

**Musik und Kunst für eine Berufs- und Lebenspraxis**  
Perspektiven kulturell-ästhetischer Handlungsfelder in der  
kaufmännischen Berufsausbildung

Dissertation  
zur Erlangung der Doktorwürde  
durch den  
Promotionsausschuss Dr. phil.  
der Universität Bremen

vorgelegt von  
Helke Deichmann

Bremen 2001

## Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand im Zusammenhang mit meiner Tätigkeit als Lehrerin für Sport, Musik und Kunst an den Kaufmännischen Lehranstalten in Bremerhaven. Ausgangspunkt war der Wunsch von Schülern<sup>1</sup> und Lehrern, Gegenstände aus den Bereichen Kunst und Musik in den Unterricht der Berufsschule einzubeziehen. Aufgrund dieser Überlegungen entstand zunächst ein Schulversuch „Sport und Kultur“, darauf folgend der Modellversuch „Einbeziehung fremdsprachlicher, musischer und kreativitätsfördernder Lernangebote in die kaufmännische Berufsausbildung – KUMULUS“, der von einem Kollegenteam aus verschiedenen Fächern getragen wurde und ein interdisziplinäres Arbeiten ermöglichte. Dem Modellversuch schloss sich das Schulbegleitforschungsprojekt „Zum Bildungswert von Musik und Kunst für eine Berufs- und Lebenspraxis“ an, in dem die didaktischen Konzeptionen weiterentwickelt und in Unterrichtsbeispiele umgesetzt wurden. Für den Schulversuch oblag mir die Organisation, für den Modellversuch die schulische Projektleitung, Koordination und ein Teil der wissenschaftlichen Begleitung. Das direkte Ineinandergreifen von Evaluation und Intervention, von Theorie und Praxis wirkte sich positiv auf die schulische Arbeit aus. Die Berichte über den Modellversuch geben Auskunft über die Entwicklung und Ergebnisse des Versuchs. Aus dem prozesshaften Verlauf des Versuchs entstanden einige Folgeprojekte. Die gewonnenen Erkenntnisse fanden z. T. Eingang in die Rahmenlehrpläne der Berufsschule, doch erforderten eine Reihe von Aspekten eigene Untersuchungen. Meine Studien stützen sich auf die Arbeiten der Kerngruppen der Kaufmännischen Lehranstalten in Bremerhaven und der Berufsschule Handel in Rostock, die den Modellversuch zu einem Erfolg gemacht haben und auf die Zusammenarbeit mit Rainer Gerken und Wolfgang Pohl im Schulbegleitforschungsprojekt. Wesentlichen Beitrag gaben die Diskussionen mit den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Jutta Müllich und Susanne Koch. Ihnen allen danke ich sehr. Ohne die hilfreiche und kritische Unterstützung von Prof. Dr. Günter Kleinen, dem ich ausdrücklich dafür danke, wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Posthum gilt mein ganz besonderer Dank Arnold Pfau, der mir in vielen Situationen aufmunternd und verständnisvoll zur Seite stand.

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in der Regel die männliche Form benutzt.

<b>Inhalt</b>		Seite
<b>1</b>	<b>Ausgangslage und Zielsetzung</b>	7
1.1	Ziele der Arbeit und gesellschaftspolitischer Hintergrund	7
1.2	Kultur, Bildung und Schlüsselqualifikationen in der kontroversen Diskussion	25
1.3	Kulturell-ästhetische Bildung im Kontext der Berufsausbildung	34
<b>2</b>	<b>Erfahrungen aus dem Modellversuch KUMULUS</b>	39
2.1	Zur Entwicklungsgeschichte	39
2.1.1	Kaufmännische Lehranstalten Bremerhaven	40
2.1.2	Berufsschule Handel Rostock	42
2.1.3	Aktivitäten, Information und Transfer	42
2.2	Evaluation	44
2.2.1	Allgemeine Überlegungen zum methodischen Vorgehen	45
2.2.2	Die bei KUMULUS angewandten Erhebungsinstrumente	46
2.3	Untersuchungsergebnisse	57
2.3.1	Vorstudie	58
2.3.2	Interviews in Firmen und Institutionen	71
	Interviews mit Vertretern aus der Wirtschaft	71
	Interviews mit Vertretern aus Behörden und Institutionen	76
	Expertengespräche in den Universitäten Bremen und Oldenburg	81
	Interviews mit Vertretern anderer Modellversuche	92
2.3.3	Lehrende und Auszubildende aus Bremerhaven und Rostock im Vergleich	100
	Quervergleiche	100
	Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern	116
	Schülerbefragung	141
2.4	Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse	156

<b>3</b>	<b>Neuorientierung der Berufsschuldidaktik</b>	163
3.1	Situation und Standortbestimmung	163
3.2	Berufspädagogische Inhaltsfelder	169
3.2.1	Didaktische und methodische Umsetzungen	173
	Selbstorganisationstheorie und Konstruktivismus als pädagogische Metatheorien	174
	Zukunftswerkstatt	176
	Lernwerkstätten	178
3.2.2	Methodische Folgerungen	182
3.2.3	Zum Problem der Leistungsbeurteilung	186
3.3	Qualifizierung des Lehrpersonals	201
3.3.1	Zur Lehrerrolle	201
3.3.2	Fortbildung	204
	Fortbildungsformen am Lehrerfortbildungsinstitut (LFI) und in der Region	206
	Umsetzungsbeispiel	210
3.3.3	Fazit	215
<b>4</b>	<b>Ästhetische Praxis in der Berufsausbildung</b>	217
4.1	Zur Kunstpädagogik	219
4.1.1	Künstlerische Ansätze für Rahmenpläne und Curriculumdiskussion	222
4.1.2	Kunstprojekte	227
	Projekt: Flussbilder	230
	Projekt: Zeitgeist aus der Dose	231
	Projekt: Elefant im Porzellanladen	232
	Projekt: Farbe	224
	Projekt: Zeichnen mit Betty Edwards	235
	Projekt: Zeitmuseum der Kaufmännischen Lehranstalten	237
4.1.3	Fazit	239
4.2	Zur Musikpädagogik	241
4.2.1	Begründungszusammenhänge für eine Curriculumentwicklung	242

4.2.2	Übersicht über mögliche Inhaltsfelder	246
	Unterrichtsinhalte	248
4.2.3	Probleme des Musikunterrichts in der Berufsschule	252
	Beispiele aus der Praxis: Musizieren	254
	Kurs: Filmmusik	256
	Kurs: Unsere Musik – Ihre Musik	257
4.2.4	Fazit	259
<b>4.3</b>	<b>Integrationsaspekte</b>	262
4.3.1	Projekte innerhalb des Wahlpflichtbereichs	263
4.3.2	Fächerübergreifende Projekte	266
	Projekt: Produktgestaltung	266
	Kurs: Betriebswirtschaftliche Grundlagen	266
	Kurs: Ästhetische Grundlagen	267
	Exkursionen, Betriebsbesichtigungen, Besuche von Museen	268
	Kurs: Fotografie	269
	Projekt: 19. Jahrhundert – Europa auf dem Werk in die Moderne	271
	Projekt: Die Französische Revolution	274
4.3.3	Weiterentwicklung von Projekten	275
<b>5</b>	<b>Ergebnisse der Arbeit und Ausblick</b>	279
<b>6</b>	<b>Literatur</b>	296
	Ergänzende Materialien	307
	Anhang 1: Fragebogen zum Schulversuch 1992	308
	Anhang 2: Fragebogen zum Modellversuch 1993	309
	Anhang 3: Fragenkatalog an Auszubildende 1993	310
	Anhang 4: Fragebogen zum Modellversuch 1994	312
	Anhang 5: Empirische Basis 1 – Vertreter aus der Wirtschaft	313
	Anhang 6: Empirische Basis 2 – Vertreter aus Behörden und Institutionen	317
	Anhang 7: Empirische Basis 3 – Vertreter der Universitäten	319
	Anhang 8: Empirische Basis 4 – Vertreter anderer Modellversuche	322
	Anhang 9: Empirische Basis 5 und 6 – Lehrer I und Lehrer II	324
	Anhang 10: Arbeitsblatt aus dem Kunstunterricht	329

# 1 Ausgangslage und Zielsetzung

## 1.1 Ziele der Arbeit und gesellschaftspolitischer Hintergrund

Bildung ist immer mehr als Qualifikation für den Beruf, Mittel zum Fortkommen. Sie hat auch da Eigenwert, wo unmittelbare Verwendung nicht möglich und vielleicht auch nicht gewollt ist. (Grundsatzprogramm der SPD, 1986)

Derartige Worte durchziehen die Wahlkampf- und Festtagsreden zur Bildungspolitik seit Jahrzehnten. Auch Bundespräsident Johannes Rau bringt in einer seiner jüngsten Reden zum Ausdruck, dass sich Bildung nicht darauf beschränken darf, junge Menschen für den Arbeitsmarkt vorzubereiten, sondern dass sie einen wichtigen Teil zur Selbst- und Identitätsfindung der Jugendlichen beitragen muss.<sup>1</sup> Nach Zeiten der Vollbeschäftigung und der darauf folgenden grundlegenden Veränderungen des Wirtschaftsgefüges, durch die ein großer Teil von Arbeitsplätzen wegrationalisiert wurde, wird einerseits die Schar der arbeitslosen Jugendlichen zu einem gesellschaftlichen Problem, andererseits wird in der Wirtschaft wieder gut ausgebildeter Nachwuchs gebraucht. Nicht zuletzt deshalb ist auch berufliche Bildung zunehmend in das Interesse der Politik gerückt. Auf Initiative der Bundesregierung wurde das „Forum Bildung“<sup>2</sup> eingerichtet, dessen Aufgabe es ist, Empfehlungen zu Bildungszielen, -inhalten und -methoden zu entwickeln.

In dieser Arbeit sollen am Beispiel der kaufmännischen Berufsausbildung Ziele, Inhalte und Methoden für die Einbeziehung kulturell-ästhetischer Anteile in die schulische Bildung aufgezeigt werden. Nach einer kurzen Analyse der gesellschaftspolitischen Situation werden Wege aufgezeigt, wie das in unserem Schulsystem funktionieren könnte, hier am Beispiel einer kaufmännischen Berufsschule. Dafür werden Erfahrungen aus dem Modellversuch KUMULUS<sup>3</sup> untersucht und aus den Interpretationen der Einzelstudien Argumen-

---

<sup>1</sup> „In der Bildung vergewissern wir uns unserer selbst und finden unsere Identität. Bildung ist, wie jede Kultur, die menschliche Form der Weltaneignung und zugleich ihr Ergebnis“ (Johannes Rau, Rede auf dem Ersten Kongress des Forum Bildung am 14. Juli 2000).

<sup>2</sup> Beschluss des Bundeskabinetts zum Berufsbildungsbericht 2000 vom 12.4.2000

<sup>3</sup> Der Modellversuch „Einbeziehung fremdsprachlicher, musischer und kreativitätsfördernder Lernangebote in die kaufmännische Berufsausbildung“, Arbeitsbegriff KUMULUS, lief vom Januar 1992 bis Juni 1995 in Bremerhaven und Rostock und wurde vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie und vom Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport des Landes Bremen gefördert. Folgende Berichte sind beim Senator

te für das Einbeziehen von Musik und Kunst in den Berufsschulunterricht herangezogen. Kunst- und musikpädagogische Überlegungen fließen in ein gesamtdidaktisches Lern- und Lehrkonzept ein und werden an praktischen Unterrichtsbeispielen dargestellt. Die daraus folgenden Konsequenzen für die Veränderung von Unterricht und die Bewertung von Unterricht werden ebenso entfaltet wie die dafür notwendige Qualifizierung des Lehrpersonals.

Der politische Rahmen ist durch die Zielvorstellungen der Bundesregierung gegeben, „Jugendliche und auch Erwachsene auf neue Herausforderungen besser vorzubereiten und zur Übernahme von Verantwortung im persönlichen und gesellschaftlichen Leben, in Arbeit, Beruf und Freizeit, in Kultur und Politik zu befähigen.“<sup>4</sup> Zum Themenschwerpunkt „Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen“ sollen u. a. Kriterien für eine umfassende Ausbildung erarbeitet werden, die es den jungen Menschen erlauben, den eigenen Lebensunterhalt zu sichern. Sie müssen sich in ihrer Persönlichkeit so entwickeln können, dass sie einem Beruf oder einer Beschäftigung nachgehen können. Nach Beschluss des Bundeskabinetts sollen die Jugendlichen außerdem lernen, ihr Leben kulturell, interkulturell und weltanschaulich-religiös zu gestalten.

„Dazu bedarf es nicht nur der bloßen Vermittlung geschichtlicher, religiöser und kultureller Kenntnisse. Vielmehr muss das Bildungssystem bewusst Freiräume zur Herausbildung der eigenen Identität bereitstellen, zur Reflexion anregen und diese gelegentlich auch provozieren.“<sup>5</sup>

Wie diese Freiräume zur Ausbildung kulturell-ästhetischer Kompetenzen genutzt werden können, soll an den Beispielen für ästhetische Praxis in der kaufmännischen Berufsausbildung dargestellt werden.<sup>6</sup>

---

für Bildung und Wissenschaft in Bremen erschienen und dort oder bei der Universität Bremen, Studiengang Musik, Prof. Dr. G. Kleinen, erhältlich: 1. Zwischenbericht zum Modellversuch KUMULUS, Bremen 1992. 2. Zwischenbericht zum Modellversuch KUMULUS, Bremen 1993. 3. Zwischenbericht/Abschlußbericht zum Modellversuch KUMULUS, Bremen 1994. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch KUMULUS, Bremen 1995

<sup>4</sup> Beschluss des Bundeskabinetts zum Berufsbildungsbericht 2000 vom 12.4.2000

<sup>5</sup> ebd., 3

<sup>6</sup> „Die Veränderungen der Lebens- und Arbeitswelt führen in der Öffentlichkeit verstärkt zur Forderung eines engeren Praxisbezugs von Bildungsinstitutionen. Dieser Begriff darf jedoch nicht allein auf wirtschaftliche Zusammenhänge verkürzt werden, sondern muss alle Lebensbereiche, insbesondere auch das soziale und kulturelle Umfeld umfassen“ (ebd., 3).

Die Berufsschule vermittelt in erster Linie eine berufliche Grund- und Fachbildung – und diese vorwiegend auf theoretischer Basis. Außerdem soll hier die vorher auf Haupt- und Realschulen, Gesamtschulen, Sonderschulen oder Gymnasien erworbene Allgemeinbildung erweitert werden. Der Begriff der Allgemeinbildung<sup>7</sup> wandelt sich auch mit den bildungspolitischen Voraussetzungen und scheint zur Zeit ähnlichen Prozessen wie Ende der 50er und 60er Jahre zu unterliegen, als sich das reale volkswirtschaftliche Wachstum nicht mehr mit den klassischen Theorien der Produktionsfaktoren, Arbeit, Boden und Kapital, erklären ließ.<sup>8</sup> Nicht nur materielle Güter und Ressource sondern zunehmend immaterielle Güter wie Qualifikationen und Wissen wurden als Quellen des ökonomischen Erfolgs untersucht. Von der darauf folgenden Bildungsreform profitierten auch die künstlerischen Fächer. Erneut ist die Diskussion entfacht, wieso volkswirtschaftlich sehr ähnliche Ressourcenkonstellationen in einzelnen Ländern unterschiedliche ökonomische Wachstumsraten zur Folge haben. Die neuen Schlüsselbegriffe wie Sozialkapital, Nachhaltigkeit und Schlüsselqualifikationen werden auf ihre Erklärungskraft hin überprüft. Man spricht verstärkt von Lebenskompetenzen, die Johannes Rau in die drei bleibenden Ziele von Bildung einschließt: „Entwicklung der Persönlichkeit, die Teilhabe an der Gesellschaft und die Vorbereitung auf den Beruf.“<sup>9</sup>

In den Rahmenplänen der Kultusminister werden Bildungsziele benannt, die über das eigentliche Erlernen eines Berufes hinaus gehen und helfen sollen, den eigenen Lebensweg zu gestalten. Es ist „die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln“.<sup>10</sup> Zu einer individuellen Lebensgestaltung gehört zunächst noch die Perspektive einer beruflichen Zukunft, die den Lebensunterhalt sichert. Da in heutiger Zeit keine oder zumindest keine langfristige berufliche Sicherheit gegeben ist, wird es um so wichtiger sein, jungen

---

<sup>7</sup> „Allgemeinbildung müsste im Expertenbild eine doppelte Änderung erfahren: Zu korrigieren ist das hergebrachte Kanonwissen durch ein inhaltlich strukturiertes Basiswissen (über Umwelt, Lebensgestaltung usw.). Generell treten in Zukunft Inhalte gegenüber sozialen und instrumentellen Kompetenzen zurück. Da der Umgang mit Wissen wichtiger wird als Wissensbeherrschung, gewinnen z. B. personale Kompetenzen wie Neugier und Urteilsvermögen an Gewicht“ (Dauenhauer 1999. In: Wirtschaft und Erziehung 4/99, 167-168).

<sup>8</sup> Max Fuchs in einem Vortrag zum Projekt „Kultur und Arbeit“. (2001). ([www.ibk-kultur.de/ka.htm](http://www.ibk-kultur.de/ka.htm))

<sup>9</sup> Johannes Rau, Berlin 2000

<sup>10</sup> Kultusministerkonferenz (KMK), Bonn 1991, 3



Menschen auch Werte und Gestaltungsmöglichkeiten für das persönliche Leben außerhalb einer Berufsperspektive zu vermitteln. Die aktive Formung der eigenen Lebensumgebung, die Teilnahme am öffentlichen Leben und das bewusste Leben und Erleben von freier Zeit setzen auch ein Mindestmaß an kulturellen Kompetenzen voraus einschließlich der Grunderfahrung im kommunikativ-ästhetischen Bereich. Mit den Fächern Kunst, Musik, Darstellendes Spiel etc. sind diese Disziplinen in unterschiedlicher Gewichtung in allen Schularten und Schulstufen vertreten, so dass davon auszugehen ist, dass die spezifischen Werte einer musisch-ästhetischen Bildung allgemein anerkannt sind und für relevant gehalten werden.

Der Wert ästhetischer Bildung ist schon durch die Diskussion des Ästhetischen in den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts wieder neu belebt worden.

„Der alte Traum, das Leben und die Wirklichkeit durch Einbringung von Ästhetik zu verbessern, scheint sich einzulösen. Aber unübersehbar ist, dass hier von der Kunst nur die vordergründigsten Momente übernommen und in verflachter Form realisiert werden.“<sup>11</sup>

Eine ästhetische Überformung ergreift nahezu alle Lebensbereiche. Sie prägt zunehmend unsere Kultur und unsere Lebenshaltung, die dann auch folgerichtig zu Lebensstil oder „Life-Style“ mutieren. Viele Bereiche der alltäglichen Ästhetisierung sind auf rein ökonomische Zwecke zurückzuführen. So hat die Bekleidung längst über die Funktion des Kleidens oder des Symbolisierens von Zugehörigkeiten hinaus in erster Linie die Aufgabe zugewiesen bekommen, Lebensgefühl zu vermitteln. War es in den 70er Jahren noch „das Gefühl von Freiheit und Abenteuer“<sup>12</sup>, das die Warenwerbung versprach, so „dient (die Ästhetisierung) in erster Linie der Lusterzeugung, der Unterhaltung, der Animation“<sup>13</sup>. Sie wird gar zum Selbstzweck.

„Die neue Ästhetik ist nicht mehr an die Hegelsche Anstrengung des Begriffs gebunden, das Ästhetische bzw. das Schöne ist nicht mehr eine Idee, die sinnlich erscheint. Ideen sind elitär, das Ästhetische aber ist populär, sinnlich, umweltbezogen.“<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> vgl. Welsch, Hannover 1992, 2

<sup>12</sup> „Das Gefühl von Freiheit und Abenteuer“ lautet der Titel einer kritischen Auseinandersetzung mit der Werbung von Rolf Lindner, Frankfurt 1977

<sup>13</sup> Welsch, Hannover 1992, 3

<sup>14</sup> Hirdina, Loccum 1993, 1

Der Bogen der ästhetischen Anwendung spannt sich von den alltäglichen notwendigen Dingen und der damit verbundenen Arbeit bis zur autonomen künstlerischen Tätigkeit. Um unterscheiden zu können zwischen einer Ästhetik des Nützlichen, einer des Gebrauchswertes und einer Ästhetik im Sinne künstlerischer Freiheit, sind Kenntnisse ästhetischer Begriffe und Normen vorausgesetzt. Ästhetische Normen beschreiben mehr als den äußeren Schein, sie beinhalten auch eine Einstellung.

„Ästhetische Kompetenz ist nicht nur Kompetenz für Formen, sondern für Formen, die etwas bedeuten, die Folgen haben und Resultate von Entscheidungen sind. Und diese Entscheidungen sind nicht nur individuelle – sie sind gesellschaftliche.“<sup>15</sup>

Der Umgang mit den vordergründigen und massiven Ästhetisierungstendenzen fast aller Lebensbereiche ist eine Herausforderung für die Arbeit in der Schule. Auch in der Berufsschule wird die Bedeutung kulturell-ästhetischer Bildung prinzipiell nicht in Frage gestellt; sie sollte aber nicht losgekoppelt vom beruflichen Alltag der Auszubildenden sein. Hilmar Grundmann entscheidet sich bei der provokativen Frage „Musische und ästhetische Kompetenzen für Berufsschüler – überflüssiger Luxus oder mit Blick auf die berufliche Handlungsfähigkeit notwendiger denn je?“ für Letzteres.<sup>16</sup> Auch die Bund-Länder-Kommission bestärkt Modellversuchsvorhaben, die sich mit der Entwicklung von Inhalten und Verfahren zur Förderung berufsbezogener Kreativität, Flexibilität und anderer Schlüsselqualifikationen befassen.<sup>17</sup> Der Förderungsbereich „musisch-kulturelle Bildung“ in der Berufsschule soll möglichst viele junge Menschen zu Kreativität und kultureller Selbstentfaltung anregen und zur aktiven und kritischen Teilnahme am Kunst- und Kulturleben befähigen. Er soll Barrieren abbauen, Motivation und Fähigkeiten zu kreativer Gestaltung entwickeln und dabei als wichtiger Teil der Persönlichkeitsbildung zu differenzierten Fähigkeiten auch in anderen Lernbereichen beitragen. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft hat in

---

<sup>15</sup> ebd., 9

<sup>16</sup> Grundmann, Bremen 1993, 203-218

<sup>17</sup> „In vielen Bereichen wird man sich auf qualitativen Wandel und strukturelle Reformen einstellen müssen. In der Diskussion über die Kernkompetenzen, die Bildung und Ausbildung angesichts bislang ungeahnt komplexer und schneller Veränderungen vermitteln müssen, taucht die Forderung nach Bildung von Kreativität als Schlüsselkompetenz vermehrt auf. Man muss sich aber darauf einstellen, dass Kreativität nicht wie ein beliebiges Produkt hergestellt werden kann, sondern in der Erhöhung von Wahrscheinlichkeiten für kreatives Verhalten liegt“ (Pazzini 1999, 19).

der Broschüre „Kreativität in der Berufsschule“<sup>18</sup> Unterrichtsanregungen für musische, ästhetische und kreative Bildung für Berufsschüler zusammengefasst.

Auch für die Arbeitgeber scheinen Fachwissen und reibungsloses Funktionieren ihrer zukünftigen Arbeitnehmer allein nicht länger zu genügen. Symptomatisch hierfür ist, dass innerbetriebliche Fort- und Weiterbildungsprogramme großer Unternehmen u. a. Angebote aus dem musisch-kulturellen und sportlichen Bereich enthalten und dass sie nicht nur aus Image-Gründen kulturelles Engagement zeigen.<sup>19</sup> Die Spitzenverbände der Unternehmen fordern von der Schule über die Vermittlung der sogenannten Kulturtechniken hinaus (Beherrschung der Grundrechenarten und der deutschen Sprache in Wort und Schrift) eine Erweiterung der Kompetenzen in Richtung „Schlüsselqualifikationen“<sup>20</sup> und in letzter Zeit verstärkt den Umgang mit modernen Kommunikationsmedien.<sup>21</sup> Das Konzept der Schlüsselqualifikationen ist nicht unumstritten. Karlheinz Geißler bemängelt u. a. eine Unübersichtlichkeit und Ziellosigkeit. Er bezeichnet

<sup>18</sup> Wunder, Frankfurt 1995

<sup>19</sup> Seit dem Schuljahr 1996/97 unterstützt die Siemens AG als Hauptsponsor das Projekt K.I.D.S. (= Kreativität in die Schule) an verschiedenen Münchner Schulen. Das Projekt wurde 1990 in Berlin entwickelt. „K.I.D.S. will Jugendlichen helfen, ihr Selbstvertrauen zu stärken, Aggressionen abzubauen und die eigene Zukunft aktiv zu gestalten. Mit Kursen wie Trommeln, Graffiti, Schreibwerkstatt, Gestalten und Theater – angeleitet von professionellen Künstlern – wird die herkömmliche Struktur von Schule aufgebrochen: Künstler kommen in die Schule, Lehrer sind auch Lernende, keine Hierarchien, keine Konkurrenz – gelernt wird miteinander, nicht gegeneinander.“ (Siemens AG, München, Aktionen 2000).

<sup>20</sup> Der Begriff der Schlüsselqualifikationen wurde 1974 in der Arbeitsmarktforschung – also nicht im Bereich der Erziehungswissenschaften – von dem damaligen Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Dieter Mertens geschaffen. Wenn das Spezialwissen, so die These von Mertens, durch die immer raschere Beschleunigung der Innovationszyklen immer rascher erneuert werden muss, dann müssen die Bildungsziele und die Bildungsinhalte generalisierbar werden und einen höheren Abstraktionsgrad besitzen. Solche generalisierten Inhalte und Ziele sind dann der Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen. Der von Mertens entwickelte und später ergänzte Katalog von wünschenswerten Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften und Verhaltensweisen, der den Begriff der Schlüsselqualifikationen kennzeichnen sollte, war zunächst sehr unstrukturiert. Der Katalog beschreibt das Idealbild eines Gebildeten, dem im Prinzip niemand widersprechen kann. Systematisierungsversuche haben in der Regel zu drei Forderungsbereichen geführt, der Erlangung von fachlicher, methodischer und sozialer (personaler) Kompetenz. (Mertens, Dieter. Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 7/1974, 36 ff).

<sup>21</sup> „Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechniken in den Schulen schafft die Voraussetzung, dass junge Menschen selbstbestimmt, sozialkompetent und leistungsmotiviert in der Lage sind, auf private und berufliche Anforderungen der Wissensgesellschaft zu reagieren.“ (Gemeinsame Erklärung des Senators für Bildung und Wissenschaft und des Präses der Handelskammer Bremen. Bremen, 06.01.2000 ).

Unübersichtlichkeit und Ziellosigkeit. Er bezeichnet Schlüsselqualifikationen als abstrakte Qualifikationen, die sich an keiner bestimmten Aufgabenstellung feststellen oder messen lassen können. Sie sind offen für die Definition beliebiger Anforderungen und somit nicht greifbar.<sup>22</sup> Johannes Rau nimmt den Begriff in seiner Rede vor dem Forum Bildung auf und bezeichnet Schlüsselkompetenzen u. a. gemeinhin als „soziale Kompetenzen“ wie Teamfähigkeit, Toleranz, Konfliktlösungsfähigkeit. Sie können zwar einerseits Fachwissen nicht ersetzen, aber das Fachwissen wird andererseits erst durch sie fruchtbar.<sup>23</sup> Diesen Zusammenhang zumindest für die Berufsschule genauer zu beschreiben, ist ein Anliegen dieser Arbeit. Es werden auch Beispiele für die konkrete Umsetzung in Unterricht dargestellt.

Die Einbindung von übergreifenden Qualifikationen einschließlich der Medienkompetenz in ein pädagogisches Konzept ist nicht nur für die Berufsschule schwierig.<sup>24</sup> Man kann nicht die „Einführung moderner Kommunikationsmedien in der Schule fordern, ohne die gleichermaßen offensive Forderung nach ausgeprägt musisch-kultureller Bildung zu stellen. Die Frage nach den Medien in der Schule kann nur als ein – zweifellos gewichtiges – Element in einem gesamtpädagogischen Konzept stehen, zu dem Literatur, Musik und Kunst in gleichem Maße gehören.“<sup>25</sup> Der ehemalige Kulturstatsminister Naumann bedauert ebenso wie Johannes Rau, dass Musik und Kunst in den Schulen ins Hintertreffen geraten sind.<sup>26</sup> Es reiche nicht, Talente in Spezialschulen zu versammeln und dort erstklassige

---

<sup>22</sup> „Schlüsselqualifikationen sind generalisierbare, abstrakte Qualifikationen. Sie sind losgelöst von der konkreten Anforderung einer konkreten Situation. Damit sind sie auch losgelöst von der konkreten Auseinandersetzung mit Personen und Materialien.“ (Geißler 1990, 56 ff).

<sup>23</sup> vgl. Rau 2000

<sup>24</sup> „Gute Pädagogik muss verhindern, dass der Bildschirm die Wirklichkeit ersetzt. Der *intelligente Knecht* darf nicht bestimmen, was gefragt und wie gelernt wird, er darf sich nicht zum Herrn aufschwingen“ (Rau, Berlin 2000).

<sup>25</sup> Schavan, Annette; Ministerin für Kultus und Sport in Baden-Württemberg: „Jeder weiß, dass Kinder und Heranwachsende vor dem Bildschirm zunächst einmal eine passive Grundhaltung einnehmen. Daraus wird ein aktiver Vorgang erst in dem Maße, wie Kinder und Jugendliche gelernt haben zu lesen, gelernt haben, auch kreativ künstlerisch und gestalterisch tätig zu sein.“ (Schavan, Medien und nachhaltiges Lernen. In: Verband der Schulbuchverlage e.V. (Hrsg.), Frankfurt 1996, 6).

<sup>26</sup> „Dass die Musik in den Schulen ins Hintertreffen geraten ist, wie übrigens auch der Zeichenunterricht, ist höchst bedauerlich. Das scheint mir etwas mit der Ökonomisierung unseres Selbstbewusstseins in Deutschland zu tun zu haben. Dass dieses Land eine Kulturnation sei, erzählen wir anderen in Europa mit großem Stolz und weisen auf unsere zahlreichen Opern hin. Dass in diesen Opern und in Konzerten immer weniger junge Menschen auftauchen, ist nachweisbar und ein Problem, das etwas mit dem Musikunterricht zu tun hat. Hier gilt es, ein öffentliches Bewusstsein zu erzeugen, um dieses Defizit zu verstehen“ (Michael Nau-

Sinfonieorchester aufzubauen, sondern der Musikunterricht in ganz Deutschland müsse wieder auf ein höheres Niveau zurückgeführt werden. Wenn es in der Schule und eben auch in der Berufsschule mit Beispielen aus Musik und Kunst gelänge, über eine künstlerische Sensibilität und Genussfähigkeit hinaus, Qualifikationen wie Flexibilität, Kreativität, Team-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit zu fördern, wäre das ein großer Gewinn nicht nur für die Persönlichkeitsbildung, sondern auch für die Gesellschaft.

Nach Faulstich ist die zentrale gesellschaftliche Aufgabe der schulischen Bildung, die Perspektive zur Entfaltung von Persönlichkeit „an die Gewinnung von Souveränität für das eigene Leben, d. h. auch von Lernchancen zu binden. Es geht (auch) darum, Muße als Raum für menschliche Entwicklung zur Aneignung von Kultur, zur Bildung zu gewinnen“.<sup>27</sup> Diese Gedanken legen eine stärkere Betonung der allgemeinen Bildung in der Berufsschule nahe und verbieten eine Kürzung der Ausbildungszeit mit weiterer Spezialisierung der Lerninhalte, wie sie aus Kreisen der Wirtschaft gefordert werden. Nur durch eine Anbindung kultureller Inhalte an die berufliche Wirklichkeit können Auszubildende lernen, einen Zusammenhang von beruflicher und privater Lebenswelt – von Arbeitszeit und Freizeit – herzustellen.

