauen wichtig – das Vertrauen der Lernenden in sich selbst, aber auch das Vertrauen der Lehrkräfte, dass die Schüler:innen erfolgreiche Wege gehen werden (Toshalis & Nakkula 2012). Je mehr ‚Voice und Choice‘ also im Unterricht zugelassen wird, desto mehr müssen Lehrkräfte lernen loszulassen.

Dieses Loslassen zahlt sich aus: Wenn Lernprozesse nicht mehr kleinschrittig gesteuert werden, nehmen Lernende sie oftmals als Teil der Identitätsentwicklung wahr (Larmer 2016) (siehe auch Kapitel 1.2.1). Es gilt also, Strukturen zu schaffen, die den Schüler:innen in entscheidenden Punkten des Lernens ‚Voice und Choice‘ ermöglichen (Hobday 2012).

Für kulturell-ästhetische Lernprozesse kann ‚Voice und Choice‘ wichtiger Antrieb sein. Es fördert Kompetenzerleben, Autonomie und emotionale Zugehörigkeit und legt damit die Grundlagen für eine selbstbestimmte Lernmotivation (Deci & Ryan 1993). Alle drei Aspekte stehen in einem engen Zusammenhang: Das Gefühl, für das Einbringen von Sichtweisen und Arbeitsengagement wertgeschätzt und respektiert zu werden, kann sich zu einem starken Zugehörigkeitsgefühl entwickeln (Mitra 2006). Die Option, selbstbestimmt Entscheidungen im und für den Lernprozess treffen zu können, hat direkten Einfluss auf Lernleistungen und Lernerfolg und damit das Kompetenzerleben (Toshalis & Nakkula 2012). Darüber hinaus zeigt sich: Je mehr Möglichkeiten eine Lehrkraft den Schüler:innen gibt, ihre Autonomie zu erleben, desto wahrscheinlicher wird ein Anstieg von Motivation und Engagement (Toshalis & Nakkula 2012; Sliwka & Klopsch 2022, S. 49).

Durch kulturell-ästhetische Ansätze werden die Lernenden besonders ermutigt sich Inhalte anzueignen, Dinge zu erschaffen und Prozesse zu reflektieren. Sie erhalten die Möglichkeit, mit anderen Lernenden zusammenzuarbeiten, sich selbst mit den jeweiligen Stärken einzubringen und gemeinsame Prozesse des Aneignens, Erschaffens und Reflektierens zu durchlaufen. ‚Voice und Choice‘ in Kulturschulen trägt damit dazu bei, den Lernenden eigene und gemeinsame Ressourcen nahezubringen, wodurch die Fähigkeit, die eigene Zukunft zu beeinflussen, geschult wird (Mehta & Fine 2019).



Stimme aus der Praxis: „Die Schüler:innen dürfen an ihre Biographie anknüpfen und eigene Vorstellungen entwickeln. Also, es ist sinnvoll, die Schüler:innen da abzuholen, wo sie persönlich stehen. Denn, wenn sie sich selbst einbringen dürfen, können sie sich in Themen besser einfinden.“ *Isabel Stech, Hölderlin Gymnasium, Heidelberg*

Dabei ist klar: Nicht alles, was sich die Lernenden in ihrer Schulzeit aneignen, wird in ihrem Leben subjektiv für sie von Bedeutung sein. Doch kulturell-ästhetische Methoden und Zugangsweisen, die sie im Sinne von ‚Voice und Choice‘ erproben dürfen, „geben ihnen Handlungsmöglichkeiten an die Hand, die die subjektive Bedeutung des Lernens stärken“ (Sliwka & Klopsch 2022, S. 51).

Unterstützend für gelingende Lernprozesse ist eine positive Haltung gegenüber Lernhindernissen und Fehlern. Denn nur, wer sich nicht scheut, Hindernissen zu begegnen und Fehler zu machen, wird sich offen und aktiv auch bislang unerprobten Lernwegen stellen.

Der Umgang mit Fehlern

Fehler geschehen in allen Lernprozessen, egal ob bei Schüler:innen oder Lehrkräften. Wenngleich Fehler von denjenigen, denen sie passieren, oftmals negativ wahrgenommen werden, sind sie aus lerntheoretischer Sicht fast schon zu begrüßen (Metcalf 2017). So tragen sie dazu bei, aufzudecken, welche neuen kognitiven, affektiven oder auch handwerklichen Aspekte noch nicht durchdrungen sind (Lehman, D’Mello & Graesser 2012) und weisen eine bestimmte Richtung für die individuellen Lernprozesse (Dresel et al. 2013, S. 255). Diese notwendige Zuwendung zu einem neuen Lernweg zeigt sich bereits in der Definition eines Fehlers als „unbeabsichtigte Abweichungen von einem Ziel, die durch eine Handlung oder Unterlassung verursacht werden, welche im Prinzip vermeidbar ist“ (Fischer & Freund 2023, S. 316).

In Lern- und Arbeitsprozessen die explizit auf das Kreative, Künstlerisch-Ästhetische setzen, sind Fehler nicht im Sinne von richtig oder falsch zu verstehen. Hier geht es eher um Grenzen, an die man stößt, wenn das individuelle Darstellungsinteresse und dessen Realisierung nicht optimal ineinandergreifen (Glaser-Henzer et al. 2012). Gleichmaßen können sich Darstellungskonzepte im Laufe des Lernprozesses verändern, wenn neue inhaltliche, form- oder prozessbezogene Wahrnehmungen es erfordern, das bisher Erarbeitete zu verändern (ebd. 2012, S. 106).

Entscheidend für den weiteren Lernprozess ist nicht nur der Hinweis oder die Erfahrung, dass etwas vertieft, neu durchdacht oder grundsätzlich geändert werden muss, sondern vielmehr der individuelle Umgang mit dem auftretenden Fehler. In der Regel werden Fehler als Sackgassen wahrgenommen (Tulis, Steuer & Dresel 2016), aus denen sich Lernende unterschiedlich herausbegeben. Eine Gruppe von Menschen versucht sich von dem Fehler abzuwenden, ihn zu verschweigen, zu ignorieren oder zu vertuschen; ganz nach dem Motto ‚Solange keiner den Fehler sieht, ist er nicht da‘. Ein solches Verhalten geht oftmals mit negativen Emotionen einher, die einen weiteren Lernprozess zusätzlich behindern (Bandura & Locke 2003). Eine andere Gruppe von Menschen nimmt Fehler positiv wahr. Personen mit dieser Einstellung versuchen unaufgeregt zu

bleiben und den Fehler aus einer unterstützenden Perspektive wahrzunehmen. Sie suchen häufig nach der Ursache des Fehlers, analysieren ihn und beschreiten den weiteren Lernweg in veränderter Form (Fischer & Freund 2023, S. 318), die auch unkonventionell sein kann (Holiday 2014). Ihr Handeln richtet sich an dem Motto aus, ‚Das Hindernis, das uns durch den Fehler in den Weg gelegt wurde, unterstützt uns, den nächsten Schritt zu finden‘ (Hargreaves 2024). Dieser kann darin bestehen, neu erworbenes Wissen weiter zu erproben und zu erweitern, neue Fertigkeiten einzuüben und damit die Auseinandersetzung mit einem Thema zu vertiefen (Dresel et al. 2013). Dabei setzen sich die beteiligten Personen nicht nur metakognitiv mit dem Lernprozess auseinander, sondern üben sich zusätzlich in der Emotionsregulation, da der anfängliche Fehlschlag oftmals auch Ärger und Stress auslöst. Der positive proaktive Umgang mit Fehlern trägt damit einerseits dazu bei, sich bei Lernprozessen nicht abzuwenden und aufzugeben. Andererseits trägt er dazu bei, sich Strategien und Kompetenzen anzueignen, die für den späteren Lebensweg hilfreich sein werden (Tulis, Steuer & Dresel 2016). Gerade wenn Kreativität in Lernprozessen ermöglicht und erwünscht ist, können die kreativitätsrelevanten Kompetenzen (Kaufmann & Beghetto 2009; siehe auch Kapitel 1.2.2) wie Selbstdisziplin, Ambiguitätstoleranz, Durchhaltevermögen und die Bereitschaft Risiken einzugehen, hier besondere Unterstützung bieten.

In schulischen Lernprozessen lässt sich der Umgang mit Fehlern durch Schüler:innen oftmals nicht losgelöst von den Lehrkräften betrachten. Schüler:innen reagieren auf Fehler in einer bestimmten Weise, die durch die Klassengemeinschaft und die Lehrkräfte geprägt wird. Nur wenn es Lehrkräften gelingt, in Klassen eine ‚Fehlermanagementkultur‘ (Tulis & Ainley 2011) aufzubauen, die beim Auftreten von Fehlern soziale Unterstützung durch die anderen Lernenden wie die Lehrkraft ermöglicht (Rybowiak et al. 1999), wodurch negative Gefühle reduziert werden, und eine positive Lernstimmung entsteht, können Fehler tatsächlich als Lerngelegenheiten wahrgenommen werden. Eine positiv wahrgenommene Fehlerkultur kann dabei gar zu intrinsischer Motivation für das Lernen führen (Fischer & Freund 2023).



Blick in die Praxis: Nach einer Einführung und Erarbeitung verschiedener Energieformen im Fach Physik erstellten die Schüler:innen der 7. Klasse in Gruppenarbeit eigene Kurzvideos, bei denen sie unterschiedliche Situationen der Umwandlung mehrerer Energieformen als selbst konstruierte Kettenreaktion sichtbar werden ließen. Dies erwies sich als herausfordernd, da in einigen

Projekten Momente des Scheiterns auftraten, beispielsweise wenn die Energieübertragung nicht wie geplant funktionierte. Dann mussten die Schüler:innen ihren Plan modifizieren oder sich eine neue Art der Energieübertragung überlegen. Sie sammelten neue Ideen, planten eine neue Umsetzung und führten diese mit der Hoffnung aus, dass es nun gelingen möge. Die erstellten Videos wurden auf dem Spielplatz, im eigenen Wohnzimmer oder

auf dem Schulhof gedreht. In der anschließenden gemeinsamen Reflexion betonten die Lernenden, dass sie durch die eigenständige kreative Tätigkeit und den Freiraum der Aufgabenstellung ein tieferes Verständnis für die Thematik entwickeln konnten und das Scheitern als Teil des Prozesses sahen, der schlussendlich zum Erfolg führt. *Lucia Hefti, Gregor-Mendel-Realschule, Heidelberg*

Ausgangspunkt für die positive Bewertung und Nutzung von Fehlern ermöglicht die Einstellung des ‚*not yet*‘, die in Zusammenhang mit einem dynamischen Selbstkonzept (siehe Kapitel 4.1) auftritt. Wenn Lehrkräfte Lernenden klar machen, dass sie aus Fehlern lernen können und einen erneuten Versuch im Lernprozess wagen sollten, unterstützen sie ein dynamisches Selbstkonzept, das die Schüler:innen dazu verleitet, nach Rückschlägen nicht aufzugeben. Die amerikanische Psychologin Carol Dweck nennt die damit verbundene Einstellung ‚*the power of yet*‘ (Dweck 2014). Wenn Lernende sich sicher sind, Dinge noch nicht (engl. *not yet*) zu beherrschen, diese jedoch durch Anstrengung und Durchhaltevermögen sich aneignen können, werden sie positiv mit den Fehlern umgehen, da diese ja lediglich Anzeichen des ‚*not yet*‘ sind (Sliwka & Klopsch 2022, S. 138).

Auch in kulturell-ästhetischen Lernprozessen, die nicht explizit auf das Kognitive fokussieren, können Fehler oder Misserfolge auftreten, bei denen Lernende vor einem Scheideweg stehen, ob sie sich weiter für den Lernprozess engagieren sollen oder lieber aufgeben. Um Lernende zu ermuntern, sich weiterhin dem Lernprozess zu widmen, sollten Lehrkräfte nicht nur auf eine positive Fehlerkultur setzen. Auch die Qualität des Feedbacks, das die Lernenden erhalten, trägt maßgeblich zur Bewältigung von Aufgaben bei (Seifried et al. 2022; siehe auch Kapitel 4.3). Eine prozessorientierte Rückmeldung zum Lernprozess ermöglicht Lernenden proaktiv nach vorne zu schauen und mit Unterstützung den nächsten Lernschritt zu erreichen. Eingebettet in ein positives Klassen- oder Schulklima, das dazu beiträgt, dass sich die Lernenden wohl und angenommen fühlen, ermöglicht der Umgang mit Fehlern stärkere Wirkmacht auf künftige Lernprozesse zu entfalten, als dies in einem fehlerfreien Lernprozess jemals möglich wäre.

Wohlbefinden

Wohlbefinden (engl. *wellbeing*) ist nicht nur ein angenehmes Gefühl, das im Idealfall vorhanden, jedoch nicht weiter ausschlaggebend ist. Wohlbefinden hat bedeutenden Einfluss auf Lernprozesse (Hascher, Morinaj & Waber 2018; Lüftenegger, Holzer & Schober 2021). Aus schulischer Perspektive zeigt sich dieser Einfluss hinsichtlich der Leistungsentwicklung, des sozial-emotionalen Lernens und der Fähigkeit, die Lebenswelt mitzugestalten.

In Bezug auf die *Leistungsentwicklung* trägt Wohlbefinden dazu bei, negative Erlebnisse, Misserfolge und Probleme zu minimieren bzw. zu überwinden, indem es eine positive Wahrnehmung von Schule und Lernen unterstützt (Hascher &

Hagenauer 2011). Eine positive Grundstimmung, durch die sich Schüler:innen in verschiedenen Situationen im Schulalltag wohlfühlen, führt dazu, dass sie ihre Rolle als Lernende deutlich positiver und mutiger ausfüllen als dies Menschen tun, die sich in Schule und Unterricht unwohl fühlen (Lindorff 2020). Wohlbefinden wird so zu einem „Prädiktor für Lern- und Leistungsbereitschaft“ (Hascher & Hagenauer 2011, S. 288; Raccanello et al. 2019) und gibt Lernprozessen Rückenwind (Sliwka, Klopsch & Batarilo-Henschen 2022; Pekrun et al. 2017). Die positiven Lernerfahrungen tragen zu einem weiteren proaktiven Umgang mit Lernprozessen bei. Wohlbefinden stößt damit eine sich selbst verstärkende Lernspirale an.

Aus *sozial-emotionaler Perspektive* bezieht sich das Wohlbefinden auf die physische und psychische Gesundheit der Lernenden, dem Gefühl des Zugehörens und der Sicherheit (Council of Europe 2021). In der Schule wird es entscheidend durch das Schulklima, d. h. die Atmosphäre in der Schule, geprägt (Hascher 2010). Den großen Einfluss des Wohlbefindens auf die Lernenden aus dieser Perspektive verdeutlicht die PISA-Studie 2015. Sie zeigt, wie wichtig es den Jugendlichen ist, sich der Schule zugehörig zu fühlen, frei von Angst zu sein, sich geschätzt und unterstützt in ihrem sozialen Kontext zu fühlen (OECD 2017b; Sliwka, Klopsch & Dumont 2019).

Wohlbefinden wirkt sich dabei auch auf die Lebenswelt außerhalb der Schule aus. Wer sich in der Schule wohl und angenommen fühlt, entwickelt starke soziale Kompetenzen und Bewältigungsstrategien, wodurch die wahrgenommene Lebensqualität ansteigt (Richardson & Ali, 2014). Wohlbefinden in Lernprozessen hat damit „starken Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Integrations- und Partizipationsfähigkeit in vielen gesellschaftlichen Bereichen im Erwachsenenalter“ (Knüttel et al., 2021, S. 16).

Um einen solch weitreichenden positiven Effekt auf Schüler:innen zu haben, ist es bedeutsam, Schüler:innen Lernprozesse zu ermöglichen, die aktiv die Komplexität der Welt mit einbeziehen, um sich darin als selbstwirksam zu erleben. Kulturell-ästhetisches Lernen kommt dabei eine besondere Rolle zu. So zeigen Studien, dass eine positive emotionale Bindung nicht nur dazu motiviert, kreativ zu werden (He 2023), sondern auch dazu beiträgt, dass Lernende hochwertige kreative Leistungen zeigen (Chen, Hu & Plucker 2014). Zudem zeigt sich, dass Lernende, die über dreißig Tage täglich künstlerisch-kreative Aktivitäten im Unterricht erfahren, wie beispielsweise Singen, Zeichnen oder Handwerken, ihre Stimmung und das Wohlbefinden deutlich höher einschätzten als zuvor (Tribe et al. 2021). Gerade kulturell-ästhetische Lernprozesse und Wohlbefinden können sich damit gegenseitig verstärken und gezielt dazu eingesetzt werden, Lernende zu unterstützen.



Stimme aus der Praxis: „Ich arbeite mit Sketchnotes, weil es einfach viel schöner ist, eine kreative Ausarbeitung zu machen, anstatt nur Texte zusammenzufassen. Und da habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Schüler:innen viel motivierter sind. Die Schüler:innen machen im Unterricht mit Tablets von allein schon einen Screenshot und zeichnen dazu. Oder auch auf Arbeitsblättern wird gerne zusätzlich gezeichnet. [...] Und mit den Sketchnotes, dann verknüpfen sie Inhalte ganz anders. Und das ist ja das, was wir wollen.“ *Janine Reißig, Fritz-Ulrich-Schule, Gemeinschaftsschule, Heilbronn*

Pädagogische Schlüsselemente zur Unterstützung von Lernprozessen, die Lehrkräfte anstoßen können und zusätzlich dazu beitragen, effektive und erfolgreiche kulturell-ästhetische Lernprozesse erlebbar zu machen, stehen im nächsten Unterkapitel im Vordergrund.

4.3 Ausgangspunkt Lehrende

Auch wenn Handlungsorientierung, Selbstregulation, Partizipation und die aktive kreative Tätigkeit in kulturell-ästhetischen Lernprozessen stark betont wird, erfordern die damit verbundenen Lernprozesse eine stete Unterstützung durch die Lehrkraft. Diese Unterstützung kann in unterschiedlicher Intensität und Form erfolgen. Kulturell-ästhetisches Lernen wendet sich bewusst vom „10-G-Unterricht“ (Brägger & Koch 2021, S. 150) ab, der sich dadurch charakterisiert, dass „alle gleichaltrigen Schüler zum gleichen Zeitpunkt bei der gleichen Lehrperson, im gleichen Raum, mit den gleichen Mitteln die gleichen Dinge tun, zu den gleichen Fragen die gleichen Antworten geben und das gleiche Ziel gleich gut erreicht haben“ (Stalder 2016, S. 9).

Je mehr eigene Vorkenntnisse, Stärken, Fähigkeiten und Interessen der Lernenden in die Lernprozesse einfließen können, desto weniger können vorgefertigte Unterstützungsmaßnahmen den Lernprozessen dienen. Lehrkräfte müssen also flexibel sein und sich adaptiv auf die jeweiligen Lernprozesse und -situationen einstellen.



Stimme aus der Praxis: „Ich bin als Lehrerin begleitend tätig und biete den Schüler:innen Themen an, über die sie mitentscheiden können. Wenn das Thema die Schüler:innen inspiriert, entzündet sich ihr Gestaltungswille und sie haben Lust, etwas zu machen.“ *Ute Hirscher, Hölderlin-Gymnasium, Heidelberg*

Die grundsätzliche Unterstützung in Lernprozessen kann dabei zweierlei Ausrichtung haben. Zunächst kann sie in einer kontinuierlichen Perspektive angelegt sein, die sich durch formatives Feedback (Black & Wiliam 1998) auszeichnet.

Darüber hinaus kann sie auch punktuell eingesetzt werden, wie dies beispielsweise im Modell des ‚Cognitive Apprenticeship‘ (Collins, Brown & Newman 1989) angelegt ist. Beide Herangehensweisen sollen im Folgenden näher beleuchtet werden.