Historisch kennen wir eine Trennung von Arbeitszeit und Lebenszeit erst seit der Reformation im 16. Jahrhundert: „Müßiggang ist aller Laster Anfang“ und Arbeit diene zur „höheren Ehre Gottes“. Das Zeitalter der Aufklärung trennte Mitte des 18. Jahrhunderts die verschiedenen Lebensbereiche in „öffentlich“ verpflichtende Arbeit und Privatleben. „Privat“ durfte sich der Mensch von der Arbeit und für die Arbeit erholen. Mit Beginn des Industriezeitalters Mitte des 19. Jahrhunderts spricht man von der Ausbeutung der Arbeitskraft über 12 - 16 Stunden pro Tag, bis durch die Sozialgesetzgebung Bismarcks 1870 der 10 Stunden Tag eingeführt und auf ein für die damalige Zeit erträgliches Maß geregelt wurde.<sup>28</sup> Die US-Amerikaner überdenken das Kontrastverständnis von Arbeit - Freizeit, von Freizeitaktivitäten und Arbeitstätigkeit in den frühen 90er Jahren des 20. Jahrhunderts. Sie entwickeln ein anderes Konzept von Arbeit nicht nur aus wissenschaftlichen und sozialen

---

mann in einem Interview in der Sendung „Musikszene“, WDR 3, am 21.10.1999. Manuskript [www.music-journal.com](http://www.music-journal.com).)

<sup>27</sup> Faulstich 1997, 22

<sup>28</sup> vgl. Karst, Volker Uwe. In: Engholm 1987, 52

Aspekten heraus. Die freie Zeiteinteilung und der Family-Trend unter dem Vorwand kultureller und psychologischer Aspekte steigern die Produktivität und vermindern die Stressanfälligkeit durch flexible Arbeitszeit, Homeworking etc.<sup>29</sup> Horst W. Opaschowski prophezeigte schon 1988 aufgrund seiner Untersuchungen, dass Lohnarbeit und Freizeitgleichberechtigt nebeneinander sein werden. Freizeit definiert sich nicht mehr als Gegensatz zur Arbeit. Die Arbeit soll mehr Spaß und Freiheitsgrade enthalten. Arbeit ist in Zukunft jede Tätigkeit, die dem Menschen und der Gemeinschaft dient und neue Lebenswerte schafft.<sup>30</sup> Nach Opaschowski werden Freizeitinteressen zu Lebensinteressen. Die Arbeit bekommt – historisch gesehen – den Stellenwert, der auch vor 400 Jahren galt: Arbeit ist eine notwendige Bedingung menschlichen Lebens, sie ist nicht das ganze Leben selbst. Der Wertewandel von Arbeit und Freizeit strahlt auch auf andere Lebensbereiche aus. Arbeit hat ihren Mythos verloren. Das Leistungsprinzip als Norm für Arbeit ist fragwürdig geworden. Die Freizeit hat das berufliche Anspruchsniveau der Menschen verändert: Spaß, Geld, Sinn, Zeit, Status sind bestimmende Lebensfaktoren. Ein neuer Arbeitsbegriff schafft neue Lebenswerte als Basis für Kunst, Kultur, Sprachen, Sport.<sup>31</sup> Im Jahr 1992 stellt Opaschowski einen erneuten Wertewandel fest. Das Arbeitsleben bekommt eine neue Qualität. Der Lebenssinn muss neu definiert werden. Die Freizeit wird überwiegend Medien- und Konsumentenzeit. Der Warenkauf wird zum Abenteuer. Der „Erlebniskonsumt“ tätigt nach Opaschowski Lust-, Frust-, Impuls- und Schnellkäufe. Er braucht Märkte, Feste, Sport und Spiele. Freizeit wird Kulturzeit und wird danach bemessen, wie sie hilft, Arbeit und Alltag zu vergessen. Es entsteht aber keine neue Kulturgesellschaft, weil die Definition von Kultur nach wie vor einer „gebildeten“ Minderheit vorbehalten bleibt, die sie auch bestimmt.<sup>32</sup> Für diejenigen, die fest in Arbeitsprozesse eingebunden sind, mit denen sie sich auch identifizieren können, definiert sich Freizeit nicht mehr nur im Gegensatz zur Arbeitszeit. Sie muss nicht mehr nur „Entschädigung für die als Zwang empfundene Arbeit leisten“, wie es Rolf Lindner<sup>33</sup> noch 1977 beklagte. Der Ruf der Arbeitnehmer und Gewerkschaften nach mehr Freizeit wird leiser. Arbeitnehmer fin-

---

<sup>29</sup> Gerken, Gerd: Radar für Trends, 9/Mai 1992, Worpsswede 1992

<sup>30</sup> Opaschowski 1988, 1-17

<sup>31</sup> Opaschowski 1990

<sup>32</sup> Opaschowski 1992, 5ff

<sup>33</sup> Lindner 1977, 96

den auch im Beruf Sinn und Lebensfreude. Die Arbeit soll in Zukunft mehr Spaß machen und im Sinne ganzheitlichen Arbeitens und Lebens verstanden werden. Nur eine Arbeit, die Spaß macht, verhindert, dass Spaß ausschließlich in der Freizeit gesucht wird. Geregelter Arbeitszeiten und weitgehende soziale Absicherung fast aller Lebensbereiche der sogenannten Wohlstandsgesellschaft der 60er bis 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts bescheeren indes keine höhere Lebensqualität für alle. Viele sind aus dem Arbeitsprozess ausgegliedert, insbesondere junge Menschen. Bezahlte Arbeit dient heute schon lange nicht nur der Erfüllung materieller Ansprüche. Durch eigene Arbeit, auch als unbezahlte Tätigkeit, entstehen Werte wie Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Sinnhaftigkeit und soziale Nützlichkeit. Arbeit ist in Zukunft jede Tätigkeit, die dem Menschen und der Gemeinschaft dient und die neue Lebenswerte schafft. Der soziale Wertewandel fordert über den Bereich der Erwerbstätigkeit hinaus frei gewählte kulturelle Betätigungen, die sich aber nicht per se einstellen. Hilmar Hoffmann bemerkt dazu:

„Freie Zeit – zur falschen Zeit – ist wertlos. (...) Es kann nur derjenige über seine Zeit ökonomisch verfügen, der auch den Zeitpunkt bestimmt, zu dem er über die Zeit disponieren möchte.“<sup>34</sup>

Welche konkreten Lebenshilfen bietet die schulische Bildung für die Jugendlichen heute? Trägt sie zur Lebensbewältigung und Lebenspraxis bei, in einer Zeit, in der keine klaren Ordnungen bestehen, sondern alle Werte und Verhaltensmuster offen und gestaltbar sind? Vermittelt sie Normen und Werte, die erkannt oder beachtet werden müssen, um in Gruppen, im Beruf, im täglichen Leben zu bestehen? Finden die Jugendlichen Antworten auf ihre wesentlichen Lebensfragen: „Wie finde ich meinen Beruf? Soll ich eine Familie gründen? Welchen Lebensweg will ich gehen? Welchem Menschenbild will ich folgen? Wo braucht mich die Welt?“<sup>35</sup> Die Jugendlichen müssen sich individuell ihre (soziale) Wirklichkeit selbst konstruieren. Sie können nicht nur gegebene Ordnungen verinnerlichen oder Institutionen anerkennen, sie müssen „die Fähigkeit zu eigener sozialer Gestaltung und Vereinbarung, zur Verwirklichung des eigenen Weges ohne Zielvorgaben entwi-

---

<sup>34</sup> Hoffmann 1990, 32

<sup>35</sup> „Wenn in solchen Fragen die gesellschaftlichen Normen fehlen, dann ändert sich grundsätzlich der Charakter und die lebensgeschichtliche Bedeutung der Jugendphase.– Jugend verliert einen klaren Zielbezug und kann nicht mehr am Erreichen vorgegebener Normen gemessen werden“ (Brater in Beck 1997, 149 ff).

ckeln.“<sup>36</sup> Zur Verwirklichung eigener Wege gehören auch Antworten auf einfache Fragen des täglichen Lebens: „Wie ernähre ich mich richtig? Wie kann ich wohnen? Wie kann ich mich am öffentlichen Leben beteiligen? Welche Gruppen brauche ich? Wie und wo kann ich mich zurückziehen?“ Die Familie gilt nicht mehr als Halt und als Ort für die Einübung von Normen und Verhaltensmustern. Dieses beklagen z. T. auch die politischen Parteien.<sup>37</sup> Die Jugendsubkultur ist weitgehend kommerzialisiert und führt zu einer „ferngesteuerten wirtschaftlichen Ausbeutung. Damit ist die Gefahr gegeben, dass die Jugendlichen, statt sich auf den Weg der Selbstfindung zu machen, Konsumzwängen und sehr veräußerlichten Verhaltenscodices unterliegen.“<sup>38</sup> Die Jugendlichen oder Auszubildenden müssen Fähigkeiten entwickeln, die den einzelnen in die Lage versetzen, sich selbst gültige Orientierungen zu schaffen. Vor dem Hintergrund dieser veränderten Jugendphase verändert sich auch die Stellung und Aufgabe der Schule. Sie kann grundsätzlich nicht mehr die Vermittlungsinstanz sein, welche die Jugend auf das gesellschaftliche Leben vorbereitet, indem sie über dessen Strukturen informiert und auf seine Anforderungen hin Wissen vermittelt. Die Schule bekommt einen neuen Stellenwert, indem sie einen Übergang von Fremderziehung zur Selbsterziehung der Jugendlichen initiiert. Oberstes Lern- und Bildungsziel muss die Förderung „selbstständiger Handlungsfähigkeit sein.“<sup>39</sup> Nach Michael Brater muss die Schule drei zentrale methodische Voraussetzungen beachten, die durchaus nicht neu erfunden werden müssen: 1. Der Stoff muss vom Lernziel zum Lernanlass werden. 2. Lernen muss vom passiven Rezipieren zum selbstständigen Erproben und Entdecken werden. 3. Lernen darf nicht in kognitiven Sondersituationen stattfinden, sondern es muss sich in möglichst lebensnahen, lebensechten Handlungssituationen als selbstverständliches (natürliches) Moment des Handelns vollziehen.<sup>40</sup> Die Schule könnte so den Zusammenhang von

---

<sup>36</sup> ebd., S. 150

<sup>37</sup> „Es ist unübersehbar, dass in den letzten Jahrzehnten die Möglichkeit junger Menschen, ihren Lebenslauf zu gestalten, erheblich zugenommen hat. Die auf den Einzelnen bezogene Entwicklung der Individualisierung des Lebenslaufs (...) führt zwangsläufig zu einer Vielzahl von nebeneinander und gleichzeitig bestehenden Lebensformen.“ (CDU zur Jugendpolitik, 2000).

<sup>38</sup> „Ich-Bildung, Selbstfindung ist also unter Individualisierungsbedingungen die zentrale Aufgabe des Jugendalters. – Sie verlangt die Ausbildung des eigenen Ich als Handlungs- und Orientierungszentrum. Jeder Jugendliche muss heute lernen, ganz aus sich heraus, auf sich gestellt, sein Leben zu führen, es als offenen Prozess zu gestalten.“ (Brater in Beck 1997, 153).

<sup>39</sup> ebd., S. 162

<sup>40</sup> ebd.



Leben und Lernen wieder in Gang setzen, indem sie gezielt Lebenssituationen auswählt und diese zu Lernsituationen werden lässt. Das heißt insbesondere für die Berufsschule, dass sie von abstrakten zu konkreten Handlungsfeldern kommt, die möglichst unmittelbar aus der Lebens- und Berufswelt der Auszubildenden stammen, sie zumindest aber berühren. Spezielle Erfordernisse eines Berufes werden in der gegenwärtig differenzierten und im schnellen Wandel begriffenen Gesellschaft nicht in der Schule, sondern eher vor Ort am Arbeitsplatz erworben. Eigenschaften wie Aufnahme- und Leistungsbereitschaft, Kreativität und konstruktive Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit und Verlässlichkeit helfen bei der Bewältigung der Probleme der Arbeitswelt.<sup>41</sup> Darauf muss Schule vorbereiten, und dafür müssen Freiräume geschaffen werden.

Im normalen Alltag eines Ausbildungsbetriebes werden viele der anfallenden Tätigkeiten mit Hilfe routinemäßiger Erfahrung bewältigt. Das dafür notwendige Basiswissen und die erforderlichen Fertigkeiten sind Hauptgegenstand schulischer und betrieblicher Ausbildung. Was der künftige Facharbeiter oder Mitarbeiter alles können soll, darüber sind sich alle an diesem Prozess Beteiligten einig. In einer technologisch hochentwickelten Gesellschaft veraltet spezielles Wissen jedoch immer schneller, und viele Routinearbeiten werden von Maschinen übernommen oder durch Computer ausgeführt. Zukünftige Arbeitnehmer sollen deswegen bei Störanfällen im Betriebsablauf in der Lage sein, die notwendigen Schritte einzuleiten, um die Störung zu beheben. Die Störungen im kaufmännischen Bereich können unterschiedlicher Natur sein: Der Konkurrenzdruck durch die Öffnung der EG-Märkte und die weltweite Globalisierung der Märkte erfordern eine neue flexible Absatz- und Produktpolitik. Ideen zur Umsatzausdehnung, zur Produktpassung, zur Kostensenkung etc. sind gefragt. Der Einsatz moderner Informations- und Kommunikationsmittel verändert die Arbeitsorganisation innerhalb der Betriebe, was auch die Hierarchieebenen berührt.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> „Flexibel und dynamisch, mit Teamgeist, aber durchsetzungsfähig, jung und lernfähig, möglichst mehrsprachig und technologischer Avantgardist – so etwa soll er aussehen, der Azubi 2000“ (Rainer Brechtken in: Verband der Schulbuchverlage, Stuttgart 1996, 75).

<sup>42</sup> „Generell werden die Anforderungen an Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz erhöht, die durch die jeweiligen wirtschaftszweig- und branchenbezogenen Entwicklungen und deren Erfordernisse an die Fachkompetenz zu konkretisieren sind“ (Stiller, Ingrid in: Verband der Schulbuchverlage, Stuttgart 1996, 85).

Die volkswirtschaftliche Bedeutung von Dienstleistungsunternehmen hat auch in der Bundesrepublik ständig zugenommen, so dass im Gegensatz zu anderen Branchen hier neue Arbeitsplätze geschaffen wurden. „Während es in den traditionellen Dienstleistungsbranchen seit Jahrzehnten eingeführte betriebliche Ausbildungsgänge gibt, trifft dies für sich neu entwickelnde und sich professionalisierende Branchen nicht zu. Hierzu zählen insbesondere Teile der Informationsverarbeitung, des Medienbereichs, des Messe- und Ausstellungswesens und des Gesundheitsbereichs.“<sup>43</sup> Die Neuordnung bestehender Ausbildungsberufe und die Weiterentwicklung der Ausbildungsinhalte müssen so flexibel und pragmatisch sein, dass sie auch unter veränderten Bedingungen Sinn machen.<sup>44</sup>

Typisch für viele Auszubildenden ist, dass es ihnen nicht primär um das Erlernen eines bestimmten Berufes und damit um die Vorbereitung auf ein planbares Erwerbsleben geht, sondern um persönliche Grundlagen für eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben überhaupt.<sup>45</sup> Die Schule – und in diesem Fall die Berufsschule – muss sich hier überlegen, welchen Beitrag sie in dieser wichtigen Zeit der Identitätsbildung zur Selbstfindung und Entwicklung von Ich-Stärke der Jugendlichen leisten kann. Sie muss den Jugendlichen außerdem das Rüstzeug für die Bewältigung der vielen Aufgaben in Leben und Beruf geben – vor allem die Sicherheit vermitteln, dass sie mit dem Erlernten die Berufs- und Lebenswelt meistern können.

In einer sich schnell wandelnden Gesellschaft werden von den verschiedenen Interessensgruppen unterschiedliche Anforderungen an die berufliche Ausbildung und damit an die Institution Schule gestellt. Noch in den 70er und 80er Jahren empfiehlt der Deutsche Industrie- und Handelstag (DIHT) im wesentlichen, dass die Schüler die Kulturtechniken Lesen, Rechnen und Schreiben beherrschen und ein solides Basiswissen haben sollten,

---

<sup>43</sup> Häußler 1996,83

<sup>44</sup> „Kompliziert wird es, wenn in einem Bereich strukturelle Änderungen erfolgen, deren Auswirkungen auf die Beschäftigung noch nicht klar abzusehen sind. Ein Beispiel hierfür ist der Bankenbereich. ... Nach mehrjähriger Verzögerung der Weiterentwicklung der Ausbildungsordnung Bankkaufmann durch ein kompliziertes Verfahren zur Abschaffung des Sparkassenkaufmanns in Niedersachsen ist in der Zwischenzeit eine veränderte Geschäftspraxis der Institute eingeleitet worden. Durch Telebanking und andere wenig personalintensive Formen wird in Zukunft wohl weniger hochqualifiziertes Fachpersonal benötigt“ (Joachim Häußler, ebd., S. 82).

<sup>45</sup> „Beruf ist nicht mehr die vorgegebene Ordnung, in die man sich einfügt oder integriert, sondern ein selbstgewähltes Lebenskonzept, für das man sich persönlich einsetzen muss“ (Deutsche Shell. 13. Shell Jugendstudie, Jugend 2000, Opladen 2000, 15).

von dem sich weitere Qualifikationen ableiten lassen. Die heutige Position des Deutschen Industrie- und Handelstages hat sich nicht nur graduell, sondern auch prinzipiell geändert. Den entscheidenden Impuls für den neuen Ansatz bezieht der DIHT aus dem Konzept der Schlüsselqualifikationen. Es wird weiterhin ein solides Basiswissen gefordert, es soll aber ergänzt werden um eine informationstechnische Grundbildung. Fächerübergreifende Schlüsselqualifikationen wie selbstständiges Lernen, Teamarbeit, kreatives Problemlösen und ganzheitliches Systemdenken müssen weitere Schwerpunkte bilden.<sup>46</sup> Diese Erweiterung des Forderungskataloges des DIHT korrespondiert, wenn auch mit anderen Begründungen, mit den Ansprüchen anderer Interessensgruppen an das Bildungssystem. Im Positionspapier „Bildung verwirklichen“ stellt die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) folgende vier Merkmale für einen übergeordneten Bildungsbegriff auf:

- Bildung ist für alle Menschen – Vermeidung der Stabilisierung gesellschaftlicher Ungleichheiten.
- Bildung zielt auf allseitige Entwicklung des Menschen, auf die Entfaltung der verschiedenen Kräfte, Fähigkeiten und Talente.
- Bildung richtet sich auf unterschiedliche Bereiche des menschlichen Lebens (Freizeit, Familie, politisch-soziales Umfeld).
- Bildung ist eine lebenslange Auseinandersetzung mit Gegebenheiten.<sup>47</sup>

Erziehungswissenschaftler und insbesondere Bildungstheoretiker stellen den „mündigen Bürger“ in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen.<sup>48</sup> Sie heben im wesentlichen die gleichen Merkmale des Bildungsbegriffs hervor: Befähigung zur Selbstbestimmung und Bildung im historisch-gesellschaftlichen-kulturellen Rahmen.<sup>49</sup> Die Förderung von Schlüsselqualifikationen entspricht dem Merkmalskatalog der GEW und den Charakteristika, die von den Bildungstheoretikern aufgestellt worden sind. Peter Struck beschreibt zwar, dass sich

„nur mit den neuen Schlüsselqualifikationen das Ziel des mündigen demokratischen Staatsbürgers unserer Verfassung wirklich umsetzen lassen wird.“<sup>50</sup>

Dennoch sollte diese Übereinstimmung nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Konzept der Schlüsselqualifikationen kein Bildungskonzept ist, sondern einer überwiegend einseitig

---

<sup>46</sup> vgl. DIHT 1992

<sup>47</sup> vgl. GEW 1989, 9ff

<sup>48</sup> vgl. dazu Jank, Meyer in GEW 1989

<sup>49</sup> vgl. Friedrichs Jahresheft VI, 1988

<sup>50</sup> Struck 1996, 183

auf die Belange der Ökonomie ausgerichteten Sichtweise entspricht.<sup>51</sup> Der „mündige Bürger“ ist als Zielvorstellung im Konzept der Schlüsselqualifikationen nicht vorgesehen. Pierre Bourdieu befürchtet aus der Sicht eines „linken“ Soziologen mit den Erfahrungen der gesellschaftlichen Auseinandersetzung in Frankreich, dass „Profit der Maßstab für Erziehung, Kultur, Kunst und Literatur wird.“<sup>52</sup> Die Erklärung der Kultusministerkonferenz „Zu den Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer heute“<sup>53</sup> ergibt keine gravierenden Unterschiede zur Position des DIHT. Die Kultusministerkonferenz fordert auch, dass Schüler soziale Kompetenz, Teamfähigkeit, Diskursfähigkeit und Konfliktlösungsfähigkeit entwickeln sollen.

„Werteorientierung heißt nicht Anpassung an gesellschaftliche Zwänge. Schülerinnen und Schüler müssen wesentliche Werte und soziale Kompetenzen auch praktisch erfahren können. Es gilt, Konflikte so zu bewältigen, dass ein gewaltfreier Umgang mit ihnen als erfolgreich erlebt wird. Teamfähigkeit soll sich als Voraussetzung und Ergebnis von Problemlösungsprozessen entwickeln, Toleranz als Bereicherung der Persönlichkeit erkannt und als notwendige Voraussetzung für die Diskussions- und Streitkultur in der Schule erlernt werden.“<sup>54</sup>

In der Umfrage der 13. Shell Jugendstudie<sup>55</sup> finden bei den Jugendlichen selbst „Menschlichkeit“ und „Modernität“ in der Werteorientierung große Zustimmung, wobei hier Menschlichkeit als soziale Kompetenz und Modernität als Teilhabe an Politik und technischem Fortschritt betrachtet werden können. Der technische Fortschritt definiert sich laut Studie als die Nutzung von Handy und Internet und ist der „Bestandteil eines besonders reichhaltigen und engagierten Soziallebens und Grundlage für aktive Freizeitgestaltung.“<sup>56</sup> Die in der Shell Studie angegebenen Wertedimensionen decken sich z. T. auch mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz. Die Werteskala der Jugendlichen nennt „Berufsorientierung, gute Ausbildung und interessanter Job“ und „Autonomie, Kreativität und

---

<sup>51</sup> „Die Pädagogik darf sich ihre Ziele nicht nur von der Qualifikationsentwicklung vorschreiben und sich nicht zum Erfüllungsgehilfen des wirtschaftlichen und technischen Wandels herabwürdigen lassen. Sie hat die Aufgabe, notfalls als Korrektiv zu wirken und muss diese Funktion aus dem gesellschaftlichen Leitbild des „mündigen Bürgers“ ableiten“ (Beck, Pädagogik 6/93, 16).

<sup>52</sup> Bourdieu, Pierre (1998). Kapitalismus als konservative Restauration. In: „Die Zeit“ Nr. 5, 22. Jan. 1998, 45

<sup>53</sup> KMK 1994

<sup>54</sup> ebd., 5

<sup>55</sup> Deutsche Shell, Jugend 2000, Opladen 2000

<sup>56</sup> ebd., 16

Konfliktfähigkeit“. Nicht zuletzt deshalb muss auch die Berufsschule ihre Ausbildung an die gesellschaftlichen Erfordernisse anpassen. Dass die dabei von den Lehrern eingesetzten Methoden dann auch ganzheitliches, problemorientiertes, entdeckendes, erfahrungsbezogenes und fächerübergreifendes (kooperationsbereites) Lernen fördern sollen, ergibt sich aus der Sache heraus. Prinzipien der Schüler- und Handlungsorientierung haben Vorrang.

Die Aufgaben der Arbeitnehmer haben sich prinzipiell geändert. Die Problemlösungen sind in einem hochkomplexen modernen Betrieb nicht mehr im Alleingang zu finden. Ein guter Mitarbeiter zeichnet sich nicht nur durch Teamfähigkeit, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit aus, sondern entwickelt obendrein noch unkonventionelle und kreative Lösungsvorschläge. In Gruppen zu arbeiten, sich den anderen mitzuteilen, Vorschläge dort zu verteidigen oder zurück zu nehmen, sind Fähigkeiten, die nicht a priori vorhanden sind oder sich per se einstellen. Sie müssen als Verhaltensstrategien geübt und trainiert werden und in praktischen Situationen angewendet werden. Das trifft ebenso auf das Denken und Handeln in anderen als den gewohnten Kategorien zu. Der Erwerb dieser übergreifenden Kompetenzen ist an Bedingungen geknüpft. Voraussetzung für die Entwicklung kreativer Ideen ist die Entwicklung des schöpferischen Potentials. Das Typische an neuen, kreativen Ideen ist, dass Probleme mit anderen als bisher üblichen Verfahren gelöst werden. Unter Kreativität versteht man im allgemeinen die Fähigkeit eines Menschen, bisher unbekannte Aufgaben zu lösen. Wenn man davon ausgeht, dass die für die Problemlösung notwendigen Prozesse im Kopf des Menschen ablaufen, dann kann eine Lösung mit Hilfe neuer Ideen und andersartiger Ansätze nur erwartet werden, wenn dieser Kopf vorher schon Gelegenheit hatte, sich mit diesen neuen Ansätzen vertraut zu machen.<sup>57</sup> Kreative Leistungen fußen also u. a. auf einer intensiven Auseinandersetzung mit alternativen Lern- oder Handlungsformen. Auch der kreative Künstler greift auf reiches, fundiertes Wissen zurück. Die für eine Problemlösung notwendigen Kompetenzen wer-

---

<sup>57</sup> Goleman & Kaufmann & Ray: Kreativität entdecken, dtv München 1999. Goleman nennt „drei entscheidende Zutaten“ für Kreativität: 1. Handwerk (Fachkenntnisse und fachlich-technische Fertigkeiten) 2. Konzentrationsfähigkeit, 3. überdauernde intrinsische Motivation (Neugier und Leidenschaft). Der Autor ergänzt diese Liste später um zwei weitere „Zutaten“: 4. Risikobereitschaft und 5. Intuition, „z. B. aus einer unüberschaubaren Fülle irrelevanter Daten die für die Problemlösung wichtigen Informationen herauszufinden“ (S. 35).

den nur dann erworben, wenn sich immer wieder Gelegenheiten bieten, sich mit neuen, unbekanntem Aufgaben und Situationen auseinander zu setzen. Der eigentliche kreative Akt besteht darin, die bestehenden kognitiven Strukturen neu miteinander zu verknüpfen, oft genug gegen die bis dahin bestehenden Regeln und Erkenntnisse. Kreative Leistungen können sich nur auf der Grundlage eines breiten Basiswissens und einer relativ großen geistigen Unabhängigkeit und Freiheit entwickeln.<sup>58</sup> Die Auszubildenden müssen die Chance erhalten, Lösungsansätze aus anderen Wissensbereichen, aus anderen Erfahrungszusammenhängen und in anderen Denkformen kennen zu lernen und sich mit ihnen zu beschäftigen, in der Schule und im Betrieb. Große Industriebetriebe haben längst erkannt, dass Denkgesetze, Erkenntnisse und Einsichten aus Kunst, Literatur, Musik etc. für ihre Mitarbeiter wertvoll sein können, und unterstützen derartige Kurse und Aktionen, um – das darf man wohl unterstellen – ihre Mitarbeiter zu höheren Leistungen für den Betrieb zu motivieren.<sup>59</sup> Diese Einarbeitung in andere Disziplinen und andere Denkgewohnheiten setzt eine intensive Beschäftigung mit der neuen Materie voraus. Die dort gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse lassen sich nicht ohne weiteres auf den beruflichen Alltag übertragen. Auch der Transfer muss trainiert werden.

Im Folgenden sollen Ansätze für Plausibilität, Kritik und Perspektiven für Musik und Kunst als integrativem Bestandteil der beruflichen Bildung gefunden werden. Dabei wird auf die Erfahrungen aus dem Modellversuch KUMULUS – „Einbeziehung fremdsprachlicher, musischer und kreativitätsfördernder Lernangebote in die kaufmännische Berufsausbildung“ – und dessen wissenschaftliche Begleitung zurückgegriffen. Dort fand u. a. Folgendes statt.<sup>60</sup>

- Eine Befragung bei Schülern, Lehrern und Arbeitgebern untersuchte die mögliche Rolle von Musik und Kunst im Bildungsprozess. Auszubildende wurden über Fragebogen erfasst, Lehrerinnen und Lehrer über fragenzentrierte Interviews und Ver-

---

<sup>58</sup> vgl. Weisberg 1989

<sup>59</sup> „Kunst in der Arbeitswelt setzt Zeichen: nach innen zur Förderung von Atmosphäre und Kreativität, nach außen zur Definition von Unternehmenskultur und Sozialprestige. Ein Unternehmen, das um die Wirkung von Kunst weiß und ihre Botschaft ernst nimmt, wertet sich auf“ (Kulturprogramm der Siemens AG, München 2000).

<sup>60</sup> Senator für Bildung und Wissenschaft: 1. Zwischenbericht zum Modellversuch KUMULUS, Bremen 1992. 2. Zwischenbericht zum Modellversuch KUMULUS, Bremen 1993. 3. Zwischenbericht/Abschlußbericht zum Modellversuch KUMULUS, Bremen 1994. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch KUMULUS, Bremen 1995

treter aus Betrieben, Wissenschaft und Lehre und aus der Bildungsbehörde über Experteninterviews.

- Auf im Rahmen von KUMULUS veranstalteten Tagungen und Kongressen fand ein intensiver Austausch mit zahlreichen Experten auf statt.
- Im Vergleich Bremerhaven-Rostock (nach Auflösung der DDR) konnten aus den Differenzen der Systeme Perspektiven für beide Seiten aufgezeigt werden.
- Auf Fortbildungen und Workshops, in Zukunftswerkstätten und Lernwerkstätten wurden gruppendynamische Prozesse genutzt, um die Berufsschule „neu zu denken“.
- Einen weiteren Informationsgewinn lieferte eine umfangreiche Literaturrecherche aus Bereichen der Aus- und Weiterbildung in Industrie und Wirtschaft, aus der Bildungspolitik und Pädagogik. Den theoretischen Hintergrund bildeten Analysen und Bewertungen berufsschuldidaktischer Aspekte. Zur Legitimation für Musik und Kunst wurden bildungs- und verbandspolitische Stellungnahmen ausgewertet und aus der Ästhetik- und Konstruktivismusdiskussion flossen Erkenntnisse mit ein.

Die Auswertung des Modellversuchs wurde durch folgende Fragen geleitet:

- Welchen Beitrag können Musik und Kunst im Rahmen einer kaufmännischen Berufsausbildung für die Berufs- und Lebenspraxis leisten?
- Was sind kulturell-ästhetische Qualifikationen?
- Zu welchen Folgen führen Defizite in musisch-kultureller Bildung?
- Können Musik und Kunst bei der unterrichtlichen Vermittlung von Schlüsselqualifikationen hilfreiche Funktionen übernehmen?
- Wo stehen Musik und Kunst widersprüchlich zu den Ausbildungszielen? Wo müssen sie dysfunktional sein?
- Wo sind inhaltliche und organisatorische Ansatzpunkte zur Einbeziehung kulturell-ästhetischer Qualifikationen in die berufliche Bildung?
- Welche Formen und Strukturen des Unterrichts sind der Besonderheit künstlerisch-kreativer Arbeit angemessen?
- Unter welchen Perspektiven können kulturell-ästhetische Inhalte in die berufliche Ausbildung einbezogen werden?

- Welche Widerstände sind zu überwinden, um die Kräfte, die durch ästhetische Praxis ausgelöst werden, zum Zuge kommen zu lassen?
- Welche Veränderung institutioneller Voraussetzungen sind für eine Weiterentwicklung von Unterrichtsformen und -inhalten unter Einbeziehung ästhetischer Praxis nötig?

Die Fragen betreffen den Kern von Erziehungs- und Bildungsprozessen. Sie stellen nicht nur die derzeit bestehende Organisation von Schule und Unterricht in Frage, sondern auch die vorfindbaren Formen des Lehrens und Lernens. Zu ihrer Klärung können folgende Hypothesen beitragen:

- Ästhetische Praxis trägt unmittelbar zur beruflichen Qualifikation bei.
- Umgang mit Musik und Kunst bereichert die persönliche Lebensqualität.
- Die Anwendung von Musik und Kunst erfüllt die Schule mit kulturellem Leben. Sie erhält dadurch ein besonderes Profil.
- Die Schule wird für die Auszubildenden attraktiver.
- Mit Räumen und einer Umgebung, die die Schüler selbst gestaltet haben, identifizieren sie sich eher und achten darauf, dass sie erhalten bleiben und nicht zerstört werden.
- Die Lehrertätigkeit bekommt eine neue Perspektive.
- Die Qualität des Lernens und Lehrens verändert sich positiv.
- Für Berufs- und Lebenspraxis sind Gewinne zu erwarten.

## **1.2 Kultur, Bildung und Schlüsselqualifikationen in der kontroversen Diskussion**

Welches Wissen die Schule, speziell die Berufsschule, zu vermitteln hat, ist – abgesehen von einem weitgehenden Konsens über Elementarkenntnisse und -fertigkeiten – in der Bildungsdiskussion durchaus strittig, und die Frage danach hat immer zu interessengeleiteten Antworten geführt. Verlangte noch die ausklingende Industriegesellschaft mit ihren Bedürfnissen



„nach Unterordnung, Anpassung und Hierarchie, braucht die mobile Informationsgesellschaft des nächsten Jahrtausends die Lernwerkstatt mit dem Lernberater. .... Schlüsselqualifikationen wie Erkundungs-, Handlungs- und Krisenfähigkeit, Problembewältigungskompetenz, Teamkompetenz, Kreativität, Sozialkompetenz und vernetztes Denken (etc.) werden immer wichtiger werden als die herkömmlichen Fachlernziele.“<sup>61</sup>

In dieser Arbeit wird die Diskussion schwerpunktmäßig für das Land Bremen verfolgt. Sie dürfte aber im Prinzip auch in den anderen Bundesländer ähnlich geführt werden, wie zahlreiche andere Modellversuche im Bildungsbereich und Expertendiskussionen belegen.

Allgemeine Bildung, die über das reine Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen hinausgeht, muss lebendiger Bestandteil schulischer Berufsausbildung sein, der die jungen Menschen ermuntert, kulturell-ästhetische Lebensbedürfnisse zu entwickeln und in Beruf und Freizeit anzuwenden. Dass dies nicht nur Anliegen von Schule ist, sondern auch der Ausbildungsbetriebe, beschreibt Heinz-Dieter Schulz folgendermaßen:

„Auffällig ist, dass persönlichkeitsbezogene und allgemeine Merkmale wie Kreativität, Verantwortungsbewusstsein, Entscheidungsbereitschaft, Selbstständigkeit, Kooperation, Kommunikation (...) zunehmend in den Sprachgebrauch betrieblicher Bildung Eingang finden und nicht mehr allein Domäne allgemeiner Bildung sind.“<sup>62</sup>

Wenn auch diese Aussage eher in einem beruflich funktionalen Zusammenhang gemeint ist, so ist doch auch unter diesen Gesichtspunkten der kulturell-ästhetische Anteil von Bildung in der Berufsschule neu zu bewerten und ihr Zusammenhang mit einer individuellen Lebens- und Arbeitswelt deutlich zu machen. Bei Klaus Halfpap taucht zwar der Begriff der Ästhetik nicht gesondert auf. Er betont aber Sozialkompetenz oder Humankompetenz, die zu einem stärker ethisch-moralischen Handeln verpflichtet.

„Bildung besteht nicht aus einem Kanon bestimmter Inhalte, die den *gebildeten Menschen* ausmachen. Bildung vollzieht sich vielmehr - handlungstheoretisch betrachtet - als Prozess im Menschen und betrifft ihn somit in seiner Ganzheit: intellektuell, emotional und auch im psychomotorischen Regulationssystem seines Handelns. Bildung entwickelt sich im Aufbau handlungsrelevanten Wissens und Könnens und führt zu einer umfassenden Handlungsfähigkeit in allen Lebensbereichen und somit auch in beruflichen Handlungssituationen. Bildung befähigt zur tätigen und verantwortlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt und umfasst Sachkompetenz (zu der auch wesentliche Bereiche der Methodenkompetenz gehören) und Sozialkompetenz (einschließlich der manchmal besonders betonten Humankompetenz). Sie umfasst damit Wissen und Können sowie Qualifikationen wie Interaktionsfähigkeit, Kritik- und Urteilsfähigkeit, Problemlösungsfä-

---

<sup>61</sup> Struck 1996, 181

<sup>62</sup> Schulz 1992, 11

higkeit und Verantwortungsfähigkeit, die neuerdings wieder als wichtige Schlüsselqualifikationen gerade auch des beruflichen Handelns hervorgehoben werden.“<sup>63</sup>

Diesen Ansatz führt der Erziehungswissenschaftler Hilmar Grundmann weiter. Seiner Meinung nach müssen Lehrer junge Menschen unterstützen und befähigen, verantwortungsbewusst, solidarisch, reflektiert und ästhetisch sinnvoll zu handeln. Grundmann versteht Ästhetik „ganz generell als die Art und Weise, in der wir unsere gegenseitigen Beziehungen, unsere Beziehung zu uns selbst und zu der Welt der Objekte gestalten.“<sup>64</sup> Er relativiert den Begriff der Schlüsselqualifikationen für sich folgerichtig:

„Das Konzept der Schlüsselqualifikationen ist kein Ersatz für die persönlichkeitsorientierte und primär auf berufliche Handlungsfähigkeit zielende berufliche Ausbildung, weil es sich um ein Konzept der traditionellen Ausbildung auf höherem Niveau handelt und damit auch nicht als Begründung dafür taugt, auf allgemeinbildende Kompetenzen wie z. B. die ästhetische in der beruflichen Ausbildung verzichten zu können.“<sup>65</sup>

Der ästhetisch-kreative Bereich ist m. E. hervorragend geeignet, die besagten Fähigkeiten der Schlüsselqualifikationen zu trainieren und darüber hinaus dem Lernen eine besondere Qualität zu verleihen.

Die Standpunkte der Parteien zur Bildungspolitik ergeben im Hinblick auf kulturelle Bildung erwartungsgemäß ein heterogenes Bild. Das Grundsatzprogramm der SPD stützt den sinnvollen Gebrauch der eigenen Kraft, damit die Menschen an der Natur und den Werten der Kultur teilhaben können. Lebensqualität ist für die SPD eine Bereicherung des Lebens über den materiellen Konsum hinaus. Die Bildung und die Ausbildung stellen die Weichen für die Entfaltung des Einzelnen für seine menschliche und berufliche Entwicklung. Sie ermöglichen Chancengleichheit. Die Bildungsinhalte sollen jeden Bürger befähigen, in der Politik, am Arbeitsplatz und in anderen gesellschaftlichen Bereichen verantwortlich mitzubestimmen.<sup>66</sup> Dass dabei die Vermittlung und Pflege kultureller Inhalte eine wichtige Rolle spielen, stellt sie außer Frage und postuliert schon in ihrem Grundsatzprogramm von 1986: „Bildung vermittelt Kultur und ist selbst Ausdruck der Kultur einer Gesellschaft.“ Eine stärkere Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung bleibt wei-

---

<sup>63</sup> Halfpap 1990, 524

<sup>64</sup> Grundmann 1993, 205

<sup>65</sup> Grundmann 1993, 211

<sup>66</sup> vgl. SPD, Grundsatzprogramm, Bonn 1989, 28

terhin Forderung der Sozialdemokraten. In den neueren Wahlprogrammen zu den Kommunalwahlen im Lande Bremen will die SPD besonders begabte Schülerinnen und Schüler „im sportlichen, künstlerisch-musischen, mathematisch-naturwissenschaftlichen, sprachlichen, informationstechnischen und kommunikationstechnischen Bereich durch Schulprogramme und Schulprofile“ fördern.<sup>67</sup> Es ist zu befürchten, dass der künstlerisch-musische Bereich eben nur in bestimmten Schulen gefördert, in den anderen aber völlig vernachlässigt wird. Kultur wird in diesen Programmen extra gedacht, in erster Linie als Erhalt des etablierten Kunstbetriebes und durch die „Wiederbelebung kultureller Initiativen wie Kulturläden der Jugendkultur, Künstlerförderung und Kunstvereinen.“ Kulturelle Bildung wird eher in der Volkshochschule und anderen z. T. gewerkschaftlich orientierten Bildungsträgern angesiedelt.

„Unser Bildungswesen steht vor neuen Herausforderungen. Die quantitative Erweiterung muss einhergehen mit dem qualitativen Ausbau. Wir wollen allgemeine, politische und berufliche Bildung integrieren: Dies gilt für alle Bildungseinrichtungen. (...) Wissensvermittlung wollen wir mit sozialem Lernen verknüpfen, auch um dem wachsenden Konkurrenzdruck aus der Arbeitswelt entgegenzuwirken. Sozialdemokratische Bildungspolitik will fördern statt auslesen. (...) Die Ausbildung muss deshalb eine breite berufliche Grundbildung umfassen und sowohl berufsspezifische wie berufsübergreifende Fähigkeiten vermitteln.“<sup>68</sup>

Mit dem Anspruch „fördern statt auslesen“ müssen sich Pädagogen immer wieder sensibel auseinandersetzen, da ihnen ihre Berufsrolle Lehren und Beurteilen gleichermaßen auferlegt. Diese Diskrepanz greifen auch „Die Grünen“ in ihrem Programm zur Schulreform auf. Für eine Modernisierung der Berufsschule würden sie sogar zusätzliche Lehrerstellen einrichten.<sup>69</sup>

---

<sup>67</sup> Kommunalwahlprogramm 1999-2003 des SPD-Unterbezirks Bremerhaven, 1999

<sup>68</sup> Grundsatzprogramm der SPD, Bonn 1989, 28

<sup>69</sup> „Unser Ziel ist es, (...) ein integratives Bildungswesen, das eine optimale Förderung individueller Fähigkeiten ohne soziale Selektion der Schülerinnen und Schülern ermöglicht. (...) Die Mauern zwischen Schule und Leben sollen durchlässiger werden, die Schule ihren Stechuhrcharakter verlieren. So kann auch eine neue Identifikation von Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrerinnen und Lehrern entstehen – und damit auch ein neues Verantwortungsgefühl für sie. Entsprechend muss sich auch die innere Organisation der Schulen ändern: sie brauchen größere pädagogische Autonomie gegenüber der Schulbehörde, Haushaltsmittel in eigener Verfügung, mehr Demokratie im Schulalltag (Aufwertung der Schulkonferenz); größeres Gewicht musisch-kultureller Bildung und Aktivität, Experimentierfreude in der Unterrichtsgestaltung. (...) Entwicklung neuer Lehrpläne und Modernisierung der technischen Ausstattung an den Berufsschulen; stärkere Integration von Berufs- und Allgemeinbildung. (...)“

Die CDU will die Qualität schulischer Bildung fördern. Sie tritt für eine „Steigerung der Qualität und Effektivität der Unterrichtsgestaltung und –organisation“ ein. „Fächerübergreifendes Wissen und Schlüsselqualifikationen sind durch eine moderne Methodik, z. B. projektbezogenes und fächerübergreifendes Lernen, verstärkt in den Unterricht einzubeziehen. (...) Inhalte von morgen können nicht mit Unterrichtsgrundlagen von gestern vermittelt werden. Die Modernisierung und Aktualisierung der Lehr- und Lernmittel muss zeitnah realisiert werden. (...) Schließlich erwartet die CDU, dass der Lebensbezug der Schule erhöht wird. Die Einbindung der Schule in ihre Region, die Kooperation mit Institutionen, Betrieben und Vereinen und die Beteiligung z. B. der Eltern an der Arbeit an der Schule und der Gestaltung außerunterrichtlicher Aktivitäten muss verstärkt werden.“<sup>70</sup> Speziell zur beruflichen Bildung heißt es, dass die allgemeine und die berufliche Bildung mehr als bisher miteinander verzahnt werden müssen, um so die berufliche Bildung aufzuwerten. Zu Inhalten, insbesondere zu kulturellen, werden keine Aussagen gemacht, außer im schon oben angeführten Koalitionspapier mit der SPD, dass für besonders begabte Schülerinnen und Schüler Programme entwickelt werden sollen, auch im künstlerisch-musischen Bereich.<sup>71</sup> Die CDU-Bundesgeschäftsstelle konstatiert unter dem Stichwort Jugendpolitik, dass die Freizeit und ihre Gestaltung bei den Jugendlichen einen hohen Stellenwert hat. „Sie gilt heute als das zentrale Artikulationsfeld der Jugendkultur; hier können Träume und Vorstellungen ausgelebt werden. (...) Die beliebtesten Freizeitaktivitäten der deutschen Jugendlichen sind Sport, Musikhören und ins Kino-Gehen. (...) Jugendliche Freizeitengagement und eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung erfüllen das kommunale Gemeinwesen mit Leben und haben zur Folge, dass sich junge Menschen auch mit ihrem städtischen Umfeld identifizieren und sich verantwortlich fühlen.“ Wo und wie jugendliches Engagement gefördert werden soll, ist nicht näher beschrieben, ebenso nicht die Inhalte. Zumindest scheint der Ort der Förderung nicht die Schule und schon gar nicht die Berufsschule zu sein. In der Bedeutung der Gruppe der Gleichaltrigen stellt das CDU-Papier die „peer group“ gleichberechtigt neben die Eltern. Es betont die Wichtigkeit des Kontakts, des gedanklichen Austausches, der gemeinsamen Aktivitäten junger Men-

---

Schulen, die neue Wege im Lehren und Lernen beschreiten, sollen für ihre innovative Arbeit zusätzliche Lehrerstellen erhalten“ (Die Grünen, Bremen 1991, S. 26, 27).

<sup>70</sup> Regierungsprogramm der CDU-Bremen zur Bürgerschaftswahl 1999, 19

<sup>71</sup> Vereinbarungen über eine Zusammenarbeit zwischen SPD und CDU, September 1999

schen mit gleichaltrigen Freunden für den Übergang ins Erwachsenenleben.<sup>72</sup> Die Förderung von Kunst, Kultur und Musik scheint keine Aufgabe der Schule zu sein, denn auch unter dem Stichwort Kulturpolitik und der Kulturförderung als öffentlicher Pflichtaufgabe werden als „Garant für eine Grundsubstanz der institutionellen Kultur“ Städte, Gemeinden und Kreise genannt und nicht das Bildungswesen. In der pädagogischen Grundsatzdebatte wird u. a. der wachsende Einfluss der Medien als „geheimer Miterzieher“ benannt und als neues Aufgabengebiet der Berufsausbildung der Umgang mit neuen Medien und die Nutzung moderner Informationsdienste angeregt. Über einen möglichen Zusammenhang mit kulturell-ästhetischer Bildung ist hier nichts zu erfahren.

Die Freien Demokraten treten für die Freiheit der Kultur ein. „Sie unterstützen die freie Initiative auch außerhalb staatlicher und kommunaler Kultureinrichtungen. Sie geben Raum für neuartige und experimentelle Kulturformen.“<sup>73</sup> Sie halten es für unumgänglich, in höherem Maße für Kunst und Kultur privates Engagement zu erschließen. „Die Bereitschaft vieler Bürgerinnen und Bürger sowie der Wirtschaft, sich stärker für Kunst und Kultur zu engagieren, ist durch kulturfreundliche Rahmenbedingungen zu fördern.“ Diese umfassen nicht die Schulen, insbesondere nicht die Berufsschulen. „Der Unterricht in der Berufsschule ist generell so zu organisieren, dass ein zweiter Berufsschultag nicht stattfinden muss. Dazu müssen die Lehrpläne von Fächern wie Sport und Religion befreit werden.“<sup>74</sup> Da der künstlerisch-kulturelle Bereich als Fach wie Kunst und Musik in den Stundentafeln der Berufsschulen nicht oder nur als Wahlpflichtangebot auftaucht, können sie von Seiten der FDP auch nicht von ihm „befreit“ werden. Noch im Jahr 1991 wollte die Freie Demokratische Partei zumindest das berufliche Schulwesen in seinem Bestand sichern, aber nicht verändern. Die Perspektiven beruflicher Schulen im Lande Bremen, (PeBeSch), die eine Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung sowie eine Doppelqualifikation von Schulabschluss und Berufsabschluss favorisierten, dürften nicht umge-

---

<sup>72</sup> „Solches Beisammensein und sinnvolle gemeinsame Aktivitäten gilt es nach Kräften zu unterstützen, etwa durch die Bereitstellung und Betreuung verschiedener Freizeiteinrichtungen auf kommunaler Ebene, wie z. B. Jugendclubs, Vereinsheime, Räumlichkeiten zur sportlichen und künstlerischen Betätigung etc. , wo Jugendliche auch selbst Verantwortung übernehmen können“ (<http://www.cdu.de/politik-a-z/jugend/kap31.htm> vom 11.07.2000).

<sup>73</sup> Wahlprogramm der FDP zur Bundestagswahl 1998, Bonn 1998, 35: „Deshalb setzt die FDP auf Sponsoren aus der Wirtschaft, private Mäzene, Fördervereine und Stiftungen.“

<sup>74</sup> ebd., S. 29

setzt werden.<sup>75</sup> Im Jahr 1994 fordert sie ein „vielgegliedertes, effizientes Ausbildungs- und Weiterbildungssystem“, das sich als duales System bewährt hat. „Es ist allerdings erforderlich, die Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung herzustellen, das System der beruflichen Bildung stärker zu differenzieren und die berufliche Bildung im Vergleich zum Studium attraktiver zu machen.“<sup>76</sup> Kulturell-ästhetische Anteile waren auch hier 1994 wie 1998 stehen die Freien Demokraten für eine liberale Kulturpolitik ein, die „den Raum zur Entfaltung schöpferischer und geistiger Kräfte in unserer Gesellschaft erweitern, das Erbe der deutschen Kulturnation erhalten und fördern und den gemeinsamen europäischen Kulturgedanken als Chance zur Überwindung nationaler Vorurteile begreifen“ will.<sup>77</sup> Dieser Raum zur Entfaltung schöpferischer und geistiger Kräfte scheint aber nicht in der Schule angesiedelt zu sein und schon gar nicht in der Berufsschule.

Die Bremer Bildungsbehörde empfiehlt in ihrem Pädagogisch-inhaltlichen Konzept (PiK) für die Schulen im Lande Bremen 1985

„den kreativen, also selbstständigen Umgang mit allem, was zum Leben des einzelnen gehört, zu stärken. Eine besondere Rolle spielen hier die Kultur und - herausgehoben - die Kunst. Sie gehören zu Kernbereichen schulischer Bildung und sollen überall dort, wo es möglich ist, auch in den beruflichen Schulen, einbezogen werden.“<sup>78</sup>

Das ist zumindest eine Perspektive, die kulturell-ästhetische Arbeit in der Berufsschule zulässt, wenngleich jegliche Ressourcen in der Praxis hierfür fehlen. Sieben Jahre später wird dann über eine institutionelle Absicherung musisch-kultureller Bildung in der Berufsschule in Form eines Wahlpflichtbereiches nachgedacht. In der Mitteilung des Senats vom Februar 1992 sollen u. a. bei einer „Neustrukturierung der Stundentafel der Berufsschule“ Wahlpflichtfächer ausgewiesen, zusätzliche Fächer wie Fremdsprachen, musische Bildung in die Stundentafel integriert, lerngebiets- oder fächerübergreifende Stundentafeln erarbeitet, handlungsorientierter Unterricht in Berufsschulen weiterentwickelt, Berufsschulen zu regionalen Kooperationszentren für berufliche Bildung und Kooperationsprojekte Schule-Wirtschaft vorangetrieben werden.<sup>79</sup> Auch ein Jahr später wird das Thema wieder

---

<sup>75</sup> FDP, Bremen 1991, S. 63

<sup>76</sup> FDP, Programm zur Bundestagswahl 1994, Bonn 1994

<sup>77</sup> ebd., S. 115

<sup>78</sup> Senator für Bildung und Wissenschaft. PiK, Bremen 1985

<sup>79</sup> vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen 1992

aufgegriffen und betont, dass neben der fachlichen Qualifizierung die Ansprüche an die allgemeinbildende Aufgabe der Berufsschule immer mehr zunehmen.

„Eine sprachliche wie auch kulturelle Vorbereitung auf ein Leben in der europäischen Gemeinschaft, eine musisch-kulturelle Bildung (....) sind Anforderungen, denen mit einer Umgestaltung der Inhalte demnächst entsprochen werden soll.“<sup>80</sup>

Auf die Frage, durch welche Maßnahmen dieser Unterricht an den beruflichen Schulen größere Bedeutung erlangen soll, heißt es:

„Die Vorüberlegungen zur Gestaltung einer neuen Stundentafel für die Teilzeitberufsschule unter Hereinnahme der neuen Fächer Englisch und musische Bildung stehen vor dem Abschluss. Mit der verstärkten Förderung der Fremdsprache in der beruflichen Bildung wird zugleich eine Entscheidung über das gesamte Bildungsprofil dieser Schule getroffen. Die curricularen Überlegungen stehen noch am Anfang.“<sup>81</sup>

Eine in Bremen eingesetzte Expertenkommission zur Weiterführung der Schulreform unter Vorsitz von Wolfgang Klafki kommt 1993 zu dem Schluss, dass die derzeitige und zukünftige berufliche Praxis in den Industrie- und Handelsstandorten Deutschland und Europa Lern- und Lehrkonzepte verlangt, die der Komplexität von Arbeitsprozessen entsprechen und sich nicht länger auf die tayloristische Arbeitsteilung stützen. Die Berufsschule muss ihre Inhalte daran orientieren und diese anders strukturieren. Sie empfiehlt deshalb, „eine Überarbeitung der Curricula von den Inhalten her vorzunehmen, und zwar mit dem Ziel einer Ablösung des Taylorismus zugunsten einer eher *ganzheitlichen* Lernpraxis.“<sup>82</sup>

Der Landesausschuss für Berufsbildung Bremen begrüßt in einer Stellungnahme zum oben genannten Bericht die verstärkte Diskussion um Bildungspolitik im Lande Bremen. Insbesondere erwartet er für Berufsschüler mit ihren unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen, dass dem Einzelnen mehr Möglichkeiten zur Gestaltung eines individuellen Bildungsweges geboten werden. Den gleichen Ansatz verfolgen die Grünen in der 27. Sitzung der Bremischen Bürgerschaft am 17. Februar 1993 zur Berufsschulsituation. Sie würden jungen Menschen von siebzehn bis zwanzig Jahren zutrauen, dass sie eigenverantwortlich aus Kursangeboten das Passende auswählen, auch an der Berufsschule.

---

<sup>80</sup> Bremische Bürgerschaft 1993, 3

<sup>81</sup> Bremische Bürgerschaft 1993, 5

<sup>82</sup> Senator für Wissenschaft und Kunst, Innovation und Kontinuität, Bremen 1993, 123

Eine Weiterentwicklung der Berufsausbildung geht auch für den Berufsbildungsausschuss über rein berufsbezogene Angebote hinaus:

„Die Beschränkung auf ein fachspezifisches Angebot beim Erlernen eines Berufes ist zu einseitig und nicht Differenzierung genug. Sprachliche, musische und/oder fachliche Angebote aus anderen Berufen tragen zusammen mit Deutsch und Politik zur Gestaltung eines individuellen Bildungsprogramms bei, motivieren für neue Ziele und weisen damit bereits über den Berufsabschluss, die Fort- und Weiterbildung vorbereitend, hinaus. Mittelfristig wird dadurch die Attraktivität der beruflichen Bildung gesteigert. Mehr Offenheit der Angebote und mehr Toleranz gegenüber der individuellen Bildungsgestaltung werden helfen, dem Bildungswesen die einseitige Ausrichtung zu nehmen.“<sup>83</sup>

Die Berufsschule muss Inhalte und Verfahren entwickeln, die berufliche Qualifikationen einschließlich ihrer ästhetischen Dimension vermitteln und die

„möglichst viele junge Menschen zu Kreativität und kultureller Selbstentfaltung anregen und sie zur aktiven und kritischen Teilnahme am Kunst- und Kulturleben befähigen.“<sup>84</sup>

Seit 1996 gibt es im Lande Bremen eine neue Rahmenstundentafel für die Berufsschule, die kulturell-ästhetische Inhalte im Rahmen von Wahlpflichtkursen zulässt. Die Einführung eines Wahlpflichtbereiches in der Berufsschule gründet sich u. a. auf dem Grundgesetz der BRD, den KMK-Vereinbarungen, der Landesverfassung der Freien Hansestadt Bremen, dem Bremischen Schulgesetz und der Verordnung über die Ausbildung in den Bildungsgängen der Berufsschule. (Berufsschulverordnung, Kapitel Ziele und Anhang der Rahmenstundentafel, Bremen, 1997)

„Die Berufsschule vermittelt eine berufliche Grund- und Fachbildung und erweitert die allgemeine Bildung. Damit will sie zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen“ (Berufsschulverordnung, §2, Bremen, 1997).

Eine Verpflichtung zur Veränderung von Unterrichtsformen ergibt sich zwingend aus dem Bremer Schulgesetz<sup>85</sup>. In Teil 2 wird der Auftrag der Schule und eine allgemeine Gestaltung des Schullebens definiert:

„Schüler und Schülerinnen sollen altersangemessen den Unterricht und das weitere Schulleben selbst- oder mitgestalten und durch Erfahrung lernen. (.....) Die Schule muss

---

<sup>83</sup> Landesausschuss für Berufsbildung, Bremen 1993, 2

<sup>84</sup> Bund-Länder-Kommission 1992

<sup>85</sup> vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremer Schulgesetze, Bremen 1995



in ihren Unterrichtsformen und -methoden dem Ziel gerecht werden, Schülerinnen und Schüler zu Selbsttätigkeit zu erziehen.“<sup>86</sup>

Die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele sehen ausdrücklich eine Erziehung zur Teilnahme am kulturellen Leben vor. Die Schülerinnen und Schüler – und dazu gehören auch die Auszubildenden – sollen lernen, „ihre Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeiten zu entfalten, Kreativität und Eigeninitiative zu entwickeln...“<sup>87</sup>

Auch in den Parteiprogrammen und Erklärungen von Bildungsinstitutionen, unter Bildungspolitikern, Bildungswissenschaftlern und Pädagogen scheint Konsens zu herrschen, dass musisch-ästhetische Bildung zur Erhaltung unserer Lebensqualität und zur Wahrnehmung unserer kulturellen Bedürfnisse nötig ist. Durchgehend alle Institutionen bekennen sich zur Relevanz von Kunst und Kultur, wenn auch in gradueller Abstufung. Gemessen an der Bildungswirklichkeit erscheinen die Parteiprogramme und Bildungskonzepte als schwer zu verwirklichende Utopien. Sie aber zumindest in Ansätzen durchzusetzen, liegt an jedem einzelnen, der unmittelbar mit Bildungsprozessen zu tun hat. Die Grünen appellieren schon 1991 zu diesem Punkt an die Initiative der Lehrenden, denn

„... Reformen können nicht erfolgreich realisiert werden, wenn sie **nur** von oben verordnet werden. Schulpolitik kann die Möglichkeit für eine veränderte Schule schaffen. Wie weit sie dann genutzt werden, hängt von uns ab.“<sup>88</sup>

### 1.3 Kulturell-ästhetische Bildung im Kontext der Berufsausbildung

Kultur ist der Spiegel, den wir uns vorhalten, um zu verstehen, wer wir sind.  
(Michael Naumann, 1998. Ehemaliger Staatsminister für Kultur und Medien)

In den abendländischen Kulturen haben Wissenschaft, Kunst und Musik häufig wechselnde Wertschätzung erfahren. Die wissenschaftliche Geringschätzung der lebensweltlichen Zusammenhänge haben eine z. T. abgehobene Pädagogik hervorgebracht, die wenig konkrete Hilfe zur Bewältigung des täglichen Lebens bot. Der Stellenwert kultureller und auch lebensweltlicher Bildung angesichts der gegenwärtigen Situation an den Berufsschulen, einschließlich der Lehrersituation und der bestehenden Curricula, ist in der Theorie und

<sup>86</sup> ebd. § 4, Abs. 2 und 4.

<sup>87</sup> ebd., § 5, Absatz 2, Punkt 5 und Absatz 3, Punkt 9

Praxis indifferent. Michael Brater beklagt seit Jahren, dass selbst die Berufspädagogik oft an der beruflichen Wirklichkeit der Auszubildenden vorbei geht. Er betrachtet das tatsächliche Leben als wichtigen Lehrmeister und nennt seinen Wahlspruch „Lernen vom Leben“ in Anlehnung an Seneca „Non vitae, sed scholae discimus“ und plädiert prinzipiell für Lernen an Realsituationen, die nicht zu Lernzwecken erfunden wurden, sondern die Ausschnitte des wirklichen Lebens darstellen.<sup>89</sup>

Die Pädagogik setzte zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Schwerpunkte. Die Vermittlung von Kulturtechniken beschränkt sich häufig auf einen mehr oder weniger sicheren Umgang mit der Technik des Lesens, des Schreibens und Rechnens, im günstigen Fall auch den Gebrauch von Bleistift und Pinsel und den Umgang mit der Stimme, um ein Lied anzustimmen.

Das „Lesenlernen“ oder das Entschlüsseln ästhetischer Produkte allerdings geschieht auf der Basis des eigenen Machens, Herstellens, Gestaltens. Wir müssen Kunstwerke erkennen, erfahren, interpretieren und analysieren können. Diese Fähigkeiten erst erschließen uns einen großen Teil der Wirklichkeit. Einer weitgehenden Ästhetisierung des Alltagslebens, vom Lifestyle hin bis zum Styling von Mensch und Natur, einer Künstlichkeit selbst auf Gebieten des einfachen täglichen Grundbedarfs begegnen wir oft unvorbereitet. Nicht nur deshalb wird die Bedeutung ästhetischer Erziehung und kultureller Bildung von Bildungspolitikern und Wissenschaftlern nicht bestritten.<sup>90</sup> Unsicher sind Vermittlungs- und Organisationsformen in Schulen und Bildungseinrichtungen.

Die reale Lebenswirklichkeit wird erst in neuerer Zeit als Gegenstand in die Pädagogik einbezogen. Die Berufspädagogik vermittelt zwar per se berufsspezifische Inhalte, deren schulischer Teil scheint allerdings oft theoretisiert und abgekoppelt von der beruflichen Wirklichkeit der Auszubildenden zu sein. Hinzu kommt, dass hier eine Lebenswirklichkeit bzw. Lebenssimulation zugrunde liegt, „der nicht nur der Sinn abhanden gekommen ist,

---

<sup>88</sup> Die Grünen. „Bremen braucht Bewegung“. *Schulpolitik*. Broschüre, Bremen 1991

<sup>89</sup> Brater, Michael: Perspektiven der Veränderung von Schule. In: Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst, Bremen 1995, 194

<sup>90</sup> „Im schulischen, wie außerschulischen Bereich muss dringend die Schulung der sinnlichen Wahrnehmung, die Förderung kreativen Denkens und Handelns und Nutzung ästhetischer Arbeitsverfahren und Ausdrucksformen als Methode verstärkt werden“ (Pazzini 1999, 24).

sondern die Evidenz selbst dessen, dass man überhaupt lebt...“<sup>91</sup> Jugendarbeitslosigkeit, Berufsunsicherheit, familiäre und gesellschaftliche Konflikte verstärken den Eindruck vergeblicher Sinnsuche. Diese pessimistischen Zukunftsaussichten könnten noch in der Schule aufgefangen und abgemildert werden. Hieß es schon 1987 im Parteiprogramm der SPD, dass die Allgemeinbildung den Einzelnen qualifizieren und ihn in die Lage versetzen solle, sein schöpferisches Eigenleben zu entfalten und zu verwirklichen, so ist es heute um so wichtiger, die berufliche Qualifikation mit echter Lebenshilfe auszustatten. Wie soll „Muße als Kraftquelle der Humanisierung der Arbeit und der Gesellschaft dienen und nicht allein der Wiederherstellung der Arbeitskraft,“<sup>92</sup> wenn es für viele keine bezahlte Arbeit gibt? Vor diesem Hintergrund ist unverständlich, dass Bildung heute fast ausschließlich als wirtschaftlicher Faktor und dessen messbarer Effizienz diskutiert wird. Zu fragen ist in der Tat, wieso ein hochentwickeltes und hochbezahltes Bildungssystem z. B. nicht eine Medienpädagogik leisten kann, die Jugendliche in die Lage versetzt, etwas anderes zu tun als fernzusehen? Was nützen Erkenntnisse über ökologische Vernunft, wenn diese weder von Bürgern noch von Politikern umgesetzt werden können? Die Bildungspolitik entscheidet mit darüber,

„ob sich der Mensch zu einem funktionierenden Teil der Expertensysteme mit kompensatorischem Kulturkonsum entwickelt oder ob sie durch erweiterte Persönlichkeitsbildung dazu beiträgt, Menschen hervorzubringen, die einer unkontrollierten gesellschaftlichen Dynamik entgegenwirken können, weil sie nicht nur Futter für Systeme und Kunden für Medienkonzerne sind.“<sup>93</sup>

Zeitgenössische Pädagogik muss den Umgang mit ästhetischen Medien als ein Kernproblem betrachten, sie muss sich in Richtung Kunst und Musik öffnen in Anbetracht der fortschreitenden Ästhetisierung des öffentlichen wie des privaten Lebens.<sup>94</sup> Schwierig wird es, sich einerseits der Kräfte von Kunst und Musik zu bedienen, sie aber andererseits frei und unabhängig zu lassen. Ästhetische Erziehung bleibt immer eine Gratwanderung zwischen Pädagogisierung und Funktionalisierung. Bittere Erfahrung staatlichen Missbrauchs von Kunst und Medien lehren faschistische und totalitäre Staaten, wie die Gleichschaltung der

---

<sup>91</sup> Lenzen 1990, 173

<sup>92</sup> ebd.