Formatives Feedback

Formatives Feedback lässt sich im Konzept des formativen Assessments (Wiliam & Thompson 2008; Black & Wiliam 1998) verorten. Dieses entspringt der Überlegung, „Lernprozesse evaluierend zu begleiten und Förderangebote und Feedback im Prozess so anzupassen, dass Lernende in optimaler Weise davon profitieren“ (Souvignier 2022, S. 225). Das formative Feedback unterscheidet sich dabei von einem summativen Feedback, das am Ende eines Lernprozesses hauptsächlich dessen Ergebnis betrachtet und den Prozess rückblickend bewertet. Formatives Feedback lässt sich im Lernprozess für dessen Optimierung nutzen. Es enthält konkrete und detaillierte Rückmeldungen über den Lernfortschritt und kann direkten Einfluss auf den Verlauf des Lern- und Arbeitsprozesses nehmen (Sliwka, Klopsch & Dumont 2019). Die Lernenden erhalten durch das formative Feedback Anhaltspunkte, wie sie selbst ihr Lernen noch wirksamer gestalten. Formatives Feedback geht jedoch nicht nur von der Lehrkraft zum Lernenden, sondern ist dialogisch gedacht. Es gibt den Lernenden Raum, sich selbst einzuschätzen und Fremdeinschätzungen zu hinterfragen (Sliwka & Klopsch 2022, S. 51).

Der Effekt des formativen Feedbacks auf die Lernleistung der Schüler:innen lässt sich fachunspezifisch nachweisen (Hattie 2018). Dabei zeigt sich, dass ein Feedback, das sich nicht nur auf die Aufgabe bzw. das Produkt bezieht, sondern auch den Lernprozess und die damit in Verbindung stehende Selbstregulation mitberücksichtigt, deutlich wirksamer ist als eine eindimensionale Rückmeldung (Hattie & Gan 2011).

Vor der Folie des ‚Voice und Choice‘ lässt sich beispielsweise anerkennend rückmelden, wenn sich die Lernenden aus ihrer Komfortzone herausbewegen und echte Herausforderungen suchen, ohne sich deutlich zu überschätzen. Motivierend für weitere Lernprozesse ist besonders, wenn auch Anstrengungsbereitschaft, fokussierte und konzentrierte Arbeit, Zielorientierung und Frustrationstoleranz bei Schwierigkeiten explizit von Lehrkräften anerkannt und gefördert werden (Dweck 2014, S. 10). Insbesondere kulturell-ästhetische Lernprozesse erfordern eine solche mehrdimensionale Rückmeldung, da sie darauf zielen, die Lernenden ganzheitlich anzusprechen und zu unterstützen. Je vielfältiger dabei die individuellen Lernprozesse sind, indem sich die Lernenden mit ihren Stärken, Fähigkeiten und Interessen engagiert einbringen, desto mehr müssen auch die Lehrkräfte in den dialogischen Austausch treten und die Lernprozesse ganzheitlich verstehen, um unterstützend zu wirken.

Neben dieser steten Begleitung von Lernprozessen kann es notwendig werden, punktuell gezielte Hilfestellungen zu bieten. In diesem Zusammenhang wird häufig auf das Modell ‚Cognitive Apprenticeship‘ (Collins, Brown & Newman 1989), das übersetzt auch als das Modell der ‚kognitiven Meisterlehre‘ (Galle 2021, S. 35) bezeichnet wird, hinzugezogen.

Cognitive Apprenticeship

Das Modell des ‚Cognitive Apprenticeship‘ bietet Lernenden einerseits im unmittelbaren Lernprozess Hilfestellungen und soll sie andererseits auch darin unterstützen, ihre Lernprozesse zunehmend selbstständig durchführen zu können. Das Modell wird deshalb auch als „Modell des schrittweisen Übergangs vom fremd- zum selbstgesteuerten Lernen“ (Krammer 2009, S. 78) bezeichnet.

Ausschlaggebend für effektive Hilfestellungen ist eine zielgerichtete Unterstützung der Lernenden bei Herausforderungen und Schwierigkeiten. Das ‚Cognitive Apprenticeship‘-Modell weist dazu sieben Facetten aus, die von der Bildungswissenschaftlerin Anne Sliwka (2018, S. 52) als ‚Hüte‘ dargestellt werden. Bildlich gesprochen können die Lehrkräfte je nach Situation den erforderlichen Hut aufsetzen, um individuelle Hilfestellungen zu bieten.

Die sieben Facetten des Modells lassen sich folgendermaßen erläutern (Collins, Brown & Newmann 1989; Sliwka & Klopsch 2022, S. 156):

- *Vormachen (modelling)*: Wissen und Informationen werden strukturiert, anschaulich gemacht und vernetzt, um den Schüler:innen einen Zugang zu bieten, der an ihrem Vorwissen anknüpft.
- *Coachen (coaching)*: Durch geschicktes Fragen wird diagnostiziert, an welchem Punkt im Lernprozess die einzelnen Schüler:innen stehen. Anschließend erhalten sie eine individuelle Beratung.
- *‚Lerngerüste‘ bauen (scaffolding)*: Die Schüler:innen erhalten gezielte individuelle Unterstützung, durch ein ‚Lerngerüst‘, d. h. die Aufgabe wird kleinschrittiger aufbereitet oder kleinschrittiger unterstützt, bis die individuellen Lernenden zur restlichen Gruppe aufgeschlossen haben.
- *Beobachten und zurückziehen (fading)*: Die Lehrkraft beobachtet die Schüler:innen im Lernprozess und zieht sich in den Hintergrund zurück, wenn diese kompetent und selbstwirksam arbeiten.
- *Laut denken (articulation)*: Die Schüler:innen werden dazu angeregt, ihre Denkstrategien und -prozesse zu verbalisieren, wodurch ihnen selbst ihr Lernen deutlicher wird und die Lehrkräfte erkennen, an welchem Punkt Unterstützung notwendig wird.
- *Entdecken (exploration)*: Die Lehrkraft ermutigt die Schüler:innen, Hypothesen zu bilden und zu prüfen.

- *Reflektieren (reflection)*: Die Lehrkraft leitet die Schüler:innen an, eigene Denk- und Handlungsstrategien des jeweiligen Lernprozesses rückwirkend einzuschätzen.

Die besondere Herausforderung bei kulturell-ästhetischem Unterricht liegt darin, dass die Unterstützung – im Gegensatz zum traditionellen Unterricht – nicht eng am Unterrichtsgegenstand geführt wird. Lehrkräfte wie auch hinzugezogene Bildungspartner:innen müssen sich flexibel und mehrperspektivisch den Lernzugängen der einzelnen Lernenden widmen. Je nachdem, welche Facette ihrer selbst sie zeigen und verstärken möchten, können hier auch Kompetenzen Unterstützung benötigen, die den Kompetenzkanon des Bildungsplans überschreiten.

Lehrkräfte müssen folglich mit den unterschiedlichen ‚Hüten‘ gut vertraut sein und sie adaptiv einsetzen können. Gerade in der Annäherung an kulturell-ästhetisches Lernen, wenn noch viele ungewöhnliche Vorgehensweisen im Lernprozess entstehen, scheint beispielsweise das laute Denken hilfreich zu sein, um alle Parteien ‚eine Sprache‘ über die kulturell-ästhetische Annäherung an das Lernen entwickeln zu lassen. Wenn die kulturpädagogische Perspektive in den Vordergrund tritt und eine „Intensivierung von Wahrnehmungssituationen [oder] [...] die Erfahrung von Distanz und Differenz“ (Braun & Schorn 2013, S. 2) im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehen, kann die Reflexion unterstützend wirken, „ohne die Unmittelbarkeit ihres Erlebens aufzuheben“ (ebd.).



Stimme aus der Praxis: „Wir arbeiten handlungsorientiert, sehr nah an unseren Schüler:innen und versuchen dabei immer alle Aneignungsebenen anzusprechen. Da bedient man sich schon fast automatisch an kulturell-ästhetischen Zugangsweisen. Sie sind einfach so unglaublich motivierend für die Schüler:innen und bieten ihnen die Möglichkeit, ihre Kompetenzen und Stärken zeigen zu können.“ *Désirée Unger, Bodelschwingschule, SBBZ, Nürtingen*

Die Wirksamkeit einer facettenreichen Unterstützung unterstreichen unterschiedliche Studien. So zeigt sich beispielsweise in Bezug auf das forschende Lernen, welches ein methodischer Zugang zum kulturell-ästhetischen Lernen ist (siehe Kapitel 3.4), der positive Einfluss von gezielter Unterstützung auf die Lernaktivität, die Durchführungserfolge und die Lernergebnisse (Hetmanek et al. 2017). Auch in Verbindung zum personalisierten Lernen, wird das ‚Cognitive Apprenticeship‘ als hilfreiches Modell der Unterstützung betont (Galle 2021). Besonders herausfordernd für Lehrkräfte scheint dabei generell die Aufgabe, Lerngerüste zu bauen (Sliwka & Klopsch 2022, S. 156).

„Lerngerüste“ bauen (Scaffolding)

Ein Lerngerüst besteht ganz allgemein aus dynamischen und situativen Unterstützungsmaßnahmen für Schüler:innen (Saye & Brush 2002). Zu Beginn des Lernprozesses wird das ‚Gerüst‘ eng um den Lernenden oder die Lernende gebaut. Dem individuellen Bedarf entsprechend werden Aufgaben oder Hilfestellungen adaptiv und flexibel angepasst. Je kompetenter die Lernenden in ihrem Lernprozess werden, desto mehr können die einzelnen ‚Stäbe‘, d.h. Unterstützungsmaßnahmen, im Lernprozess ‚zurückgebaut‘ werden. Für die Schüler:innen bedeutet dies, dass sie sich von der Anleitung und Unterstützung zunehmend lösen, eigene Verantwortung übernehmen und Entscheidungen selbstständig treffen (Puntambekar & Hübscher 2005).

Den gesamten Prozess des Scaffoldings, von dem engen Lerngerüst bis hin zum eigenständigen Lernprozess der Lernenden, zeichnen die folgenden fünf Aspekte aus (Applebee & Langer 1983):

- die *Überzeugung* der Lernenden, ihren Lernprozess selbstständig steuern zu können und dafür verantwortlich zu sein,
- die *gemeinsame Verantwortungsübernahme* von Lehrkräften und Schüler:innen für die Lernprozesse,
- die *allmähliche Übergabe der Kontrolle* über den Lernprozess von Lehrkräften an Schüler:innen,
- die *Angemessenheit der Aufgabe*, bezogen auf kognitive und inhaltliche Anforderungen und
- eine *strukturierte Lernumgebung*.

Wenngleich diese Aspekte hauptsächlich auf kognitiv geprägte Lernprozesse ausgerichtet sind, lassen sie sich ebenfalls für kulturell-ästhetisches Lernen nutzen. So zielen auch die Prinzipien kultureller Bildung auf die Selbstwirksamkeit und die Selbstregulation von Lernprozessen (Fuchs 2008a). Die Angemessenheit der Aufgabe wird kulturell-ästhetisch nicht über inhaltliche Anforderungen oder die Berücksichtigung von Vorwissen argumentiert – wenngleich dies wichtig für die Bewältigung von Aufgaben ist. Hier stehen die Interessen-, Stärken- und Subjektorientierung im Mittelpunkt (Schorn & Timmerberg 2009; Braun & Schorn 2013), die sich auch, aber nicht ausschließlich über Inhalte ableiten lassen. Die gemeinsame Verantwortungsübernahme hingegen zeigt sich in der Partizipation der Lernenden (Fuchs 2008a; siehe Kapitel 2.1.3). Nur wenn sie ernsthaft in Lernprozesse eingebunden werden, können sie sich voll entfalten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die kulturell-ästhetische Arbeit an Kulturschulen ist kein Wirken, das neue oder veränderte pädagogische Grundlagen braucht, sondern es geht direkt darin auf. Im Rückschluss zeigt sich, jeder kulturell-ästhetische Unterricht ist ein Unterricht, der an aktuelle pädagogische, aber auch didaktische Debatten anschlussfähig ist.

Inwieweit sich eine Kulturschule damit als wirksame Lernumgebung präsentiert, zeigt das nächste Kapitel.

5

Die Kulturschule als wirksame Lernumgebung

Kulturschulen sind Schulen, die kulturell-ästhetisches Lernen bewusst für die Lernprozesse ihrer Schüler:innen nutzen. Ihr Ziel ist es, tiefgreifendes und nachhaltiges Lernen zu ermöglichen, das ganzheitlich wirkt, d.h. unterschiedliche Wissensdimensionen einbezieht und gleichzeitig auch auf die Persönlichkeitsentwicklung zielt. Lernen findet dabei in und durch die Künste statt. Die Schüler:innen setzen Fertigkeiten, Denkweisen und Präsentationsformen ein, die musischen Ursprungs sein können, beispielsweise durch Tanz, Musik, Theater und visuelle Künste, die zu Artefakten führen. Gleichzeitig werden kreative und künstlerische Methoden in allen Unterrichtsfächern genutzt, um den kognitiven Transfer zu fördern (Bamford 2010), „Lebenskunst“ zu lernen (Bockhorst 2013) und in sich selbst zu wachsen.

Kulturschulen setzen auf „Ganzheitlichkeit, Selbstwirksamkeit, ästhetische und künstlerische Erfahrungen, Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit, Interessenorientierung, Partizipation, Vielfalt, Selbststeuerung, Anerkennung und Freiwilligkeit“ (Fuchs 2013a, S. 260). Sie bieten ganzheitliche Lernerfahrungen, die an unterschiedliche didaktische Traditionen und Konzepte anschlussfähig sind und auf unterschiedliche Methoden setzen. Kulturell-ästhetisches Lernen ist dabei nicht beliebig, sondern wird zielgerichtet eingesetzt.

Kulturschulen unterscheiden sich damit von Schulen, die das kulturell-ästhetische in Lernprozessen nicht hervorheben. Sie gestalten eine besondere Lernumgebung. In welcher Hinsicht diese ‚Lernumgebung Kulturschule‘ wirksam ist, wird im Folgenden anhand der „sieben transversalen Prinzipien wirksamer Lernumgebungen“ (Dumont, Istance & Benavides 2010) dargestellt.

Wirksame Lernumgebungen gehen sensibel mit menschlicher Individualität um und nehmen Vorerfahrungen und Vorwissen von Lernenden ernst.

Menschliche Individualität ist der Ursprung des Lernens. Kein Lernprozess erfolgt bei zwei Menschen auf die gleiche Weise. Dies lässt sich einerseits auf die unterschiedlichen Stärken und Interessen der Lernenden zurückführen, da Lernprozesse immer auch davon bestimmt werden, wie sich die Lernenden auf sie einlassen können. Andererseits hängen Lernprozesse von den Vorerfahrungen und dem Vorwissen der Lernenden ab, da Lernprozesse sich zu einem großen Teil durch individuelle Wahrnehmungen speisen (Terhart 1999). Eine direkte

Weitergabe oder Übermittlung von Wissen von einer Person auf eine andere ist deshalb nicht möglich. Alle Lernenden müssen ihr Wissen und ihre Kompetenzen eigenaktiv konstruieren.

Je nach vorhandenem Vorwissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gelingt es Lernenden Lernprozesse in unterschiedlicher Intensität und Nachhaltigkeit zu durchlaufen. Das Vorwissen der Lernenden entstammt dabei nicht nur dem in der Schule bereits behandelten fachlichen Lernstoff. Vorerfahrungen und Vorwissen entspringt allen Erfahrungen, die Lernende bereits in ihrem Leben gemacht haben. Gerade kulturell-ästhetische Lernprozesse profitieren davon, formelle, non-formelle und informelle Lernumgebungen miteinander zu vereinen (Spannungsfeld 3, Kapitel 3.2).

Im Bereich der traditionellen formalen, schulischen Bildung zeigt sich die kulturelle Bildung in und durch musische Fächer wie beispielsweise Musik und Bildende Kunst (Liebau 2018). Non-formale kulturelle Bildung, die strukturierte und organisierte Lernaktivitäten außerhalb formaler Bildungsinstitutionen beschreibt, bezieht sich auf explizit gestaltete Angebote in Museen, Theatern, Konzerthallen, Bibliotheken, Musik- und Tanzschulen, Jugendkunstschulen und Vereinen (Jebe 2019). Kulturschulen kooperieren mit solchen Einrichtungen, um im Unterricht und außerunterrichtlichen Angebot reichhaltige Lernanlässe zu bieten, nehmen aber auch wahr, welche Lernumwelt den Schüler:innen außerhalb der Schule geboten wird. Neben diesen aktiv gestalteten Lernanlässen, denen sich Schulen strukturiert zuwenden können, stehen die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lernenden, die in informellen Prozessen erworben wurden. Dies umschließt individuell geplante wie spontane Lernprozesse, die im täglichen Leben stattfinden. Sie entstehen durch informelle Interaktionen in der Familie oder Peergroup, im schulischen Umfeld, bei der Arbeit, durch Selbststudium oder in der Auseinandersetzung mit (digitalen) Medien (Liebau 2018). Im kulturellen Bereich kann sie von Begegnungen mit Kulturschaffenden oder (handwerklich-)kreativen Aktivitäten über Besuche von Einrichtungen, Veranstaltungen und Festivals bis hin zu historischer Forschung und ästhetischer Entdeckung reichen (BKJ 2015).

Die Verbindung von formalen, non-formalen und informellen Bildungsanlässen führt zu ganzheitlichen Bildungsprozessen, die unterschiedliche Interessen und Stärken von Lernenden ansprechen (ebd.). Gleichzeitig bieten sie den Lernenden Möglichkeiten, sich individuell in ihren Stärken und Interessen Lernprozessen zuzuwenden und auf Vorwissen wie Vorerfahrungen aufzubauen. Kulturschulen spiegeln diese Ganzheitlichkeit wider. Sie integrieren unterschiedlichste kulturell-ästhetische Facetten in den Schulalltag und ermöglichen dadurch Teilhabe und Partizipation, Öffentlichkeit und Anerkennung der beteiligten Personen (siehe Kapitel 2.1.3).

Wirksame Lernumgebungen erkennen Motivation und Emotion als treibende Kräfte von Lernprozessen.

Kulturell-ästhetisches Lernen lässt sich nicht ohne Motivation und Emotion denken. Die handlungsorientierte Verbindung von Kopf, Herz und Hand im kulturell-ästhetischen Lernen (siehe Kapitel 3.4) ermöglicht es, Emotionen zu verarbeiten und zu artikulieren, ohne Abstriche im kognitiven Lernprozess zu machen. Wenn sich kognitive Denk- und Lernprozesse mit positiv konnotierten emotionalen Erfahrungen verbinden und über die positiven Emotionen subjektive Bedeutung spürbar werden, steigt gar die Wahrscheinlichkeit eines nachhaltig wirksamen und tiefgreifenden Lernens. Erfolgreiche kulturell-ästhetische Lernprozesse pendeln sich damit zwischen einer Sacherfahrung und der Gefühlserfahrung ein (Spannungsfeld 5; Kapitel 3.2). Sie tragen dazu bei, einen proaktiven, emotionalen und kognitiven Umgang mit Themenfeldern ganzheitlich in den Künsten sowie durch die Künste anzuregen und zu begleiten.

Kulturell-ästhetisches Handeln findet dabei stets in Erfahrungs- und Gestaltungsräumen (Braun & Schorn 2013) statt, die auch Freiraum sind (Hofmann 2016). Dieses offene Raumverständnis wird von Kulturschulen bewusst genutzt. Es fördert sinnliches und emotionales Lernen, da es eine „ganzheitliche, subjektiv bedeutsame Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit“ (Braun & Schorn 2013, S. 5) ermöglicht. Diese Auseinandersetzung kann nicht nur real-fassbare Lerngegenstände einschließen, sondern auch auf digitale musische Artefakte zurückgreifen, die auf emotionaler Ebene rezipiert werden und einen Zugang zur Welt außerhalb der Schule bieten. Das Ergebnis der Auseinandersetzung kann unterschiedlicher Gestalt sein: ein reales fassbares Produkt oder auch ein mentales bzw. emotionales Konstrukt (Vygotsky 1967).

Kulturschulen bieten solche vielschichtigen aktiven Erfahrungen. Die Lernenden bringen sich selbst emotional ein, spüren ihre eigene Bedeutsamkeit für Lernprozesse, öffnen sich der Lebenswelt, erfahren Neues, auch in Bezug auf sich selbst, und erleben sich als wirksam. Diese Selbstwirksamkeit beeinflusst auf positive Weise die Wahrnehmung, Motivation und Leistung von Lernenden (Bandura 1977). Wenn sie das Gefühl haben, Situationen lenken und fachliche wie überfachliche Ziele erreichen zu können, erhöht sich ihre Anstrengungsbereitschaft (Deci & Ryan 1993). Kulturschulen sind damit nicht nur Räume des kulturell-ästhetischen Erlebens, sondern auch tiefgreifenden und nachhaltigen Lernens.

Wirksame Lernumgebungen aktivieren die Lernenden und entwickeln in ihnen ein Verständnis des eigenen Lernprozesses.

Schüler:innen profitieren in ihren Lernprozessen davon, wenn sie sich selbst als Lernende verstehen und wissen, welche Lernschritte sie durchlaufen müssen, um erfolgreich zu sein. Hilfreich dabei ist, wenn Lernprozesse nicht kleinschrittig durch Lehrkräfte gesteuert werden. Je mehr die Schüler:innen sich selbst einbringen dürfen, desto mehr nehmen sie Lernprozesse als Teil ihrer Identitätsarbeit wahr (Larmer 2016; siehe Kapitel 1.2.1), was den fachlichen wie überfachlichen Kompetenzzuwachs stärkt. Es gilt also, Strukturen zu schaffen, die den Schüler:innen in entscheidenden Punkten des Lernens ermöglichen, sich selbst aktiv einzubringen und Entscheidungen zu treffen (Hobday 2012, siehe Kapitel 4).

Damit geht einher, dass die Lernenden sich als aktiv handelnde Akteur:innen statt passive Rezipient:innen an ihren individuellen Lernprozessen erleben (Spannungsfeld 4; Kapitel 3.2), um diese gezielt zu steuern. Kulturell-ästhetische Lernprozesse unterstützen das Verständnis des eigenen Lernprozesses. Sie ermuntern Lernende unterschiedliche Facetten ihrer Selbst in Lehr-Lernsituationen einzubringen und unterstützen damit die Persönlichkeitsentwicklung. Gleichzeitig unterstützen sie unmittelbar die kulturpädagogischen Handlungsprinzipien der kritischen Reflexions- und Urteilskompetenz (Braun & Schorn 2013), indem die Lernenden eigene Vorgehensweisen in Frage stellen, argumentativ untermauern oder ggf. auch verwerfen. Diese Reflexionsfähigkeit ist besonders gewinnbringend, wenn die kulturpädagogische Perspektive in den Vordergrund tritt und eine „Intensivierung von Wahrnehmungssituationen [oder] [...] die Erfahrung von Distanz und Differenz“ (ebd., S. 2) im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehen. Dann kann die Reflexion unterstützend wirken, „ohne die Unmittelbarkeit ihres Erlebens aufzuheben“ (ebd., S. 2) und tiefgreifende Lernprozesse untermauern.

Kulturell-ästhetisches Handeln ist damit eine besondere Form der kognitiven Aktivierung (Sliwka, Klopsch & Maksimovic 2015, S. 158), die dazu beiträgt, dass sich die Lernenden für ihre Lernprozesse engagieren – egal in welchem fachlichen oder überfachlichen Kontext sie angesiedelt sind.

Wirksame Lernumgebungen bieten Lernenden Herausforderungen und erwarten von ihnen Leistung in ihrer jeweils nächsten Zone der Entwicklung.

Kulturell-ästhetisches Lernen trägt in Verbindung mit einem dynamischen Selbstkonzept dazu bei, in der jeweiligen „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky 1978) Lernprozesse erfolgreich zu durchlaufen. Die Lernenden nutzen Lernmedien, Aufgabenstellungen, Herangehensweisen und Peers oder Expert:innen, die dazu beitragen, aus individueller Perspektive schwierige Aufgaben zu bewältigen.

Dabei entwickelt sich nicht nur ihre fachliche oder überfachliche Kompetenz, sondern sie arbeiten an ihrer gesamten Identität (siehe Kapitel 1.2.1). Kulturell-ästhetische Lernprozesse befinden sich dabei in einem Spannungsfeld zwischen Handlungs- und Wissenszuwachs (Spannungsfeld 7, Kapitel 3.2), der im jeweiligen Lernraum ausbalanciert werden muss.

Künstlerische und ästhetische Zugänge zu Lernprozessen bieten Schüler:innen dabei einen besonderen Freiraum. Dieser trägt dazu bei, dass sich die Schüler:innen zunehmend selbst entfalten und ihre Lernerfahrungen zu einem höheren Maße selbstständig ausrichten, als es der traditionelle Unterricht erlaubt. Lernende bringen ihr unterschiedliches Vorwissen, ihre Talente und Interessen aktiv ein, was zu einem „intellektuellen Schub“ [führen kann], der ihnen erlaubt, weit in ihre jeweils individuelle Zone der proximalen Entwicklung vorzudringen“ (Kniffka 2010, S. 4).

Lern- und Erfahrungsprozesse in der Schule können von dieser ästhetisch kreativen Herangehensweise zusätzlich profitieren, da sie die Lernenden auf einer Ebene ansprechen, die über das rein Kognitive deutlich hinausgeht und auch andere Aspekte ihrer Selbst wahrnehmbar werden lässt. Dies trägt zusätzlich dazu bei, dass sich die Lernenden aus ihrer Komfortzone herausbewegen, Lernherausforderungen suchen und diese auch meistern.

In Kulturschulen verbindet sich der Handlungsspielraum kulturell-ästhetischen Lernens oftmals mit einem konkreten Erfahrungsraum (siehe Kapitel 2.1.2), wodurch neben systematisch aufgebauten Wissensdimensionen gerade auch Erfahrungswissen und non-formell erworbene kreative Fertigkeiten und Fähigkeiten bewusst in den Lernprozess Einzug halten. Als zentrale Herausforderung für Lehrende im Bereich der Kreativität gilt dabei, die Lernenden „dazu zu befähigen, ihre „Signaturstärken“ zu entdecken und zu fördern, also denjenigen Bereich, der ihnen besonders liegt und den sie entwickeln wollen“ (Burow 2019, S. 6). Kreativ sein bedeutet für die Schüler:innen dabei, in der Lage zu sein, in einem bestimmten Bereich zu handeln oder etwas zu erschaffen. Dazu nutzen sie ihre Vorstellungskraft und ihr kritisches Denken, um neue und sinnvolle Ideen zu entwickeln. Sie riskieren Misserfolg, sind unabhängig und flexibel in ihrer Herangehensweise an ein Themenfeld und entwickeln sich auf diese Weise weiter (Gibson 2010). Kreativität, als Fähigkeit mit konkreten Herausforderungen umzugehen und diese zu bewältigen, lässt sich damit auch als Problemlösekompetenz (Braun, Boll & Krause 2019, S. 15) oder gar Lebensgestaltungskompetenz (ebd., S. 19) fassen.

Lernende dazu zu ermuntern, sich in der Zone der nächsten Entwicklung Herausforderungen zu stellen, wird in Kulturschulen damit mehrdimensional möglich und erlaubt ganzheitliche Lernerfahrungen.

Wirksame Lernumgebungen verstehen Lernen als sozialen Prozess und organisieren eine Vielfalt an lernförderlichen Sozialsituationen.

Lernen als höchst individueller Prozess befindet sich in Kulturschulen stets im Spannungsfeld zwischen sozialem Miteinander und individueller Auseinandersetzung (Spannungsfeld 2, Kapitel 3.2). Einerseits setzen sich die Lernenden mit sich selbst und ihrer Umwelt in Bezug auf sich selbst auseinander und versuchen dabei „innere und äußere Welten“ (Keupp 2013, S. 5) in ein stimmiges Ganzes zu überführen, wodurch sich ihre Identität formt. Andererseits benötigen Lernprozesse auch den Spiegel der „äußeren Welt“, an der sich gerieben und in und mit ihr sich weiterentwickelt werden kann. Kulturschulen vereinen diese Anforderungen und schaffen Möglichkeiten, im sozialen Umfeld selbstwirksam zu werden, mit anderen und von anderen zu lernen. Die Lernenden geben sich ganzheitlich Lernprozessen hin, diskutieren ihre Wahrnehmungen untereinander und ggf. mit einer Öffentlichkeit, erstellen künstlerische Artefakte, nehmen künstlerische Artefakte und kreative Arbeitsweisen anderer wahr, erproben sich, lassen andere an ihren Produkten und damit verbundenen Entstehungsprozessen teilhaben und arbeiten mit Lehrkräften und Kulturschaffenden zusammen. Das traditionelle hierarchische Gefälle zwischen Erwachsenen und Schüler:innen wird dabei zugunsten des Arbeitsprozesses aufgelöst. Es entstehen realistische lebensweltorientierte Arbeitsweisen, bei denen alle Beteiligten auf Augenhöhe zusammenarbeiten (Sliwka & Klopsch 2018). Soziale Prozesse bilden damit den Kern kulturell-ästhetischen Lernens. Sie befriedigen das Grundbedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit (Deci & Ryan 1993) und lassen Motivation entstehen.

Wirksame Lernumgebungen schaffen Transparenz in Bewertungskriterien und sehen Leistungsrückmeldung im Dienste der Lern- und Entwicklungsförderung.

Wenngleich Leistung in Kulturschulen nicht im Sinne von Noten verstanden wird, so ist Leistung dennoch niemals frei von jeglicher Bewertung. Diejenigen, die Kunst rezipieren, bewerten diese auch und sei es nur, indem sie von manchen Objekten und Erlebnissen mehr „erreicht, berührt oder bewegt werden“ (Rosa 2018, o. S.) als von anderen. Kulturell-ästhetisches Wirken, Erleben und Arbeiten lässt sich in Schulen nur schwer in einen bewertungsfreien Rahmen transferieren, wenn es nicht zusätzliches Angebot, sondern bewusster Teil des Unterrichts sein soll, der dazu beiträgt, die Persönlichkeit der Lernenden (siehe Kapitel 1.2.1) zu entwickeln.

Bewerten heißt dabei jedoch nicht benoten, sondern Prozesse, Ergebnisse und Artefakte auf sich wirken zu lassen und anhand bestimmter Kriterien einzuschätzen. Um die Potenziale der Lernenden jeweils optimal auszuschöpfen und die individuell bestmögliche Leistung erbringen zu können, dürfen die kulturschaffenden Lernenden in ihren Lernprozessen nicht allein gelassen werden. Als unterstützendes Element dient das formative Feedback (siehe Kapitel 4), das dialogisch angelegt ist und die Lernenden und Lehrenden oder auch Lernende untereinander in stetem Austausch verbindet.

Im Lern- und Entstehungsprozess bedeutet dies, den Dialog formativ dazu zu nutzen, Impulse von anderen zu erhalten, mit ihnen gemeinsam zu gestalten, sich selbst im Miteinander zu erleben und dadurch zu wachsen.

Gleichzeitig rahmen Kriterien der Bewertung und Einschätzung den Dialog mit Rezipienten der entworfenen fertiggestellten Artefakte. Mitschüler:innen, Lehrkräfte, Bildungspartner:innen oder auch ein interessiertes Publikum können dann zu einem Resonanzboden werden, der Artefakte neu erleben lässt (Rosa 2016). Bewertungs- und Leistungsrückmeldung wird dabei zu einem Merkmal der Referenzialität (Stalder 2016) in der Kultur der Digitalität (siehe Kapitel 2.1.1). Es entsteht ein geteilter Horizont (Krommer 2021), der die Lernenden verbindet und gleichzeitig in höchstem Maße unterstützt.

Gerade in Kulturschulen, die sich in der Komplexität unterschiedlicher Spannungsfelder befinden (siehe Kapitel 3.2), scheint es hilfreich, den Lernenden durch Kriterien Leitplanken aufzuzeigen, an denen sie sich orientieren können. Fehlen solche Grundlinien, besteht die Gefahr, dass kulturell-ästhetische Zugangsweisen beliebig oder gar willkürlich werden, und keinen Zugang zur eigenen Identitätsentwicklung ermöglichen. Insbesondere in der Perspektive der Leistungserbringung, wo Elemente der Spannungsfelder zwischen der Unkontrollierbarkeit und Steuerung von Lernprozessen (Spannungsfeld 6), zwischen Handlungs- und Wissenszuwachs (Spannungsfeld 7) und zwischen Kreativität und Orientierung am Modell (Spannungsfeld 8) aufeinandertreffen, scheint es zielführend, miteinander ins Gespräch zu kommen und Leistung wie auch individuellen Leistungszuwachs transparent zu machen.

Betonen Lernprozesse kulturell-ästhetisches Handeln, tritt die Reflexionsfähigkeit als Kompetenz in den Vordergrund. Sie trägt dazu bei, sich selbst einzuschätzen, transparent zu machen, was die jeweilige Person als Künstler:in zeigen möchte und wie er oder sie sich im Prozess und mit dem Ergebnis erlebt. Kulturell-ästhetisches Lernen ist dann kein Trittbrett für den inhaltlichen Wissenserwerb, sondern steht für sich selbst. Auch in der rein kulturell-ästhetischen Perspektive zeigt sich durch die Ergebnisse damit Leistung, die sich im Sinne der individuellen Entwicklungsförderung betrachten lässt.

Wirksame Lernumgebungen schaffen horizontale Vernetzungen zwischen Wissensgebieten und zur Lebenswelt.

Kulturschulen agieren nicht isoliert in sich selbst, sondern sind in ihrer Umwelt verwurzelt. Durch die entstehenden Netze können sie eine reichhaltige Lernumgebung bieten, die als Ökosystem offene, dynamische und komplexe Erfahrungen ermöglichen (siehe Kapitel 2.1.2). Diese Erfahrungen entspringen einem bewussten Verhältnis der einzelnen Lernenden zu ihrer natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt (Fuchs 1990).

Diese Umwelt definiert nicht nur die Schule selbst, sondern bezieht auch die Lebensrealität der Lernenden ein. Um für sie anschlussfähig zu sein, müssen die Schulen sich der gelebten Kultur der Kinder und Jugendlichen bewusst sein (siehe Kapitel 3.2). Dies bedeutet einerseits, sich der Kultur der Digitalität zu öffnen (Stalder 2016; Krommer 2021) und sich in der daraus resultierenden widersprüchlich gewordenen Welt zurechtzufinden. Eine Orientierung entsteht beispielsweise im Erleben, wie die eigenen Artefakte, d. h. Handlungen, Performanzen und Produkte bei anderen auf Resonanz stoßen (Rosa 2016). Andererseits bezieht sich die Anschlussfähigkeit auf die Erfahrungsräume der Lernenden. Diese können physisch-materiell, digital wie auch im sozialen Miteinander entstehen (Kapitel 2.1.2) Kulturschulen finden sich dabei in einem Spannungsfeld zwischen der Offenheit für Lebensweltbezüge und der Gebundenheit an die Eigenheiten der Kunst wieder (Spannungsfeld 2; Kapitel 3.2). Im Idealfall erhalten die Lernenden in der Abwägung beider Pole eine kulturell-ästhetische Herangehensweise, um mit der Welt in Beziehung zu treten. Gerade die Berücksichtigung individueller Talente und Interessen durch kulturell-ästhetische Ausdrucksweisen, birgt die Möglichkeit, in die jeweilige Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky 1978) einzutauchen und ein ganzheitliches Lernerleben zu ermöglichen.

Ausgangs- und Endpunkt jeglichen Lernprozesses ist dabei der Wissenszuwachs. In Kulturschulen kann sich dieser auf die unterschiedlichen Wissensdimensionen, des deklarativen, des prozeduralen, des konzeptuellen sowie des metakognitiven Wissens (Anderson & Krathwohl 2001) beziehen. Sie sind eingebettet in den Lernprozess, da ohne inhaltliche Anbindung kein Lernen für die Lebenswelt möglich wird. Gleichzeitig sind sie in unterschiedlichsten individuellen Facetten ausgeprägt, da die Kulturschulen eine reichhaltige und vielfältige Lernumgebung gestalten, die Wissen in unterschiedlichen Dimensionen auf unterschiedlicher Tiefe anbietet – je nachdem, was die einzelnen Lernenden benötigen.

Kulturschulen verbinden somit die Lebenswelt mit dem Wissens- und Fähigkeitszuwachs der Lernenden auf ganzheitliche Weise, mit Facetten, die traditionelle Lernprozesse bei weitem übersteigen.

Zusammenfassend zeigt sich: Kulturschulen gehen nicht nur durch ihr Selbstverständnis in den Prinzipien wirksamer Lernumgebungen auf (Sliwka, Klopsch & Maksimovic 2015). Kulturschulen gehen auch in einem kulturell-ästhetischen didaktischen Verständnis als wirksame Lernumgebung auf. Die Kulturschule ist dabei streng genommen keine ‚didaktische Lernumgebung‘. Auch wenn sie in ihren Lehr-Lernprozessen auf unterschiedliche Aspekte didaktischer Theorien eingehen und Lehrkräften mit unterschiedlicher didaktischer Präferenz dienlich sind, setzen Kulturschulen auf Lebensweltorientierung und das Erleben eines gewissen ‚Freiseins‘ (O’Neill 1999, siehe Kapitel 2.1.2). Der Raum Kulturschule ist bewusst kein didaktisch aufbereiteter Raum, sondern ein Erfahrungs- und Gestaltungsraum, der möglichst nah am realen Erleben entsteht. Kulturschulen sind damit höchst wirksame Lernumgebungen in deren eigentlichem Wortsinn: Umgebungen, die dazu anregen in ihnen und durch sie zu lernen.



Schlüsselbegriffe kulturell-ästhetischen Lernens

Ästhetik

Ästhetik (abgeleitet vom griechischen *Aisthetis*) ist die Wissenschaft der sinnlichen Wahrnehmung, Empfindung und Erkenntnis. Ästhetik in Kulturschulen umfasst verschiedene Ausdrucks- und Erscheinungsformen, die beispielsweise Bildende Kunst, Musik, Literatur, Tanz und Theater integrieren.

→ Kapitel 1.2.2 Ästhetische Kreativität

→ Kapitel 3.2 Kulturell-ästhetische Didaktik

Erfahrungsraum

Der Erfahrungsraum einer (Kultur-)Schule führt gezielt unterschiedliche Lernräume (den physisch-materiellen Raum in der Schule und der kommunalen Umgebung, den digitalen Raum sowie den sozialen Raum) zusammen, wodurch eine reichhaltige Lernumgebung entsteht. Der Erfahrungsraum dient als Grundlage für Lehren und Lernen und unterstützt strukturell-organisatorisch und didaktisch-methodisch den Erwerb von neuem Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

→ Kapitel 2.1.2 Die örtliche Einbettung in die Lernumgebung

Ganzheitlichkeit

Ganzheitlichkeit zielt als kulturpädagogisches Handlungsprinzip darauf ab, dass sich die Lernenden durch unterschiedliche Lernzugänge nicht nur fachlich, sondern auch in ihrer Persönlichkeit entwickeln. Auf der Grundlage der Ganzheitlichkeit bringen sich Schüler:innen aktiv kognitiv, emotional und auch gestalterisch-praktisch in Lernprozesse ein. Sie verbinden bewusst ihr Tun und Denken, wodurch sie in die Lage versetzt werden, auch komplexe Themenfelder zu erschließen.

→ Kapitel 1.1 Übergeordnete Ziele

→ Kapitel 1.2 Ziele auf der Ebene der Lernenden

→ Kapitel 3.3.1 Handlungsorientiertes Lernen

Handlungsorientierung

Handlungsorientierung im Unterricht bedeutet, dass die Lernenden ihr Wissen und Können erfahrbar machen. Sie erhalten die Möglichkeit eigene Erfahrungen zu sammeln, um durch aktives Handeln Denkprozesse auszulösen, die zu tiefgreifendem Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten führen können. Handlungsorientierung zählt zu den kulturpädagogischen Handlungsprinzipien und findet sich in verschiedenen methodischen Konzepten der Kulturschule wieder.