<sup>93</sup> Bourdieu 1998, vgl. Anm. 52

Künste im Hitler-Deutschland und auch z. T. in den sozialistischen Staaten. In abgeschwächter Form sieht Lenzen eine Gefahr der Vereinnahmung von Kunst für die sogenannte Freizeitpädagogik. Er spielt dabei auf Hermann Glaser an:

„Und in der Tat: Die Kulturtechnokraten warten bereits auf ein neues Betätigungsfeld. Es heißt Kulturpädagogik und wird gerade von aufrechten Sozialdemokraten wie Hermann Glaser entdeckt, der die Einrichtung von öffentlichen Werkstätten in Wohnortnähe fordert. Dort soll nach dem Verlust der Arbeit als sinnstiftende Tätigkeit sinnvoll und wohl auch ordentlich gebastelt, gebatikt, gebohrt und gedichtet werden. Das abschreckende Beispiel solcher Art naiver Konkretisierung bekräftigt die Verweigerung pädagogischer Planung von (...) ästhetischer Erziehung ...“<sup>95</sup>

Die Veränderung des Wirklichkeitsverhältnisses und eine massive Ausbreitung elektronischer Medien sind wichtige Anlässe für die Reaktualisierung des Ästhetischen in der Erziehungswissenschaft. Es wäre allerdings illusorisch zu glauben, dass Kunst und Kultur als Gegenstand von (hier) beruflicher Pädagogik Einfluss auf gesellschaftliche Veränderungen hätten. Es geht vielmehr um einen Umgang mit künstlerisch-ästhetischen Prozessen, die im Beruf und im Alltagsleben hilfreich sind. Durch das Wissen über ästhetische Wirkungen und über ästhetische Verhältnisse können sich die Auszubildenden einerseits besser einer Beeinflussung durch die Medienwelt zur Wehr setzen oder zumindest ihre Absichten durchschauen.<sup>96</sup> Sie können sich andererseits aber auch der schöpferischen Kräfte bedienen, die von Musik und Kunst ausgehen, um sie in Beruf und Freizeit sinnvoll einzusetzen. Ästhetik als Bestandteil in der Berufsausbildung stellt sich die Aufgabe, in die typischen Denkweisen, Erkenntnisse und Einsichten aus den Bereichen Kunst, Musik und Literatur einzuführen und diese als Beitrag zur Lösung von Alltagsproblemen zu nutzen.

---

<sup>94</sup> „Während wir gesellschaftlich in einer Zeit der Hochkultur des Ästhetischen mit großen Kunstereignissen und Musikveranstaltungen leben, haben wir es versäumt, das erschließende, bewusstmachende Instrumentarium mitzuentwickeln“ (vgl. Selle 1992, 10).

<sup>95</sup> Lenzen 1990, 186

<sup>96</sup> „Kulturelle Bildung ist eine notwendige Ergänzung zu den technischen Veränderungen durch die neuen Medien. Ohne Bezug zu den Künsten können die Chancen der neuen Medien nicht ausgeschöpft werden. Der Bezug von Bildung auf die Künste muss mit Breitenwirkung etabliert werden. Kulturelle Bildung eröffnet die Teilhabe an Werken der Kunst, an den in ihnen eingeschlossenen Forschungsergebnissen, Produktionsprozessen und Rezeptionsmöglichkeiten. Sie sensibilisiert für weitgreifende Veränderungsprozesse und macht Zusammenhänge anders als begrifflich deutlich“ (Forum Bildung, Internet Bibliothek: Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Informationen zur Expertise zum Programm von Prof. Dr. Karl-Josef Pazzini, Universität Hamburg, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 77, Bonn 1999).

„Denn von der Intensität und der Förderung der kulturellen Bildung hängt nicht zuletzt auch die Konkurrenzfähigkeit unserer Gesellschaft in ökonomischer Perspektive ab. Kulturelle Bildung beinhaltet Möglichkeiten und Ressourcen, die in den Wissenschaften, insbesondere in den Naturwissenschaften, der Mathematik und den technisch ausgerichteten Wissenschaften nicht oder nur untergründig zur Verfügung stehen“<sup>97</sup>

Ziel dieser Arbeit ist es, den Handlungsspielraum für kulturelle Bildungsinhalte in der kaufmännischen Berufsausbildung auszuloten und sichern zu helfen, insbesondere an Beispielen aus Kunst und Musik.

---

<sup>97</sup> ebd., 1

## 2 Erfahrungen aus dem Modellversuch KUMULUS

Der Modellversuch KUMULUS wird herangezogen, um Teile des Konzepts zur Einbeziehung musischer und kreativitätsfördernder Lernangebote in die Berufsausbildung zu überprüfen. Darüber hinaus sollen Anstöße aus dem Modellversuch für neue Lern- und Lehrformen weiterentwickelt werden.

KUMULUS steht als Kürzel für Kunst, Kultur, Musik, Literatur, Theater, Sport und Sprachen – der Assoziationskette sind keine Grenzen gesetzt – und ist der Arbeitsbegriff eines Modellversuchs an zwei kaufmännischen Berufsschulen in Bremerhaven und Rostock. Gegenstand des Versuchs waren neue Lernangebote im Rahmen eines fakultativen, berufsfeldübergreifenden Lernbereichs als Wahlpflichtbereich in der Teilzeitberufsschule. Die Inhaltsfelder in Kunst bezogen sich auf Design, Werbung, Bildende Kunst, Architektur und Kultur und in Musik auf Aspekte des eigenen elementaren Musizierens, auf die Struktur, Geschichte und Ästhetik der Musik und auf Filmmusik. Das Spektrum der neuen Lernangebote war über den genannten Rahmen hinaus erweiterbar, je nach Angebotslage der Schulen. Im Vordergrund stand die Frage, in welchem Umfang musisch-kulturelle und fremdsprachliche Lernangebote verstärkt in der kaufmännischen Berufsausbildung berücksichtigt werden könnten. Die Kooperation mit einer kaufmännischen Berufsschule in Rostock sollte die Situation eines grundsätzlichen Neuansatzes beruflichen Lernens in den neuen Bundesländern klären helfen. Die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs oblag dem Team Helke Deichmann, Susanne Koch, Jutta Müllich unter Leitung von Prof. Dr. Günter Kleinen, Universität Bremen.

### 2.1 Zur Entwicklungsgeschichte

Ende der 80er Jahre machten sich Lehrer an den Kaufmännischen Lehranstalten in Bremerhaven Gedanken, wie sie Unterrichtsinhalte in den Berufsschulunterricht einbringen könnten, die über rein fachliches Wissen hinausgehen, aber dennoch wichtig für eine berufliche und persönliche Entwicklung der Jugendlichen sind. Dabei sollten speziell musisch-ästhetische und künstlerisch-kreative Elemente aus Musik und Kunst, aus Literatur, Theater, Kultur, Fremdsprachen usw. berücksichtigt werden. Der Modellversuch hatte sich aus Angeboten des Schulversuchs „Sport und Kultur“ (Spuk) entwickelt, welchen die Schule aus organisatorischen Gründen einigen Berufsschulklassen mit Beginn des Schuljahres 1990/91 offerierte. Für den im Anschluss an diese zweijährige

jahres 1990/91 offerierte. Für den im Anschluss an diese zweijährige Vorlaufphase von der Bund-Länder-Kommission geförderten Modellversuch wurde der Name KUMULUS gewählt. KUMULUS ist abgeleitet von **K**unst, **K**ultur, **M**usik, **L**iteratur **u**nd **S**port oder Sprachen, und nicht zu vergessen: **L**USt. Da die Neuorganisation des Schulwesens in den neuen Bundesländern etwa zeitgleich mit den Innovationsbestrebungen in Bremerhaven erfolgte, wurde der Modellversuch gemeinsam mit einer Berufsschule in Rostock beantragt. Dieser Modellversuch lief von 1991 bis 1994 an den Kaufmännischen Lehranstalten im Schulzentrum Bürgermeister Smidt und der Berufsschule Handel in Rostock.<sup>98</sup>

Die Vorüberlegungen zum Modellversuch gründeten sich auf einem kleinen Kreis von Lehrkräften an den Kaufmännischen Lehranstalten, der mit der damaligen Situation an der Berufsschule unzufrieden und der Meinung war, dass der Berufsschulunterricht reformbedürftig sei. Da sich die Berufsbilder durch Modernisierung und permanente Innovation in immer schneller ablaufenden Prozessen verändern, werden Arbeitnehmer in Zukunft nur dann den Anforderungen genügen, wenn sie über weiterreichende Qualifikationen verfügen, als sie in der herkömmlichen Fächerstruktur in der Berufsschule vermittelt werden. Die Auseinandersetzung mit und die Öffnung für Kunst und Kultur (Musik, bildende Kunst, Literatur, Theater, Sprachen etc.) erschienen aus mehreren Gründen ein geeignetes Erprobungsfeld für die Entwicklung der geforderten Fähigkeiten zu sein. Die „Einbeziehung fremdsprachlicher, musischer und kreativitätsfördernder Lernangebote in die kaufmännische Berufsausbildung“, so der offizielle Titel des Modellversuchs, sollte ein bisher für die Berufsausbildung nicht erschlossenes Aufgabenfeld erproben. Anstoß dafür gaben u. a. die Ergebnisse einer Befragung von Schülern an den Kaufmännischen Lehranstalten in Bremerhaven im Jahre 1986. In dieser Studie wurde die Akzeptanz und Toleranz im Musikverhalten Jugendlicher untersucht.<sup>99</sup>

### **2.1.1 Kaufmännische Lehranstalten in Bremerhaven**

Das Schulzentrum Bürgermeister Smidt ist eines von drei Oberstufenzentren in Bremerhaven mit einer Gymnasialen Oberstufe und einer berufsbildenden Schule mit berufsqualifi-

---

<sup>98</sup> vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft: 1. Zwischenbericht zum Modellversuch KUMULUS, Bremen 1992. 2. Zwischenbericht zum Modellversuch KUMULUS, Bremen 1993. 3. Zwischenbericht/Abschlußbericht zum Modellversuch KUMULUS, Bremen 1994. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch KUMULUS, Bremen 1995

zierenden und studienbezogenen Bildungsgängen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung, den Kaufmännischen Lehranstalten (KLA). Hier werden Auszubildende, die in einem Ausbildungsverhältnis stehen beschult und Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag, bis sie die Schulpflicht von insgesamt 12 Schuljahren erfüllt haben.

Das Kursangebot<sup>100</sup> richtete sich zunächst nach den Möglichkeiten der dort unterrichtenden Lehrer und nach der Akzeptanz der Schüler. Die Kursinhalte wurden den Auszubildenden vorgestellt und mit ihnen diskutiert. Nach einem aufwendigen Wahlverfahren, bei dem die Auszubildenden ihren Hauptwunsch und eventuelle Nebenwünsche ankreuzen konnten, wurden die Kurse eingerichtet. Von 22 angebotenen Kursen wurden 15 Kurse eingerichtet, die zweistündig im vierzehntägigen Wechsel erteilt wurden. Einige Kurse liefen über ein Schuljahr, also zwei Halbjahre. Jeder Auszubildende konnte im Rahmen der Ausbildungszeit und während des Modellversuchs drei Wahlpflichtkurse belegen.

Seit 1996 eine Stundentafel mit einem Wahlpflichtbereich in Kraft getreten ist, bieten die Kaufmännischen Lehranstalten diese, wenn möglich, über vier Halbjahre an. Zwischenzeitlich wurde auch von dem Wahlverfahren durch Wahlzettel abgerückt, da eine gerechte Zuteilung nicht möglich war und bei vielen Schülern der Eindruck entstand, willkürlich irgendeinem Kurs zugeordnet worden zu sein. Die Kursprogramme werden nach wie vor per Aushang bekannt gemacht und in Heftform verteilt, und es gibt ein kleines informatives Faltblatt „Die Wolke“<sup>101</sup>. Die Kursleiter stehen zur Beratung und Auskunft zur Verfügung und nehmen während der letzten Wochen des Schulhalbjahres Anmeldungen für ihre Kurse entgegen. Die Namenslisten der Kurse hängen etwa drei Wochen vor dem neuen Schulhalbjahr aus. Die Auszubildenden können selbst kontrollieren, ob sie in ihren gewählten Kurs eingetragen sind. Für alle, die sich noch nicht zuordnen konnten oder wollten, findet dann eine Veranstaltung in der Aula statt, bei der die Kursleiter ihre Kurse noch einmal vorstellen. An Ort und Stelle können sich die verbliebenen Auszubildenden persönlich informieren, sich den Kursen zuordnen oder gegebenenfalls tauschen. Falls der favorisierte Kurs belegt sein sollte, können sich die Auszubildenden mit Freunden oder

---

<sup>99</sup> Schnieder 1987 und 1989

<sup>100</sup> vgl. Senator für Bildung, Berichte zum Modellversuch KUMULUS, Bremen 1992, 7-14 und 1993, 14-19

<sup>101</sup> vgl. ebd., 3. Bericht zum Modellversuch KUMULUS, Bremen 1994, 11-12



# KULTUR **MU** sik **LLUS** T

Traumwolke in der  
Berufsschule IP:H:S.

**KUMULUS**, dräut eine Gewitterwolke ins Haus oder steckt ein Hauch von positiver Klimaveränderung für die KLA dahinter?

**Wir über KUMULUS:** KUMULUS steht als Kürzel für **K**ultur, **K**unst, **M**usik, **L**iteratur, **T**heater, **S**port und **S**prachen - der Assoziationskette sind keine Grenzen gesetzt. In dem Projekt **KUMULUS** können seit 1991 Berufsschüler/innen ausgewählter Klassen in einem Wahlpflichtangebot unter folgenden Kursen auswählen:

Kunst und Kultur  
Hatha Yoga  
Aikido  
Desk Top Publishing  
Squash

Fotografie  
Theater ist Kunst  
Kunst  
Badminton  
Volleyball

Gitarre  
Video  
Tanz Folklore  
Fitness  
Freizeitsport

Musik  
Multikultur  
Spanisch  
Französisch  
Englisch

In diesen Kursen werden fremdsprachliche, kulturell-ästhetische, kreativitäts- und lustfördernde be-  
rufsübergreifende Inhalte und Handlungskonzepte entwickelt und erprobt. Schüler/innen und Leh-  
rer/innen erarbeiten gemeinsame Aspekte für einen zeitgemäßen, sinnvollen Berufsschulunterricht.

Die Gruppe **Europäische Kulturgeschichte** ist nach Prag gefahren. Die Gruppe **Kunst & Kultur**  
hat sich mit neuer Firmenphilosophie befasst. Die Gruppe **Video** hat einen Werbespot gedreht. Die  
Gruppe **Foto** zeigt ihre Produkte in einem Flur der KLA. Die Gruppe **Volleyball** hat erfolgreich an ei-  
nem regionalen Turnier mitgespielt. Die Gruppe **Kunst** hat Bilder für Klassenräume und die Cafete-  
ria erstellt.

Wir, das sind die KUMULUS-Teamer Reinhard Hackstein, Hannelore Küpers, Anne Schmeckies,  
Helke Schnieder, Günther Wegener, Edzard Winters, Albrecht Willer, die Kursleiter/innen der SPuK-  
Kurse an den KLA und Prof. Dr. Günter Kleinen und Susanne Koch von der Universität Bremen.

Klassenkameraden absprechen, welchen anderen Kurs sie evt. gemeinsam belegen wollen. Dieses Verfahren ist zwar immer noch nicht für alle befriedigend, aber transparenter.

### **2.1.2 Berufsschule Handel Rostock**

Die Berufsschule Handel in Rostock ist eine Teilzeitberufsschule für Einzel-, Groß- und Außenhandelskaufleute, Verkäufer/innen und Rechtsanwalts- und Notargehilfinnen. Außerdem umfasst sie das Fachgymnasium Wirtschaft als Vollzeitschule.

Seit Anfang September 1991 wurden in Rostock Kurse in Sport und sechs Kurse „Kultur“ in acht Klassen des dualen Berufsschulsystems angeboten. Die Sportkurse waren obligatorisch. Sie liefen im vierzehntägigen Wechsel mit folgenden Kursen aus dem Wahlpflichtbereich: Werbung und Gestaltung, Rezitation, Theater, Gesundheits- und Lebenserziehung, Bürgerliches Recht, Englisch für Anfänger, Keyboard-Unterricht.

Die Kursorganisation stützte sich auf Berichte und Erfahrungen aus Bremerhaven: Die Kursleiter stellten ihre Kurse schriftlich und mündlich vor, und die Auszubildenden äußerten vor dem Halbjahres- oder Schuljahreswechsel einen Haupt- und einen Ersatzwunsch, so dass die Zuordnung zu den Kursen bis zum Schuljahresbeginn vorgenommen werden konnte. Schlecht angenommene Kursangebote wurden von den Lehrern modifiziert, ähnliche Kurse besser abgegrenzt. Schwierigkeiten tauchten bei der Vorbereitung des eigenen Unterrichts auf. Neben der allgemeinen Umstellung wurden Inhalte und Formen des Unterrichts bewältigt, die den Intentionen des Modellversuchs entsprachen. Im Schuljahr 1992/1993 wurden 15 Klassen mit 330 Schüler/innen in den Modellversuch einbezogen. Der Berufsschulunterricht sollte zeitlich geblockt werden: Einer Woche Berufsschulunterricht folgten zwei Wochen betriebliche Ausbildung. Aus betrieblicher Sicht war diese Organisationsform begrüßt worden, und die Gesamtkonferenz hatte darüber abgestimmt.

### **2.1.3 Aktivitäten, Information und Transfer**

Während der Laufzeit des Modellversuchs gab es zahlreiche Arbeitssitzungen innerhalb der beiden Schulen und Treffen aller beteiligten Personen einschließlich der wissenschaftlichen Begleitung. Zur Weiterqualifikation des Lehrpersonals wurden u. a. folgende Fortbildungen durchgeführt: „Zukunftswerkstatt“ nach Robert Jungk als Arbeitsgrundlage für gemeinsame Problemlösungen Bremerhaven - Rostock, Workshops „Selbstorganisations-

theorie und Radikaler Konstruktivismus als pädagogische Metatheorien“ mit Peter Kruse von der Universität Bremen, „Kreative Aufgabenstellung zur Förderung der Motivation“ nach dem Bildungskonzept von Michael Brater von der Gesellschaft für Ausbildungsforschung in München, „Einführung in das Neurolinguistische Programmieren (NLP)“ nach Robert L. Dilts, „Mind Mapping“ und „Moderation“. <sup>102</sup> Es gab eigene Fachtage und Expertentagungen zu „Sprache, Kultur und Wirklichkeitskonstruktion“ mit Siegfried J. Schmidt <sup>103</sup>, zu „Veränderungen in der Unternehmensorganisation“ mit Experten aus der Wirtschaft, „Kreativem Unterricht und neuen Lernmethoden in der beruflichen Bildung“ mit dem Bundesinstitut für Berufliche Bildung in Berlin, „Fragen der Evaluation“ etc. Extern wurden Fachtage „Das Ästhetische Projekt“ , Fremdsprachentagungen, „Hochschultage Berufliche Bildung“, Abschlusstagungen ähnlich gelagerter Modellversuche etc. besucht. KUMULUS wurde auf zahlreichen überregionalen Fachtage, in der Universität Oldenburg, in verschiedenen Berufsschulen, im Wissenschaftlichen Institut für Schulpraxis in Bremen und auf den Hochschultagen Berufliche Bildung in Hannover vorgestellt. <sup>104</sup>

Wesentlicher Diskussionspunkt innerhalb der Arbeitsgruppen, neben inhaltlichen Aspekten, war die Benotung der Kurse. Besonders Rostocker Auszubildende und Lehrer meinten, was nicht bewertet werde, habe weniger Wert. Das deckte sich nur teilweise mit Erfahrungen aus Bremerhaven, obwohl sich auch hier einige Auszubildende ihre guten Leistungen attestieren lassen wollten. Die Lehrern lehnten Noten als Motivations- und Druckmittel ab. Hauptargumente gegen eine Zensurengebung waren: Experimentelle Arbeit schließt starre Überprüfungskriterien in Form von benoteter Beurteilung aus. Kreativitätsfördernde Angebote können nicht in operationalisierbare Einheiten zerlegt werden. Diese stehen einer Förderung der Kreativität entgegen. Aktuelle, spontane Aktionen müssen zugelassen werden, insbesondere unvorhergesehene Wendungen des Unterrichtsverlaufs durch Schülermitarbeit. Gute Ansätze für eine Änderung von Inhalten und Formen des Sportunterrichts – und damit auch der Benotung – enthalten die Bremer Lehrpläne.

---

<sup>102</sup> In den Berichtsbänden des Modellversuchs sind die Fortbildungen, Aktivitäten und Tagungen ausführlich beschrieben.

<sup>103</sup> Mit freundlicher Genehmigung des Referenten Prof. Dr. Siegfried J. Schmidt, Universität Siegen ist das Manuskript des Vortrages im 3. Zwischenbericht zum Modellversuch KUMULUS abgedruckt. Bremen 1994, 13-24

<sup>104</sup> vgl. Deichmann: Kunst und Kultur zwischen Soll und Haben. In: Grundmann, Neusäß 1996, 115-132

Diese wurden mit den Rostocker Lehrerinnen ausgiebig diskutiert und in gemeinsamen Fortbildungen in die Praxis umgesetzt.

Der Lernort Schule wurde in KUMULUS-Kursen häufig verlassen: Auszubildende des Kunstkurses stellten ihre Werke in einem nahegelegenen Krankenhaus aus. Eine andere Kunstgruppe gestaltete ein Schaufenster in einem Porzellangeschäft. Die Gruppe „Kunst und Kultur“ besuchte Kunstaustellungen, Tanztheateraufführungen, kulturelle Veranstaltungen und organisierte in einem großen Bremerhavener Betrieb eine Kunstaustellung. Mit einer weiteren Kunstgruppe wurde die politische Umsetzung des Bremerhavener Kulturentwicklungsplans verfolgt. Der Kurs „Europäische Kulturgeschichte“ unternahm im Rahmen eines Bildungsurlaubs eine einwöchige Studienfahrt nach Prag. Der Theaterkurs schaute auch hinter die Kulissen des Theaterbetriebes, um direkt zu erleben, wie ein Stück auf die Bühne gebracht wird. Der Kurs „Filmmusik“ befragte den Komponisten Jens-Peter Ostendorf zu seinen Filmkompositionen.

## 2.2 Evaluation

Der Modellversuch KUMULUS wurde mit quantitativen wie auch qualitativen Verfahren evaluiert. Zu Fachtagungen wurden Experten aus Wissenschaft und Wirtschaft eingeladen, die im interdisziplinären Diskurs auf breiter Basis die Förderung sprachlicher, musischer und kreativer Qualifikationen im Berufsschulunterricht unterstützten.<sup>105</sup> Auf verschiedenen Ebenen fanden Gespräche statt und wurden Leitfadenterviews durchgeführt: mit Experten aus den Schulen, der Schulaufsicht, aus Wissenschaft und Forschung und aus der Wirtschaft. Bei Interviews wurde ein ausformulierter Fragenkatalog bei Lehrerinnen und Lehrern eingesetzt. Die Erfahrungen und Bewertungen der Auszubildenden in Bremerhaven und Rostock wurden mit Fragebögen erfasst (1992 bis 1994).

„Der Sinn der Befragung lag sowohl in einer Absicherung der Intentionen des Modellversuchs nach außen als auch im Nachvollzug der Prozesse auf allen Ebenen der am Modellversuch Beteiligten. Wie bei vielen qualitativ angelegten Studien richtete sich die Auswahl der Gesprächsteilnehmer nach dem erhofften Zugewinn an Argumenten und Kriterien. Bei der Erhebung unter den Beteiligten ging es darum, das Geschehen des Schulversuchs aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu erfassen. Ein spezielles Interesse

---

<sup>105</sup> vgl. Senator für Wissenschaft und Bildung, Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung, Bremen 1995

galt, nach der gerade erst erfolgten Vereinigung, den sich rapide wandelnden Zuständen in den neuen Bundesländern.“<sup>106</sup>

### 2.2.1 Allgemeine Überlegungen zum methodischen Vorgehen

Die Methoden der qualitativen Sozialforschung lassen sich auf nahezu alle Themenbereiche der empirischen Soziologie anwenden. Sie greifen weiter als die quantitative Methodik und schließen auch Formen künstlerischer und literarischer Produktion ein.<sup>107</sup> Sie scheinen daher besonders geeignet zu sein, um Aussagen und Belege zu künstlerisch-kreativen Sachverhalten zu erhalten und auszuwerten. Um Gemeinsamkeiten zu analysieren und miteinander in Bezug zu bringen, wurden das Interview gewählt. Auf der Basis des Interviews sollten verschiedene Aussagen von Experten auf Argumente untersucht werden, die einen Begründungszusammenhang für kulturell-ästhetische Unterrichtsinhalte liefern könnten.

Um die angenommenen Hypothesen zu stützen, wurden Fragebogen für die Auszubildenden erarbeitet, denn diese schienen besonders geeignet zu sein, um die Unterschiede der am Modellversuch beteiligten Auszubildenden in Bremerhaven und Rostock zu erfassen.

Auf der Grundlage der Arbeitshypothesen wurde für die Interviews eine Leitfadenstruktur entwickelt. Gerhard Kleining<sup>108</sup> beschreibt einige Regeln für das Grundverhältnis zwischen dem suchenden Forscher und dem gesuchten Gegenstand, hier der Einordnung von Bildungszielen im weitesten Sinne, und dem Interviewpartner. Der Forscher sollte möglichst unterschiedliche Positionen aus der Literatur im Blick haben und zugleich dem Gegenstand gegenüber offen bleiben. Dies betrifft nicht nur seine Einstellung, seine Motivation, sondern auch die Forschungsinstrumente, derer er sich bedient. Fragen sollen keine Antworten vorgeben, die vom Forscher und nicht vom Gesprächspartner stammen. Daher sollen zusätzlich offene Fragen dem Befragten Gelegenheit geben, ihm selbst wichtig erscheinenden Themenbereiche anzusprechen. Oftmals ist es dazu nützlich, die Fragen durch umschreibende Ausdrücke flexibel zu gestalten, so dass der Befragte Spielräume in

---

<sup>106</sup> ebd., 6-7

<sup>107</sup> Lamneck 1993, Bd. 1, 93

<sup>108</sup> Kleining 1982

der Beantwortung hat. Diese Strategie fördert die Offenheit dem gesuchten Objekt gegenüber und es kommt auch Ungefragtes, aber mit dem Frageninhalt in Zusammenhang Stehendes, zur Sprache. So können sich im Laufe der Untersuchung andere Teilprobleme ergeben und den Themenschwerpunkt verlagern, wie es im Laufe der Interviews zu KUMULUS z. B. in der Art aufgetreten ist, dass der Gegenstand Kunst und Musik von gesamt-didaktischen Problemen in den Hintergrund gedrängt wurde.

Alle Ergebnisse der qualitativen Sozialforschung sind räumlich und historisch begrenzt. Sie gelten für bestimmte Gesellschaften oder für Teile von ihnen und für eine bestimmte zeitliche Situation, in denen sie als gültig nachgewiesen wurden unter Angabe der Grenzen der Gültigkeit. Bei einem weitgehend qualitativem Vorgehen kristallisiert sich nach einer vergleichenden Systematisierung eine komprimierte Form der Ergebnisse heraus. Zusammenhänge werden hergestellt und diskutiert. Die Beurteilung der subjektiven Antworten vor dem Hintergrund objektiver gesellschaftlicher Strukturen stützt entweder vorhandene Hypothesen oder gibt Anlass, diese zu modifizieren oder durch neue zu ersetzen.<sup>109</sup>

### **2.2.2 Die bei KUMULUS eingesetzten Erhebungsinstrumente**

In einer Vorstudie wurde das Akzeptanz- und Toleranzverhalten von Berufsschülern gegenüber Musik untersucht. Durch einen Fragebogen sollten vergleichbare Aussagen von Auszubildenden aus verschiedenen kaufmännischen Berufen mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen ermittelt werden. Im weiteren Verlauf sollte ein Bild möglichst aller am Berufsbildungsprozess beteiligten Gruppen gegeben werden: von den vor Ort an der Schule tätigen Lehrern, den beteiligten Arbeitgebern, den Vertretern von Behörden und Institutionen und den Experten aus Wissenschaft und Wirtschaft.

#### **Vorstudie**

In einer Pilotstudie wurde schon im Jahre 1986 der Frage nachgegangen, in wieweit Jugendliche an einer Berufsschule eine positive Einstellung gegenüber musikalisch-kulturellen Inhalten in der Schule haben würden.

„Neben der Vorbereitung auf das Arbeitsleben ist die Vorbereitung auf die Selbstbestimmung des privaten und gesellschaftlichen Lebens wichtig. Das wiederum setzt ein

---

<sup>109</sup> Witzel 1982, 111

lebendiges Verhältnis ( ... ) zur Kultur und einen kritischen Umgang mit ihr voraus. Um Musik als Bestandteil kulturellen Lebens als Unterrichtsfach an einer Berufsschule einzuführen, muss sondiert werden, mit welchen Inhalten und in welcher Form dies geschehen kann. Das bedeutet unter anderem auch, sich an den Bedürfnissen der Schüler/innen zu orientieren und ihr Akzeptanz- und Toleranzverhalten einzubeziehen.<sup>110</sup>

So lautete die Intention der Pilotstudie zu Akzeptanz und Toleranz im Musikverhalten Jugendlicher an den Kaufmännischen Lehranstalten in Bremerhaven von 1986. Der Fragebogen war in vier Bereiche eingeteilt: Fragen zum Hörverhalten von Musik, Äußerungen zu Musikbeispielen und ein projektiver Test zum Ankreuzen und mit Fotos zur freien Erfindung von Geschichten (Thematischer Apperzeptionstest, TAT).

Ziel des Fragebogens war es, möglichst objektive, vergleichbare und interpretierbare Ergebnisse zu erhalten. Er sollte für die Fachschüler ebenso verständlich sein wie für die Auszubildenden der verschiedenen Sparten. Der Methodenwechsel wurde den unterschiedlichen individuellen Typen und Eingangsvoraussetzungen gerecht. Sowohl die inhaltliche Struktur des sechsseitigen Fragebogens als auch der zeitliche Rahmen waren für alle Befragten: je eine Doppelstunde von 90 Minuten.

Der Einstieg in die Untersuchung ermunterte die Auszubildenden, ihre eigenen Anliegen und Motivationen vorzubringen und erlaubte Rückschlüsse auf ihre musikalischen Präferenzen und die Funktionen, die Musik für sie hat. Ihnen wurde gesagt, dass alles, was sie denken, fühlen oder schreiben, wichtig sei, dass es nichts „Falsches“ gebe, gleichgültig ob es richtig oder falsch geschrieben war, dass also keine Beurteilung der Rechtschreibung, Grammatik, des Stils oder der Form vorgenommen werden sollte. Nur eigene Meinungen, Erfahrungen und Antworten waren wichtig. Sie sollten keine vermeintlich erwarteten Ergebnisse abliefern.

Die Eingangsfragen waren:

Wenn Sie Zeit hätten, Musik zu hören, welche Musik würden Sie auflegen? Was erwarten und erhoffen Sie von einer Musik, die Sie hören wollen?

Im nächsten Teil folgte ein klingender Fragebogen. Die Schüler sollten sich zu fünf vorgespielten Musikbeispielen äußern. Inhaltlich wurden die Beispiele nicht kommentiert, es wurde nur die Reihenfolge angekündigt: Musik 1, Musik 2 usw.

---

<sup>110</sup> Schnieder 1987, 5



Hören Sie der Musik eine Weile zu.– Hören Sie diese Musik gern? Schreiben Sie bitte auf, was Ihnen beim Hören dieser Musik einfällt.

Welche Gedanken, Gefühle, Erinnerungen kommen auf? Welche Bilder entstehen in Ihrer Fantasie?

Würden Sie diese Musik verschenken wollen? Wenn ja – wem? – warum?

Falls Sie diese Musik nicht kennen, würden Sie mehr darüber erfahren wollen?

Die ausgewählten Musikstücke sollten die wichtigsten Stilrichtungen repräsentieren: aktuelle, traditionelle und experimentelle Musik. Sie sollten einerseits einen geschlossenen Höreindruck vermitteln und typisch für ihren Stilbereich sein, andererseits keine extremen Beispiele darstellen, um nicht von vornherein die Äußerungen von Vorurteilen zu initiieren. Die Bereiche der Rockmusik, der Pop- und Schlagerszene, der Folklore, der Neuen Musik und der Klassik sollten weitgehend abgedeckt werden. Diese Forderung erwies sich als schwer erfüllbar und wurde zugunsten von Musikstücken mit unterschiedlichen ästhetischen Reizen entschieden. Die vorgespielten Musikstücke wurden stets in der gleichen Reihenfolge präsentiert – auch auf die Gefahr eines time errors hin, da die Musikabfolge einem bestimmten Spannungsverlauf unterlag.

Der erste Titel aus der Rock-Pop-Szene (Jennifer Rush: The Right Time Has Gone Now) sollte das Interesse der Schüler wecken, eine lockere Arbeitsatmosphäre schaffen und sie dazu motivieren, sich emotional zu äußern. Im zweiten Titel wurden kognitive und emotionale Momente angesprochen (Ulla Meinecke: Schieß die Lichter aus). In der dritten Musik aus dem karibischen Raum mischten sich negroide Rhythmen mit europäischen Melodien (Sergio Miquel: Mi Candombe). Die Provokation durch das Beispiel der Neuen Musik (Karlheinz Stockhausen, Kommunion und Intensität, Aus den sieben Tagen, Titel: Intensität) war wichtig für die eigentliche Untersuchung des Akzeptanz- und Toleranzverhalten gegenüber bisher Unbekanntem und Unbequemem. Das abschließende Musikbeispiel stand vom Klangeindruck her für Ausgleich und Harmonie, forderte aber auch Stellungnahme und Toleranzverhalten gegenüber einem bürgerlichen Musikgeschmack, der sich für viele Jugendliche mit klassisch-romantischer Musik verbindet (Frederic Chopin: Scherzo Nr. 1, h-moll, op. 20).

Innerhalb des Ablaufs der Befragung wurde nun die Zuordnung zu einer Fotoreihe als Erholungsphase zwischen zwei Meinungsäußerungen für diejenigen eingebaut, denen es

schwer fällt, sich schriftlich zu äußern. Durch Vorgabe von Ratingskalen sollte die Einstellung zur offiziellen Musikkultur, zur Schlager- und Popszene, zu schulischem und regionalem Musikleben, zu Einzel- und Gruppenidentifikation erfasst und mit den übrigen Ergebnissen der Befragung in Vergleich gesetzt werden.

Den letzten Abschnitt der Untersuchung bildete ein Thematischer Apperzeptions-Test (TAT), der den projektiven und intuitiven Tests zugeordnet wird.<sup>111</sup> Obwohl dieser Test in der klinischen Psychologie als Basis für die psychoanalytische Diagnostik angewendet wird, sollten hier nicht tiefenpsychologische Studien betrieben, sondern über eine Projektion Befindlichkeiten herausgefunden werden. Es wurde bewusst auf eine Symbolinterpretation oder graphologischen Analysen verzichtet. Der Test ergab eher „ein plastisches Bild der zentralen Erlebnisinhalte und der Verarbeitungsweisen eines Menschen“, aus dem dann pädagogische Rückschlüsse gezogen werden könnten.<sup>112</sup> Die auf diese Weise ermittelten Erkenntnisse lieferten eine inhaltliche Ergänzungen für die quantitativ gefundenen Daten.<sup>113</sup> Außerdem führt dieses Verfahren zu gleichermaßen aussagefähigen Resultaten, die einen Vergleich heterogener Gruppen mit unterschiedlichem Bildungsniveau zulassen. Die Ergebnisse der projektiven Verfahren gewähren überdies Einblick in die alltägliche Lebenswelt der Probanden, in ihre soziale und kulturelle Wirklichkeit. Zu vorgelegten Bildern sollten Geschichten erfunden werden, die analysiert und interpretiert wurden. Es waren zwei Fotos aus unterschiedlichen Musikszenen mit unterschiedlichen Rezeptionsweisen. Das erste Foto zeigte drei junge Leute mit einem Walkman, das zweite einen Konzertsaal mit einem Sinfonieorchester (die Philharmonie in Berlin).

### **Experteninterviews**

Durch Interviews und freie Gespräche mit zahlreichen Experten wurde während der gesamten Laufzeit des Modellversuchs ermittelt, ob und wieweit der Erwerb und die arbeitsplatzbezogene Verwertung von „KUMULUS-Qualifikationen“ zur persönlichkeitsbildenden und beruflichen Qualifizierung taugen. Die geführten freien Gespräche könnte man im weitesten Sinne zu den narrativen Interviews zählen, bei denen der Interviewte

---

<sup>111</sup> de la Motte-Haber 1985, 449-451

<sup>112</sup> Rauchfleisch 1989, 28

<sup>113</sup> Die ausführliche Beschreibung der Untersuchung ist in Schnieder 1987 und 1989 nachzulesen.

relativ frei und ohne wesentliche Unterbrechungen durch den Interviewer einen Sachverhalt aus seiner Sicht schildert. Die meisten Interviews wurden als problemzentrierte Interviews geführt, deren Tatbestände einschließlich der subjektive Verarbeitung erfasst werden.

Der Personenkreis der Experten wurde nach unterschiedlichen Kriterien ausgewählt: Zunächst einmal Ausbilder oder Firmenchefs Bremerhavener Firmen, deren Auszubildende in die KUMULUS-Massnahme involviert waren, außerdem Ausbilder aus Rostocker Ausbildungsbetrieben sowie Abteilungsleiter und Führungskräfte großer überregionaler Betriebe mit hohem Ausbildungsniveau, Vertreter der Industrie- und Handelskammer, der Gewerkschaften, des Bundesinstituts für Berufsbildung, Schulleiter von Berufsschulen und von Schulen mit einem doppelqualifizierenden Abschluss, Vertreter ähnlich gelagerter Modellversuche, Hochschullehrer und wissenschaftliche Mitarbeiter, die sich mit beruflicher Bildung befassten, und Institutsleiter anderer Aus- und Weiterbildungseinrichtungen.

Von den unterschiedlichen Interviewmethoden wurde ein problemzentriertes Interview mit einem gezielten Nachfrageteil in Form von Leitfragen entwickelt, an denen sich das Thema allmählich aufbauen konnte. Im Leitfaden wurde schon die Kontaktaufnahme dokumentiert. Sie beinhaltet die zentrale soziale Information über den Gesprächspartner und nahm Bezug auf das vorhergehende Anschreiben.

Anschreiben an potentielle Interviewpartner:

(Anrede)

... gegenwärtig wird an den Kaufmännischen Lehranstalten in Bremerhaven ein Modellversuch zur „Einbeziehung fremdsprachlicher, musischer und kreativitätsfördernder Lernangebote in die kaufmännische Berufsausbildung“ durchgeführt. Dieser Modellversuch wird vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Bonn gefördert. Er soll u. a. erkunden, ob und wieweit Inhalte der Fächer **K**unst, **K**ultur, **M**usik, **L**iteratur, **S**port und **S**prachen (Arbeitsbegriff KUMULUS) junge Menschen zu Kreativität, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit, Teilnahme am Kulturangebot einer Region oder Stadt usw. anregen. Neben den persönlichkeitsbezogenen Qualifizierungsaspekten muss - nicht zuletzt auch aus Gründen der Akzeptanz durch Arbeitgeber, Handelskammern, Lehrer und Auszubildende - der Frage nachgegangen werden, in welchem Ausmaße Kunst und Kultur die persönlichen Fähigkeiten auch für eine Qualifizierung am Arbeitsplatz entfalten können.

Der zweite Zwischenbericht des Modellversuchs KUMULUS liegt nunmehr vor, und auf Nachfrage übersende ich Ihnen gern ein Exemplar zu Ihrer Information. Im Rahmen der

wissenschaftlichen Begleitung dieses Schulversuchs möchten wir mit einigen ausgewählten Experten Gespräche führen, um abzuklären, wie relevant diese genannten Unterrichtsinhalte für die Praxis sind.

Ich wäre Ihnen dankbar, wenn Sie zu einem Gespräch über dieses Themengebiet bereit wären und erlaube mir, Sie in den nächsten Wochen anzurufen, um einen Gesprächstermin zu verabreden...

(Schlussformel)

Für die Erhebung biographischer Daten wurden offene Fragen formuliert, mit denen variabel auf Wünsche des Gesprächspartners reagiert werden konnte und deren Beantwortung als Erzählanstoß und Gesprächseinstieg diente. Die Fragen sollten nicht suggestiv, sondern möglichst frei sein, um ein breites Spektrum an Antworten zuzulassen. Dabei hat sich ein Sprecherwechsel als sinnvoll erwiesen, etwa nach dem Prinzip: erzählen - zuhören - eingreifen - erzählen.

Als Einstieg wurde bei diesen Interviews nach einer Erfahrung während der Kindheit oder Jugendzeit gefragt, das eventuell prägend für einen Umgang mit Kunst und Kultur gewesen sein könnte.

„Erinnern Sie sich an ein einschneidendes frühes Erlebnis, bei dem Sie im weitesten Sinne mit Kunst oder Kultur, Musik, Theater, Film, Literatur in Berührung gekommen sind?“

„Wie würden Sie das beschreiben?“

„Mich interessiert, ob es bei Ihnen etwas ausgelöst hat? Halten Sie das jetzt im Rückblick für wichtig?“

Intention war, zu erfahren, ob es in der Phase der Adoleszenz prägende Berührungen mit Kunst oder Musik gab. Während der Interviews wurden einzelne Fragemuster benutzt, um Inhalte zu vertiefen oder klar zu stellen.

Was passierte da im einzelnen? Woran denken Sie insbesondere? Woher wissen Sie das? Was meinen Ihre Mitarbeiter dazu? Wurden in Ihrem Hause diese Dinge diskutiert? Wurde über diese Dinge gesprochen?

*Ad-hoc-Fragen* zu bestimmten Sachverhalten sollten das Vorwissen des Forschers bzw. des Interviewers objektivieren. In einer Rückgriffphase wurde das Gesagte noch einmal gespiegelt. Der Interviewer zog Bilanz und bot Interpretationsmöglichkeiten an, die der Interviewte annehmen oder zurückweisen konnte. Bisweilen wurde bewusst eine kontrover-

se Position bezogen, um eventuelle Missverständnisse zu klären oder um schärfere Abgrenzungen zu provozieren.

Die zentralen Fragestellungen waren auf die unterschiedlichen Institutionen oder Betriebe abgestimmt. Der Betrieb<sup>114</sup>, die Behörde oder die Institution<sup>115</sup> sollten beschrieben werden. Der Status der Person wurde über ihre Qualifikationen, den bisherigen beruflichen Werdegang, die Betriebszugehörigkeit, die Aufgaben und Funktion im Betrieb oder in der Institution erfragt.

Die Fragen für alle Ausbildungsbetriebe lauteten etwa wie folgt:

1. Welche Berufe bilden Sie in Ihrem Hause aus?
2. Wenn Sie Bewerber für eine Ausbildung (genannte Berufe aus dem kaufmännischen Bereich einsetzen) auswählen, welches sind Ihre wichtigsten Anforderungskriterien?
3. Welche Eigenschaften bzw. Fähigkeiten sind Ihnen bei der Auswahl von neuen Mitarbeitern wichtig? Welche vermissen Sie?
4. Welche beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln Sie in erster Linie Ihren Auszubildenden? Gibt es Kenntnisse und Fertigkeiten, die Sie gern vermitteln würden, ohne das Ihnen dies, aus welchen Gründen auch immer, stets gelingt?
5. Welchen Wert legen Sie auf die Ausbildung sogenannter Schlüsselqualifikationen?
6. Wie hoch schätzen Sie Qualitäten ein wie Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, Zielstrebigkeit, Selbständigkeit, Sinn für Hierarchie und die Beweglichkeit, sich immer wieder auf neue Aufgaben einzustellen?
7. Gibt es Eigenschaften, die über eine rein berufliche Handlungskompetenz hinaus gehen und die Sie bei Ihren Mitarbeitern hoch einschätzen?

An die Führungspersonen der Betriebe wurden Fragen zur Firmenphilosophie oder einem eventuellen gesellschaftlichen Bezug ihrer Ausbildung gestellt:

Welche Rolle spielen kulturelle Belange? Gibt es spezielle Angebote zu Theater, Musik und Kunst? Welches sind die theoretischen Hintergründe der betriebliche Aus- und Weiterbildung? Durch welche Merkmale kann berufliche Handlungskompetenz beschrieben werden? Welche Ansätze für persönlichkeitsbildende bzw. berufsübergreifende Ziele sind in Ihren firmeninternen Weiterbildungsangeboten vorhanden? Werden Strategien zu selbstgesteuertem oder projektorientiertem Lernen entwickelt oder angeboten?

---

<sup>114</sup> allgemeine Daten, Produkt, Personal, Auszubildende, Ausbilder, Besonderheiten

<sup>115</sup> Amt, Aufgabenbereich, Personal, Mitarbeiter, Kompetenzen, Einflussbereich

Weiterhin wurde nach speziellen Lern- und Ausbildungsarrangements gefragt:

Welche Methoden werden vorwiegend eingesetzt? Welche Unterlagen und Arbeitsmittel werden hauptsächlich gebraucht? Wer hat hierzu den Zugang? Welche Gestaltungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten haben die Lernenden bei der Entwicklung von Aufgabenstellungen? Welche fachlichen, kommunikativen, kooperativen, flexibilitätsorientierten Qualifikationen sind wichtig für die Aufgabenbewältigung? Beinhaltet die Aufgabenstellung mehrere Varianten von Lösungswegen? Wie werden fachliche und soziale Qualifikationen überprüft? Welche Möglichkeiten hat das Ausbildungspersonal, zeitlich, räumlich und inhaltlich flexibel in das Ausbildungs- und Betriebsgeschehen einzuwirken?

Für das Ausbildungspersonal gab es Fragen zur Anzahl und Qualifikation der Ausbilder, zur Abteilungszugehörigkeit, zur Funktion in der Abteilung und zum Ausbilderstatus der an der Ausbildung beteiligten Personen:

Welche Aufgaben und Funktionen haben Sie? Waren Sie an der Gestaltung von Zielen des Ausbildungskonzepts beteiligt? Welche innerbetriebliche Rolle spielen bei Ihnen Ausbildungsziele wie kontinuierliche Selbstqualifizierung, Gestaltungsfähigkeit, Kommunikation, kulturelle Kompetenz? Woher werden die zu erarbeitenden Inhalte gewonnen? Durch welche Merkmale kann berufliche Handlungskompetenz beschrieben werden? Wie werden diese Merkmale überprüft? Welchen Wert messen Sie Qualitäten wie Kreativität, Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen, Risikofreudigkeit etc. bei? Inwieweit verläuft die Ausbildung in Abstimmung mit der Berufsschule?

Die Vertreter von Behörden und Institutionen wurden ebenfalls nach einer Ausbildungsphilosophie oder zum gesellschaftlichen Bezug ihrer Institution befragt und ob und wie sich diese im Ausbildungskonzept niederschlagen.

Die Interviews wurden aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Schwerpunkten ausgewertet. Die Funktion und die Stellung des Interviewpartners im Betrieb oder in einer Institution – die sich oft schon an der Wortwahl und am Ausdrucksvermögen<sup>116</sup> ablesen ließen – gaben im Zusammenhang mit seiner Sozialisation Aufschluss über das Hintergrundwissen, das wiederum wichtig für die weitere Interpretation des Gesagten war. Die Texte wurden analysiert und durch themenspezifische Quervergleiche geordnet, mit deren Hilfe die bisherigen Hypothesen entweder untermauert, modifiziert oder weiter zu entwickelt werden konnten

---

<sup>116</sup> Lamneck 1993, Band 2, S. 77

## Fragebogen für Lehrende und Auszubildende

### Befragung der Lehrerinnen und Lehrer

Auch während des Vorlaufs zum Modellversuch sind Lehrerinnen und Lehrer zu ihren Erfahrungen befragt worden. Im Jahre 1992 haben neun Lehrkräfte diesbezügliche Kurzberichte geschrieben. Orientierungspunkte dieses ersten Quervergleichs waren Zielsetzung der Kurse, Inhalte, Sozialverhalten, Motivation bei Auszubildenden und Lehrenden, Zensuren, Folgen der Freiwilligkeit, Rahmenbedingungen, zeitliche Platzierung, Ausblick und Forderungen. Da diese ersten Erfahrungsberichte quantitativ und qualitativ sehr unterschiedlich ausfielen, ist in der nächsten Abfrage ein Leitfaden ausgegeben worden. Dabei waren freie Antworten möglich:

Wie haben die Auszubildenden das Kursangebot (Inhalt) akzeptiert? Wie war das Lernklima, die Arbeitsstimmung (zu Methoden)? Wie schätzen Sie den Zeitrahmen ein? Wie wirken sich die Kurse auf andere Fächer aus (Transfer, Kontext)? Wie bewerten Sie die Kurse im Rahmen der beruflichen Ausbildung an der Schule (Inhalt, Akzeptanz, Ausweitung oder Änderung des Angebotes etc. ) Sonstiges aus ihrer Sicht?

Die Ergebnisse erwiesen sich als wenig aussagekräftig, besonders unbefriedigend waren die Aussagen, die die Lehrerrolle betrafen, weil diese von den meisten nicht reflektiert wurde. Zum Ende des Modellversuchs wurden deshalb alle Lehrkräfte, die einen Kurs angeboten hatten, mit einem ausformulierten Fragenkatalog konfrontiert. (Die Interviews führte Susanne Koch als wissenschaftliche Mitarbeiterin des Modellversuchs durch.)

Zur Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden gab es folgende Fragen:

Haben Sie während des Kurses eine Steigerung der sogenannten Schlüsselqualifikationen wie Kommunikations-, Kooperations- und Problemlösungsfähigkeit beobachten können? Die Kursinhalte sollten die Kreativität der Auszubildenden fördern. Konnte in Ihrem Kurs eine Steigerung der Kreativität beobachtet werden? Bei welchen Verhaltensweisen ist dies sichtbar geworden? Waren die Auszubildenden in KUMULUS-Stunden aktiver als im herkömmlichen Unterricht?

Die Berücksichtigung individueller Interessen fanden in diesen Fragen ihren Niederschlag:

Konnten Sie mit Ihrem Angebot die persönlichen Interessen der Auszubildenden ansprechen? Die Kursinhalte sollten Anregungen für eine sinnvolle Freizeitgestaltung vorbereiten. Ist dieses Ziel erreicht worden? Haben Sie den Eindruck gewonnen, dass die freiwillige Wahl des Kurses sich auf die Motivation der Auszubildenden zum Unterrichtsgegenstand auswirkte? Unterrichten Sie lieber in KUMULUS als in anderem Unterricht? Haben Sie Kurse angeboten, die deutlich anders gelagert sind als Ihre berufliche Qualifikation?

Weitere Schwerpunkte waren Veränderung von Unterrichtsmethoden:

Beschreiben Sie bitte Ihre Unterrichtsmethode. Wurden Sie durch KUMULUS animiert, neue Methoden zu erproben? Traten dabei Probleme auf? Welche Unterrichtsformen haben sich als besonders effektiv erwiesen? Ist der „kumulöse“ Methodenmix nicht auch beim Regelunterricht angebracht? Wie kam es zur Auswahl der Unterrichtsthemen? Beschreiben Sie bitte Ihr Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern. Hat sich nach Ihrem Empfinden das Verhältnis durch KUMULUS verändert?

#### Fortbildungsmaßnahmen:

Würden Sie eine kontinuierliche Unterrichtskooperation mit einer Künstlerin oder einem anderen Experten begrüßen?

#### Zensurenfreiheit:

Empfinden Sie es als Vor- oder Nachteil, dass der Unterricht im Modellversuch nicht benotet wird?

#### Veränderungen im Lehrerhandeln:

Beschreiben Sie das Verständnis Ihrer eigenen Lehrerrolle. Haben Sie durch die Arbeit im Modellversuch eine Veränderung wahrnehmen können? Was bedeutet KUMULUS für Ihre eigene berufliche Tätigkeit? Welche Erwartungen verbanden Sie mit dem Modellversuch? Sind sie erfüllt worden? Haben Sie die Ziele Ihres Kursangebotes erreicht?

#### Kooperation und Kommunikation:

Haben sie mit Ihren Kolleginnen und Kollegen über die Zielsetzungen von KUMULUS diskutiert? Haben Sie auch mit kritischen Kolleg/innen ein Gespräch über Ihre Arbeit im Modellversuch geführt? Wie schätzen Sie die Akzeptanz durch das Lehrerkollegium ein? Sind Sie der Ansicht, dass sich durch Aufführungen und Ausstellungen die öffentliche Meinung und die des Kollegiums über kulturelle Angebote in der beruflichen Bildung beeinflussen ließe?

#### Transfer:

Halten Sie eine Verknüpfung Ihres Kurses mit berufsspezifischen Fächern für möglich und sinnvoll? Sehen Sie eine Chance, spezifische Verfahrensweisen aus den KUMULUS-Kursen in die schulische Normalsituation zu übertragen? Welche? Haben Sie konkrete Anhaltspunkte beobachten können, dass sich die KUMULUS-Kurse auf andere Fächer ausgewirkt haben? Wie bewerten Sie allgemein die KUMULUS-Kurse im Rahmen der beruflichen Bildung?

### **Befragung der Auszubildenden**

Ebenfalls seit 1992 wurden die Auszubildenden zu in Bremerhaven befragt. Die Fragebogen wurden z. T. aufgrund der Entwicklung während des Modellversuchs, z. T. aufgrund unterschiedlicher Bedingungen in Bremerhaven und Rostock geringfügig modifiziert. An der Grundstruktur hatte sich nichts geändert. Die Daten lassen sich unter diesem Vorbehalt aufeinander beziehen. In Rostock und Bremerhaven wurden bei unterschiedlichen Organisationsformen z. T. dieselben als auch andere Kursinhalte angeboten.



Zum Wahlverhalten und zur Beurteilung dieser Wahlpflicht-Kurse wurde an den kaufmännischen Lehranstalten (KLA) in Bremerhaven 1992 ein Kurzfragebogen<sup>117</sup> in den zwölf Klassen verteilt, die für den Schulversuch ausgewählt worden waren. Es waren vier Klassen der Bürokaufleute, je zwei der Großhandels- und Industriekaufleute, je eine der Bank- und Speditionskaufleute und je eine Klasse der Rechtsanwalts- und Notargehilfen und der Steuerfachgehilfen.

Mit einem modifizierten Kurzfragebogen wurden 1993 in Rostock 92 Auszubildende erfasst. Die Frage, ob eine Kurswahl durch den Arbeitgeber beeinflusst wurde, hatte sich nicht als signifikant erwiesen und wurde nach Diskussion in der Arbeitsgruppe zwischenzeitlich herausgenommen.<sup>118</sup> Im nächsten Durchgang wurden 1993 in Rostock 251 und in Bremerhaven 193 Auszubildende befragt. Die Zahl der Rostocker Schüler war so hoch, weil die Berufsschule Handel dort inzwischen zu einem dreiwöchigen Blockunterricht übergegangen war und somit mehr Klassen im Modellversuch hatte.

Anfang 1994 wurde in Rostock ein erweiterter Fragebogen<sup>119</sup> an die laufenden Kurse verteilt, insgesamt 129 Auszubildende. In Bremerhaven wurden mit dem gleichen Fragebogen 156 Auszubildende erfasst.

Im Frühjahr 1994 wurden Auszubildende im Anschluss an KUMULUS befragt.<sup>120</sup> In Rostock wurden 107 Auszubildende der Einzelhandelsklassen befragt. In Bremerhaven waren es 94 aus den Klassen der Bürokaufleute, Steuerfachgehilfen, Rechtsanwalts- und Notargehilfen und des Großhandels.

---

<sup>117</sup> Anhang 1: „Wie finden Sie Sport und Kultur?“

<sup>118</sup> Anhang 2: „Liebe Auszubildende“

<sup>119</sup> Anhang 3: Fragenkatalog

<sup>120</sup> Anhang 4: „Wie finden Sie KUMULUS?“

## 2.3 Untersuchungsergebnisse

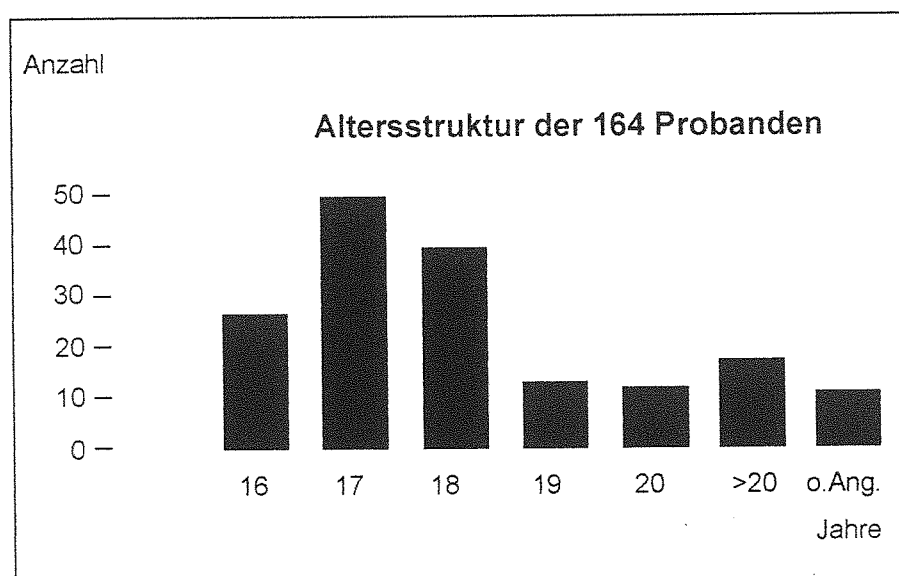
Die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs KUMULUS ging davon aus, dass die Entwicklung kultureller Kompetenzen nicht nur an den allgemeinbildenden, sondern auch in den berufsbildenden Schulen sinnvoll und notwendig sei, weil diese relevant für die Ausübung des Berufes sind und zur Persönlichkeitsbildung beitragen und besonders geeignet sind, Schlüsselqualifikationen zu trainieren. Angesichts der gravierenden Veränderungen am Arbeitsplatz, in den Organisations- wie in den Sozialstrukturen der modernen Lebenswelten, der hohen Arbeitslosigkeit etc. tragen die Lernangebote des Modellversuchs zur Ausbildung anderer, den heutigen Bedingungen angemessenen und auch direkt am Arbeitsplatz geforderten Qualifikationen bei. Im Grunde kann nur ein interdisziplinärer Unterricht der Komplexität kulturell-ästhetischer Lerngegenstände Rechnung tragen. Da aber aus organisatorisch-praktischen Gründen zur Zeit überwiegend fachgebundener Unterricht stattfindet, muss die Realisierung eines interdisziplinären Ansatzes im Rahmen eines fachspezifischen Unterrichts bedacht werden. Im einzelnen standen folgende Fragen zur Klärung an:

- Wie ordnen Auszubildende, Lehrer und Arbeitgeber die kulturellen Unterrichtsangebote in das Unterrichtsangebot insgesamt ein?
- Welche übergeordneten Lernziele verfolgen die Lehrer in den Kursen? Welchen persönlichen Gewinn erwarten sie für ihre Arbeitssituation?
- Gibt es im weitesten Sinne kulturelle Angebote in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung? Wie stellen sich die Firmen ihre Mitarbeiter oder zukünftigen Auszubildenden vor?
- Welche Anwendungsmöglichkeiten sehen die Auszubildenden für sich selbst? Welche Auswirkungen haben die kulturellen Angebote auf den Schulbesuch? Gibt es Auswirkungen am Arbeitsplatz und im Freizeitbereich? Werden bei den Adressaten weiterreichende Wünsche auf kulturellem Gebiet geweckt?
- Welche didaktische Rahmenkonzeption ist für die Vermittlung kultureller Inhalte an berufsbildenden Schulen angemessen? Ist die Form eines wahlfreien Angebots im Wahlpflicht-Unterricht richtig?

### 2.3.1 Vorstudie

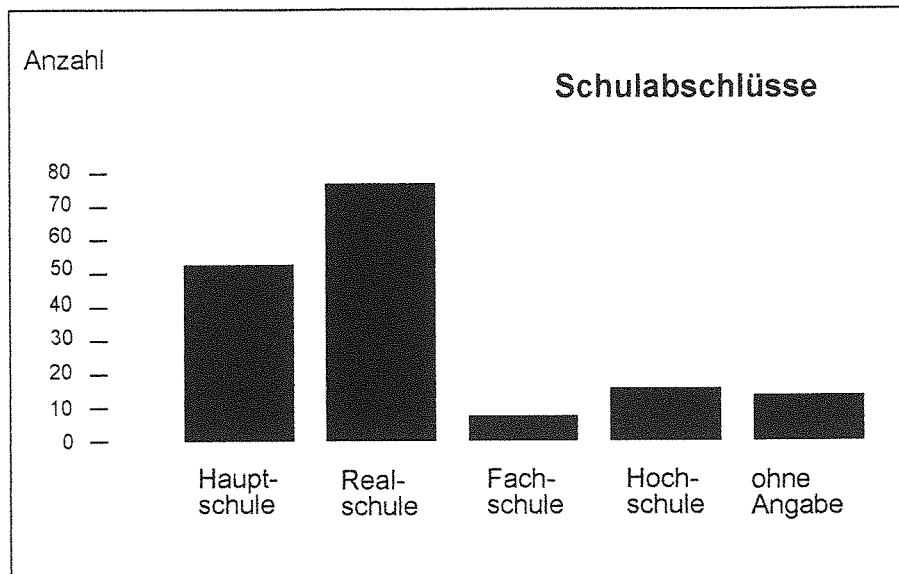
Als Vorstudie wurde eine Untersuchung zu Akzeptanz und Toleranz im Musikverhalten von Berufsschülern durchgeführt (vgl. die ausführliche Beschreibung bei Schnieder 1987 und 1989)<sup>121</sup>. Hier werden nur solche Resultate herangezogen, die für das Thema dieser Arbeit relevant sind. Es sollen Argumente zusammengetragen werden, die begründen helfen, Musik zu einem Gegenstand von Unterricht in der Berufsschule zu machen. Alle Ergebnisse unter geschlechtsspezifischen Aspekten ergaben in keiner Kategorie nennenswerte Abweichungen zwischen männlichen und weiblichen Probanden. Auch die Unterscheidung nach Berufsschülern und Berufsfachschülern (der Handelsschule und Höheren Handelsschule) ergab nur graduelle, keine prinzipiellen Unterschiede. Daher zeigt die Auswertung die Ergebnisse der gesamten Gruppe. Bei den 164 befragten Schülern handelte es sich nicht um einen repräsentativen Querschnitt, sondern um mehrere „normale“ Gruppen aus der Fachschule und aus der Berufsschule. Insgesamt wurden 83 Fachschüler und 81 Auszubildende erfasst. Von der Gesamtschülerzahl besuchten seinerzeit 35% eine berufliche Vollzeitschule und 65% die Berufsschule im dualen System. Das Zahlenverhältnis der Geschlechter der befragten Gruppe entsprach dem der Gesamtschülerzahl mit etwa 30% männlichen zu 70% weiblichen Schülern.