→ Kapitel 3.3.1 Handlungsorientiertes Lernen

→ Kapitel 3.4 Methodische Konzepte

Identität

Identität ist die Selbstdefinition einer Person. Sie enthält alle Ziele, Werte und Überzeugungen, die eine Person für sich als persönlich wichtig erachtet und denen sie sich verpflichtet fühlt. Zusätzlich enthält sie die Rollenbilder, die Personen in der Schule, im sozialen Miteinander mit Familie, Freunden und Gesellschaft sowie in der Freizeit leben. Die Identität bildet einen konzeptionellen Raum, innerhalb dessen Erfahrungen interpretiert werden. Als komplexes und dynamisches Konzept verändert sich die Identität einer Person im Laufe des Lebens. Kulturschulen integrieren die Identitätsentwicklung als selbstverständlichen Bestandteil in den Schulalltag.

→ Kapitel 1.2.1 Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung

Kreativität

Kreativität ist die Fähigkeit, etwas Neues zu schaffen, das für die schöpferische Person einen Wert hat. Sie beschreibt den Übergang von der passiven Rezeption gesammelten Wissens zur Fähigkeit, aktiv handelnd damit umzugehen, d. h. etwas bislang (für die individuelle Person) Neuartiges zu gestalten.

Pragmatische Kreativität

Pragmatische Kreativität kombiniert Intelligenz und Vorstellungskraft, um Herausforderungen zu erkennen, Dinge kritisch abzuwägen und neue, sinnvolle Antworten und Lösungswege für Herausforderungen zu finden.

Ästhetische Kreativität

Ästhetische Kreativität ist Teil der Phantasie und Schaffenskraft. Sie verbindet die zentralen Dimensionen ästhetischer Bildung – Wahrnehmen, Urteilen, Gestalten und Stilisieren – mit dem Interesse an der Welt und an anderen Menschen in einem ganzheitlichen Aneignungsprozess. Sie lässt durch sinnliche Erfahrungen und Wahrnehmungen Neues entstehen.

→ *Kapitel 1.2.2 Kreativität*

Kultur

Der Begriff der Kultur beschreibt unterschiedliche Gestaltungsformen des menschlichen Lebens. Er lässt sich nicht eindimensional fassen, sondern reicht von der künstlerischen Hochkultur bis zum alltäglichen Tun. Kulturschulen obliegt die Aufgabe, sich innerhalb dieses weitreichenden Feldes zu positionieren. Sie dürfen kulturelle Schwerpunkte setzen und eine eigene Definition des Kulturbegriffs finden, die nicht statisch sein muss, sondern auch durch das Experimentieren und Ausprobieren, durch Perspektivwechsel und Reflexion entsteht.

→ *Kapitel 1 Die Kulturschule*

Kulturell-ästhetisches Lernen

Kulturell-ästhetisches Lernen bietet individuelle Möglichkeiten der kulturellen Weltbegegnung, indem Gegenstände (auch ästhetisch) erfahrungs- und sinnbezogen vermittelt und aneignungsfähig gemacht werden. Kulturell-ästhetisches Lernen unterstützt die Lernenden darin, sich zu mündigen, differenziert und sensibel wahrnehmenden Menschen zu entwickeln, sich reflexiv auf kulturelle und gesellschaftliche Transformationsprozesse einzulassen, diese kritisch zu hinterfragen und aktiv mitzugestalten.

→ *Kapitel 1.2 Ziele auf der Ebene der Lernenden*

→ *Kapitel 2 Einbettung der kulturell-ästhetischen Bildung*

→ *Kapitel 5 Die Kulturschule als wirksame Lernumgebung*

Kulturschule

Eine Kulturschule ist eine Schule mit einem ausgewiesenen kulturell-ästhetischem Profil, die sich zum Ziel gesetzt hat, Lernprozesse durch kulturell-ästhetische Ansätze anzureichern. Sie betont in besonderem Maße die Ganzheitlichkeit des Lernens und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen. Sie lässt

Selbstwirksamkeit, Partizipation und Stärkenorientierung im Schulalltag erfahren und setzt gleichzeitig auf Fehlerfreundlichkeit, Interessenorientierung, Vielfalt, Selbststeuerung, Anerkennung und Freiwilligkeit.

→ *Kapitel 1 Die Kulturschule*

Ökosystem

Das Ökosystem (Kultur-)Schule bezieht sich einerseits auf die Verbundenheit von Lehrkräften, Schüler:innen, Schulleitungen und weiterem pädagogischen Personal innerhalb des Schulalltags und den dazugehörigen Lehr-Lernprozessen. Andererseits berücksichtigt es die Einbettung der (Kultur-)Schulen in ihr Territorium, d. h. in die Gemeinde, die Stadt oder die Region, in der sie sich befinden.

→ *Kapitel 2.1.2 Die örtliche Einbettung in die Lernumgebung*

Partizipation

Partizipation als Teilhabe zeigt sich in unterschiedlichen Ausdrucksformen, wie beispielsweise durch die Nutzung von Kulturgütern und kulturellen Angeboten. Sie ist als interessengeleitetes, auf Gemeinschaft bezogenes Handeln, immer biografisch geprägt und lässt sich in einer gesellschaftlich-politischen, individual-sozialen und kulturellen Dimension fassen. Partizipation in (Kultur-)Schulen lässt sich damit auf der Schul- und Unterrichtsebene ansiedeln und bietet die Möglichkeit, unterschiedliche Facetten seiner selbst einzubringen.

→ *Kapitel 2.1.3 Die personelle Einbettung in die Schulgemeinschaft*

Persönlichkeit

Persönlichkeit beschreibt die einzigartige Kombination von Merkmalen, Eigenschaften, Verhaltensweisen, Einstellungen und Emotionen, die eine Person ausmachen. Sie umfasst die Art und Weise, wie eine Person denkt, fühlt und handelt. Sie trägt dazu bei, dass stabile Beziehungen zwischen Situationen und Reaktionen einer Person entstehen können. Die Entwicklung der Persönlichkeit in (Kultur-)Schulen wird als die Verbindung von tiefgreifendem Fachwissen, Kreativität und Identität verstanden, wobei die beiden letzteren besonders betont werden.

→ *Kapitel 1.2.1 Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung*

Personalisierung

Personalisierung in Form von personalisiertem Lernen in (Kultur-)Schulen stimmt ein Lernangebot und dessen individuelle Nutzungsmöglichkeiten auf eine lernende Person ab, wodurch eine ‚maßgeschneiderte Lernerfahrung‘ entstehen kann. Wie jede Lernform erfordert auch das personalisierte Lernen eine aktive

Beteiligung der Lernenden, die kulturell-ästhetische Ansätze unterstützen. Im Idealfall wird die Personalisierung nicht nur für einzelne Schüler:innen designt, sondern als Lernkonzept einer ganzen (Kultur-)Schule gelebt.

→ *Kapitel 3.3.6 Personalisiertes Lernen*

Dynamisches Selbstkonzept

Das dynamische Selbstkonzept (*growth mindset*) beschreibt die Überzeugung, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Anstrengung und Lernen verbessert werden können, und nicht angeboren und damit unveränderlich sind. Lernende mit einem dynamischen Selbstkonzept treten aus ihrer Komfortzone hinaus, wählen Aufgaben aus, die sie herausfordern und schaffen es, diese zu bewältigen. Kulturell-ästhetische Lernanlässe tragen dazu bei, ein dynamisches Selbstkonzept zu entwickeln.

→ *Kapitel 4.1 Ausgangspunkt Lernende*

Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit ist als Handlungsprinzip der kulturellen Bildung zentral für die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der Lernenden. Je höher die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist, desto größer ist die Zuversicht, Ziele selbst erreichen und Situationen bewältigen zu können, was sich wiederum positiv auf die Anstrengungsbereitschaft einer Person auswirkt.

→ *Kapitel 1.2.1 Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung*

Verantwortung

Um Identität zu entwickeln, ist es wichtig Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen zu dürfen. Verantwortungsübernahme wirkt sich dabei zunächst auf das eigene Rollenbild und die Motivation, sich Lernprozessen zu widmen, aus. Zusätzlich verändert sie die Leistung der Lernenden: Bewusste Eigenaktivität führt in der Regel zu einer hohen Erfolgsorientierung wie auch einem Selbstwirksamkeitserleben, die Leistung ansteigen lassen.

→ *Kapitel 4.1 Ausgangspunkt Lernende*

Danksagung

Ohne das Interesse, die vielen Gespräche und die tatkräftige Unterstützung der folgenden Personen wäre die Erstellung der Didaktik in der vorliegenden Form nicht möglich gewesen. Deshalb danken wir

- dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, der Karl-Schlecht-Stiftung sowie der Stiftung Mercator für deren finanzielle Unterstützung,
- Anne-Kathrin Schlegel, für die inhaltlichen Impulse und Anregungen und den steten Austausch mit Blick auf die schulische Praxis,
- Frank Henssler, Katharina Beckmann und Joana Kling für die Rückmeldungen zum Manuskript,
- Tabitha Gerloff für die Erstellung der Grafiken
- sowie den folgenden Lehrkräften (alphabetische Reihenfolge) und Praktiker:innen, die uns die vielen Beispiele und Stimmen aus der Praxis ermöglichten: Sarah Adams (Hermann-Herzog-Schule, Heilbronn), Florian Adler (Hilda-Gymnasium, Pforzheim), Kathrin Baumann (Mörike Gymnasium, Göppingen), Stephan Beilharz (Gebhard-Gemeinschaftsschule, Konstanz), Cathérine Breitwieser (Helene-Lange-Gymnasium, Markgröningen), Lea Bruns, Sabine Bücheler (beide Hilda-Gymnasium, Pforzheim), Esther Didion-Jancke (Meinloh-Grundschule, Ulm), Eugen Epp (Elly-Heuss-Realschule, Ulm), Rainer Fanta (Friedrich-Schiller-Gymnasium, Ludwigsburg), Ursula Friedmann (Lise-Meitner-Gymnasium, Böblingen), Mona Frommer (Max-Weber-Schule, Freiburg), Angela Hauser (Fritz-Boehle Grund- und Werkrealschule, Emmendingen), Sonja Hauss, (Friedrich-Hölderlin-Schule, Asperg), Lucia Hefti (Gregor-Mendel-Realschule, Heidelberg), Markus Herrmann (Marie-Curie-Realschule, Mannheim), Ute Hirscher (Hölderlin Gymnasium, Heidelberg), Ines Hogrefe (Lise-Meitner-Gymnasium, Böblingen), Ulrike Honlet (Wilhelm-Busch-Schule, Ulm), Nancy Humbert-Klein (Neurottschule, Ketsch), Lisanne Jensen (Kurt-Tucholsky-Schule, Flensburg), Peter Kahle (Lise-Meitner-Gymnasium, Böblingen), Dr. Steffen Keim (Helene-Lange-Gymnasium, Markgröningen), Andreas Lachenmayer (Lise-Meitner-Gymnasium, Böblingen), Andreas Langendörfer (Hilda-Gymnasium, Pforzheim), Dr. Annegret Lösener (Kurfürst-Friedrich-Gymnasium, Heidelberg), Viola Maier (Meinloh-Grundschule, Ulm), Silke Meister (Stiftung Deutsches Design-Museum), Thomas Maurer (Kepler-Gymnasium, Ulm), Roman Mühlischlegel (Hilda-Gymnasium, Pforzheim), Cornelia Nordt-Lallement, Hans Oberhollenzer (beide Lise-Meitner-Gymnasium, Böblingen), Micha Pallesche (Ernst-Reuter-Schule, Karlsruhe), Janine Reißig (Fritz Ulrich

Gemeinschaftsschule, Heilbronn), Uwe Reutter (Otto-Hahn-Gymnasium, Ostfildern), Eva Röhrich (Albert-Schweitzer-Schule II, Freiburg), Rahel Ruf (Maria-Montessori-Grundschule, Hausen), Martin Rühl (Hilda-Gymnasium, Pforzheim), Anne-Kathrin Schlegel (Thomas-Morus-Realschule, Östringen), Marion Schlüter (Kurt-Tucholsky-Schule, Flensburg), Christoph Schnizler (Bodelschwinghschule, Nürtingen), Eva Schwörer (Fritz-Ulrich-Schule, Heilbronn), Lucile Schwörer-Merz (Aloys-Schreiber-Schule, Bühl), Christine Senger (Kerschensteiner-Gemeinschaftsschule, Mannheim), Isabel Stech (Hölderlin Gymnasium, Heidelberg), Michaela Straub (Meinloh-Grundschule, Ulm), Dr. Yvonne Tröster (Erhart-Schott-Schule, Schwetzingen), Désirée Unger (Bodelschwinghschule, Nürtingen), Heike Veile-Selig (Meinloh-Grundschule, Ulm), Miro Vollmer (Kepler-Gymnasium, Ulm), Julia Werner (Marie-Curie-Realschule, Mannheim), Simone Zachmann (Hilda-Gymnasium, Pforzheim), sowie der Fachschaft Bildende Kunst am Hilda-Gymnasium Pforzheim und dem gesamten Kollegium der Friedrich-Schiller-Schule Großheppach.

Literatur

- Abiko, T. (2017). Short Comments on Student Agency. A Japanese View. In OECD (Hrsg.), Education 2030. Conceptual learning framework: Background papers. Paris: OECD, S. 55–59.
- Abrams, E.; Southerland, S. A. & Evans, C. (2008). Inquiry in the Classroom: Identifying Necessary Components of a Useful Definition. In E. Abrams, S. A. Southerland & P. Silva (Hrsg.), Inquiry in the Classroom: Realities and Opportunities. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, S. xi–xlii.
- Aff, J. (2006). Wege (méthodos) zu mehr Unterrichtsqualität. In: wissenplus, 4-2005/06, S. 12–15.
- Agars, M. D.; Kaufman, J. C. & Locke, T. R. (2008). Social influence and creativity in organizations. A Multi-Level Lens for Theory, Research, and Practice. In M. Mumford, S. T. Hunter & K. R. Bedell-Avers (Hrsg.), Multi-level issues in organizational innovation. Amsterdam: JAI Press, S. 3–62.
- Albrecht, M. (1994). Eklektik. Eine Begriffsgeschichte mit Hinweisen auf die Philosophie- und Wissenschaftsgeschichte. Stuttgart: frommann-holzboog.
- Allert, H.; Asmussen, M. & Richter, Ch. (2017). Digitalität und Selbst. Bielefeld: Transcript.
- Amabile, T. M. (1996). Creativity in Context: Update to »the School Psychology of Creativity«. Boulder, CO: Westview Press.
- Ameln, F. von & Zech, R. (2011). Musterwechsel in Organisationen. In OrganisationsEntwicklung. Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management, 30 (4), S. 49–55.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Andreev, I. (2023). Phänomen-based Learning. Valamis. <https://www.valamis.com/hub/phemonon-based-learning> [01.02.2024].
- Arnold, K. H. & Zierer, K. (2015). Die deutsche Didaktik-Tradition: Grundlagentexte zu den großen Modellen der Unterrichtsplanung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 247–253.
- Arnold, R. & Schön, M. (2019). Ermöglichungsdidaktik. Ein Lernbuch. Bern: Hep Verlag.
- Applebee, A. N. & Langer, J. A. (1983). Instructional scaffolding: Reading and writing as natural language activities. In: Language Arts, 60 (2), S. 168–175.
- Asendorpf, J. B. (2004). Psychologie der Persönlichkeit. Berlin: Springer.
- Avenarius, C. B. (2010). Starke und Schwache Beziehungen. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 99–111.
- Baer, J. & Kaufman, J. (2005). Bridging generality and specificity: The Amusement Park Theoretical (APT) model of creativity. Roeper Review, 27 (3), S. 158–163.
- Bamford, A. (2010). Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster: Waxmann.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. Journal of Applied Psychology, 88 (1), S. 87–99.
- Barley, S. R. (1992). The New Crafts: on the ‚technization‘ of the workforce and the ‚occupationalization‘ of firms. Center for Advanced Human Resource Studies Working Paper. Ithaca, NY: Cornell University. School of Industrial and Labor Relations, S. 92–08.
- Barrett, T. (2005). Understanding problem-based learning. In T. Barrett, I. M. Labhrainn & H. Fallon (Hrsg.), Handbook of enquiry and problem-based learning. Irish case studies and international perspectives. Galway: Center for Excellence in Learning, S. 13–26.
- Bartosch, U. (2017). Natur – Gott – Mensch. Eine theoretische Verortung der konstitutionellen Pädagogik. In S. Steiger, A. Maluga & U. Bartosch (Hrsg.), Der Blick ins Freie. Im Diskurs mit Janusz Korczak. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12–27.

- Barz, H. (2015). Kunst als Quelle der Pädagogik. https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/SoSe_2015/Reformpaedagogik/Kunst_als_Quelle_der_Paedagogik.pdf [17.08.2023].
- Basham, J. D.; Hall, T. E.; Carter, R. A. & Stahl, W. M. (2016). An Operationalized Understanding of Personalized Learning. *Journal of Special Education Technology*, 31 (3), S. 126–136.
- Bates, W. (2019). Teaching in a digital age. <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/> [03.06.2022]
- Bauman, Z. (1995). Identität bedeutet immer: noch nicht. In *Psychologie heute* 22, 8, S. 7–23.
- Becker, H. (2015). Partizipation und Kulturelle Bildung in Jugendarbeit und Schule. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-kulturelle-bildung-jugendarbeit-schule> [27.01.2023].
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the Classroom. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press, S. 447–466.
- Beigel, J.; Klopsch, B. & Sliwka, A. (2023). *Deeper Learning. Ein Workbook*. Weinheim: Beltz.
- Benner, D. (1997). *Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Bengel, J. & Lyssenko, L. (2012). Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Wiehl: Welpdruck.
- Berlin, I. (1995). *Freiheit. Vier Versuche*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Biermann, R. (1980). Schulisches Lernen in der Klassengruppe. Eine Auseinandersetzung mit der interaktionstheoretischen Didaktik. In: *Neue Unterrichtspraxis*, 13, S. 29–36.
- Billig, S. H. & Klute, M. M. (2003). The impact of service-learning on MEAP: A large-scale study of Michigan Learn and Serve grantees. Paper presented at the National Service-Learning Conference. Minneapolis.
- Billig, S. H.; Root, S. C. & Jesse, D. (2005). The relationship between the quality indicators of service-learning and student outcomes: Testing professional wisdom. In S. C. Root, J. Callahan & S. H. Billig (Hrsg.), *Improving service-learning practice: Research on models to enhance impact*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bilstein, J. (2016). Ästhetische – musische – kulturelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionstraditionen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Münster: Waxmann, S. 15–28.
- Bilstein, J.; Liebau, E.; Peskoller, H. & Wulf, Ch. (2003). Einleitung. In J. Bilstein, E. Liebau, H. Peskoller & Ch. Wulf (Hrsg.), *Natur. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven*. Weinheim: Beltz, S. 7–10.
- Bilstein, J. & Zirfas, J. (2009). Bildung und Ästhetik. Eine Einleitung. In J. Zirfas, L. Klepacki, J. Bilstein & E. Liebau (Hrsg.), *Geschichte der Ästhetischen Bildung. Bd. 1: Antike und Mittelalter*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 7–26.
- Bińczycza, J. (2009). Spotkanie z Korczakiem [Treffen mit Korczak]. Olsztyn: OSW.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. In *The Phi Delta Kappan* 80 (2), S. 139–144.
- Blankenberg, N. (2014): Participatory Exhibitions. In B. Lord & M. Piacente (Hrsg.), *Manual of Museum Exhibitions*. New York: Rowman & Littlefield, S. 165–196.
- Blaschke, M. & Hase, S. (2021). The pedagogy of Learner Agency. In S. Hase & M. Blaschke (Hrsg.), *Unleashing the Power of Learner Agency*. EdTech Books. <https://edtechbooks.org/up>, S. 12–20.
- Bock, S. (2015). Der Kulturfahrplan. Systematische Implementierung von kultureller Bildung in den Schulalltag. <http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansichtf24a.html?document=34&page=kulturfahrplaene.html> [07.12.2023].

- Bock, S. (2019). Kulturelle Unterrichtsentwicklung durch ästhetisch-kulturelle Vermittlungsformen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-unterrichtsentwicklung-durch-aesthetisch-kulturelle-vermittlungsformen> [15.01.2022].
- Bockhorst, H. (2013). „Lernziel Lebenskunst“ in der Kulturellen Bildung. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/lernziel-lebenskunst-kulturellen-bildung> [12.03.2024].
- Boerkaerts, M. (2010). The Crucial Role of Motivation and Emotion in Classroom Learning. In H. Dumont, F. Benavides & D. Istance (Hrsg.), *The Nature of Learning*. Paris: OECD, S. 91–109.
- Böhm, W. (2000). Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Bönsch, M. (2009). Selbstgesteuertes Lernen. Zu einer sehr aktuellen Entwicklungsaufgabe im Unterricht heute. PÄD-Forum: unterrichten erziehen, 37/28 (6), S. 272–274.
- Bonaiuto, M.; Mao, Y.; Roberts, S.; Psalti, A.; Aricchio, S.; Ganucci Cancellieri, U. & Csikszentmihalyi, M. (2016). Optimal experience and personal growth: Flow and the consolidation of place identity. *Frontiers in Psychology*, 7, Artikel 1654, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01654>.
- Borsum, W.; Posern, H.-G. & Schittko, K. (1982). Einführung in die Didaktik: didaktische Modelle, Grundprobleme, Praxishilfen. München: Urban und Schwarzenberg.
- Bourdieu, P. (1976/1972). Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett Cotta.
- Boydston, A. (Hrsg.) (1983). John Dewey. *Essays on Logical Theory 1902–1903*. Chicago: Southern Illinois Press.
- Bradley, R. L. (2003). Using Developmental Theory in the design and evaluation of K-16 service-learning programs. In S. H. Billig & A. S. Waterman (Hrsg.), *Studying service-learning: Innovations in education research methodology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 47–72.
- Brägger, G. & Koch, F. (2021). Potenziale von Lern- und Arbeitsplattformen für die Unterrichtsentwicklung. In G. Brägger & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim: Beltz. S. 120–164.
- Bräu, K. (2005). Individualisierung des Lernens – zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance: Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Münster: Lit Verlag, S. 129–150.
- Brägger, G. & Rolff, H.-G. (2021). Lernen und unterrichten mit digitalen Medien. In G. Brägger & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim: Beltz, S. 946–972.
- Brandt, H. (2009). Schule und weitere außerschulische Partner. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis*. Weinheim: Juventa, S. 343–354.
- Braun, D.; Boll, A. & Krause, S. (2019). *Handbuch Kreativitätsförderung*. Freiburg: Herder.
- Braun, D. (2017). Didaktik der Kreativitätsförderung in der frühen Kindheit. Arbeitspapier. <https://opus4.kobv.de/opus4-hs-koblenz/files/141/Didaktik+und+Kreativitaet+Arbeitspapier.pdf> [04.08.2023].
- Braun, E. (2013). Kulturelle Bildung für Menschen mit Behinderung. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-menschen-behindern> [30.11.2023].
- Braun, T.; Fuchs, M. & Kelb, V. (2010). Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung. München: kopaed.

- Braun, T. & Schorn, B. (2013). Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. www.kubi-online.de/artikel/aesthetisch-kulturelles-lernen-kulturpaedagogische-bildungspraxis [14.09.2021].
- Braun, T. (2023). Auftrag Schule – Konflikt Kunst? Notizen zur fragilen Position von Künstler*innen im institutionellen Gefüge der Schule. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. www.kubi-online.de/artikel/auftrag-schule-konflikt-kunst-notizen-zur-fragilen-position-kuenstler-innen [30.05.2023].
- Bray, B. & McClaskey, K. (2015). Learner Voice and Choice leads to engagement. www.govtech.com/education/news/learner-voice-and-choice-leads-to-engagement.html [21.02.2019].
- Bremer, C. (o.J.). Überblick über die Szenarien netzbasierten Lehrens und Lernens https://www.bremer.cx/material/Bremer_Szenarien.pdf [12.02.2024].
- Bridle, J. (2018). New Dark Age. Technology and the End of the Future. London: Verso.
- Brodbeck, K.-H. (1998). Kreativität als persönlicher Erfolgsfaktor. In Arbeitskreis Gymnasium und Wirtschaft e.V. (Hrsg.), Gute Einfälle machen Schule – Wissen und kreatives Denken. München, S. 5–24.
- Budde, J. & Weuster, N. (2006). Persönlichkeitsbildung in der Schule. Potenzial oder Problemfall. Schulpädagogik heute, 7 (13), S. 1–15.
- BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.) (2011). Kulturelle Bildung. Stark im Leben mit Kunst und Kultur. https://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10_Publikationen/BKJ-Publikationen/Broschueren/BKJ_Imagebroschuere.pdf [12.03.2024].
- BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.) (2015). Kulturelle Bildung ist Koproduktion. Außerschulische und schulische Kulturelle Bildung für Kinder und Jugendliche wirksam entfalten – eigenständig und gemeinsam. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-koproduktion-ausser-schulische-schulische-kulturelle-bildung-kinder> [12.03.2024].
- Buraw, O.-A. (1999). Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett Cotta.
- Buraw, O.-A. (2019). Mit kultureller Schulentwicklung zu mehr Bildungsgerechtigkeit: Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzungen. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/kultureller-schulentwicklung-mehr-bildungsgerechtigkeit-theoretische-ueberlegungen> [31.08.2021].
- Bybee, R. W. (2009). The BSCS 5E instructional model and 21st century skills. Colorado Springs, CO: BSCS.
- Chen, B.; Hu, W. & Plucker, H. A. (2014). The Effect of Mood on Problem Finding in Scientific Creativity, Journal of Creative Behaviour, 50 (4), S. 308–320.
- Chen, W. & McDonald, S. (2015). Do networked workers have more control? The implications of teamwork, telework, ICTs and social capital for job decision latitude. In American Behavioral Scientists, 59, S. 492–507.
- Chevalier, J. A. (2015). Words & Pictures: Literacy, Arts and Common Core together. The Journal of Museum Education, Common Goals, Common Core: Museums and Schools Work Together, 40 (3), S. 227–237.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play. San Francisco: Jossey-Bass.
- Collins, A.; Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.), Knowing, learning, and instruction: Essays in honour of Robert Glaser. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 453–494.
- Condliffe, B.; Quint, J.; Visher, M.; Bangser, M.; Drohojowska, S.; Saco, L. & Nelson, E. (2017). Project Based Learning – A Literature Review. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.
- Council of Europe (2021). Improving Wellbeing at school. www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/improving-wellbeing-at-school [27.02.2024].

- Cuban, L. (2018). Second Draft: A continuum of personalized learning. <https://larrycuban.wordpress.com/2018/09/27/second-draft-a-continuum-of-personalized-learning/> [15.02.2024].
- Datnow, A. & Park, V. (2019). Professional Collaboration with Purpose. Teacher Learning Towards Equitable and Excellent Schools. New York: Routledge.
- Davis, M.; Hawley, P.; McMullan, B. & Spilka, G. (1997). Design as a catalyst for learning. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., Heft 2/1993, S. 223–239.
- De Corte, E. (2000). Marrying theory building and the improvement of school practice: A permanent challenge for instructional psychology. Learning and Instruction, 10 (3), S. 249–266.
- Delles, J. (2021). Didaktik der Erwachsenenbildung: Bildungstheoretische und konstruktivistische Didaktik im Überblick. www.researchgate.net/publication/356980620_Didaktik_der_Erwachsenenbildung_Bildungstheoretische_und_konstruktivistische_Didaktik_im_Uberblick [15.05.2023].
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2009). Empfehlungen zur Weiterentwicklung Kommunalen Bildungslandschaften. <https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/dv-19-09.pdf> [16.08.2023].
- Dewey, J. (1916). Democracy and Education. New York: McMillan.
- Dewey, J. (1934/1980). Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dietrich, C. (2010). Anfänge Ästhetischer Bildung. Von der sensumotorischen Spur zur Sinnstruktur. Zeitschrift ästhetische Bildung, 2(1).
- Dizinger, V.; Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011). Interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive der Lehrkräfte. In K. Speck; T. Olk; O. Böhm-Kasper; H.-J. Stolz & Ch. Wiezorek (Hrsg.), Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Weinheim: Juventa, S. 114–127.
- Downey, S.; Delamante, J. & Jones, J. (2007). Measuring the Impact of Museum-School Programs: Findings and Implications for Practice. Journal of Museum Education, 32 (2), S. 175–188.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Göttingen: Hogrefe, S. 56–70.
- Dresel, M.; Schober, B.; Ziegler, A.; Grassinger, R. & Steuer, G. (2013). Affektiv-motivational adaptive und handlungsadaptive Reaktionen auf Fehler im Lernprozess. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 27 (4), S. 255–271.
- Drew, Ch. (2023). Phenomenon-based learning, explained! <https://helpfulprofessor.com/phenomenon-based-learning/> [01.02.2024].
- Duffy, T. & Cunningham, D. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. H. Jonassen (Hrsg.), Handbook of research for educational communications and technology. New York: Simon and Schuster, S. 170–198.
- Dumont, H.; Benavides, F. & Istaitieh, D. (2010). The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice. Paris: OECD.
- Duncker, K. (1935). Zur Psychologie des produktiven Denkens. Berlin: Springer.
- Dweck, C. S. (2006). Mindset: The New Psychology of Success. New York: Random House.
- Dweck, C. S. (2014). Teachers' Mindsets: »Every Student has something to teach me«. In Educational Horizons 93 (2), S. 10–14.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle. New York: International University Press.
- Esslinger-Hinz, I. (2018). Schulkultur. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, S. 609–620.
- Eyler, J.; Giles, D. E. & Schmiede, A. (1996). A practitioner's guide to reflection in service-learning: Student voices and reflection. Nashville: Vanderbilt University.
- Fasko, D. (2001). Education and Creativity. In Creativity Research Journal 3 (3&4), S. 317–327.

- Fausser, P. & Veith, H. (2011). Kulturelle Bildung und ästhetisches Lernen: www.ganztaegig-lernen.de/kulturelle-bildung-und-aesthetisches-lernen [11.07.23].
- Fend, H. (1991). Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Bern: Huber.
- Fichtner, B. (2008). Lernen und Lerntätigkeit. Ontogenetische, phylogenetische und epistemologische Studien. Berlin: Lehmanns Media.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. In: Review of Educational Research, Vol. 59/2, S. 117–142.
- Fischer, S. & Freund, Ph. (2023). Fehlermanagementkultur und Fehlervermeidungskultur in Schulklassen. Unterrichtswissenschaft, 51, S. 315–337.
- Fromm, M. (1993). Die Furcht vor der Freiheit. München: dtv.
- Fuchs, M. (1990). Kulturpädagogik und gesellschaftlicher Anspruch. Theorie und Praxis. Remscheid: Alexander T. Rolland.
- Fuchs, M. (2008a). „Schule als kulturelles Forum?“. In Th. Rihm (Hrsg.), Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. Wiesbaden, S. 177–188.
- Fuchs, M. (2008b). Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik. München: kopaed.
- Fuchs, M. (2009). Kulturkompetenzen oder Kulturelle Bildung – ein Gegensatz? In V. Timmerberg & B. Schorn (Hrsg.), Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis. München: kopaed, S. 79–87.
- Fuchs, M. (2012). Die Kulturschule. Konzept und theoretische Grundlagen (Bd. 32). München: kopaed.
- Fuchs, M. (2013a). Auf dem Weg zur Kulturschule – Schulentwicklung und ästhetisches Lernen. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, S. 257–271.
- Fuchs, M. (2013b). Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturbegriffe-kultur-moderne-kultureller-wandel> [12.03.2024].
- Fuchs, M. (2015a). Kulturelle Schulentwicklung, Kulturagenten und Kulturbeauftragte. http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht70e8.html?document=25&page=sc_hulentwicklung.html [17.08.2023].
- Fuchs, M. (2015b). Partizipation als Reflexionsanlass. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-reflexionsanlass> [27.11.2023].
- Fuchs, M. (2017). Kulturelle Schulentwicklung. Eine Einführung. Weinheim: Beltz.
- Fuchs, M. (2018). Zur Rolle des Ästhetischen im Unterricht. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), Kulturelle Unterrichtsentwicklung. Grundlagen – Konzeptionen – Beispiele (S. 14–77). Weinheim: Beltz.
- Fuchs, M. (2019). Einführung in Konzept und Grundlagen von kultureller Schulentwicklung. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/einfuehrung-konzept-grundlagen-kultureller-schulentwicklung> [12.03.2024].
- Fuchs, M. & Braun, T. (2015). Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik. Band 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fuchs, M. & Braun, T. (2018). Kulturelle Unterrichtsentwicklung: Grundlagen – Konzeptionen – Beispiele. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fugmann, M. (2021). Digital Learning Leadership. In G. Brägger & H.-G. Rolff (Hrsg.), Handbuch Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Beltz, S. 80–88.
- Fullan, M.; Quinn, J. & McEachen, J. (2018). Deep learning: engage the world, change the world. Thousand Oaks: Corwin.
- Fullan, M. & Gallagher, J. (2020). The Devil is in the Details. System Solutions for Equity, Excellence, and Student Well-Being. Thousand Oaks: Corwin.
- Freinet, C. & Boehncke, H. (1980). Pädagogische Texte. Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Rororo Sachbuch.

- Frenzel, A.; Götz, Th. & Pekrun, R. (2009). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer, S. 205–232.
- Fromm, M. (1993). Die Furcht vor der Freiheit. München: dtv.
- Galle, M. (2021). Unterrichtszentrierte Schulentwicklung. Springer VS, Wiesbaden.
- Ganev, M. (2012). Ästhetisch-kulturelle Bildung als Handlungsrahmen für Kompetenzerwerb. <https://unipub.uni-graz.at/obvugr/content/titleinfo/222604?lang=en> [12.02.2024].
- Geiger, S. (2016). Zur Umsetzung von Partizipation in der musikalischen Bildung. Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Analyse. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-umsetzung-partizipation-musikalischen-bildung-ergebnisse-einer-qualitativ-empirischen> [27.11.2023].
- Gemeinsames Ministerialblatt (2016). Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP). https://www.verwaltungsvorschriften-im-internet.de/bsvwv-bund_29092016_5052411000.htm [13.01.2024].
- Generalversammlung der Vereinten Nationen (1989) (Hrsg.), Konvention über die Rechte des Kindes. <https://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar44025.pdf> [12.03.2024].
- Gerhardt, V. (2007). Partizipation. Das Prinzip der Politik. München: C. H. Beck.
- Gethmann-Siefert, A. (1995). Einführung in die Ästhetik. München: Fink.
- Gibson, R. (2010). The Art of Creative Teaching. In Teaching in Higher Education, 15 (5), S. 607–613.
- Gladwell, M. (2009). Tipping Point. Wie kleine Dinge Großes bewirken können. München: Goldmann.
- Glaser-Henzer, E.; Diehl, L.; Diehl Ott, L. & Peez, G. (2012). Zeichnen: Wahrnehmen, Verarbeiten, Darstellen. Empirische Untersuchungen zur Kinderzeichnung und zur Ermittlung räumlich-visueller Kompetenzen im Kunstunterricht. München: kopaed.
- Glöckler, U. (2011). Soziale Arbeit der Ermöglichung: »Agency«-Perspektiven und Ressourcen des Gelingens. Heidelberg: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gluck, M. A.; Mercado, E. & Catherine, E. (2010). Lernen und Gedächtnis – Vom Gehirn zum Verhalten. Heidelberg: Springer Verlag.
- Gonon, Ph. (2013). Von Kerschensteiners Berufspädagogik zum Europäischen Qualifikationsrahmen – ein Blick zurück und nach vorne. BiBB, 3/2013, S. 36–39.
- Greve, G. (2006). Erfolgsfaktoren von Customer-Relationship-Management-Implementierungen, Wiesbaden: DUV.
- Grünke, M. & Wilbert, J. (2008). Offener Unterricht und Projektunterricht. In M. Fingerle & S. Ellinger (Hrsg.), Sonderpädagogische Förderung: Förderkonzepte auf dem Prüfstand. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13–33.
- Grospietsch, F.; Lins, I.; Gimbel, K. & Meier, M. (2021). Lehrkräftebildung an der Hochschule konstruktivistisch gestalten. In M. Kubsch; S. Sorge; J. Arnold & N. Graulich (Hrsg.), Lehrkräftebildung neu gedacht. Münster: Waxmann, S. 29–39.
- Grospietsch, F. & Lins, I. (2023). Problembasiertes Lernen mittels Mystery-Methode im Biologieunterricht, MNU Journal, S. 194–199.
- Gudjons, H. (2014): Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. & Traub, S. (2016). Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch. 12., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guilford, J. P. (1973). Kreativität. In G. Ulmann (Hrsg.), Kreativitätsforschung. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 25–43.
- Gutbrod, J. & Klopsch, B. (2023). Chatbot als Herausforderung für Schule und Unterricht. TA-TuP – Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis. 3/2023, S. 72–78.
- Haller, M. & Müller, B. (2006). Merkmale der Persönlichkeit und Identität in Bevölkerungsumfragen: Ansätze zu ihrer Operationalisierung und Verortung als Erklärungsvariable für Lebenszufriedenheit. ZUMA Nachrichten, 30 (59), S. 9–41.

- Hallmann, K.; Hofmann, F.; Knauer, J.; Lembcke-Thiel, A.; Preuß, K.; Roßkopf, C. & Schmidt-Wetzel, M. (2021). Interaktion und Partizipation als Handlungsprinzip – Ein gemeinsamer Selbstversuch. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. www.kubi-online.de/artikel/interaktion-partizipation-handlungsprinzip-gemeinsamer-selbstversuch [10.07.2023].
- Halverson, E. & Sawyer, K. (2022). Learning in and through the arts, *Journal of the Learning Sciences*, 31(1), S. 1–13.
- Hantke, H. (2021). Gestaltungsorientiert forschen lernen mit design thinking – Erläutert am Beispiel des Umgangs mit dem Lernfeldparadoxon der wirtschaftsberuflichen Bildung. In J. Urban, L.-M. Schröder, H. Hantke & L. Bäuerle (Hrsg.), *Wirtschaft neu lehren. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30920-6_12, S. 177–196.
- Hargreaves, A. (2024). *Leadership from the Middle. The beating heart of educational transformation*. New York: Routledge.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2017). *Collaborative Professionalism*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hargreaves, A.; Boyle, A. & Harris, A. (2014). *Uplifting Leadership: How organisations teams and communities raise performance*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Harris, C. J.; Penuel, W. R.; DeBarger, A. H.; D'Angelo, C. & Gallagher, L. P. (2014). Curriculum materials make a difference for next generation science learning: Results from Year 1 of a randomized controlled trial. Menlo Park, CA: SRI International.
- Hartnuß, B. & Maykus, S. (2006). Mitbestimmen, mitmachen, mitgestalten. Entwurf einer bürgerschaftlichen und sozialpädagogischen Begründung von Chancen der Partizipations- und Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements. Berlin: BLK.
- Hascher, T. (2010). Learning and Emotion: Perspectives for Theory and Research. *European Educational Research Journal*, 9, S. 13–28.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Wellbeing und Emotionen in der Schule als zentrale Elemente des Schulerfolgs unter der Perspektive geschlechtsspezifischer Ungleichheiten. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 285–308.
- Hascher, T.; Morinaj, J. & Waber, J. (2018). Schulisches Wellbeing: Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wellbeing in der Schule: Herausforderung Inklusion*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 66–82.
- Haste, H. (2001). Ambiguity, Autonomy and Agency: Psychological Challenges to New Competence. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber, S. 93–120.
- Hatano, G. & Inagaki, K. (1984). Two courses of expertise. In *Research and clinical center for child and development annual report*. Hokkaido, Japan: Hokkaido University, S. 27–36.
- Hattie, J. (2018). 252 influences and effect size. <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/> [28.02.2024].
- Hattie, J. & Gan, M. (2011). Instruction based on Feedback. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Hrsg.), *Handbook of Research on Learning and Instruction*. New York: Taylor & Francis, S. 249–295.
- Hauck-Thum, U. (2021). Grundschule und die Kultur der Digitalität. In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. Berlin: J. B. Metzler, S. 73–82.
- Haug, R. (2015). Durch Beziehung Lerngruppen steuern – Partizipation und Verantwortung. *Pädagogik. Leben*, 3 (2), 22–23.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Heim, J. (2024). About Design-Based Learning. UCLA Center X. <https://centerx.gseis.ucla.edu/design-based-learning/about> [09.01.2024].
- Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. In *Die Deutsche Schule*, 54 (9), S. 142–167.