In der Altersstruktur der 164 Probanden zeichnete sich folgendes Bild ab:



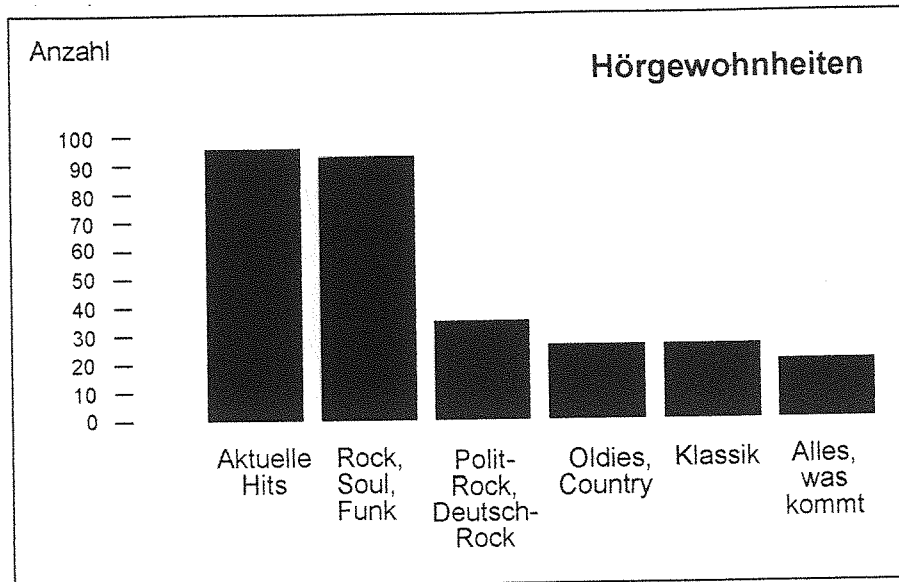
<sup>121</sup> Schnieder, Helke: Akzeptanz und Toleranz im Musikverhalten Jugendlicher. Bremen 1987 und Schnieder, Helke: Streiflichter musikalischer Lebenswelten. Wilhelmshaven 1989, 45-60

Folgende Schulabschlüsse waren vertreten:

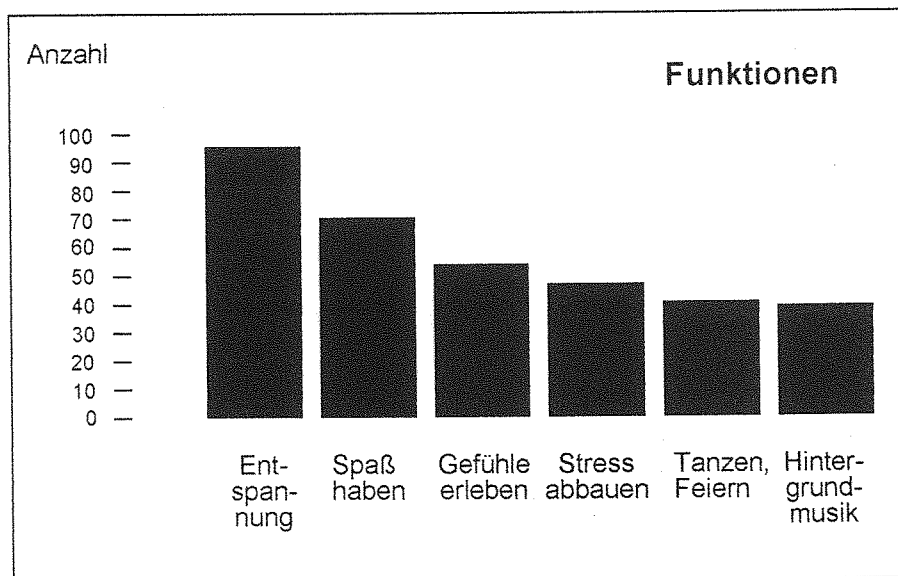


Um die verschiedenen Schülertypen zu erreichen und um die Diskrepanz bildungsmäßiger Voraussetzungen auszugleichen, war diese Untersuchung methodisch differenziert angelegt, wenn dadurch auch Abstriche an Objektivität und Wissenschaftlichkeit gemacht werden mussten. Es handelte sich um frei formulierte Fragebogenantworten, um assoziative schriftliche Äußerungen zu vorgespielter Musik, um die Zuordnung einer Fotoreihe zu unterschiedlichen Musiksituationen und um die Erfindung von Geschichten zu musikbezogenen Bildern.

Zu ihren Vorlieben im Musikhören machten die Probanden 293 verschiedene Angaben. Die Stilrichtungen konnten in sechs Hauptgruppen eingeteilt werden. Die meisten Nennungen konnten aktuelle Hits, Rock, Soul und Funk verzeichnen, Oldie-Fans schien es ebenso viele zu geben wie Klassik-Hörer. 20 Probanden gaben an, alles zu hören, was gerade gespielt wird.



Die meisten Befragten hörten ihre Musik zur Entspannung, sie wollten Spaß dabei haben oder sich Gefühlen hingeben. Stress abbauen, Tanzen, Feiern waren weitere Funktionen für das Musikhören. Bei 39 Personen lief die Musik als Hintergrundmusik.



Typische Erklärungen für die Präferenzen der Musik waren:

„Musik der 50 - 60- er Jahre, Foxtrott, Rock ´n Roll, wenn ich diese Musik höre, versetze ich mich in diese Zeit, in der ich gern gelebt hätte ...“

„Wenn ich gute Laune habe, höre ich gern moderne Musik, die mich auf eine schönere Zukunft hoffen lässt.“

„Wenn ich von der Schule nach Hause komme ( ... ), lege ich am liebsten rockige Sachen auf, um mich abzureagieren ...“<sup>122</sup>

Zu Musik und Text äußerten sich etwa 40% der befragten Schüler/innen:

„ ... Auf alle Fälle müssen die Texte einen Sinn haben und verständlich sein.“

Vier Prozent dieser Gruppe lehnte Texte ab, da sie sich unterhalten oder berieseln lassen wollten, um abzuschalten. Den Wunsch, sich mit der Musik zu identifizieren oder den eigenen Gefühlen Ausdruck zu geben, beschrieb ein 18jähriger Auszubildender als Lebensmittelverkäufer:

„ ... Mit manchen Liedern oder Personen in den Liedern kann ich mich sehr gut identifizieren. Dann denke ich, der Komponist hat das Lied für mich geschrieben.“

Die große Bedeutung, welche die Musik für sie hat, beschrieben zwei 17 und 18jährige Auszubildende:

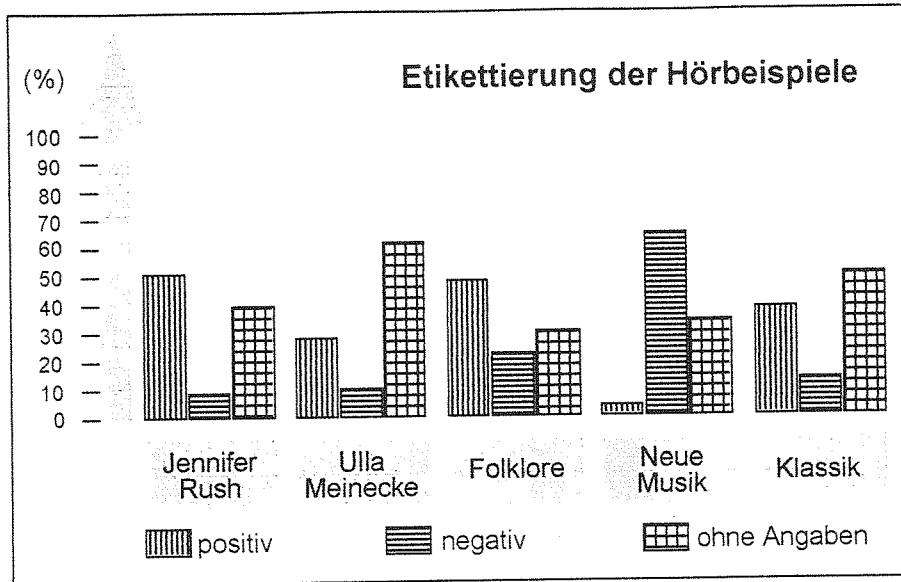
„ ... Die Musik gibt mir etwas, was ich brauche ...“ – „ ... Musik ist für mich Begleitung durch den Tag!“

Auf die klingenden Musikbeispiele ist im Test sehr vielseitig und vielschichtig reagiert worden. Die ermittelten Daten wurden nach Inhaltskategorien analysiert. Das Spektrum der Rückmeldungen reichte von streng nummerierten Antworten über metasprachliche und symbolhafte Äußerungen bis zu dichtgedrängten, ausformulierten Texten.

Zum besseren Verständnis sei hier noch einmal der Rahmen der gesamten Antworten zum klingenden Fragebogen aufgezeigt. Sie wurden quantitativ in positive und negative Äußerungen eingeteilt und hier prozentual angezeigt (164 Probanden = 100 %).

---

<sup>122</sup> vgl. Schnieder 1987, 30 ff



Anreizend für eine Etikettierung schien die südamerikanische Folklore zu sein. Die geographische Assoziationskette spannte sich von Afrika und Urwald über Bayern und Bierzelt, Mexiko und Fußball 1986 und Karneval in Rio, Spanien, Urlaub bis zu Südsee mit Eingeborenen und Touristen.

47% der Schüler/innen äußerten sich positiv über das Hörbeispiel der klassischen Musik. Sie fanden das Stück „einfach schön“, ein „sanftes, romantisches Klavierstück“, das ihnen „Ruhe gibt“ oder zum Träumen, Nachdenken, Schmusen oder Entspannen einlädt. Bei den 25% der Schüler, die dieser Musik ablehnend gegenüber standen, lauteten die Erklärungen dazu:

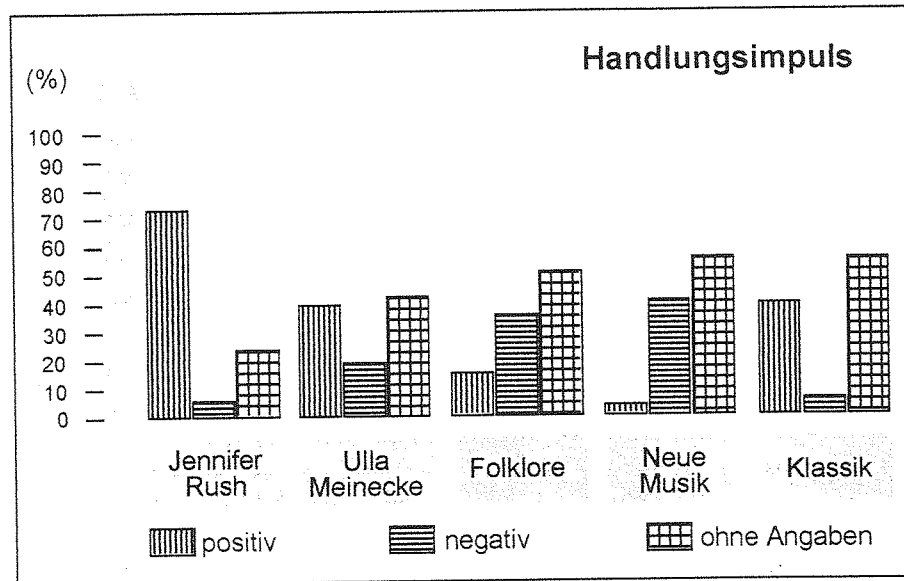
„Ist ein wenig zu hoch für mich.“ – „Fürchterlich! – Konzertsaal! – Alte Leute!“ – „...es reicht, wenn ich so etwas in der Schule anhören muss.“

Das differiert erheblich mit den Antworten der Eingangsfrage, in der die Schülerinnen und Schüler äußerten, dass sie klassische Musik „nie hören“ würden.

Die 27,5% derjenigen, die indifferent antworteten, tendierten eher zur Zustimmung in dem Sinne, dass sie diese Musik eigentlich nicht mögen, dass sie aber gut geeignet sei zum Träumen und für alte Leute.

Die Funktionen, welche die Musik für die Schülerinnen hatten, waren positiv besetzt: „Gut zum Tanzen und Ausflippen!“ bei Jennifer Rush, „Zum Nachdenken“ bei Ulla Meinecke, „Zum Feiern, für Feste“ bei der Folklore, „Zum Schmusen und Entspannen“

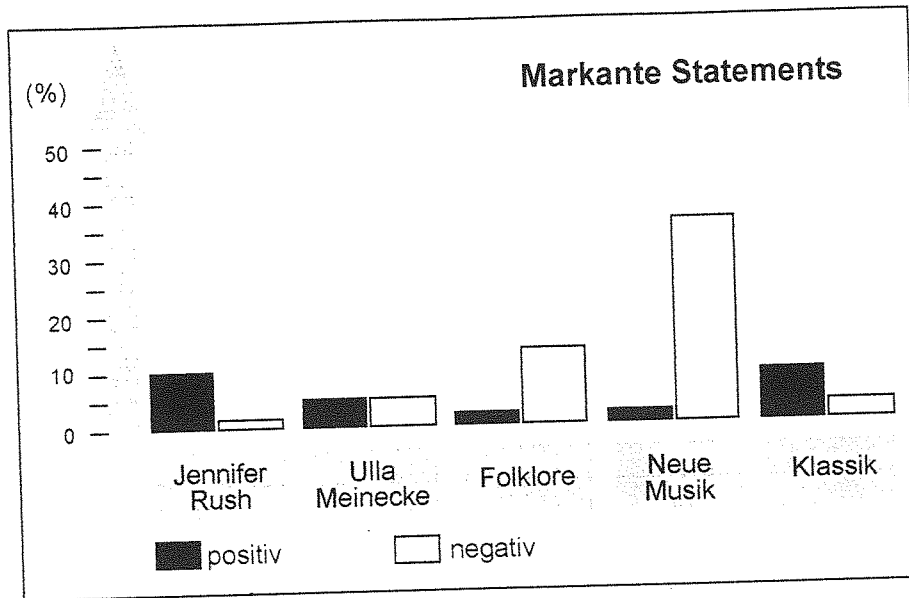
bei der Klassik. Den Rahmen sprengte die Neue Musik in der Negation: „Zum Verrücktwerden, macht aggressiv!“



Als Handlungsimpulse wurden Antworten auf die projektiven Fragen: „Würden Sie diese Musik verschenken wollen? – Wenn ja – wem? – warum?“ gewertet. Das Spektrum der positiven Antworten bewegte sich in folgendem Rahmen: „Diese Musik würde ich an jemanden verschenken, der diese Musik gern hört, den ich mag, etc.“ (Jennifer Rush, Ulla Meinecke). Die negativen Antworten lauteten: „Diese Musik würde ich jemandem schenken, den ich ärgern will,“ oder „... würde ich nicht einmal meinem ärgsten Feind zumuten“ (Neue Musik).

Besonders aussagekräftige Argumente lieferten 7% bis 9% der Schüler/innen. Sie sind unter der Kategorie „markante Statements“ zusammengefasst worden.





Deutlich aus dem Rahmen fiel hier das Beispiel der Neuen Musik, das die meisten von ihnen zum Widerspruch reizte. Noch während des Vorspielens protestierten sie und forderten die Musik ab- oder auszuschalten. Sie definierten sie als Krach, Lärm, Unruhe und interpretierten sie als Müll, Misthaufen, Schwachsinn und beklagten, dass diese Musik Einfluss auf ihre physische und psychische Verfassung hat: Kopfschmerzen, Beleidigung für die Ohren, Angst, macht wütend und aggressiv, macht verrückt. Ein 24-jähriger Steuerfachgehilfe mit Abitur machte sich gesellschaftskritisch Luft:

„ ... Ich denke dabei an absolut überzogene und überdrehte Intellektuelle, die meinen, etwas Tolles, Außergewöhnliches geleistet zu haben, das zum Nachdenken anregen soll. Aber in ihrer Selbstherrlichkeit merken sie nicht, dass sie die einzigen Menschen sind, die diese Musik hören und sich überhaupt damit beschäftigen.“

In einem projektiven Test wurden den Schüler/innen zwei Fotos vorgelegt: das erste zeigte eine Gruppe Jugendlicher mit Walkmen und das zweite einen klassischen Konzertsaal. Die Frage: „Welche Geschichten fallen Ihnen zu diesen Bildern ein?“ wurde mit mehr oder weniger langen Texten beantwortet.

Gruppensozialisation und Gruppenidentifikation überwogen bei den Ausführungen zur Walkman-Gruppe. Schlagworte waren: Clique, Freunde, Gruppe, Gemeinsamkeit, Zusammenhalten, sich gut verstehen. Als Funktionen tauchten auf: Gute Laune verbreiten, Stimmung machen, Spaß haben. Die Situation wurde häufig mit Urlaub, Freizeit, Stadt-

bummel beschrieben. Einkaufen schien eine beliebte Freizeitbeschäftigung zu sein. Gedanken wie „Alltag vergessen, nicht die reale Welt sehen, rosa Brille“ wurden assoziiert. Zwar überwog die positive Besetzung, aber es waren durchaus kritische Ansätze in bezug auf Modezwang, Scheinwelt, mangelnde Kommunikation vorhanden.

„Diese Leute wollen den Alltag vergessen, es fehlt nur eine rosa Brille.“

„Eine Gruppe von Teenagern trifft sich natürlich mit Walkman in der Stadt. Alle sind gut aufgelegt und tänzeln lächelnd durch die Stadt. Verständigung geht nur mit Handzeichen, denn verstehen kann man den anderen doch nicht. Eigentlich möchte sich das Mädchen vielleicht lieber mit einem der Jungen unterhalten, doch Walkman hören ist modern, deshalb hat sie auch einen. Da es modern ist, so herumzulaufen, tun sie es, aber eigentlich möchten sie sich unterhalten.“

„Es war einmal in ferner, ferner Zeit, da lebten alle Menschen mit einem Bügel auf dem Kopf, aus dem Musik kam. Aber eines heiteren Tages tauchte ein Wesen auf, das dieses Merkmal nicht besaß. Es wurde von allen anderen nur begafft und fühlte sich somit sehr einsam und ausgestoßen. Daraufhin probierte es, mit den Bügelmenschen zu reden, doch diese konnten anscheinend nicht hören. Es kamen bloß komische Geräusche aus den Bügeln. Daraufhin verschwand das bügellose Wesen von den anderen, die nicht in der Lage sind zu verstehen.“

Das zweite Bild, der Konzertsaal, provozierte klischeehafte Vorurteile: langweilige Musik, für vornehme Leute, für alte Leute. Assoziationen zu Obrigkeit, NS-Zeit, Disziplin und Drill wurden geäußert. Die deutliche Ablehnung der Situation kam in einer oft abstrusen Gesellschaftskritik zum Ausdruck.

„Ein Ehepaar ging ins Sinfoniekonzert, denn so etwas macht man, wenn man zu den besseren Kreisen gehören will. Eigentlich hört der Mann viel lieber Egerländer, aber Ernst Mosch ist eben etwas für ländliche einfache Leute. Seine Frau ist mit der Frau des Professors befreundet, und die geht halt ins Konzert. Der Mann ist zwar kein Professor, aber man muss sich der Gesellschaft anpassen. Eigentlich langweilig, aber was man auf der einen Seite will, das muss man halt auf der anderen Seite tun.“

„Hierzu fällt mir eigentlich keine Geschichte ein, bloß, dass alles sehr ruhig ist und alle auf das Kommando eines einzigen agieren müssen, was mir persönlich nicht gefällt. Dies erinnert mich an die NS-Zeit, in der einer, nämlich Hitler, das Sagen hatte und alle anderen, die meisten, die Klappe hielten.“

Eine siebzehnjährige Schülerin versuchte, die gesellschaftlichen Zwänge durch Chaos aufzubrechen:

„Fünf Minuten vor Beginn. Alles schwebt in Aufregung. Da, der Dirigent betritt die Bühne. Rasender Applaus. Da gibt er auch schon den Einsatz. Es wird die Nussknacker-Suite gespielt. Mitten in dieser Suite spielt eines der Orchestermittglieder falsch und merkt es nicht. Der Dirigent versucht verzweifelt, dem Mitglied zu vermitteln, dass dieses falsch

spielt, aber vergeblich. Es spielt in völliger Trance weiter und bekommt nicht mit, was um ihn (es) herum geschieht. Der Dirigent fuchtelt wie wild mit den Armen herum, und nun spielt das ganze Orchester verkehrt. Ein riesiges Chaos. Empörung und Lacherfolg von Seiten des Publikums. Der Abend wird mit Sicherheit in die Geschichte eingehen.“

Positiv äußerten sich diejenigen Probanden, die über eigene Musikerfahrungen verfügten oder den Wunsch nach eigenem Erleben formulierten:

„Ich würde auch gern mal in einer solchen Halle mit vielen Musikern ein Konzert auf-führen. Es muss riesig sein, den herrlichen Klang seines Instrumentes und die Klänge der anderen zu hören und mitten unter ihnen zu sitzen und einfach dazu zu gehören.“

„Erinnert mich an meinen ersten Besuch in der Münchner Philharmonie - Sinfoniekonzert L. v. Beethoven. Ich weiß nicht mehr, welche Sinfonie, nur weiß ich, dass ich zwei Stunden total überwältigt zugehört und es als ein absolutes Erlebnis empfunden habe.“

Die Vorlieben für die beiden ersten Hörbeispiele und für das Foto mit der Walkman-Gruppe korrespondieren mit den geäußerten Präferenzen für Rock- und Popmusik. Diese klingenden Beispiele erweckten große Identifikation, Betroffenheit und Anteilnahme bei den Jugendlichen.

Folgende Antworten belegen, dass sich die Schüler/innen durchaus über musikalische Zusammenhänge, die ihnen bisher verschlossen waren, informieren wollten:

„Mich würde die Herstellung der Musik sehr interessieren. Wer denkt sich so etwas aus?“

„Musik, die ich vielleicht selber machen würde, um verschiedenen Töne zu hören oder um Instrumente kennen zu lernen, vielleicht auch, um selber Gefühle ausdrücken zu können.“

„Irgendwie kommt meine Fantasie auf ein Theater, auf Dramatik oder ähnliches. – Irgendwelche Geräusche treffen aufeinander... Ich würde gern etwas darüber erfahren.“

Alle drei Zitate beziehen sich auf die Neue Musik. Einige negative Äußerungen verbanden die Schüler mit ihrem früheren Musikunterricht.

„Dieses Durcheinander ist ja fürchterlich. Es erinnert mich an den langweiligen Unterricht in der Schule.“

„Diese Musik gefällt mir gar nicht. Sie erinnert mich an den Musikunterricht in der 2. Klasse.“

„Diese Musik würde ich nie hören. Davon wird man ja bescheuert. Das hört sich an, als wenn welche gerade mit dem Musikunterricht angefangen haben, aber nicht wie Musik.“

Die wenigen positiven Einstellungen kamen von Schüler/innen, die sich in irgendeiner Form mit Neuer Musik auseinandergesetzt bzw. eine gymnasiale Vorbildung hatten.

„Dissonante, atonale Musik finde ich interessant zum Komponieren und Musizieren. Zwölf-Ton-Kompositionen sind leichter zu erfinden.“

Ein 17jähriger Handelsschüler mit Hauptschulabschluss drückte sich folgendermaßen aus:

„Vielleicht mag ich diese Musik nur nicht, weil ich sie nicht verstehe.“

Mit Verständnislosigkeit und Ablehnung traten die Probanden dem entgegen, was ihnen unbekannt erschien. Das was sie aus eigener Anschauung und durch eigenes Erleben kannten, beurteilten sie meistens positiv. Beispiele hierfür lieferten die wenigen zustimmenden „Geschichten“ zum Konzertsaal des Thematischen Apperzeptions Tests (siehe oben). Dazu die beiden folgenden Zitate:

„Zu diesem Bild fällt mir ein Konzert im Stadttheater von Bremerhaven ein. Dieses Konzert hat mir sehr gefallen.“ (22jähriger Steuerfachgehilfe, Abitur)

„ ... Ich finde, ein Konzertsaal hat etwas Beeindruckendes.“ (18jähriger Bürokaufmann, Realschulabschluss)

Erlebnismöglichkeiten und -fähigkeiten erschließen neue Erfahrungen über den bisherigen Lebensstil hinaus. Die Analyse der Daten belegte, dass die Vorinformierten oder „Wissenden“, die hier zum Teil mit einem höheren Schulabschluss gleichgesetzt werden konnten, nicht nur ein größeres Akzeptanz- und Toleranzverhältnis gegenüber Unbekanntem und Ungewohntem in der Musik hatten, sondern dass sie auch ein weitaus größeres Bedürfnis nach Erweiterung ihrer Kenntnisse artikulierten.

Die Diskrepanz zwischen den freien Äußerungen in den Eingangsfragen zu Musikvorlieben und der Beurteilung des Hörbeispiels der klassischen Musik war auffallend. Nur knapp 10% aller Probanden gaben zu, „ ...auch einmal klassische Musik zu hören“, während sich etwa 50% der abgegebenen Beurteilungen positiv zu dem Hörbeispiel äußerten. Sie fanden die Musik „romantisch“, „gefühlvoll“, wollten dabei „träumen“ oder „entspannen“ oder dachten an „Sommerabend am See“, „Blumenwiese“, „Freundin“ oder „Freund“.

„Diese Musik finde ich einfach schön. So etwas könnte ich den ganzen Tag hören, wenn ich traurig bin. – Klavierspieler, Kerzen, romantische Stimmung.– Ich würde diese

Musik an niemanden verschenken, weil ich keinen kenne, der außer mir so etwas gern hört,“ schrieb eine 17jährige Auszubildende zur Lebensmittelverkäuferin.

„Ab und zu höre ich solche Klaviermusik gern. Es kommt auf meine Stimmung an. Ich beginne zu träumen, diese Musik stimmt mich melancholisch. Ich stelle mir einen weißen Flügel vor und den Spieler in einem großen, hellen Raum, in den die Sonne scheint. Romantisch“ (16jährige Schülerin der Zweijährigen Höheren Handelsschule).

Obwohl sie diese Musik ablehnte und ihr dazu „gar nichts“ einfiel, schildert eine 16jährige Handelsschülerin ihre Gedanken positiv:

„Ich höre diese Musik nicht gern. Im Grunde fällt mir dazu gar nichts ein. – Ein schönes weiches, warmes Bett, in dem man gut träumen kann, kleine weiße Schafe, die am Himmel schweben ...“

Einer weiteren 17jährigen Handelsschülerin gefiel „diese Musik mindestens so gut wie die erste (Jennifer Rush).“

„Mir fällt ein Ballettstück ein. Zu dieser Musik fallen mir Theaterbesuche ein. Ich würde diese Musik gern an meine Mutter verschenken, weil ich ganz genau weiß, dass sie diese Musik mag. Ich würde gern mehr darüber erfahren, über den Komponisten usw.“

Obwohl nichts Näheres über die „Vorstellungen“ oder „das gewisse Etwas“ des 16jährigen Handelsschülers hervorging, stand die weitere Antwort im Konsens mit den übrigen positiven Beurteilungen des klassischen Hörbeispiels:

„Diese Musik ist meiner Meinung nach die beste dieser Auswahl! Sie hat das gewisse Etwas. Hierbei kann man sich eigene Vorstellungen machen.“

Das Singen lehnten viele Auszubildende ab, andere meinten sie könnten durch das Singen Lebensfreude, Gefühle und Trauer ausdrücken. Negativ besetzt war bei ihnen: Drill, in Reih und Glied, Uniformität, altmodisch, nicht zeitgemäße Texte und Lieder, Unehrlichkeit bei Texten, z. B. - „...vom schönen blauen Rhein“, keine eigene Kreativität. Schon 1981 kritisierte Hoffmann die unzeitgemäßen Strukturen vieler Chöre, in der sich die Jugendlichen weder in der Literatur noch in den typischen Mustern geselligen Vereinslebens wiederfänden.<sup>123</sup> „Schlagersänger zu werden, ist für viele Jugendliche ein Wunschtraum. Aber wer von ihnen träumt schon davon, mit schwierigen großen Opernarien ins Rampenlicht zu treten.“<sup>124</sup>

---

<sup>123</sup> vgl. Hoffmann 1982, 351

<sup>124</sup> Hoffmann 1985, 160

Eine 16jährige und 17 jährige Handelsschülerin schreiben dazu:

„Ich hatte schon einmal einen Traum, in dem ich mich als Sängerin gesehen habe. Das fand ich ganz toll.“

„Ich würde gern auf der Bühne stehen und bekannt sein. Ich glaube, fast jeder träumt davon.“

Die oben zitierten Schülerinnen lehnten Chorsingen mit der Begründung ab, sie seien unmusikalisch und könnten nicht singen. Als Rockstar würden sie sich allerdings durchaus produzieren wollen. Ähnliche Begründungen lieferten noch mehrere Schüler.

„Auch wenn ich vollkommen unmusikalisch bin, wäre ich doch gern Solist, da ich den Erfolg nicht mit anderen teilen müsste“ (21jähriger Steuerfachhilfe mit Abitur).

„Ich mag es, wenn die Leute mir zuhören und versuchen, sich in diese Musik hineinzusetzen. Ich möchte meinem Publikum etwas vermitteln, indem ich mit Ausdruck singe. Außerdem ist Singen mein Hobby“ (18jährige Schülerin der Zweijährigen Höheren Handelsschule).

„Selber Lieder schreiben, texten und vortragen würde mir gefallen. Da kann ich dann Lieder singen, die mir gefallen und hinter denen ich stehe“ (21jährige Steuerfachhilfin mit Abitur).

In fast allen Aussagen drückt sich ein starkes Verlangen nach Selbstverwirklichung durch eigenes Handeln aus, sei es Musik zu hören, selber ein Instrument oder in einer Band zu spielen oder zu singen. Sie benutzen Musik als Mittel, um Gefühle auszudrücken und auszuleben und um sich anderen mitzuteilen. Das Singen an sich wird nicht kategorisch abgelehnt, sondern eher die Art und Weise wie es in der Schule in der es praktiziert wird.

### **These 1:**

**Die Jugendlichen sind durchaus bereit, sich aktiv musikalisch zu betätigen, wenn sie die dafür notwendigen Voraussetzungen haben.**

### **These 2:**

**Musik ist eine Methode und ein Mittel, um Gefühle auszudrücken und auszuleben und sich anderen mitzuteilen.**

Der Lerngegenstand Musik spricht die Schüler auch auf der Gefühlsebene an und ist besonders geeignet, kommunikative Leistungsfähigkeiten zu erweitern. Eine Vorbedingung wäre, „die Musik von jungen Leuten für junge Leute als kulturellen Faktor ernst zu nehmen.“<sup>125</sup> Hier könnte die Berufsschule für viele Jugendliche die Chance eröffnen, sich Kunst, Musik und Kultur zu nähern.

---

<sup>125</sup> Hoffmann 1985, 5

### **2.3.2 Interviews in Firmen und Institutionen**

In den Jahren 1992 bis 1994, während der Laufzeit des Modellversuchs, wurden Interviews mit Arbeitgebern, Führungskräften und Ausbildern aus regionalen und überregionalen Betrieben durchgeführt.<sup>126</sup> Auch am Rande von Tagungen und Veranstaltungen, die im Kontext mit Modellversuchen oder Ausbildungsprojekten mit ähnlich gelagerten Schwerpunkten stattfanden, wurden Kontakte mit Experten und Fachleuten hergestellt, Experteninterviews durchgeführt und Informationen oder Hinweisen aus Expertenkreisen nachgegangen. Weiterhin wurden Vertreter des Landesausschusses für Berufsbildung, der Kammern und Gewerkschaften, Hochschullehrer und Schulleiter von Berufsschulen und überregionalen Bildungsinstitutionen um Gespräche und Stellungnahmen gebeten.

#### **Interviews mit Vertretern aus der Wirtschaft**

Ziel der Interviews mit Arbeitgebern, deren Auszubildende in den Modellversuch KUMULUS eingebunden waren, und Experten aus überregionalen Betrieben war zu erfahren, welche Anforderungen die Firmen und Ausbildungsbetriebe an zukünftige Mitarbeiter stellen, welche Bildungsmöglichkeiten sie für Auszubildende und Mitarbeiter bereithalten, insbesondere in kultureller Hinsicht, und wie hoch die Arbeitgeber die Bildungsziele von KUMULUS als persönlichkeitsbildende berufliche Qualifikation einschätzen.