- Heinrich, B. (2017). Das Problem mit der Komplexität der Diversität und ihrer Differenzkategorien – eine kursorische Spurensuche mit Fokus auf Gender. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/problem-komplexitaet-diversitaet-ihrer-differenzkategorien-kursorische-spurensuche-fokus> [30.11.2023].
- Helbig, Ch. (2016). Partizipation und Kulturelle Medienbildung in einer digitalen Medienwelt. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-kulturelle-medienbildung-einer-digitalen-medienwelt> [30.11.2023].
- Helfferich, C. (2012). Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuche einer Kartierung von Agency-Konzepten. In S. Bethmann, C. Helfferich, H. Hoffmann & D. Niermann (Hrsg.), *Agency: Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Weinheim: Beltz, S. 9–39.
- Helsper, W. (2000). Wandel der Schulkultur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (1), S. 35–60.
- Herrmann, U. (2004). Der Begründer der modernen Universitätspädagogik: August Hermann Niemeyer (1754–1828). In *Neue Sammlung*, 3, S. 359–382.
- Hetmanek, A.; Knogler, M. & CHU Research Group (2017). Forschendes Lernen: Auf die Unterstützung kommt es an! Kurzreview 5. www.clearinghouse-unterricht.de [08.05.2020].
- Hewlett Foundation (2013). *Deeper Learning Defined*. Hewlett Foundation. [13.03.2020].
- Hinton, Ch. & Fischer, K. (2010). Learning from the Developmental and Biological Perspective. In H. Dumont, F. Benavides & D. Istance (Hrsg.), *The Nature of Learning*. Paris: OECD, S. 113–134.
- Hippel, A. von; Tippelt, R. & Gebrande, J. (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. Hippel von (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer, S. 1131–1147.
- Hobday, V. (2012). Voice for Choice. In P. Jones; T. Whitehurst & J. Egerton (Hrsg.), *Creating Meaningful Inquiry in Inclusive Classrooms: Practitioners' Stories of Research*. New York: Routledge, S. 68–83.
- Höfer, R. (2006). Kohärenzgefühl und Identitätsentwicklung. Überlegungen zur Verknüpfung salutogenetischer und identitätstheoretischer Konzepte. In H. Wyder, P. Kolip & T. Abel (Hrsg.), *Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts*. Weinheim: Juventa, S. 57–50.
- Hoffmann, B. (2003). *Medienpädagogik*. Paderborn: UTB.
- Hofmann, F. (2016). Vermitteln und aneignen lassen im Spiel der Differenzen. Pädagogische Kunstkommunikation in Schule und Museum. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. www.kubi-online.de/artikel/vermitteln-aneignen-lassen-spiel-differenzen-paedagogische-kunstkommunikation-schule-museum [11.07.2023].
- Hofmann, F. (2021). Begründungen frühkindlicher ästhetischer und Kultureller Bildung. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. www.kubi-online.de/artikel/begrundungen-frueh-kindlicher-aesthetischer-kultureller-bildung [08.08.2023].
- Holiday, R. (2014). *The obstacle is the way. The timeless art of turning trials into triumph*. New York: Random House.
- Holmes, W.; Anastopoulou S.; Schaumburg, H. & Mavrikis, M. (2018). *Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien. Ein roter Faden*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Horstkemper, M. (2011). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen: Herausforderung und Chance für Schul- und Professionsentwicklung. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim: Beltz, S. 128–137.

- Huberman, M.; Bitter, C.; Anthony, J. & O'Day, J. (2014). The shape of deeper learning: Strategies, structures, and cultures in deeper learning network high schools. Report #1 Findings from the Study of Deeper Learning: Opportunities and outcomes. Washington, DC: American Institutes for Research. www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Report%201%20The%20Shape%20of%20Deeper%20Learning_9-23-14v2.pdf [21.01.2020].
- Hübner, K. (2023). Kulturelle Bildung: Was war? Was ist? Kommt was?. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-was-war-was-kommt-wa> [24.11.2023].
- Ittner, H. (2019). KünstlerInnen lernen für die Kulturelle Bildung. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerinnen-lernen-kulturelle-bildung> [14.09.2021].
- IMPULS#E (2024). Varianten der Nutzung digitaler Medien in der Lehre <https://bildungsportal.sachsen.de/impulse/informationen/e-learning-formen/> [12.02.2024].
- Jank, W. & Meyer, H. (1994). Didaktische Modelle. Frankfurt: Cornelsen.
- Jebe, F. (2019). Kulturelle Bildung durch Künstlerinnen und Künstler in der Schule. Eine empirische Untersuchung zu den künstlerischen Angeboten im offenen Ganztagsbereich von Grundschulen. Oberhausen: Athena.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2003). Training for cooperative group work. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Hrsg.), International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working. West Sussex: Wiley, S. 167–184.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; Holubec, E. (2008). Cooperation in the classroom. Edina, MN: Interavion Book Company.
- Jürgens, E. (2009). Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht: Theorie, Praxis und Forschungslage (7. Aufl.). Sankt Augustin: Academia-Verl.
- Jürgens, E. (2018). Offener Unterricht. In H. Barz (Hrsg.), Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer, S. 471–478.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2008). Exploring mini-c across cultures. In R. DeHaan & K. M. V. Narayan (Hrsg.), Education for innovation: Implications for India, China and America. Rotterdam: Sense Publishers, S. 165–180.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. Review of General Psychology, 13 (1), S. 1–12.
- Keck, R. & Sandfuchs, U. (2004). Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kennedy, R. (2006). Guggenheim Study Suggests Arts Education Benefits Literacy Skills. <http://www.nytimes.com/2006/07/27/books/27gugg.html> [13.11.2023].
- Kerschensteiner, G. (1908). Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Leipzig/Berlin.
- Keuchel, S. (2016). „Internationalität“ in der kulturellen Bildungspraxis. Eine explorative empirische Studie. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://kubi-online.de/artikel/internationalitaet-kulturellen-bildungspraxis-explorative-empirische-studie> [15.01.2022].
- Keupp, H. (2001). Identität und Kohärenz. Ein vergeblicher Anspruch in der postmodernen Gesellschaft. In B. Schmitz & P. Precht (Hrsg.), Pluralität und Konsensfähigkeit. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 25–59.
- Keupp, H. (2003). Identitätskonstruktionen. Vortrag bei der 5. bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik am 22.09.2003 in Magdeburg. www.ipp-muenchen.de/texte/identitaets-konstruktion.pdf [28.06.2023].
- Keupp, H. (2013). Subjektgenese, Enkulturation und Identität. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. www.kubi-online.de/artikel/subjektgenese-enkulturation-identitaet [19.07.2023].
- Kirchner, M. (2013). Janusz Korczak: Über die Bedeutung des ‚pädagogischen Takts‘ für die Balance von Nähe und Distanz im pädagogischen Verhältnis. In R. Godel-Gaßner & S. Krehl (Hrsg.), Facettenreich im Fokus. Janusz Korczak und seine Pädagogik – Historische und aktuelle Perspektiven. Jena: Edition Paideia, S. 213–226.
- Klafki, W. (1963). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.

- Klafki, W. (1970). Der Begriff der Didaktik und der Satz vom Primat der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik. In W. Klafki (Hrsg.), Funkkolleg Erziehungswissenschaft 2. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, S. 55–92.
- Klafki, W. (1985). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1997). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Oder: Zur Neufassung der Didaktischen Analyse. In H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.), Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Klages, H. (2001). Brauchen wir eine Rückkehr zu traditionellen Werten? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 29, S. 7–14
- Klante, S. (o.J.). Instrukional Design. <https://wb-web.de/material/methoden/was-ist-instrukcional-design.html> [20.06.2023].
- Klaßen, S. (2005). Konstruktivismus „macht“ Schule. Dissertation Universität Gießen. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/5649/pdf/KlassenSusanne-2006-02-02.pdf> [16.06.2023].
- Klepacki, L. (2014). Lehrerbildung als Kulturelle Bildung – ein kulturtheoretisch-geisteswissenschaftlicher Essay über Schule. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/lehrerbildung-kulturelle-bildung-kulturtheoretisch-geisteswissenschaftlicher-essay-ueber> [13.06.2023].
- Klepacki, L. & Zirfas, J. (2021). Schlussbetrachtungen. Zur Methodologie und zum Begriff der Ästhetischen Bildung. In J. Zirfas, M. Krebs, L. Klepacki, D. Burghardt, D. Lohwasser, J. Noack Napoles & T. Klepacki (Hrsg.), Geschichte der Ästhetischen Bildung, Bd. 4: 20. Jahrhundert. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 343–375.
- Klepacki, L.; Klepacki, T. & Lohwasser, D. (2022). Ästhetisches Lehren: eine kritisch-reflexive Begriffsbefragung. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetisches-lehren-kritisch-reflexive-begriffsbefragung> [17.07.2023].
- Klieme, E.; Steinert, B. & Hochweber, J. (2010). Zur Bedeutung der Schulqualität für Unterricht und Lernergebnisse. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann, S. 231–255.
- Klopsch, B. (2016). Die Erweiterung von Lernumgebungen durch Bildungspartnerschaften – Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen und Schulleitungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klopsch, B. (2019a). Schulkultur durch kulturelle Schulentwicklung gestalten: Von der Möglichkeit, lernförderliche Haltungen zu entwickeln. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. www.kubi-online.de/artikel/schulkultur-durch-kulturelle-schulentwicklung-gestalten-moeglichkeitlernfoerderliche [10.07.2019].
- Klopsch, B. (2019b). Ganzheitliche Unterstützung von Anfang an – Impulse zum Umgang mit Heterogenität aus der Provinz Alberta. In R. Kruschel & D. Jahr (Hrsg.). Inklusion in Kanada. Internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung. Weinheim: Beltz, S. 241–254.
- Klopsch, B. (2019c). Quereinstieg. Unterrichtsprozesse planen und durchführen. Buxtehude: Persen.
- Klopsch, B. (2020). Vom Umgang mit den Künsten. Die Schwierigkeit, ein kulturell-ästhetisches Schulprofil im alltäglichen Unterricht zu implementieren. In C. I. Keßler & S. Nonte (Hrsg.), (Neue) Formen der Differenzierung – Schul- und Klassenprofilierung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Ungleichheit. Münster: Waxmann, S. 139–156.
- Klopsch, B. (2021). Identität, Kreativität und Well-being in Kulturschulen. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. www.kubi-online.de/artikel/identitaet-kreativitaet-well-being-kulturschulen [25.02.2022].

- Klopsch, B. (2022a). Kulturschule leben: Entwicklungen in der Stadt und auf dem Land. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. www.kubi-online.de/artikel/kulturschule-leben-entwicklungen-stadt-dem-land [18.10.2022].
- Klopsch, B. (2022b). Die 4K – Kompetenzen für Lehrkräfte? Pädagogische Führung, 3/2022, S. 99–101.
- Klopsch, B. (2024). Forschendes Lernen. In L. Sprotte-Huber (Hrsg.), Nachhaltige Lernmethoden. Weinheim: Beltz.
- Klopsch, B. & Adams, E. (angenommen). Didaktische Positionen von Lehrkräften an Kulturschulen. Erkenntnisse einer Umfrage. KULTURELLE BILDUNG ONLINE.
- Klopsch, B. & Henssler, F. (2020). Kulturschule Baden-Württemberg. Leitlinien zur kulturellen Schulentwicklung. Eine Handreichung für Schulleitungen und Lehrkräfte. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Klopsch, B. & Sliwka, A. (2019). Durch Service Learning ko-konstruktiv Verantwortung übernehmen. In N. Brink, J. Hugo, J. Seidemann & M. Drahmann (Hrsg.), Verantwortung in Schule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S. 89–100.
- Klopsch, B. & Sliwka, A. (2021a). Kooperative Professionalität als internationaler Ansatz der Unterrichtsentwicklung. In B. Klopsch & A. Sliwka (Hrsg.), Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze zur ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung. Weinheim: Beltz, S. 7–19.
- Klopsch, B. & Sliwka, A. (2021b). Kooperative Professionalität erzielen: Implikationen für Deutschland. In B. Klopsch & A. Sliwka (Hrsg.), Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze zur ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung. Weinheim: Beltz, S. 148–153.
- Klopsch, B.; Sliwka, A. & Hermann, C. (2018). Motivationssteigerung durch kulturell-ästhetische Ansätze in Unterricht und Schule. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), Kulturelle Unterrichtsentwicklung. Grundlagen – Konzeptionen – Beispiele. München: kopaed, S. 163–171.
- Klopsch, B.; Sliwka, A.; Adams, E. & Kling, J. (2021). Co-Agency im Deeper Learning. Pädagogische Führung, 06/2021, S. 217–219.
- Klopsch, B. & Sliwka, A. (2022). Deeper Learning – Persönlichkeitsentwicklung und Demokratie. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 194–202.
- KMK (2005). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München: Wolters Kluwer.
- KMK (2021). Handreichung zur Entwicklung von Rahmenlehrplänen. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf [08.02.2024].
- KMK (2022). Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Kulturellen Kinder- und Jugendbildung. www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kulturelle-bildung-unabdingbar-fuer-die-zukunftsfaehigkeit-der-gesellschaft.html [12.03.2024].
- Kniffka, G. (2010). Scaffolding. www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf [17.08.2020].
- Knüttel, K.; Stefes, T.; Albrecht, M.; Schwabe, K.; Gaffron, V. & Petermann, S. (2021). Wie geht's Dir? Ungleiche Voraussetzungen für das subjektive Wohlbefinden von Kindern in Familie, Schule und Stadtteil. Berlin: Bertelsmann Stiftung.
- Köhler, S. (2017). Art in lessons – künstlerisches Arbeiten im Fachunterricht initiieren. In BKJ (Hrsg.), Kulturelle Schulentwicklung: Schlüsseltexte zu Theorie und Praxis. Remscheid, S. 129–137.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript, S. 13–68.

- Kolland, D. (2014). Künste, Diversity und Teilhabe. Kulturelle Bildung zwischen Multikulti, Postmigranten und Transkultur. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenste-diversity-teilhabe-kulturelle-bildung-zwischen-multikulti-postmigranten-transkultur> [28.11.2023]
- Koller, H.-C. (2012). Fremdheitserfahrungen als Herausforderung transformatorischer Bildungsprozess. In S. Bartmann & O. Immel (Hrsg.), Das Vertraute und das Fremde. Differenzenerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs. Bielefeld: Transcript, S. 157–176.
- Korczak, J. (1919–20/1999). Wie liebt man ein Kind. In J. Korczak (Hrsg.), Sämtliche Werke, Bd. 4, bearb. u. komm. v. F. Beiner & S. Ungermann. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 7–314.
- Korczak, J. (1928/1999). Das Recht des Kindes auf Achtung. In J. Korczak (Hrsg.), Sämtliche Werke, Bd. 4, bearb. u. komm. v. F. Beiner & S. Ungermann. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 383–413.
- Krammer, K. (2009). Individuelle Unterstützung in Schülerarbeitsphasen. Münster: Waxmann.
- Kris, E. & Kurz, O. (1995). Die Legende vom Künstler. Ein geschichtlicher Versuch. Frankfurt: Suhrkamp.
- Krommer, A. (2021). Mediale Paradigmen, palliative Didaktik und die Kultur der Digitalität. In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Heidelberg: Springer, S. 57–72.
- Kron, F. W. (1994). Grundwissen Didaktik. München: UTB.
- Kron, F. W.; Jürgens, E. & Standop, J. (2014). Grundwissen Didaktik. München: Reinhardt.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (o. J.). Begriffserläuterungen zur Bildungsplanreform. <https://km-bw.de/Kultusministerium.Lde/Startseite/Schule/Neue+Seite+ +Glossar> [07.12.2023].
- Kultusministerium Baden-Württemberg (2016). Bildungsplan. Stuttgart: Eigenverlag.
- Larmer, J. (2016). Gold Standard PBL: Student Voice & Choice. <https://www.bie.org/blog/gold-standard-pbl-student-voice-choice> [14.10.2019].
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lehman, B.; D'Mello, S. & Graesser, A. (2012). Confusion and complex learning during interactions with computer learning environments. The Internet and Higher Education, 15 (3), S. 184–194.
- Lehner, M. (2009). Allgemeine Didaktik. Bern: Haupt Verlag/Utb.
- Lehner, M. (2019). Didaktik. Bern: Haupt Verlag/Utb.
- Lersch, R. & Schreder, G. (2013). Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens: Von den Bildungsstandards zum Schulcurriculum. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Leuders, T. (2006). Verantwortung für das eigene Lernen stärken. http://www.sinus-transfer.de/fileadmin/MaterialienBT/Leuders_Eigenverantwortliches_Lernen.pdf [26.02.2024].
- Liebau, E. (2008). Kulturpädagogik – Pädagogische und anthropologische Perspektiven. In B. Hill, T. Biburger & A. Wenzlik (Hrsg.), Lernkultur und Kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen – Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur. München: kopaed, S. 52–58.
- Liebau, E. (2013). Anthropologische Grundlagen. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/anthropologische-grundlagen> [14.09.2021].
- Liebau, E. (2018). Kulturelle und Ästhetische Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 1219–1239.
- Liebig, V. (2022). Kulturelle Bildung als Akteurin des Wandels. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-akteurin-des-wandels [08.08.2023].