In Bremerhaven wurden im Vorfeld der Interviews etliche informelle Gespräche mit Arbeitgebern und Ausbildern geführt. Einige Gesprächspartner waren der Meinung, dass hiermit schon genug Informationsaustausch stattgefunden hätte, und waren nicht mehr zu einem Interviewtermin bereit, bei anderen kam es aus organisatorischen Gründen nicht dazu. In Rostock hatte die Schulleitung die Ausbildungsbetriebe zu einer Informationsveranstaltung über KUMULUS eingeladen und dabei Interviewtermine vereinbart.

Dreizehn Gespräche mit Vertretern aus der Wirtschaft wurden mitgeschnitten. Die Beiträge der Interviewpartner sind fortlaufend nummeriert. Da die Interviews viele Wiederho-

---

<sup>126</sup> vgl. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung KUMULUS, Bremen 1995, 9 ff.



lungen enthielten und teilweise von den Themen abschweiften, wurden sie aus Gründen der Übersicht unter vier Rubriken zusammengefasst:<sup>127</sup>

- Einschätzung der Arbeit der Berufsschule
- Kulturelle und andere Bildungsangebote der Betriebe
- Akzeptanz von KUMULUS
- Anforderungskriterien an Mitarbeiter

Typische oder bemerkenswerte Aussagen werden wörtlich wiedergegeben, um ihre Authentizität zu erhalten. Missverständliche oder unverständliche Beiträge wurden redaktionell überarbeitet. Eine ausführliche Bewertung der Interviews wurde im Abschlußbericht zum Modellversuch KUMULUS vorgenommen.<sup>128</sup> Hier folgt eine inhaltliche Zusammenfassung der Interviews.

### **Themenbereich: Berufsschule**

Die gesellschaftliche Aufgabe, junge Menschen auf das Berufsleben vorzubereiten, wird der Berufsschule von Betrieben im dualen Bildungssystem zwar formell, weil gesetzlich vorgeschrieben, zugestanden. Sie wird mehr toleriert denn akzeptiert. Eine Gruppe von Ausbildern will die klare Trennung der Aufgaben beibehalten – Theorie in der Berufsschule, Praxis im Betrieb – auch wenn die Theoriefächer oft weitab von der beruflichen Praxis sind. Eine andere Gruppe fordert die Aufhebung der traditionellen Berufsschulfächer zugunsten von mehr Prozessorientierung. Einig sind sich alle darin, dass eine Zusammenarbeit von Schule und Betrieb das gegenseitige Verständnis fördert und die Effizienz der Ausbildung erhöht. Siemens hält für die Schulen Betriebsbesichtigungen, Referate, Schriften und Filme als Ergänzung des Unterrichts vor, die Informationen zu zentralen Themen in Wirtschaft und Gesellschaft geben.

„Die didaktisch aufbereiteten Texte und Materialien (Bilder, Grafiken, Begriffserklärungen) können flexibel im Unterricht integriert werden und vermitteln ein aktuelles und praxismgemäßes Bild über das unternehmerische Handeln in wirtschaftlichen, technischen sowie sozial- und gesellschaftspolitischen Bereichen.“<sup>129</sup>

---

<sup>127</sup> vgl. Anhang 5: Empirische Basis 1

<sup>128</sup> Abschlußbericht KUMULUS, Bremen 1995, 9-25

<sup>129</sup> Wissen schafft Zukunft, Bildungsarbeit bei Siemens, München 1992, 7

**These 3:**

**Eine Zusammenarbeit von Schule und Betrieb fördert das gegenseitige Verständnis der Partner im dualen System und erhöht die Effizienz der Ausbildung.**

**Themenbereich: Kulturelle und andere Bildungsangebote der Betriebe: Was steuern Firmen dazu bei, dass sich die Mitarbeiter in ihrem Sinne entwickeln und entfalten können? Welche Ziele verfolgt die betriebliche Aus- und Weiterbildung?**

Die größeren Firmen bieten eigene Aus- und Weiterbildungsconzepte an, die neben rein betriebsbezogener Weiterbildung auch kulturelle oder sportliche Angebote enthalten.<sup>130</sup> Kleinere Betriebe schulen ihre Mitarbeiter mit Hilfe von Produkt- und Marketinginformationen ihrer Zulieferer oder nutzen überbetriebliche Institutionen.<sup>131</sup> Sie organisieren gemeinsame Veranstaltungen und Feste, um die Zusammengehörigkeit der Mitarbeiter und damit das Betriebsklima zu fördern. Neben der fachlichen Aus- und Weiterbildung wird Wert auf persönlichkeitsbezogene und gemeinschaftsfördernde Inhalte gelegt.

**These 4:**

**Neben der fachlichen Aus- und Weiterbildung wird Wert auf persönlichkeitsbezogene und gemeinschaftsfördernde Inhalte gelegt. Gemeinsame Veranstaltungen und Feste fördern die Zusammengehörigkeit der Mitarbeiter und verbessern das Betriebsklima.**

**Themenbereich: Akzeptanz von KUMULUS**

In der Tendenz ist von allen Interviewpartnern allgemein bestätigt worden, dass Kunst und Kultur in den Kanon der Persönlichkeitsbildung gehören. Es herrschte allerdings geteilte Meinung darüber, ob denn deren Vermittlung Aufgabe der Berufsschule sei. Positive Einschätzungen zu KUMULUS erstreckten sich auf allgemeine Fähigkeiten wie Kreativität,

---

<sup>130</sup> vgl. Kaufhof Warenhaus AG, Köln, Seminarprogramm. Hamburgische Elektrizitäts-Werke, Lehrgangsprogramm und Bildungsarbeit. Klöckner Stahl, Bremen, Qualifizierungsprogramm u. a.

<sup>131</sup> Der Angebotskatalog der Handelsakademie Rostock (HAK, Einzelhandelsverbände Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern) enthält Kurse wie Zeitmanagement, Verkaufstraining, Entwicklung von Werbekonzeptionen und kreatives Verpacken (HAK Report 3/94).

Flexibilität und Selbstständigkeit. Die negativen Äußerungen zu den Kursen bezogen sich meistens auf formale Aspekte. Es wurde z. B. nachgehakt, ob in der Schule etwas gemacht wird, was nicht in der Stundentafel steht:

„Wenn eine Stunde für Sport und Kultur vorgesehen ist, muss ich nicht darüber nachdenken, ob das gut oder schlecht ist, sondern das ist eine Gegebenheit. Und wenn das mit vernünftigem Leben ausgefüllt ist, hat der Betrieb es hinzunehmen.“ (7: laufende Nr. des Interviewpartners)

„... dass Themen aus dem Kurs Lebenshilfe den Auszubildenden Hilfestellungen geben, sich in ihrer Alltagssituation zurechtzufinden. Diese sind auch hilfreich im Betrieb wie z. B. der Umgang mit der Ausländerproblematik.“ (13)

„Eine Veränderung spielt sich nicht im Sinne einer Automatik ab, dass in dem Augenblick, in dem ich mich intensiv mit Kunst oder Kultur befasse, alte Strukturen aufgebrochen werden und dann plötzlich der Himmel auf Erden ist. KUMULUS ist eine Möglichkeit, an den Kopf der Leute heranzukommen.“ (8)

„Mit einigen Unterrichtsstunden KUMULUS wird nicht gleich alles besser, aber die Idee wird in die Köpfe gesenkt. Es werden andere Wege beschritten, bei denen es darauf ankommt, etwas Schöpferisches in den Schülerinnen und Schülern freizusetzen, zu dem sie während ihres Alltags nicht kommen. Im Büro kommen sie nicht dazu, weil sie ständig gehetzt werden und in der Freizeit kommen sie durch Fernsehen und Disco nicht dazu. Gespräche finden beim Zusammensein mit Freunden oder Freundinnen kaum statt. Wenn es auch um nichts Hochgestochenes geht und die schöpferischen Prozesse in der Schule sich auf sehr niedrigem Niveau bewegen, so ist es doch wichtig, dass etwas in Gang gesetzt wird, dass man den Leuten einfach zeigt, dass vieles selber gemacht werden kann: ins Theater oder in die Kunsthalle gehen oder selber andere Ideen entwickeln. Das Schöpferische kommt im Alltagsleben zu kurz, jedenfalls im Beruf der Rechtsanwalts- und Notargehilfin.“ (8)

„Begeistert sind wir über die Dinge nicht, aber wir müssen halt damit leben. Dass die Schüler diesen Dingen positiv gegenüberstehen, glaube ich allemal, da sie selber handwerklich aktiv werden können, das wählen können, was ihnen Spaß macht oder welches ihr Hobby ist. Sie können sich anders präsentieren, und sie erleben, wie der Unterricht anders als üblich abläuft.“ – „Wenn der Schüler darüber nicht vergisst, dass andere Lernziele auch von großer Bedeutung sind und dass es dafür ein Prüfungszeugnis gibt, dann kann auch KUMULUS akzeptiert werden.“ (7)

#### **These 5:**

**KUMULUS-Ziele begünstigen persönlichkeitsbildende Qualifikationen für Beruf und Leben.**

## Themenbereich: Wie stellen sich die Firmen ihre Mitarbeiter oder zukünftigen Auszubildenden vor?

Peter Struck bemerkt in seinem Schulreport, dass die Firmen andere Qualifikationen von ihren Mitarbeitern verlangen, als die in der Schule oder Berufsschule vermittelten:

„Der Ausbildungsleiter des Volkswagenwerkes hat jüngst festgestellt, dass dasjenige, was Schulen in Abschlusszeugnissen an Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler benoten, von großen Betrieben kaum oder anders gebraucht werde, dass aber Eigenschaften wie Kooperationsfähigkeit, Flexibilität, Kreativität, Selbstständigkeit, Erkundungs- und Handlungskompetenz sowie vernetzendes Denken, auf die es bei der Modernisierung des Wirtschaftsstandorts Deutschland künftig immer mehr ankomme, in den Schulen weder entwickelt noch bewertet würden.“<sup>132</sup>

Nach Meinung der meisten hier befragten Arbeitgeber hat der ideale Auszubildende oder Mitarbeiter eine gute Allgemeinbildung, die nur bedingt aus den Schulzeugnissen abzulesen ist. Neben dem Interesse für den Beruf und den Betrieb hat er ein angenehmes äußeres Erscheinungsbild und ein sicheres Auftreten. Die Persönlichkeit der Bewerber spielt eine größere Rolle als vermeintlich objektivierbare Ergebnisse aus Zeugnisnoten oder anderen Qualifikationsnachweisen.

„Da habe ich z. B. jemanden eingestellt, der ein extrem schlechtes Schulzeugnis hatte. Er hatte sich ohne die Hilfe seiner Eltern beworben und wusste genau, was er wollte.“ (2)

„Soziale Kontakte spielen eine Rolle, ob jemand eine Freundin hat oder ob er in einem Verein ist. Familiendenken spricht für Teamdenken. Gruppenmenschen sind für Teams wichtig.“ (2)

„Bei gleicher fachlicher Qualifikation zweier Bewerber wird versucht, die Sozialkompetenz festzustellen.“ (3)

„Bei Auswahlgesprächen stellten wir fest, dass Leute, die z. B. Musik machen, auch besonders beweglich oder kreativ sind.“ (4)

„Sie müssen als Persönlichkeit eine Ausstrahlung haben, sympathisch im Aussehen und in der Stimme.“ (9)

„Bei der Auswahl der Auszubildenden gucken wir nach der Optik der Bewerbungsunterlagen, nach den Zeugnisnoten und den Beurteilungen durch die Lehrer. Aber meistens ist es eine persönliche Entscheidung, ob man das Gefühl hat, dass der Auszubildende die Aufgaben bewältigen kann, die auf ihn zukommen.“ (11)

---

<sup>132</sup> Struck 1995, 13

„Sie dürfen nicht zu schüchtern sein, sondern frei von der Leber weg reden können.“  
(12)

„Er muss auf allen Gebieten vielseitig sein, die Arbeit sehen und sich nicht verdrücken, nicht nur auf Anweisung arbeiten, sondern selbst sehen, wo angepackt werden muss.“  
(13)

### **These 6:**

**Die Persönlichkeit der Bewerber spielt zunehmend eine bedeutendere Rolle als Zeugnisnoten oder anderen Qualifikationsnachweisen. Der ideale Auszubildende oder Mitarbeiter verfügt über eine gute Allgemeinbildung. Neben dem Interesse für den Beruf und den Betrieb hat er ein angenehmes äußeres Erscheinungsbild und ein sicheres Auftreten.**

### **Interviews mit Vertretern aus Behörden und Institutionen**

Maßgebliche Personen aus der Berufsbildung wurden auch hier wieder als Repräsentanten ihrer Behörde oder Institution über ihr Kontextwissen befragt, weil davon auszugehen ist, dass ihr Einfluss über den engen Rahmen ihrer eigentlichen Berufsausübung hinausgeht. Hauptanliegen war hier, Hinweise auf eine Bewertung kultureller Inhalte als Bestandteil von Ausbildungsverordnungen etc. aufzuspüren. In diesem Kontext hat die wissenschaftlichen Begleitung von KUMULUS (Kleinen, Koch, Deichmann) fünf Interviews durchgeführt: eines am Rande einer Transferveranstaltung zum Aufbau des Berufsschulwesens in den Neuen Bundesländern mit einem Vertreter des Regierungspräsidenten Münster, eines mit einem Vertreter des Bundesinstituts für berufliche Bildung, mit der Industrie- und Handelskammer Bremen und je eines mit einem ehemaligen Berufsschulleiter und mit einem Jugendbildungsreferenten des Deutschen Gewerkschaftsbundes.<sup>133</sup>

Ausgewertet wurden vier verschriftlichte Tonbandaufnahmen, ein Protokoll eines Interviews und ein Postskriptum eines informellen Gesprächs. Die Themenbereiche sind wie folgend zusammengefasst:

---

<sup>133</sup> vgl. Anhang 6: Empirische Basis 2

- Berufsschule, Integration von Allgemeiner und Beruflicher Bildung
- Künstlerisch-ästhetische und kreativitätsfördernde Angebote
- KUMULUS
- Prüfungen, Noten

### **Themenbereich: Berufsschule, Integration von Allgemeiner und Beruflicher Bildung**

Ein Berufsschulleiter a. D. aus Hamburg versteht den Bildungsauftrag so, dass die Schüler die Welt, in der sie leben, verstehen lernen:

„Der Facharbeiter darf nicht nur ein Befehlsempfänger sein, der nur auf Anweisung arbeiten kann, sondern plant als selbstbestimmter Mensch seine Arbeit mit und macht sich Gedanken über die Werte oder die Bewertung dessen, was er arbeitet.“ (15)

„Die erste Aufgabe der Berufsschule mit dem Betrieb zusammen ist es, den Menschen zu befähigen, durch eine qualifizierte Arbeit seine eigene wirtschaftliche Existenz und den Wohlstand der Gesellschaft in der Gegenwart und Zukunft zu sichern. Die Schule soll weiterhin die Auszubildenden sensibilisieren, die Gesellschaft wertebewusst, fachgerecht und in sozialer Verantwortung mitzugestalten und mitzubestimmen.“ (15)

Die Handelskammern drängen in vielen Veröffentlichungen darauf, dass Kulturtechniken im modernen Sinn – Rechnen, Lesen, Schreiben – wichtige Ausbildungsziele auch in der Berufsschule sind. Ebenso befürworten sie Fremdsprachenerwerb, der im zusammenwachsenden Europa eine Notwendigkeit darstellt.

Die Verknüpfung der verschiedenen Fachgebiete erreicht der Vertreter des Kultusministers aus Nordrhein-Westfalen:

„In Konferenzen oder Dienstbesprechungen aller in einem Bildungsgang eingebundenen Lehrer, Schüler, Ausbilder der Betriebe wird ausgewählt und ausgelotet, welche Inhalte mit welchen Fachbereichen und Fächern miteinander verknüpft bzw. unter welchen Aspekten sie in den unterschiedlichen Fachgebieten behandelt werden können. Hauptbedingungen sind Transferfähigkeit, Projekt- und Handlungsorientierung usw. Anknüpfend an tradierte Fächer müssen die kulturell-ästhetischen Fächer deren Inhalte erweitern, verändern oder völlig selbstständige neue Inhalte definieren.“ (16)

Politische Bildung ist für den Gewerkschaftsvertreter auch immer politisch-kulturelle Bildung. Er würde nie trennen zwischen beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung. Kurzfristig sieht er jedoch wenig Chancen, dass beim Erlernen eines Berufes die fachspezifischen Angebote um sprachliche und musische erweitert werden könnten. Insbesondere die Arbeitgeberseite hätte nur ein bedingtes Interesse daran, solche zusätzlichen Anteile

umzusetzen. Er würde auch keine zusätzlichen Angebote machen. Seine Intention ist, die Normalarbeit, den Normalunterricht soweit zu verändern, dass dort musische oder kreative Anteile stärker enthalten sind:

„In den neu geordneten Berufsbildern werden Anforderungen wie soziale Kompetenz usw. gestellt. Außerdem soll nach Lernfeldern und Themenfeldern unterrichtet werden, in denen diese Anforderungen besser umgesetzt werden können. Damit ist der bisherige Fächerkanon überholt. Schule und Betriebe müssen dieses ernst nehmen. Was auf dem Papier steht, ist in der Praxis noch lange nicht umgesetzt. Ich wünsche mir eine stärkere Lobby für die berufliche Bildung. Im allgemeinbildenden Bereich kann man z. B. das Abitur mit den Schwerpunkten in Sport, Musik oder Kunst machen. Ich finde es völlig unverständlich, dass es im berufsbildenden Bereich diese Anteile nicht einmal ansatzweise gibt. Von den ewigen Bezeugungen der Gleichstellung von beruflicher und allgemeiner Bildung müsste etwas mehr in die Praxis umgesetzt werden.“ (18)

Der pensionierte Berufsschulleiter sieht keine Gleichstellung beruflicher Bildung und Allgemeinbildung, wenngleich er sie für wünschenswert hält. Abzulesen sei das u. a. auch daran, dass in die Führungsspitzen der Betriebe immer mehr Personen über eine Akademikerlaufbahn in Führungspositionen kämen und immer weniger über eine berufliche Qualifikation.

**These 7:**

**Kulturtechniken im modernen Sinn – Rechnen, Lesen, Schreiben – sind wichtige Ausbildungsziele der Berufsschule, ebenso ein Fremdspracherwerb, der im zusammenwachsenden Europa eine Notwendigkeit darstellt.**

**These 8:**

**Berufliche, allgemeine und politische Bildung sind unverzichtbare Elemente beruflicher Ausbildung .**

**Themenbereich: Künstlerisch-ästhetische und kreativitätsfördernde Angebote**

Speziell zu musisch-ästhetischen Angeboten sagte der oben zitierte Schulleiter:

„In meiner Zeit als junger Lehrer hatte der Schulleiter noch mehr Freiheiten und konnte einen Musiklehrer einstellen. Die Schüler konnten in den letzten beiden Unterrichtsstunden Musik oder andere kulturelle Angebote wählen. Es gab einen eigenen Jazzband und eine Theatergruppe. Nach den neuen Lehrplänen war das nicht mehr möglich. Zu einer sozialen Kompetenz gehört auch der künstlerische Aspekt. Der Mensch wird ganzheitlich beeinflusst. Wie Häuser, wie Wohnbereiche gestaltet werden, dies hat alles

Bedeutung für das Berufs- und Arbeitsleben. Wenn der Schüler seine Berufs- und Arbeitswelt versteht, dann gehört dazu auch der künstlerische Aspekt.“ (15)

Der Bildungsreferent des Deutschen Gewerkschaftsbundes hat generell Interesse daran, mit Menschen zu arbeiten:

„Das würde ich auch im weitesten Sinne als ein kulturelles Interesse ansehen, das zu meinem Hauptgebiet, der politischen Bildung, unabdingbar dazu gehört.“ (18)

### **These 9:**

**Zu einer sozialen Kompetenz gehört auch der künstlerische und musische Aspekt, die sowohl für das Berufs- als auch für das Arbeitsleben wichtig sind.**

### **Themenbereich: KUMULUS**

„Ein Wahlpflichtbereich sollte den berufsfeldübergreifenden wie den berufsbezogenen Bereich berühren, also fächerübergreifend angesiedelt sein. Eine besondere Chance eröffnet sich, über die Schlüsselqualifikationen in der Persönlichkeitsbildung die berufliche Handlungsfähigkeit zu erweitern. Neben den Inhalten müssen Lernorganisationsformen entwickelt werden, die Erlangung kultureller Kompetenzen unterstützen oder überhaupt ermöglichen.“ (16)

„... wenn die Schüler für zwei Stunden etwas anderes machen können, ändert sich im Grunde nichts. Die Lehrer verschleißen sich mit viel Kraftaufwand und erreichen nicht viel.“ (14)

Erhebliche Bedenken hat auch der Sprecher der Handelskammer. KUMULUS-Ziele, die sich für ihn unter den Begriffen Schlüsselqualifikationen, Kreativität, Flexibilität, Weiterbildung usw. zusammen fassen lassen, sind bei Erhöhung der Klassenfrequenzen und gleichzeitiger Kürzung des Stundenkontingents nicht erreichbar.

„Der Unterrichtsstoff ist so umfangreich, dass man dies nicht noch zusätzlich unterbringen kann.“ (17)

Allerdings sieht die Kammer keine Probleme mit Bereichen aus dem Wahlpflichtbereich, wenn dieser Bestandteil der Berufsbildungsordnung ist. Verordnungen seien nun einmal die Grundlage, ob man sie privat gut oder schlecht fände. Diese Verordnungen zu verändern, sei ein schwieriger zeitaufwendiger Prozess, der mit allen Partnern des dualen Systems abgestimmt werden müsse. Verstünde man die KUMULUS-Kurse zum Beispiel als Vorbereitung auf die Abschlussprüfung mit Entspannungsübungen und dem Abbau von Prüfungsstress, so fände das die Zustimmung der Handelskammer.



**These 10:**

**Ein Wahlpflichtbereich, hier KUMULUS, sollte den berufsfeldübergreifenden wie den berufsbezogenen Bereich berühren, also fächerübergreifend angesiedelt sein. Eine Förderung der Schlüsselqualifikationen in der Persönlichkeitsbildung erweitert die berufliche Handlungsfähigkeit.**

**Themenbereich: Prüfungen, Noten**

Alle befragten Personen sind sich unabhängig voneinander darüber einig, dass aufgrund der gegenwärtigen Prüfungsordnung „nur ganz bestimmte Stoffe abgefragt werden“. Die Ausbildungsordnungen seien nicht so offen, dass dort neue Inhalte einfließen könnten. Der Gewerkschaftsvertreter bemängelt, dass eine punktuelle Prüfung am Ende der Ausbildungszeit entscheidend für die Prüfungsnote ist.

„Arbeitnehmer und Gewerkschaften fordern seit Jahrzehnten eine ausbildungsbegleitende Prüfung. Dass am Ende einer dreijährigen Berufsausbildung eine einmalige Prüfung über Zugang ins Berufsleben entscheidend sein kann, ist für mich nur schwer vorzustellen.“(18)

Nach Ansicht des Sprechers der Handelskammer behindern die Prüfungsordnungen geradezu Modellversuche, die neue Lernziele und Lerninhalte erproben, weil sie ganz bestimmte Stoffe abfragen.

„Das Ordnungswesen wie auch einige Berufsbilder hinken hinter dem Standard her. Das eigentliche Problem ist, dass in Prüfungsordnungen teilweise Inhalte festgeschrieben sind, die man nicht festschreiben kann, da sie einer permanenten Entwicklung unterliegen. Die Prüfungsordnungen sind Bundesordnungen, die von den Sozialpartnern erarbeitet werden. Das dauert oft Jahrzehnte, bis etwas geändert wird. Im praktischen Prüfungsteil ist versucht worden, Schlüsselqualifikationen wie selbstständiges Arbeiten in die Verordnung hineinzubringen. Der Prüfling kann zwischen zwei ihm vorgelegten Situationsaufgaben wählen, die er mit betriebsüblichen Hilfsmitteln bearbeiten kann. Die Aufgabe ist Ausgangspunkt für das anschließende Prüfungsgespräch. Dieses bedeutet einen enormen Aufwand an organisatorischer und inhaltlicher Vorbereitung. Sie müssen einen Pool von Fragen und Fallbeispielen haben, weil natürlich jeder Prüfling wählen kann und nicht immer die gleichen Aufgaben gestellt werden können. Außerdem müssen die Belange vom ganz kleinen bis zum Großbetrieb berücksichtigt werden.“ (17)

Er vertritt aber auch die Meinung, dass nicht alles, was in der Berufsschule gelehrt würde, auch abgeprüft werden müsse, zumal sich kreative und offene Aufgabenstellungen nicht schematisieren lassen.

„Sobald Kreativität instrumentalisiert wird oder gar in messbare Kategorien eingeteilt werden soll, kann es sich nur noch um eine Paradoxie von Kreativität handeln. Kreative Prozesse sind nicht greifbar. Ein guter handlungsorientiert unterrichtender Lehrer wird in der Lage sein, ein Trainingsprogramm zu entwickeln, dass die Schüler auch die programmierten Prüfungen bestehen können.“ (14)

**These 11:**

**Ausbildungsbegleitende Prüfungen sind den Auszubildenden und der Ausbildung gegenüber angemessener als punktuelle Abschlussprüfungen.**

**These 12:**

**Nicht alles, was in der Berufsschule gelehrt und gelernt wird, muss auch abgeprüft werden.**

**These 13:**

**Offene Aufgabenstellungen, die kreative Lösungen verlangen, lassen sich nicht schematisieren. Instrumentalisierte oder in messbare Kategorien eingeteilte Kreativität ist eine Paradoxie von Kreativität.**

### **Expertengespräche in den Universitäten Bremen und Oldenburg**

Zu Beginn der Modellversuchsphase im Jahr 1992 wurden mehrere Gespräche mit Professoren der Universität geführt, deren Forschungsbereiche Wirtschaftswissenschaften, Pädagogik, Psychologie und Technik und Bildung waren. Ein weiteres Gespräch fand mit einem Vertreter der Berufspädagogik und mit einem Politikwissenschaftler statt. Es wurden Argumentationsstränge für eine Verstärkung kultureller, persönlichkeitsbildender Inhalte in der beruflichen Ausbildung verfolgt. Gegen Ende des Jahres 1994 suchte das KUMULUS-Team zwei Wissenschaftler aus Ausbildungsforschung und Lehre als Experten für eine integrative Berufsausbildung mit künstlerisch-kreativen Anteilen auf, um Argumente für eine Verstetigung der im Modellversuch gewonnenen Erkenntnisse zu sammeln.<sup>134</sup>

Für diese Interviews ergaben sich themenspezifische Quervergleiche zu folgenden Schwerpunkten:

- Berufsschule, Zusammenarbeit Schule – Betrieb, Integration von Allgemeiner und Beruflicher Bildung
- Unternehmenskultur, kulturelle, künstlerisch-ästhetische und kreative Angebote
- KUMULUS, Schlüsselqualifikationen, Prüfungen, Noten
- Lehrerbildung

### **Themenbereich: Berufsschule, Integration von Allgemeiner und Beruflicher Bildung**

Die Fächertrennung und die Fixierung auf einen feststehenden Lernzielkatalog sollten in der Berufsschule zugunsten von sinnstiftenden Aufgaben und Handlungsorientierung überwunden werden. Die allgemeinbildenden Fächer liefen in der Stundentafel der Teilzeitberufsschule ständig Gefahr, vereinnahmt zu werden. In den konservativen Bundesländern setzten sich die beruflichen Gymnasien mit mehr Allgemeinbildung, aber auch mit einem elitären Anspruch von den Teilzeitberufsschulen ab, anders in NRW die Kollegschen, die sich um Integration bemühten.

„Die bildungstheoretische Argumentation der Kollegschen lautet: Es macht Sinn, einen Freiraum fürs Menschsein zu schaffen, denn die Bereiche Nützlich und Menschlich wirken zusammen. Man muss den Gesamtzustand der Gesellschaft in den Mittelpunkt rücken. Eine alte, vieldiskutierte Frage ist: Wieso soll ein Müllwerker nicht das Abitur haben oder eine Oper genießen?“ (21)

„Die Instrumentalisierung der Allgemeinbildung wird rechts stärker gedacht als links. In den kaufmännischen Schulen herrscht von jeher eine größere Affinität zur Allgemeinbildung. Aufgeschlossenheit für Allgemeinbildung bedeutet aber zugleich auch Aufstiegs-ideologie, die Schüler entwickeln sich angepasst, keine Schritte ins Ungewisse, unkritisch im Hinblick auf gesellschaftliche Gewohnheiten. Aus verschiedenen Gründen gibt es Widerstände, den Fächerkanon der Berufsschule zu erweitern. Ein altes Argument lautet: Niemand will mehr am Schraubstock stehen. Die Arbeitnehmer werden überqualifiziert. Die innerbetrieblichen Befehlsstrukturen funktionieren nicht mehr.“ (21)

„Wir brauchen eine Allgemeinbildung. Sie gehört zu unserem Leben dazu wie Messer und Gabel zum Essen. Wir können auch mit den Händen essen, aber wir haben die Begründung aus unserem Kulturbereich. Auch in der Fachausbildung spielen Gestaltungsfragen und Wahrnehmungsfragen eine Rolle. Diese bringen Impulse, wie sie aus dem künstlerischen Bereich kommen. Nehmen Sie das Beispiel Regionalökonomie im Weser-Ems-Raum. Das kann als eine freie Fläche betrachtet werden, als Gestaltung einer freien Fläche. Man kann die Prinzipien von Gestaltungsprozessen übertragen und sie auch als Arbeitsteilung interpretieren.“ (23)

---

<sup>134</sup> vgl. Anhang 7: Empirische Basis 3

Der Oldenburger Hochschullehrer berichtet, wie die Studenten lernten, arbeitsteilige Prozesse zu organisieren. Was passiert, wenn sich jemand nicht an vereinbarte Abläufe hält oder wenn während der Arbeit völlig neue Gesichtspunkte auftauchen?

„Die Studenten legten ein weißes, vier mal vier Meter großes Blatt auf den Boden. Dann ging jeder hinaus und holte sich etwas, das ihm gefiel, brachte das mit und legte es um das weiße Feld. Die weiße Fläche wurde gemeinsam gestaltet. Ein Student stellte einen PC hin, der andere einen Hut darauf, zwei andere gestalteten die Fläche. Das führte erstens zu einer Art künstlerischer Aktivität und zweitens dazu, Regionalökonomie zu erklären. Man versuchte mit dem Material, das man hatte, die Region zu gestalten.“ (23)

Er bezeichnete dies als einen alternativen Weges, ökonomische Probleme didaktisch aufzubereiten. Neben einem großen Wissensvorrat und einem gesunden Selbstvertrauen braucht es ein grundsätzliches Vertrauen in das Künstlerische, um eigene Ideen umzusetzen. Entscheidend ist, sich in Prozesse hineinzusetzen, Probleme und Teilbereiche anzugehen, Überschneidungen zu suchen und zu sehen.

Zur Weiterentwicklung von Schule kann sich der Münchener Soziologe einen „Arbeitskreis für fortschrittliche Lehrer“ vorstellen, in dem regelmäßig Erfahrungen ausgetauscht werden. Ein engagierter Lehrer möchte neue Anregungen ausprobieren und mit interessierten Kollegen neue Lernformen entwickeln. Durch systematische Kleinarbeit kann versucht werden, Einfluss auf die Stunden- und Lernplanung zu gewinnen:

„Ich sehe momentan gerade im schulischen Bereich keinen anderen Weg, als diesen langen steinigen Weg Schritt für Schritt zu gehen.“ (24)

#### **These 14:**

**Fächertrennung und Fixierung auf feststehende Lernzielkataloge sollten in der Berufsschule zugunsten von sinnstiftenden Aufgaben und Handlungsorientierung überwunden werden.**

**These 15:**

**Wir brauchen eine gute Allgemeinbildung. Auch in der Fachausbildung spielen Gestaltungsfragen und Wahrnehmungsfragen eine Rolle. Diese bringen Impulse, wie sie aus dem künstlerischen Bereich kommen.**

**Themenbereich: Unternehmenskultur, kulturelle, künstlerisch-ästhetische und kreative Angebote**

Die Experten ordnen jegliche Unternehmenskultur als eine Firmenideologie ein, die das „reibunglose Funktionieren des Betriebsablaufes zu gewährleisten hat“ (19) oder „zum Zwecke größerer Arbeitseffizienz die Mitarbeiter enger an den Betrieb binden soll, nicht wegen einer allgemeinen Persönlichkeitsbildung“. (20)

Die Bildungsangebote der Firmen sind denn auch meistens dem Führungsnachwuchs vorbehalten oder dienen der strukturellen Veränderung in Betrieben.