- Lindner, W. (2015). „Es muss was gescheh'n – aber es darf nix passier'n.“ Partizipation zwischen politischen und pädagogischen Arrangements. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/muss-was-geschehn-darf-nix-passiern-partizipation-zwischen-politischen-paedagogischen> [30.11.2023].
- Lindorff, A. (2020). The impact of promoting student wellbeing on student academic and non-academic outcomes: an analysis of the evidence. <https://oxfordimpact.oup.com/wp-content/uploads/2020/10/Wellbeing-Impact-Study-Report.pdf> [27.02.2024].
- Lindström, L. (2006). Creativity: What is it? Can you assess it? Can it be taught? In International Journal of Art & Design Education 25 (1), S. 53–66.
- Lipowsky, F. & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. München: kopaed, S. 155–219.
- LKJ BW – Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung BW (o. J.). KulturStarter. <https://www.lkjbw.de/schule-kultur-medien/kulturstarter/> [26.03.2024].
- Loebell, P. (2014). Der Klassenlehrer und seine Autorität. Ein Grundprinzip der Waldorfpädagogik bewährt sich. www.erziehungskunst.de/artikel/der-klassenlehrer-und-seine-autoritaet-ein-grundprinzip-der-waldorfpaedagogik-bewaehrt-sich/ [09.05.2023].
- Lüders, M. (2012). Didaktik. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, S. 269–271.
- Lüftenegger, M.; Holzer, J. & Schober, B. (2021). Implizite Fähigkeitstheorien, akademisches Selbstkonzept und schulisches Wellbeing. Unterrichtswissenschaft, 49 (4), S. 567–584.
- MacDonald, G. & Leary, M. R. (2012). Individual differences in selfesteem. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Hrsg.), Handbook of self and identity. New York, NY: Guilford Press, S. 354–377.
- Maida, C. (2011). Project-Based Learning: a critical pedagogy for the twenty-first century. Policy Futures in Education, 9 (6), S. 759–768.
- Markham, T. (2003). Project-based Learning Handbook: a guide to standards-focused project-based learning for middle and high school teachers. Novato, CA: Buck Institute for Education.
- Marquardt-Mau, B. (2011). Der Forschungskreislauf: Was bedeutet forschen im Sachunterricht? In Deutsche Telekom Stiftung und Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.), Wie gute naturwissenschaftliche Bildung an Grundschulen gelingt. Ergebnisse und Erfahrungen aus Primarforschern. Berlin: DKJS.
- Mays, A. & Kühnel, S. (2019). Zum Zusammenhang zwischen Offenheit und politischer Involvement – Eine Analyse mit SOEP – Daten. In E. Bytzeck, M. Steinbrecher & U. Rosar (Hrsg.), Wahrnehmung – Persönlichkeit – Einstellung. Wiesbaden: Springer, S. 71–100.
- McAdams, D. P. & Pals, J. (2006). A new Big Five. Fundamental principles for an integrative science of personality. American Psychologist, 61, S. 204–217.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T., Jr. (1995). Trait explanations in personality psychology, European Journal of Personality, 9, S. 231–252.
- McCrae, R. R. & Terracciano, A. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. Journal of Personality and Social Psychology, 88, S. 547–561.
- Mecheril, P. (2015). Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen> [28.11.2023].
- Mehalik, M.; Doppelt, Y. & Schun, C. (2008). Middle-School Science Through DesignBased Learning versus Scripted Inquiry: Better Overall Science Concept Learning and Equity Gap Reduction. Journal of Engineering Education, S. 71–85. <https://www.lrdc.pitt.edu/Schunn/research/papers/MehaliketalJEE2008.pdf>.
- Mehta, J. & Fine, S. (2019). In Search of Deeper Learning. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Merleau-Ponty, M. (2014). *Phenomenology of perception*. New York: Routledge.
- Messner, R. (2009). Forschendes Lernen aus pädagogischer Sicht. In U. Backhaus, R. Messner, M. Mayer, T. Nöthen, C. Reese & S. Tetzlaff (Hrsg.), *Schule forscht: Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, S. 15–30.
- Metcalf, J. (2017). Learning from errors. *Annual Review of Psychology*, 68 (1), S. 465–489.
- Mewald, S. (2021). Über Ideen in anderen Hirnen und Spinnen die Löwen fesseln: Ko-Konstruktion von pädagogischem Inhaltswissen und kooperative Professionalitätseentwicklung durch Lesson Study. In B. Klopsch & A. Sliwka (Hrsg.), *Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze zur ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz, S. 99–123.
- Meyer, H. (2011). Unterrichtsmethoden. In H. Kiper, H. Meyer & W. Topsch (Hrsg.), *Einführung in die Schulpädagogik*. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 109–121.
- Meyer, H. (2017). *Unterrichtsmethoden II. Praxisband*. 15. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2021). Bildungstheoretische Standards für zeitgemäße Lernkulturen. In: Brägger, G. & Rolff, H. G. (Hrsg.). *Handbuch Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim: Beltz, S. 208–236.
- Mischel, W. & Morf, C. C. (2003). The Self as a Psycho-Social Dynamic Processing System: A Meta-Perspective on a Century of the Self in Psychology. In M. R. Leary, & J. P. Tangney (Hrsg.), *Handbook of Self and Identity*. New York/London: The Guilford Press, S. 15–41.
- Missomelius, P. (2013). Digitale Medienkulturen. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/digitale-medienkulturen> [12.02.2024].
- Mitra, D. L. (2006). Increasing student voice and moving toward youth leadership. *The prevention researcher* 13 (1), S. 7–10.
- Mitra, D. L. & Gross, S. J. (2009). Increasing student voice in high school reform: Building partnerships, improving outcomes. In *Educational Management Administration & Leadership* 37 (4), S. 522–543.
- Mollenhauer, K. (1986). *Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion*. Weinheim: Juventa.
- Montessori, M. (1968). *Grundlagen meiner Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Montessori, M. (2007). *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*. Freiburg: Herder.
- Moran, S. & John-Steiner, V. (2003). Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. In R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura & M. Csikszentmihalyi, *Creativity and development*. New York: Oxford University Press, S. 61–90.
- Munsch, Ch. (2005). *Die Effektivitätsfalle. Bürgerschaftliches Engagement und Gemeinwesenarbeit zwischen Ergebnisorientierung und Lebensbewältigung*. Hohengehren: Schneider.
- Murphy, M.; Redding, S. & Twyman, J. S. (Hrsg.) (2016). *Handbook of Personalized Learning for States, Districts, and Schools*. Philadelphia: Center on Innovations in Learning, Temple University.
- NACCCE (1999). *All our futures: creativity, culture and education*. London: National Advisory Committee on Creative and Cultural education.
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Hrsg.), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press, S. 89–105.
- Nelson, D. (1982). *City building education: A way to learn*. Santa Monica, CA: Center for City Building Educational Programs.
- Nelson, D. (2006). The 6 ½ steps of Backwards Thinking™. <http://www.cpp.edu/~dnelson/methodology/6.5steps.html> [05.02.2024].
- Nettke, T. (2017). Was ist Museumspädagogik? – Bildung und Vermittlung in Museen. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. www.kubi-online.de/artikel/was-museumspaedagogik-bildung-vermittlung-museen [09.02.2024].

- Neubert, S. (2004). Eine Einführung in die thematische Vielfalt von Deweys Philosophie und ihrer heutigen Rezeption. Pragmatismus-thematische Vielfalt in Deweys Philosophie und in ihrer heutigen Rezeption. In L. Hickman, S. Neubert & K. Reich (Hrsg.), John Dewey – Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster: Waxmann, S. 13–27.
- Nittel, D. (2017). Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Opladen: Barbara Budrich.
- Norrenbrock, M. (2015). Die Kulturbbeauftragten. Über Rolle und Aufgaben der kulturbefragten Lehrer im Kulturagentenprogramm. <http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht3d04.html?document=37&page=kulturbbeauftragte-29.html> [07.12.2023].
- OECD (2017a). Schools at the crossroads of innovation in cities and regions. Paris: OECD.
- OECD (2017b). Are students happy? PISA 2015 results: students' Wellbeing (Bd. 71). Paris: OECD.
- OECD (2019). PISA 2018. Ergebnisse. Paris: OECD.
- OECD (2020). Learning Compass 2030. Paris: OECD.
- Oelkers, J. (1989). Das Ende des Herbartianismus. Überlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte. In P. Zedler & E. König (Hrsg.), Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 77–116.
- Oelkers, J. (2011). John Dewey. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Olk, T.; Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojekts. In L. Stecher, H.-H. Krüger, T. Rauschenbach (Hrsg.), Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 15. Wiesbaden: VS, S. 63–80.
- O'Neill, S. (1999). Flow theory and the development of musical performance skills. Bulletin of the council for Research in Music Education, S. 129–134.
- Østergaard, E.; Dahlin, B. & Hugo, A. (2008). Doing phenomenology in science education: a research review. Studies in Science Education, 44/2, S. 93–121.
- Ostertag, M. (2001). Die Pädagogik der Kommunikation (PdK). In M. Ostertag (Hrsg.), Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft. Forschung Erziehungswissenschaft, Vol. 134. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29–69.
- Pallesche, M. (2021). Mediendidaktische Konzepte und die Kultur der Digitalität. In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Berlin: J. B. Metzler, S. 83–96.
- Pane, J. F.; Steiner, E. D.; Baird, M. D. & Hamilton, L. S. (2015). Continued Progress. Promising Evidence on Personalized Learning. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1365.html [22.02.2024].
- Parker, W. C.; Lo, J.; Yeo, A. J.; Valencia, S. W.; Nguyen, D.; Abbott, R. D.; Nolen, S. B.; Bransford, J. D. & Vye, N. J. (2013). Beyond breadth-speed-test: Toward deeper knowing and engagement in an advanced placement course. In American Educational Research Journal 50 (6), S. 1424–1459.
- Parmentier, M. (2004). Protoästhetik oder der Mangel an Ironie. Eine etwas umständliche Erläuterung der These, dass Kinder zu ästhetischen Erfahrungen im strengen Sinne nicht fähig sind. In G. Mattenklott, C. Rora (Hrsg.), Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim: Juventa, S. 99–109.
- Pedaste, M.; Mäeots, M.; Siiman, L. A.; de Jong, T.; van Riesen, S. A. N.; Kamp, E. T.; Manoli, C. C.; Zacharia, Z. C. & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. Educational Research Review, 14, S. 47–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>.
- Peez, G. (2013/2012). Kunstpädagogik. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/kunstpädagogik> [12.05.2023].

- Pekrun, R.; Lichtenfeld, S.; Marsh, H. W.; Murayama, K. & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development*, 88 (5), S. 1653–1670.
- Pervin, L. (2000). *Persönlichkeitstheorien*. München/Basel: Reinhardt.
- Pestalozzi, J. H. (1969). Lienhard und Gertrud. In A. Buchenau, E. Spanger & H. Stettbacher (Hrsg.), *Sämtliche Werke*, Bd. 6. Zürich: Diogenes.
- Petersen, P. (1924). *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. I. Teil. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Petersen, P. (1930). *Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung*. Weimar: Böhlau.
- Petersen, P. (1937/1984). *Führungslehre des Unterrichts*. Weinheim: Beltz.
- Peterßen, W. (1989). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. Oldenburg: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Pfeiffer, M. (2013). Performativität und Kulturelle Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-kulturelle-bildung> [20.01.2023].
- Piontek, A. (2018). Partizipation und Museum: Spannend und spannungsreich zugleich. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-museum-spannend-spannungsreich-zugleich> [14.09.2021].
- Plattner, H.; Meinel, C. & Weinberg, U. (2009). *Design Thinking. Innovation lernen – Ideenwelten öffnen*. München: mi-Wirtschaftsbuch.
- Plucker, J.; Beghetto, R. & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, S. 83–96.
- Popescu-Willigmann, S. (2019). Didaktische und methodische Grundlagen. In S. Popescu-Willigmann, S. Ebbeler & B. Remmele (Hrsg.), *Erstorientierung für Geflüchtete. Eine Handreichung aus der Praxis Sozialer Arbeit*. Opladen: Barbara Budrich, S. 267–344.
- Popp, W. (1976). *Kommunikative Didaktik: soziale Dimensionen des didaktischen Feldes*. Weinheim: Beltz.
- Porsch, R. (2020). Didaktische Theorien zum Unterricht. In: Harant, M.; Philip, T. & Küchler, U. (Hrsg.). *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Tübingen: University Press, S. 205–217.
- Posch, P. (2009). Individualisierung. Ansätze und Erfahrungen. https://www.aau.at/wp-content/uploads/2023/12/Posch_Individualisierung.pdf [14.02.2024].
- Prestridge, S.; Jacobsen, S.; Sadaqat, M.; Gudiño Paredes, S. & Charania, A. (2021). New alignments for the digital age: insights into connected learning. *Education Tech Research Development*, 69, S. 2171–2186.
- Puntambekar, S. & Hübscher, R. (2005). Tools for Scaffolding students in a complex learning environment. *Educational Psychologist*, 40 (1), S. 1–12.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6 (1), S. 65–78.
- Putney, L. G. & Broughton, S. H. (2011). Developing Collective Classroom Efficacy: The Teachers's Role as a Community Organizer. In *Journal of Teacher Education* 62 (1), S. 93–105.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2010). Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–36.
- Raccanello, D.; Brondino, M.; Moè, A.; Stupnisky, R. & Lichtenfeld, S. (2019). Enjoyment, Boredom, Anxiety in Elementary Schools in Two Domains: Relations With Achievement. *The Journal of Experimental Education*, 87 (3), S. 449–469.
- Raithelhuber, E. (2008). Von Akteuren und agency – eine sozialtheoretische Einordnung der structure/agency-Debatte. In H. G. Homfeldt, W. Schröer & C. Schewpe (Hrsg.), *Vom Adressaten zum Akteur: Soziale Arbeit und Agency*. Opladen: Barbara Budrich, S. 17–46.

- Ramseger, J. (1993). Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. Vom wiederkehrenden Streit zwischen Herbartianismus und Reformpädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 39, 1993 (5), S. 825–836.
- Randi, J. & Corno, L. (2005). Teaching and learner variation. In Pedagogy – Learning for Teaching, S. 47–69.
- Rat für Kulturelle Bildung (2019). Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Essen: Selbstverlag.
- Rathenow, H. F. (2008). Lernen in Projekten. Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.bpb.de/lernen/historisch-politische-bildung/geschichte-begreifen/42304/lernen-inprojekten/>.
- Rauscher, E. (2020). Führung ist Kultur. Autonome Schulleitung im Anthropozän. In E. Rauscher (Hrsg.), Schulautonomie zwischen Freiheit und Gesetz. Das INNOVITAS-Handbuch. Baden: PH Niederösterreich, S. 33–79.
- Reich, K. (2005). Konstruktivistische Didaktik. Zeitschrift Schulmanagement, 3/2005, 5–10, S. 5–8.
- Reinders, H. (2016). Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim: Beltz.
- Reinmann, G. (2022). Action Design Pattern „Design-Based Learning“: Gestaltung von Lehrangeboten zur Förderung designbasierten Lernens. Universität Hamburg. <https://www.hul.uni-hamburg.de/selbstlernmaterialien/dokumente/hul-adp-design-based-learning-2022-08-31.pdf>.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). Didaktische Innovation durch Blended Learning: Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Bern: Huber.
- Reiterer, S. (2020). Jugend macht Denkmal: Erfahrungen aus dem Europäischen Kulturerbejahr 2018. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. www.kubi-online.de/artikel/jugend-macht-denkmal-erfahrungen-aus-dem-europaeischen-kulturerbejahr-2018 [15.01.2022].
- Resnick, L. B. (1987). Education and learning to think. Washington, DC: National Academy Press.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. Beiträge zur Lehrerbildung, 23 (2), S. 159–182.
- Reutlinger, C. (2001). Unsichtbare Bewältigungskarten von Jugendlichen in gespaltenen Städten. Dissertation Universität Göttingen. <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/fk/2002/reutlinger/reutlinger.pdf>.
- Richards, R. (2007). Everyday creativity: Our hidden potential. In R. Richards (Hrsg.), Everyday creativity and new views of human nature. Washington, DC: American Psychological Association, S. 25–54.
- Richardson, D. & Ali, N. (2014). An Evaluation of International Surveys of Children. Paris: OECD.
- Robinson, K. (2006). Do schools kill creativity? [Ersticken die Schulen Kreativität?] www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=de#t-28048 [24.07.2021].
- Robinson, K. (2016). The need for a new model of education, Videopräsentation Atlantic Rim Collaboratory Education Summit, Island. <https://www.youtube.com/watch?v=fAb9PMs8bEg> [20.03.2024].
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.-G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29–36.
- Röll, F. J. (2013). Medienkommunikation und Web 2.0. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <http://www.kubi-online.de/artikel/medienkommunikation-web-2-0> [11.07.2023].
- Rosa, H. (2016). Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin Suhrkamp.

- Rosa, H. (2018). Resonanz eignet sich, wo Menschen von etwas erreicht, berührt, bewegt werden – und darauf Antwort erhalten. Nichts einfacher als das? Versuch über die Resonanz. <https://www.resonanz.wien/blog/hartmut-rosa-ueber-resonanz/> [31.05.2020].
- Rosa, H. (2019). Resonanz als Schlüsselbegriff der Sozialtheorie. In J. P. Wils (Hrsg.), Resonanz. Baden-Baden: Nomos, S. 11–32.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). Resonanzpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Rosa, R. (2014) Kulturzugangsgesamt. <https://shiftingschool.wordpress.com/2014/10/21/kultur-zugangsgesamt-kleine-abhandlung> [13.02.2024].
- Roth, J. & Weigand, H. G. (2014). Forschendes Lernen. Eine Annäherung an wissenschaftliches Arbeiten. Mathematik Lernen, 184 (1), S. 1–9.
- Rybowski, V.; Garst, H.; Frese, M. & Batanic, B. (1999). Error orientation questionnaire (EOQ). Reliability, validity, and different language equivalence. Journal of Organizational Behavior, 20 (4), S. 1099–1379.
- Sawatzki, D. (2021). Kooperatives Lernen mit digitalen Medien. In G. Brägger & H.-G. Rolff (Hrsg.) Handbuch Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Beltz, S. 792–821.
- Sawyer, K. (2007). Group Genius. The Creative Power of Collaboration. New York: Basic Books.
- Saye, J. & Brush, T. (2002). Scaffolding critical reasoning about history and social issues in multimedia-supported learning environments. Educational Technology Research and Development, 59 (3), S. 77–96.
- Schachter, E. P. & Rich. Y. (2011). Identity Education: A new conceptual framework for researchers and practitioners. Educational Psychologist, 46(4), S. 222–238.
- Schaller, K. (1978). Einführung in die Kommunikative Pädagogik. Freiburg: Herder.
- Schaumburg, H. (2021). Personalisierung mit digitalen Medien. In G. Brägger & H.-G. Rolff (Hrsg.), Handbuch Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Beltz, S. 384–401.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2015). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer, S. 153–175.
- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (2018). Organisationsentwicklung: Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen. Wiesbaden: Springer.
- Schleicher, A. (2018). World Class: How to build a 21st-century school system. Strong Performers and Successful Reformers in Education. Paris: OECD.
- Schmidt, R. (2002). Schülerpartizipation im Unterricht und Schulleben. In H.-H. Krüger, S. Reinhardt, C. Köters-König, N. Pfaff, R. Schmidt, A. Krappidel & F. Tillmann (Hrsg.), Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske + Budrich, S. 103–114.
- Schnewly, G. (2014). Differenzierungskonzepte sichtbar gemacht. Eine qualitative Fallstudie zur inneren Differenzierung im Mathematikunterricht der Primarschulstufe. Münster: Waxmann.
- Schnurr, S. (2011). Partizipation. In H.-U. Otto & H. Thiersch. (Hrsg.), Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S. 1069–1078.
- Schorn, B. & Timmerberg, V. (2009). Stärken sichtbar machen. Neue Wege der Anerkennung in der Kulturellen Bildung. In V. Timmerberg & B. Schorn (Hrsg.), Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis. München: kopaed, S. 17–30.
- Schratz, M.; Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2011). Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen. Zeitschrift für Bildungsforschung, 1 (1), S. 25–39.
- Schratz, M. (2019). Schule im 21. Jahrhundert. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, S. 41–53.
- Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2011): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in der Zukunft können? In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), Lehrer-Identität. Lehrer-Rolle. Lehrer-Handeln. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren, S. 176–198.

- Schulmeister, R. (2003). Lernplattformen für das virtuelle Lernen: Evaluation und Didaktik. München: Oldenbourg.
- Schulz, W. (1980). Unterrichtsplanung – mit Materialien aus Unterrichtsfächern. München: UTB.
- Schulz-Zander, R. (2001). Neue Medien als Bestandteil von Schulentwicklung. In S. Aufenanger, R. Schulz-Zander & D. Spanhel (Hrsg.), Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen: Leske+Budrich, S. 263–281.
- Schwanenflügel, L. V. & Walther, A. (2013). Partizipation und Teilhabe. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-teilhabe> [24.11.2023].
- Schwartz, B. (2004). The paradox of choice: Why more is less. New York: Harper Collins.
- Schwartz, D. L.; Bransford, J. D. & Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in a modern multidisciplinary perspective. Greenwich, CT: Information Age, S. 1–51.
- Seel, M. (1996). Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seel, M. & Zierer K. (2012). General Didactics and Instructional Design: Living in Parallel Worlds. In K.-H. Arnold, T. Bohl & K. Zierer (Hrsg.), Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 77–107.
- Seifert, A.; Zentner, S. & Nagy, F. (2012). Praxisbuch Service-Learning. Lernen durch Engagement an Schulen. Weinheim: Beltz.
- Seifried, J.; Dresel, M.; Rausch, A. & Wuttke, E. (2022). Umgang mit Fehlern im Unterricht. Band 7. Reihe Wirksamer Unterricht. Stuttgart: IBBW.
- Seitz, R. (1978). Kunst in der Kniebeuge. Ästhetische Elementarerziehung. Beispiele, Anregungen, Überlegungen. München: Don-Bosco-Verlag.
- Selle, G. (1988). Gebrauch der Sinne. Reinbek: Rowohlt.
- Seufert, S. & Mayr, P. (2002). Fachlexikon e-learning: Wegweiser durch das e-Vokabular. Bonn: May.
- Shavelson, R. J.; Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Validations of construct interpretations. Review of Educational Research, 46, S. 407–441.
- Sharratt, L. (2019). Clarity: What matters most in learning, teaching and leading. Thousand Oaks: Corwin.
- Siebach, M. (2022). Identität als Diskursgegenstand der Didaktik des Sachunterrichts. Wiesbaden: Springer.
- Siemens, G. (2005). Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. https://jotamac.typepad.com/jotamac_weblog/files/connectivism.pdf.
- Silander, P. (2015). Digital Peadagogy. In P. Mattila & P. Silander (Hrsg.), How to create the school of the Future: Revolutionary thinking and design from Finland, University of Oulu, S. 9–25.
- Silander, P. (2019). Phenomenon based learning. <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html> [01.02.2024].
- Sippl, C. (2022). Natur & Kultur VII: Schule als Ökosystem: Einladung zu einem Gedankenexperiment. #schuleverantworen, 2 (3), S. 124–130.
- Sliwka, A. (2004a). Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. In W. Edelstein & P. Fauser (Hrsg.), Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben.“ <http://www.blk-demokratie.de> [21.02.2019].
- Sliwka, A. (2004b). „Freiwillig hätte ich das nie gemacht, jetzt würde ich das sofort wieder tun“. Erfahrungen mit Service Learning an deutschen Schulen. In A. Sliwka, C. Petry & P. Kalb (Hrsg.), Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun. Weinheim: Beltz, S. 32–57.

- Sliwka, A.; Klopsch, B. (2016). Service Learning als hochschuldidaktische Arbeitsform: Innovative Wege zu fachlicher Expertise und professioneller Handlungskompetenz. In U. Konertz, S. Mühleisen (Hrsg.), *Bildung und Schlüsselqualifikationen. Zur Rolle der Schlüsselqualifikationen an Universitäten*. Frankfurt: Peter Lang, S. 211–226.
- 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 und Kritik*. Bd. 1: *Schultheorie und Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 51–164.
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2018). Jugend – Engagement – Schule: ein Mehrgewinnerspiel? In M. Fricke, L. Kuld, A. Sliwka (Hrsg.), *Konzepte Sozialer Bildung an der Schule. Compassion – Diakonisches Lernen – Service Learning*. Münster: Waxmann, S. 139–158.
- Sliwka, A.; Klopsch, B. & Dumont, H. (2019). Konstruktive Unterstützung im Unterricht. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-891550309/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/Wirksamer%20Unterricht_Band%203_%20Sliwka%20et%20al%20%282019%29_Web.pdf [12.07.2020].
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2022). *Deeper Learning. Pädagogik des digitalen Zeitalters*. Weinheim: Beltz.
- Sliwka, A.; Klopsch, B. & Batarilo-Henschen, K. (2022). Wellbeing als Bildungsauftrag der Schule „nach Corona“? Ein Blick nach Kanada und Neuseeland und seine Implikationen für Deutschland. In D. Bogner & M. Harant (Hrsg.), *Bildung und Achtsamkeit – Theorie und Praxis des Kontemplativen im Bildungsprozess*. Wiesbaden: Springer VS, S. 201–222.
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (im Druck). Das lernende Schulsystem: Paradigmenwechsel und Aufbruch in der Bildung. Weinheim: Beltz.
- Smithrin, K. & Uptis, R. (2005). Learning through the arts: Lessons of Engagement. *Canadian Journal of Education*, 28 (1–2), S. 109–127.
- Specht, J.; Egloff, B. & Schmukle, S. C. (2011). Stability and change of personality across the life course: The impact of age and major life events on mean-level and rank-order stability of the Big Five, *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, S. 862–882.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Stalder, F. (2018). Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie. *Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre* #05: 8–15. <https://www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe05/synergie05-beitrag01-stalder.pdf> [15.07.2020].
- Stalder, F. (2021). Was ist Digitalität? In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. Heidelberg: Springer, S. 3–8.
- Stang, R. (2001). Kulturelle Bildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stebler, R.; Pauli, C. & Reusser, K. (2021). Personalisiertes Lernen als schulisches Bildungskonzept. In G. Brägger & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim: Beltz, S. 402–430.
- Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stenger, U. (2002). *Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt*. Weinheim/München: Juventa.
- Sternberg, R. J.; Kaufman, J. C. & Prez, J. (2004). A Propulsion Model of Creative Leadership. In *Creativity and Innovation Management* 13 (3), S. 145–153.
- Strauß, G.; Haß, U. & Harras, G. (Hrsg.) (1989). *Brisante Wörter von Agitation bis Zeitgeist – Ein Lexikon zum öffentlichen Sprachgebrauch*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Sommer, W. (2013). Zur Allgemeinen Didaktik der Waldorfpädagogik und Klafkis bildungstheoretischen Ansätzen – Bezüge und Trennlinien. *ROSE – Research on Steiner Education* 4 (2), S. 58–72.

- Souvignier, E. (2022). Interventionsforschung im Kontext Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 215–235.
- Talreja, V. (2017). Student Agency: The Impact of Adversity. In OECD (Hrsg.), *Education 2030: Conceptual learning framework: Background papers*. Paris: OECD, S. 38–54.
- Tatarkiewicz, W. (1979). *Geschichte der Ästhetik*. Bd. 1: Die Ästhetik der Antike. Stuttgart: Schwabe.
- Taube, G. (2017). Partizipationsversprechen der kulturellen Bildung auf dem Prüfstand. In T. Braun & K. Witt (Hrsg.), *Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation: (Wie) macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter?* München: kopaed (Kulturelle Bildung, 54), S. 11–15.
- Teacher Clarity (2022). How to build framework for student agency in 5 steps. <https://educationblogdesk.com/how-to-build-framework-for-student-agency-in-5-steps/powerful-learning-strategies/mind-skill/> [26.02.2024].
- Tenorth, H.-E. (1987). Dogmatik als Wissenschaft. Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In D. Baecker et al. (Hrsg.), *Theorie als Passion – Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 694–719.
- Terhart, E. (1999). Konstruktivismus und Unterricht. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (5), S. 629–647.
- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, S. 77–86.
- Terhart, E. (2005). Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (1), S. 1–13.
- Terhart, E. (2019). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Timmerberg, V. & Schorn, B. (Hrsg.) (2009): *Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed.
- Toshalis, E. & Nakkula, M. J. (2012): Motivation, engagement, and student voice. In *Education Digest*, 78 (1), S. 29–35.
- Traub, S. (2012). Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? Eine vergleichende empirische Studie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Treptow, R. (2013/2012). Biografie, Lebenslauf und Lebenslage. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/biografie-lebenslauf-lebenslage> [30.11.2023].
- Tribe, R. H.; Alock, K.; Katrina, S. & Huddy, V. (2021). A mixed methods exploration of “Creativity in Mind”, an online creativity-based intervention for low mood and anxiety. *Journal of mental health*, 30 (6), S. 734–742.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- Tulis, M. & Ainley, M. (2011). Interest, enjoyment and pride after failure experiences? Predictors of students’ state-emotions after success and failure during learning in mathematics. *Educational Psychology*, 31 (7), S. 779–807.
- Tulis, M.; Steuer, G. & Dresel, M. (2016). Learning from errors: a model of individual processes. *Frontline Learning Research*, 4 (2), S. 12–26.
- Tulodziecki, G.; Herzig, B. & Blömeke, S. (2017). *Gestaltung von Unterricht: eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Turek, E. (2012). Theorie und Praxis des problembasierten und kompetenzorientierten Lernens in der politischen Bildung. In Z. Beutler & D. Lange (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen für aktive BürgerInnenschaft. Handbuch für die Sekundarstufe*. Wien, S. 75–81.
- Ulmann, G. (2013). Kreativität und Kulturelle Bildung. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. www.kubi-online.de/artikel/kreativitaet-kulturelle-bildung [27.07.2023].
- UNESCO (o. J.) Kulturelle Bildung. www.unesco.de/node/822 [12.03.2024].
- UNESCO (2010). Seoul Agenda. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692> [12.03.2024].

- UNESCO (2024). UNESCO Weltkonferenz Kulturelle und künstlerische Bildung. www.unesco.de/kultur-und-natur/kulturelle-vielfalt/kulturelle-vielfalt-weltweit/unesco-weltkonferenz-kulturelle [12.03.2024].
- Uptis, R.; Smithrin, K.; Patterson, A. & Meban, M. (2001). The effects of an enriched Elementary Arts Education Program on Teacher Development, Artists Practices and Student Achievement. *International Journal of Education and the Arts* (8). www.ijea.org/v2n8/ [19.02.2022].
- USDOE = U. S. Department of Education (2017). Reimagining the Role of Technology in Education. 2017 national technology plan update. Washington: Office of Educational Technology. <https://tech.ed.gov/files/2017/01/NETP17> [30.12. 2017].
- Utzschneider, V. (2011). „Eine andere Brille aufsetzen“. Konstruktivistische Didaktik als erster Schritt in eine kompetenzorientierte Lernkultur. *Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Gelbe Folge, Jahresheft 2011*, S. 11–17.
- Vaughn, M. (2021). *Student Agency in the Classroom. Honoring Student Voice in the Curriculum*. New York/London: Teachers College Press.
- Vincent-Lancrin, S.; González-Sancho, C.; Bouckaert, M.; de Luca, F.; Fernández-Barrerra, M.; Jacotin, G.; Urgel J. & Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD.
- Voelkl, K. (1997). Identification with school. In: *American Journal of Education*, 105 (3), S. 294–318.
- Vogt, W. (2018). Freinet-Pädagogik. https://www.socialnet.de/lexikon/Freinet-Paedagogik#quelle_ref [12.05.2023].
- vom Lehn, D. (2012). Configuring standpoints: Aligning perspectives in art exhibitions. In *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 96, S. 69–90.
- Voss, T.; Kleickmann, T.; Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann, S. 235–257.
- Vygotsky, L. S. (1967/2004). Imagination and creativity in childhood. In *Journal of Russian and East European Psychology* 42, S. 7–97.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Developmental of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagener, A. L. (2013). Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Wagner, U. & Gebel, Ch. (Hrsg.) (2014). *Jugendliche und die Aneignung politischer Information in Online-Medien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Waldschmidt, I. (2006). *Maria Montessori. Leben und Werk*. München: C. H. Beck.
- Waldorfseminar Berlin (o.J.). Methodik-Didaktik. <https://waldorfseminar.berlin/waldorflehrerinnen-werden/studieninhalte/klassenlehrerinnen-mit-nebenfach-fachlehrerinnen/methodik/#mainsection> [09.05.2023].
- Walther, A. (2010). Partizipation oder Nicht-Partizipation. Sozialpädagogische Vergewisserung eines scheinbar eindeutigen Konzepts zwischen Demokratie, sozialer Integration und Bildung. In *neue Praxis*, 40 (2), S. 115–137.
- Watermann, A. S. (1985). *Identity in adolescence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wedekind, H. & Schmitz, M. (o.J.): Wenn das Schule macht ... Partizipation in der Schule. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V., Berlin. www.kinderpolitik.de/beteiligungsbausteine/pdf/c/Baustein_C_2_1.pdf [27.11.2023].
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 21, March Issue, S. 1–19.
- Weiss, S. (2012). Kreativitätsförderung. In E. Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 121–144.
- Welsch, W. (1990). *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Philipp Reclam.

- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wernke, S. & Zierer, K. (Hrsg.) (2017). *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Bad Heilbrunn: Klinkhardt.*
- Wernke, S. & Zierer, K. (2016). Neue Ansätze in der Allgemeinen Didaktik – Zwischen Tradition und Neuausrichtung: Die Eklektische Didaktik als zukunftsweisender Integrationsversuch. In R. Porsch (Hrsg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Münster: Waxmann, S. 276–281.
- Wiater, W. (1993). *Unterrichten und Lernen in der Schule*. Donauwörth: Auer.
- Wigger, L. (1995). Zur Theorie des pädagogischen Argumentierens. Habilitationsschrift Universität Bielefeld. <https://iaeb.ep.tu-dortmund.de/storages/iaeb-ep/r/Mitarbeiter/Wigger-Lothar/Prof.-Wigger-Habilitation-Bielefeld-1995.pdf> [16.08.2023].
- Wiliam, D. & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Hrsg.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning*. New York: Lawrence Erlbaum, S. 53–82.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Willms, J. D.; Friesen, S. & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic, and intellectual engagement: First National Report*. Toronto, ON: Canadian Education Association.
- Winkel, R. (1986). *Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik*. Düsseldorf: Schwann.
- Winklhofer, U. (2008). Demokratische Grundschule – der gesellschaftliche Kontext von Partizipation. In A. Backhaus, S. Knorre, H. Brüggelmann & E. Schiemann (Hrsg.), *Demokratische Grundschule. Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen*. Siegen: Universität Siegen, S. 61–84.
- Wischmann, A. (2018). Wessen (Kulturelle) Bildung zählt? Eine rassismuskritische Analyse ästhetischer Bildungstheorie am Beispiel Hegels. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/wessen-kulturelle-bildung-zaehlt-rassismuskritische-analyse-aesthetischer-bildungstheorie> [28.11.2023].
- Witt, K. (2018). Politische Bildung in der Kulturellen Jugendbildung. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/politische-bildung-kulturellen-jugendbildung> [28.11.2023].
- Wittwer, W. (2003). Kompetenzbiografie als Referenzsystem für selbstgesteuertes Lernen. In U. Witthaus, W. Wittwer & C. Espe (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 115–127.
- Wittwer, W. (2014). Umgang mit Heterogenität zwischen positiver Diskriminierung und individueller Förderung. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 197–213.
- Wolff, L.-A. (2022). Phenomenon-Based Learning. In S. Idowu, R. Schmidpeter, N. Capaldi, L. Zu, M. Del Baldo & R. Abreu (Hrsg.), *Encyclopedia of Sustainable Management*. Wiesbaden: Springer International Publishing, S. 1–9, https://doi.org/10.1007/978-3-030-02006-4_1137-1.
- Wörz, J. (2021). Das ADDIE Modell – Instructional Design einfach gemacht. <https://digital-learning.integrata-cegos.de/das-addie-modell-instructional-design-einfach-gemacht/> [20.06.2023].
- Wulf, Ch. & Zirfas, J. (2007). Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. In Dies.: *Pädagogik des Performativen. Theorien. Methoden, Perspektiven*. Weinheim: Beltz, S. 7–40.
- Yanchar, S. & Williams, D. (2006). Reconsidering the Compatibility Thesis and Eclecticism: Five Proposed Guidelines for Method Use. In *Educational Researcher* 35, 9, S. 3–12.

- Yorck Herzberg, Ph. & Roth, M. (2014). Persönlichkeitspsychologie. Wiesbaden: Springer.
- Young, J. A. & Pain, M. D. (1999). The zone: Evidence of a universal phenomenon for athletes across sports. *Athletic Insight: the online journal of sport psychology*, 1 (3), S. 21–30.
- Zaruba, N. (2020). Die Entwicklung von Lehrerüberzeugungen im Potsdamer Praxissemester. Dissertation Universität Potsdam.
- Zeiser, K.; Scholz, C. & Cirks, V. (2018): Maximizing Student Agency. Boston: American Institutes for Research.
- Zirfas, J. (2015). Kulturelle Bildung und Partizipation: Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Lächer. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-partizipation-semantische-unschaerfen-regulative-programme-empirische> [29.11.2023].
- Zierer, K. (2009). Eklektik in der Pädagogik. Grundzüge einer gängigen Methode. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (6), S. 928–944.
- Zierer, K. (2013). Eklektizistische Didaktik. In T. Bohl & K. Zierer (Hrsg.), *Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik*. Hohengehren: Schneider, S. 203–218.
- Zumbach, J. & Hermann A. (2016). *Effektives Lernen an Hochschulen. Ein Handbuch zur Hochschuldidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Identitätsrad	<u>16</u>
Abb. 2: Identitätsarbeit in der Schule	<u>19</u>
Abb. 3: Einstellungen, Kompetenzen und Fähigkeiten für Kreativität	<u>25</u>
Abb. 4: Die Entwicklung von Kreativität	<u>30</u>
Abb. 5: Persönlichkeitsentwicklung durch kulturell-ästhetisches Lernen	<u>35</u>
Abb. 6: Kultur der Digitalität	<u>43</u>
Abb. 7: Kulturschule als Ökosystem	<u>47</u>
Abb. 8: Dimensionen der Partizipation in Schulen	<u>59</u>
Abb. 9: Zusammenspiel Kulturfahrplan, Schulcurriculum und Bildungsplan	<u>68</u>
Abb. 10: Ebenen der Kulturschulentwicklung	<u>70</u>
Abb. 11: Formalstufentheorie	<u>75</u>
Abb. 12: Reformpädagogische Aspekte in der Kulturschule	<u>80</u>
Abb. 13: Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung	<u>84</u>
Abb. 14: Berliner Modell	<u>86</u>
Abb. 15: Hamburger Modell	<u>87</u>
Abb. 16: Matrix des emanzipatorischen Lernens	<u>88</u>
Abb. 17: Analyse- und Planungskonzept der Kommunikativen Didaktik	<u>91</u>
Abb. 18: Konstruktivistisches Lernen	<u>94</u>
Abb. 19: Eklektische Didaktik	<u>99</u>
Abb. 20: Zuschreibung zu Didaktikfamilien	<u>100</u>
Abb. 21: Kulturell-ästhetisches didaktisches Dreieck	<u>102</u>
Abb. 22: Rahmenkonzept der kulturell-ästhetischen Didaktik	<u>104</u>
Abb. 23: Anknüpfungspunkte traditioneller Didaktiken für eine kulturell- ästhetische Didaktik	<u>111</u>
Abb. 24: Handlungsorientiertes Lernen im Unterricht	<u>115</u>
Abb. 25: Prozess des selbstgesteuerten Lernens	<u>118</u>
Abb. 26: Individualisiertes Lernen zwischen Top-Down und Bottom-Up	<u>124</u>
Abb. 27: Grundmodell des kooperativen Lernens	<u>125</u>
Abb. 28: Intensitätsstufen des ausgelagerten Lernens	<u>128</u>
Abb. 29: Perspektiven des personalisierten Lernens	<u>133</u>
Abb. 30: Elemente des projektbasierten Lernens	<u>139</u>
Abb. 31: Facetten des projektbasierten Lernens	<u>140</u>
Abb. 32: Phänomenbasiertes Lernen	<u>142</u>
Abb. 33: Phasen des Lernens durch Engagement	<u>145</u>
Abb. 34: Problembasiertes Lernen	<u>148</u>
Abb. 35: Ablauf des forschenden Lernens	<u>151</u>
Abb. 36: Lernen durch Design	<u>154</u>
Abb. 37: Design-Thinking Prozess	<u>155</u>
Abb. 38: Phasenverlauf des Deeper Learning	<u>158</u>

Abb. 39: Agency von Lernenden	<u>168</u>
Abb. 40: Choice im Lernprozess	<u>172</u>
Abb. 41: Voice im Lernprozess	<u>173</u>

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über die didaktischen Theoriefamilien	<u>96</u>
Tabelle 2: Dimensionen der Personalisierung von Lernprozessen	<u>132</u>
Tabelle 3: Übersicht der methodischen Konzepte mit ihrer Anbindung an die Kulturschule	<u>160</u>