„Mittelständische Betriebe und Großbetriebe haben eine starke Tendenz, Allgemeinbildung in die berufliche Bildung einzubeziehen, und zwar aus Wettbewerbsgründen. Allgemeinbildung geht bis in den musischen Bereich (Mercedes, Klöckner-Humboldt). Dort werden Künstler damit beauftragt, ohne jede Bedingung mit den Auszubildenden etwas anzustellen. Begründet wird dies mit den Gesichtspunkten der Kreativität. In der Realität können die Leute in den kreativen Lehrgängen machen, was sie wollen. Allerdings gibt es vielerorts den Versuch, die Kreativität zu instrumentalisieren.“ (21)

Die Gesellschaft für Ausbildungsforschung in München war seit vielen Jahren das berufs-pädagogische Beratungsinstitut der Allgemeinen Ortskrankenkassen (AOK) in Baden-Württemberg. Die gesamte Aus- und Fortbildung wurde auf handlungsorientierten Unterricht umgestellt. Hintergrund der Umstellung war das Gesundheitsstrukturgesetz, das die gesetzlichen Krankenkassen einem stärkeren Konkurrenzdruck gegenüber den privaten Versicherern aussetzte.

„Gerade die interessanten Zielgruppen, die sogenannten guten Risiken, also die jungen Akademiker, die vermutlich viel verdienen werden, lange leben und einen guten Gesundheitszustand haben, sind sehr stark zu Ersatzkassen bzw. privaten Krankenkassen abgewandert. Jetzt wollen die AOK sich wieder um diese Klientel bemühen, die sie auf Grund eines schlechten Images verloren haben, das z. T. daher rührt, dass die Sachbearbeiter zu bürokratisch mit den Kunden umgehen.“ (24)

Die Mitarbeiter wurden unter Einbeziehung künstlerisch-kreativer Aspekte geschult, damit sie situations- und kundenorientiert mit den gesetzlichen Vorschriften umgehen konnten.

Die künstlerischen Übungen waren kein Zusatzunterricht, kein sozialpädagogisches Zusatzprogramm, sondern eingebunden in das Konzept, vom „Leben zu lernen oder aus der Arbeit heraus zu lernen“ (24)

Der Dozent der Universität Oldenburg beklagte, dass es den Ökonomen oft in erster Linie um Statistik und Zahlen ginge, da sie kaum die Fertigungs- und Produktionsabläufe ihrer Betriebe kannten.

„Die völlige Abtrennung von den konkreten Dingen ist ihnen nicht einmal bewusst. Ein Künstler würde ohne Materialkenntnis nicht arbeiten. Die Ökonomie muss wieder einen Rückbezug zur Tätigkeit, zur materiellen Produktion, zur Natur usw. haben. Das gesamte Umfeld einschließlich der Personen muss in die Ausbildung einbezogen werden. Das ist, vereinfacht gesagt, eine künstlerische, ganzheitliche Sichtweise.“ (23)

Mit Studenten in der Ausbildung zum Handelslehramt veranstaltete die Universität Oldenburg einen dreitägigen Workshop mit künstlerischen Übungen in Anlehnung an Michael Brater.<sup>135</sup>

„Kunst gestaltet einen zweckfreien Raum, der vordergründig nichts mit einer Berufsausbildung zu tun hat. Aber sie gehört zum Leben wie die saubere Luft zum Atmen. Die Kunst ist Bestandteil der Kultur, wie andere Kulturbereiche auch und daher Teil des Schulsystems und der Universität. In der Managementausbildung wird das nicht in Frage gestellt. Der erweiterte Kunstbegriff von Joseph Beuys könnte auch auf die Wissenschaft angewendet werden – Joseph Beuys als Integrationsfigur zwischen Kunst und Wissenschaft, um eine erweiterte Definition von Wissenschaft zu finden, in diesem Fall von Wirtschaftswissenschaft.“ (23)

#### **These 16:**

**Unternehmenskulturen sollen einen reibungslosen Betriebsablauf gewährleisten und die Mitarbeiter zum Zweck größerer Arbeitseffizienz enger an den Betrieb binden. Das Ziel einer allgemeinen Persönlichkeitsbildung ist dem nachgeordnet.**

#### **These 17:**

**Die Einbeziehung künstlerisch-kreativer Aspekte schult situations- und kundenorientiertes Handeln. Die künstlerischen Übungen sind kein sozialpädagogisches Zusatzprogramm, sondern eingebunden in ein Gesamtkonzept.**

---

<sup>135</sup> Michael Brater u. a.: Künstlerisch handeln. Stuttgart 1989

**These 18:**

**Eine künstlerische, ganzheitliche Sichtweise bezieht das gesamte Umfeld wie die Personen in die Ausbildung ein.**

**Themenbereich: KUMULUS**

Modellversuche wie KUMULUS sind nach Meinung der Experten wichtig. Die vorhandenen Strukturen lassen sich zwar nicht schnell verändern, aber zur Bewusstseinsänderung gehören Modelle wie KUMULUS. Wichtig ist die Möglichkeit, Veränderungen der bestehenden Regeln nicht nur theoretisch zu beschreiben oder zu denken, sondern auch auszuprobieren und zu zeigen, dass sie funktionieren können. Der bildungspolitische Effekt und die bildungspolitische Aufgabe liegen darin, solche Wege auszuprobieren und zunächst in einem Schonraum zu zeigen, dass sie sinnvoll sind. Natürlich sind die Übertragungen in das Regelschulwesen schwierig und mit vielen Problemen verbunden, aber sie sind möglich.

„Wichtig ist, das „Spinnertum“ zuzulassen, und dass Lehrer ihr Hobby pflegen dürfen, ohne dass für die anderen ein unmittelbarer Handlungsdruck entsteht. Wenn solche Modelle toleriert werden, ist das ein großer Schritt. – Pilothaft Einzelmodelle dürften nicht den Anspruch haben, eine dauerhafte Veränderung herbeizuführen, sondern müssen wie eine Blume in der Landschaft stehen und Ideen und Anregungen schaffen.“ (24)

Diese Modelle sind immer politisch bedroht, weil sie keinen positiven Ausgang garantieren. Da sie den Schulalltag empfindlich stören können, sind sie auch Schulleitungen, Lehrplanern und Schulreferenten suspekt. Wichtig sind intensive Informationen über das Modell, die die Akzeptanz vergrößern. An Beispielen wie KUMULUS wird aufgezeigt, dass sich Schule verändern kann. Hier darf pädagogisch gedacht werden, hier werden Ideen entwickelt, und es wird etwas Neues ausprobiert. Die Enttäuschung ist bei den Beteiligten dann groß, wenn sie in ihrer eigenen Schule kaum einen Fortschritt sehen. Aber diese Frustration schafft u. U. auch wieder neue Energien, Bereitschaft und Aufmerksamkeiten.

Die Einbeziehung von Kunst, Kultur, Musik und Theater in den regulären Berufsschulunterricht wird von allen Interviewpartnern mit unterschiedlicher Gewichtung befürwortet. Eine musisch-kulturell orientierte Konzeption kann einen sinnvollen Beitrag zu curricularer Strukturierung des allgemeinbildenden Bereichs in der Berufsschule leisten und dadurch den ständigen Angriff auf die Allgemeinbildenden Fächer abwehren. Mehrfach wird be-

tont, dass ästhetische Phänomene einen Platz in politisch-kultureller Bildung finden sollten, besser noch in unmittelbarer Anbindung an die berufliche Qualifizierung. Im Gegensatz dazu sind die Stimmen, die vor einer allzu engen Funktionalisierung allgemeiner Bildung, einschließlich Kunst und Kultur, warnen, denn ihrer Meinung nach „macht es durchaus Sinn, einen Freiraum fürs Menschsein zu schaffen.“ (21)

**These 19:**

**Pilothafte Einzelmodelle dürfen nicht den Anspruch haben, eine dauerhafte Veränderung herbeizuführen, sondern müssen Ideen und Anregungen liefern.**

**These 20:**

**Modellversuche wie KUMULUS bieten die Möglichkeit, Veränderungen der bestehenden Regeln nicht nur theoretisch zu entwickeln, sondern sie auszuprobieren und in die Praxis umzusetzen.**

**These 21:**

**Eine musisch-kulturell orientierte Konzeption leistet einen sinnvollen Beitrag zur curricularen Strukturierung des allgemeinbildenden Bereichs in der Berufsschule.**

**These 22:**

**Ästhetische, kulturelle und politische Bildung sollte unmittelbar an die berufliche Qualifizierung angebunden sein.**

**These 23:**

**Allgemeine Bildung, einschließlich Kunst und Kultur, verträgt keine enge Funktionalisierung. Kunst und Kultur benötigen Freiraum.**

**Themenbereich: Schlüsselqualifikationen**

Die Gefahr der Funktionalisierung von Schlüsselqualifikationen ist offenkundig. Übergreifende Kompetenzen werden für das Management verlangt, aber nicht für einfache Büro-



berufe, obwohl nach einer Studie des Instituts für Berufsforschung<sup>136</sup> kommunikative Kompetenzen an oberer Stelle der Qualifikationsanforderung stehen. Gleiche Ergebnisse lassen sich auch an Polaritätsprofilen anderer Untersuchungen über Berufsanforderungen der Banken und Versicherungen ablesen. Viele Firmen wollen nicht einseitige Berufsfunktionäre ausbilden, sondern Persönlichkeiten. Die Öffnung des Europäischen Marktes wie der damit verbundene „Mobilitätsdruck“ erfordern neben dem Erlernen von Fremdsprachen auch allgemeine kommunikative Kompetenzen.

„Ein Mitarbeiter einer automatischen Fertigungsanlage hat zu überwachen, dass die Roboter und die Automaten störungsfrei arbeiten. Er muss den ganzen Tag sozusagen nichts tun. Nur in dem Moment, in dem sich eine Störung andeutet, muss er eingreifen. Er muss die kleinsten Symptome wahrnehmen und wissen, wie er darauf zu reagieren hat. Dies ist eine hohe sinnliche Anforderung, die weit über das hinausgeht, was jemals ein mittelalterlicher Handwerker an sinnlicher Qualität gebraucht hat. Er muss „hören“ können, dass die Maschine in zehn Minuten nicht mehr funktionieren wird, er muss ahnen können, dass in einer halben Stunde irgend etwas passiert. Bei einem Störfall muss er die Situation sofort überschauen und blitzschnell handeln können. Er muss zum Beispiel abschätzen können, ob die Störung eine halbe Stunde dauert, ob eine Reparaturkolonne informiert werden muss, ob die Produktion gestoppt werden muss und welche Folgen das hat. Wie weitreichend ist die Störung? Welche Maßnahmen sind zu ergreifen? Wer muss informiert werden? Das ist eigentlich der Typ des situativen Handelns.“ (24)

Überall, wo Lernen arrangiert ist und wo künstliche Lernsituationen eingerichtet werden, mindert sich der fächerübergreifende, persönlichkeitsorientierte Aspekt.

„Lernen soll an realen Situationen stattfinden. Das Lernen „vom Leben“ ist das beste Lernen, das breiteste Lernen, das schönste Lernen und das aufregendste Lernen. Die Unfähigkeit zu lernen, von der eigenen Lebenserfahrung zu lernen, ist ein wesentliches Element für die miserable Situation vieler Jugendlicher. Sie verschließen sich gegen alles, was ihren inneren Panzer aufbrechen könnte. Sie sind nicht in der Lage, eine Wahrnehmung durchzuhalten. Es ist kein neuer Gedanke, aber wir müssen das Leben als Lernprozess wiederentdecken.“ (24)

Zur Vorbereitung und Unterstützung, auch für die Lehrer und Ausbilder setzt die Gesellschaft für Ausbildungsforschung künstlerische Methoden ein, bei denen der Ansatz strukturell ähnlich dem Modellversuch ist. Was dann entdeckend gelernt wird und wie das zu machen sei, wusste niemand vorher. Durch Verarbeitung der Situation baut sich das Lernen sukzessiv auf. Es muss geübt werden, sich auf Neues einzulassen und offene Situationen auszuhalten. In intensiven Auswertungsgesprächen wird nicht der ästhetische Wert

---

<sup>136</sup> Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (1991), Nürnberg

eines Bildes gewertet, sondern nach den Erlebnis- und Erfahrungswerten. Welches sind die eigentlichen Anforderungen? Auf welcher Ebene spielen sich diese ab? Das Struktur- bild künstlerischen Handelns , das Umgehen mit offenen Situationen, stellt keine andere Welt oder einen Gegensatz zur Arbeit dar und taucht in modernen Arbeitsverhältnissen überall auf.

„Denken ist für mich künstlerisches Denken, ein evolutionäres Denken, das von der Entwicklung der Natur und nicht von irgendwelchen Absichten her denkt.“ (24)

**These 24:**

**Die Gefahr der Funktionalisierung von Schlüsselqualifikationen ist offenkundig.**

**These 25:**

**Überall, wo Lernen arrangiert wird und wo künstliche Lernsituationen hergestellt werden, mindert sich der fächerübergreifende, persönlichkeitsorientierte Aspekt.**

**Themenbereich: Prüfungen, Noten**

Andere Prüfungsformen müssen gegenüber den Kammern und regionalen Prüfungsausschüssen durchgesetzt werden. Ein Haupthindernis für alternative Prüfungsmethoden sind die Prüfer, die nur nach alten Methoden prüfen können. Also müssen die Prüfer geschult werden, damit sie die handlungsorientierten Anteile und sozialen Kompetenzen bewerten können. Eine ganz andere Frage ist, ob punktuelle Abschlussprüfungen überhaupt sinnvoll sind. Um juristischen Einwänden gegen ein anderes Bewertungssystem zu begegnen, muss nur sichergestellt sein, dass drei unabhängige Prüfer eine Handlungssituation bewerten und entweder eine „Schiedsrichterentscheidung“ oder eine Fallentscheidung treffen.

„Die Industrie verlässt sich bei der Besetzung höherer Positionen auch nicht nur auf ein Bewerbungsgespräch oder einen Test, vergleichbar mit den mündlichen und schriftlichen Prüfungen, sondern wendet Verfahren an, bei denen alle Bewerber gemeinsam Aufgaben zu lösen haben. Die Verhaltensweisen, wie diese Bewerber mit bestimmten Problemsituationen umgehen, werden analysiert, und die Betriebe suchen sich die psychologisch stabilsten Kandidaten heraus. In der Art wären auch in der Schule viele Beobachtungskriterien zu entwickeln, die man auch objektivieren könnte.“ (24)

**These 26:**

**Ein Haupthindernis für alternative Prüfungsmethoden sind die Prüfer, die nur nach alten Methoden prüfen können. Also müssen die Prüfer geschult werden, damit sie die handlungsorientierten Anteile und sozialen Kompetenzen bewerten können.**

**These 27:**

**Um juristischen Einwänden gegen ein anderes Bewertungssystem zu begegnen, muss sichergestellt sein, dass drei unabhängige Prüfer eine Handlungssituation in der Prüfung gleich bewerten und entweder eine „Schiedsrichterentscheidung“ oder eine Fallentscheidung treffen.**

**Themenbereich: Lehrerbildung**

In der Lehrerfortbildung und in der Ausbildung müssen generell die Anforderungen, die sich aus den neugeordneten Berufsbildern ergeben, stärker berücksichtigt werden. Besonders die zweite Phase der Lehrerbildung muss verändert werden. Die Fachleiterseminare in der Referendarsausbildung gleichen „einem Hort der reinen Lehre einer besonders konservativen Schicht“. (24)

„Die Vorbereitungen für den nächsten Unterrichtstag können für eine Stunde nicht in zehn Seiten detailliert im Drei-Minutentakt erarbeitet werden. Viel wichtiger ist herauszubekommen, in welcher Verfassung sich die Schüler befinden und darauf reagieren zu können.“ (24)

Die Referendare brauchen eine besondere Art der Stützung, da sie die „Opfer solcher Fachleiter“ sind. In Amerika wird in einer Untersuchung über ein 'Cooling out' von ideenreichen Lehrern folgender Prozess beschrieben:

„ ... wie engagierte Junglehrer mit vielen Ideen von der Hochschule kämen und dann sozusagen systematisch durch die Referendariatsausbildung, die dort anders organisiert ist, vor allem durch die Macht des Kollegiums, so langsam auf die Dauer von ungefähr zwei bis drei Jahren an den Standard adaptiert werden. Das ist die Zeit, in der sie langsam gebrochen werden.“

Jungen Lehrer müssten zumindest das Gefühl haben, dass sie ihre guten Ideen, die sie zweifellos haben, weiterverfolgen können. Ihr pädagogisches Engagement ist zu erhalten,

damit es nicht versandet, sondern auf die anderen ausstrahlt und nicht durch „eine zynische Berufspraxis älterer Lehrer“ zerstört wird.

„Die Stadt München als einer der größten privaten Schulträger in der Bundesrepublik unterhält ein eigenes Pädagogisches Institut. Dieses Institut muss angesichts der Haushaltslage jedes Jahr seine Existenzberechtigung rechtfertigen und versucht, seine Schulen über ein schüleraktivierendes, handlungsorientiertes Schulprofil von den staatlichen Schulen abzugrenzen. Diese Programme sind meist im Zusammenhang mit einigen Modellversuchen entstanden. Es gibt von der Gesellschaft für Ausbildungsförderung einen Seminarband „Lehrkräfte lernen, handlungsorientiert zu unterrichten“ mit Erfahrungen aus den Bereichen Berufsschule, betriebliche Berufsschulen und überbetrieblichen Ausbildungsstätten.“ (24)

Das Pädagogische Institut in München hatte sich zunächst an interessierte Lehrer und Schulen gewendet, die sich auf handlungsorientierten und schüleraktivierenden Unterricht umstellen wollten. Die verantwortlichen Leiter haben bewusst keinen institutionellen Weg gewählt, sondern bildeten Moderatorenteams mit Münchener Lehrern, die diesen neuen Ansatz schon selber erprobt hatten, ihn engagiert vertraten und auch artikulationsfähig waren. Dieses Team bot Studientage für Münchener Schulen an, also jedem Kollegium für sich allein. An diesen Fortbildungstagungen konnten sich die Schulen zuerst einmal über Methoden informieren. Am Ende dieses Studientags bildeten die Kollegien zu bestimmten Rahmenthemen Arbeitsgruppen, die eine intensivere Weiterbildungsaktion ausprobieren wollten. Parallel dazu gab es Fortbildungen für die Schulleiter als eine Art Überzeugungsarbeit bei den Vorgesetzten, die die neuen Inhalte und Methoden auch zulassen und fördern mussten. Der Anspruch war nicht von vornherein so, dass alle Lehrer mitmachen mussten. Sogenannte Innovationsteams versuchten, immer mehr Lehrer in einem Kollegium einzubinden. Es wurde großen Wert darauf gelegt, dass sich das Kollegium nicht in die „Fortschrittlichen“ und in die „Konservativen“ teilte. An dieser Problematik schien das Experiment auch zu scheitern, da sich die –aus welchen Gründen auch immer– nicht daran beteiligen Lehrer in die Ecke der offenbar Rückständigen gedrängt fühlten bzw. die experimentierfreudigen Lehrer als „Hofnarren“ betrachtete.

„Oft gehen Impulse für eine Veränderung des Berufsschulunterrichts von der Wirtschaft aus. Bei einem Förderungsprogramm des Automobilherstellers Ford war es gelungen, einen Berufsschullehrer zu finden, der jede Woche zwei oder drei Tage bei den Auszubildenden im Betrieb war, um sich über deren Arbeit zu informieren. Diese Wochenerfahrungen sind in die Lehrplanentwicklung eingeflossen. Bei den Fordwerken in Köln fand sich zwar eine Berufsschule bereit, dieses Experiment mitzumachen, allerdings gab es Schwierigkeiten mit der Besetzung der begleitenden Lehrerstellen. So wurde unter

besonderer Bedingungen eine eigene „Fordklasse“ eingerichtet, die auch schulisch vom Werk unterstützt wurde.“ (24)

**These 28:**

**In der Lehrerfortbildung und in der Ausbildung müssen generell die Anforderungen der neugeordneten Berufsbilder stärker berücksichtigt werden. Besonders die zweite Phase der Lehrerbildung muss verändert werden.**

**These 29:**

**Parallel zu Lehrerfortbildungen muss bei Schulleitern und vorgesetzten Behörden eine Art Überzeugungsarbeit geleistet werden, damit neue Inhalte und Methoden auch zugelassen und gefördert werden.**

**Interviews mit Vertretern anderer Modellversuche**

Am Rande von Tagungen und Kongressen kam es zu Kontakten mit anderen Modellversuchen mit ähnlich gelagerter Thematik und mit Schulen, die einen integrativen Bildungsansatz verfolgten. In diesem Zusammenhang wurden sechs Interviews mit Schulleitern, Projektleitern, Künstlern und Wissenschaftlern aus Modellversuchen und Vertretern von Lehrerbildungsinstituten und Landesregierungen durchgeführt.<sup>137</sup>

Von der Hiberniaschule in Wanne-Eickel stellte sich ein Mitglied der Schulleitung für ein Gespräch zur Verfügung, das gleichzeitig in der Forschungsstelle der Lehrerfortbildung für Hibernia- und Waldorfschulen tätig war und Kontakt mit dem Berufsbildungsinstitut in Berlin hielt. Weiterer Gesprächspartner waren der künstlerische und pädagogische Mitarbeiter eines BLK-Modellversuchs zur Förderung musisch-kultureller Angebote, den die Jugendkunstschule Offenbach in Kooperation mit Berufsschulen von 1992 bis 1994 durchführte<sup>138</sup> und zwei Vertreter des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulpraxis (HIBS). Die Zusammenarbeit mit dem Modellversuch KUBUS ergab Expertengespräche mit dem Projektkoordinator, dem Projektleiter und der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Kreativität in der beruflichen Bildung – Kunst, Beruf und Schule, Ar-

---

<sup>137</sup> vgl. Anhang 8: Empirische Basis 4

beitstitel KUBUS<sup>139</sup> Auf der Abschlusstagung des Modellversuchs HESAT (Hessen und Sachsen-Anhalt) in Dessau 1994 wurden Gespräche mit einer künstlerischen Mitarbeiterin an einem Modellversuch des Bauhauses Dessau mit Berufsschulen und einem Ausbildungsleiter von Siemens und mit Vertretern der Kultusministerien aus Hessen und Sachsen-Anhalt geführt. In die themenspezifische Zusammenfassung wurden auch das Protokoll der Abschlussveranstaltung des Modellversuches „Musisch-kulturelle Angebote in der beruflichen Bildung“ in Offenbach 1994 einbezogen.

Die Themen konzentrierten sich hier auf

- Berufsschule, Integration von Allgemeiner und Beruflicher Bildung, Transfer
- Schulkultur, kulturelle, künstlerisch-ästhetische und kreativitätsfördernde Angebote
- Prüfungen, Notengebung
- Lehrerbildung, Lehrerrolle

### **Themenbereich: Berufsschule, Integration von Allgemeiner und Beruflicher Bildung**

Wünschenswert ist, wenn die Berufsschule eine soziale Gemeinschaft oder einen sozialen Zusammenhang bildet: „ ... mit einem bisschen Rechts- und Kulturkunde ist das nicht zu erreichen!“ Künstlerische Prozesse gehören selbstverständlich dazu, sie dürfen nicht ausgeklammert sein oder nebenher laufen. Sie müssen sich in jedem Unterricht wiederfinden.

Im Modellversuch KUBUS klappte die Kooperation mit den Betrieben nicht. Mit zwei Großfirmen (Mercedes und die Textilkette Strauß) gab es deshalb eine Zusammenarbeit, weil Personen in leitender Funktion sich persönlich dafür eingesetzt hatten. In einem Fall war die Ausbildungsleiterin selbst künstlerisch interessiert. Einige Kontakte liefen auf persönlicher Ebene zwischen den Berufsschullehrern und den Betrieben. Auch im Modellversuch Hessen, Sachsen-Anhalt (HESAT) wurde die Erfahrung gemacht, dass viele betriebliche Partner im dualen System häufig Vorbehalte gegenüber der musisch-kulturellen Bildung hatten.

---

<sup>138</sup> vgl. Abschlußbericht KUMULUS, Bremen 1995, 230-245

<sup>139</sup> vgl. 2. Zwischenbericht KUMULUS, Bremen 1993, 219-228

Die Hiberniaschule verbindet traditionell allgemeine und berufliche Bildung. 60% der Hiberniaschüler machen Abitur, 30% die Fachschulreife. Die Schüler werden umschichtig in alle handwerklichen und betriebswirtschaftlichen Bereiche eingeführt. Wenige der Absolventen ergreifen allerdings den dort erlernten.

Dem Projektkoordinator von KUBUS ist die Gleichstellung zwischen verschiedenen Schulformen wichtig. Musisch-kulturelle Bildung und allgemeine Bildung dürfen nicht einem Großteil der Schüler vorenthalten bleiben. Die Berufsschule hat auch die allgemeine Bildung zu fördern. Nach der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz von 1991 sollen die Schüler in die Lage versetzt werden, „bei der individuellen Lebensgestaltung verantwortungsbewusst mitzugestalten“, was insbesondere für die Freizeit und ein damit verbundenes bewusstes Medienverhalten der jungen Menschen wichtig ist.

### **These 30:**

**Die Berufsschule hat auch die allgemeine Bildung zu fördern. Musisch-kulturelle Bildung und allgemeine Bildung, die in den Sonntagsreden vieler Politiker hochgehalten werden, dürfen nicht einem Großteil der Berufsschüler vorenthalten bleiben.**

### **Themenbereich: Schulkultur, kulturelle, künstlerisch-ästhetische und kreative Angebote**

Seit 35 Jahren gehören musikalische Kenntnisse und bildnerische Fertigkeiten zur allgemeinen Ausbildung der Hiberniaschulen. Die Ausbildung umfasst drei Bereiche: Kunst, Wissenschaft, Praxis, die aneinander gekoppelt wurden. Die praktische berufliche Ausbildung ist sozusagen ein Teil der Allgemeinbildung der Hiberniaschule. Sie dient vor allem dazu, neue Bereiche kennen zu lernen, in anderen Bereichen zu arbeiten und gegebene Zustände nicht als unabwendbar zu akzeptieren (Flexibilität, Transferleistung, Toleranz etc.). In den handwerklichen Berufen werden kaufmännische Fähigkeiten miterlernt, z. B. Kalkulation, Einkauf, Lagerhaltung. Ein großer Teil der Ausbildung läuft über Selbsterziehung, denn Sozialformen können nicht durch Mehrheitsbeschluss herbeigeführt werden. Sie entwickeln sich in einem Prozess. Alle an dem Prozess Beteiligten sollen die Lösung akzeptieren können. Die Arbeit wird dann zum Teil an eigene „Experten“ delegiert, alle

anderen routinemäßigen Arbeiten werden in einem rotierenden Verfahren erledigt. Bestimmte praktische und theoretische Qualitäten müssen sich die Schüler durch einen Prozess der Selbsterziehung aneignen:

„Wenn mich der Müll auf dem Schulhof stört, hebe ich ihn auf. Das macht vielleicht Schule. Vielleicht muss man auch Anstöße geben, dass es gemeinsam erledigt wird, verordnen kann man das nicht.“ (25)

Nach Ansicht des Vertreters der Jugendkunstschule Offenbach beeinflussen freie Räume die Lebenshaltung und die Persönlichkeit. Freie Räume können gedankliche Freiräume sein, kulturelle Räume, Sprachräume vom Raum zur Form usw. Sie können sich aber auch mit konkreten Räumen beschäftigen, mit dem eigenen Zimmer, mit Zellen, Zwischenräumen oder Theaterräumen. Wichtig ist es, die Perspektive zu verändern. Was jeder einzelne Schüler und Lehrer daraus macht, ist unterschiedlich. Die Künstler der Jugendkunstschule geben die Ideen oder liefern exemplarische Beispiele, damit die Schüler und Lehrer daraus Ideen entwickeln können. Es muss zunächst die Bereitschaft unterstützt oder geschaffen werden, neues auszuprobieren, anderes zu wagen. Verantwortliches Mitgestalten oder verantwortungsvolles Gestalten nicht nur im beruflichen Bereich, sondern auch im täglichen Leben, ist eine anzustrebende Bewusstseinshaltung.

Die künstlerischen Angebote im Modellversuch KUBUS werden von den Auszubildenden als etwas Besonderes neben dem privaten und beruflichen Bereich angesehen. Sie haben mit Freude und Engagement in den Kursen gearbeitet, ihnen war aber bewusst, dass die entsprechenden Inhalte auch in Zukunft die Ausnahme bleiben würden. Ein Lehrer drückt das so aus:

„Ich habe einfach ´mal Spaß daran, mit meinen Elektroinstallateuren zu kochen, mit allem Drum und Dran, vorbereiten, kaufen, schnippeln, saubermachen...!“ (27,3)

Nach Meinung eines Projektleiters ist die musisch-kulturelle Bildung an den Berufsschulen defizitär, weil die meisten Lehrer ihre Hauptaufgabe darin sehen, Fachwissen zu vermitteln. Musisch-kultureller Unterricht kann aber ein Feld für Erfolgserlebnisse der Jugendlichen sein, weil dort andere Fähigkeiten gefragt sind als im sonstigen Unterricht. Insofern kann dieser Unterricht der Persönlichkeitsstabilisierung dienen. Berufsbildung und kulturelle Praxis in der musisch-kulturellen Bildung sind in Teilbereichen identisch, etwa wenn es darum geht, in offenen Situationen mit Problemen fertig zu werden oder in dem Be-



reich der Schlüsselqualifikationen. Innerhalb der Projektarbeit müssen offene Umgangsformen herrschen. Die Schüleraktivitäten sind erkennbar größer als im normalen Unterricht, was auch das Verhältnis der Schüler untereinander fördert. Die Angebote unterliegen folgenden konzeptionellen Ansätzen: Öffnung der Schule und Vernetzung mit anderen Institutionen. Grundlegendes Unterrichtsprinzip ist die „freie Gestaltung“, die die Themenausgestaltung, die Kommunikation aller Beteiligten, das Lernen am Modell und Experimente beinhaltet. Im Zentrum der Arbeit steht handlungsorientiertes Lernen. Ziele sind Persönlichkeitsförderung, berufsorientierte Fachpraxis und -theorie sowie kulturelle Bildung.

Ein Schwerpunktthema des Modellversuches von Hessen und Sachsen-Anhalt waren Computer und Kreativität. Im Projekt „Auge und Ohr“ hielten sich junge Frauen fünf bis sechs Tage in einem Jugendheim in der Nähe von Berlin auf. Sinnlich erfahrbare Erlebnisse sollten Frauen und Mädchen für die Arbeit am Computer animieren (Trickfilm, Digitalisierung von Bildern, Herstellung von Collagen aus gescannten Bildern, Musikproduktion). Die Firma Siemens bot ihren Auszubildenden ebenfalls eine dreitägige Kreativphase, die nach Meinung des dortigen Ausbildungsleiters integrativer Bestandteil jeder Ausbildung sein sollte.

**These 31:**

**Die Lehrer unterstützen oder wecken die Bereitschaft der Auszubildenden, neues auszuprobieren und anderes zu wagen. Verantwortliches Gestalten und Handeln sind nicht nur im beruflichen Bereich wichtig, sondern auch im täglichen Leben.**

**These 32:**

**Musisch-kultureller Unterricht kann ein Feld für Erfolgserlebnisse der Jugendlichen sein, weil dort andere Fähigkeiten gefragt sind als im sonstigen Unterricht. Insofern kann dieser Unterricht der Persönlichkeitsstabilisierung dienen.**

**These 33:**

**Berufsbildung und kulturelle Praxis in der musisch-kulturellen Bildung sind in Teilbereichen identisch, etwa im Bereich der Schlüsselqualifikationen, wenn es darum geht,**

**in offenen Situationen Probleme zu bewältigen. Für modernes Management werden Qualifikationen verlangt, wie sie auch im musischen Bereich gefördert werden können.**

### **Themenbereich: Prüfungen, Noten**

Der Abschluss der Hiberniaschule ist einer staatlichen Prüfung gleichgestellt. Dort wird allerdings nicht nur auf das Bestehen dieser Prüfung hin gearbeitet, sondern der gesamte Lernprozess wird in regelmäßigen Abständen durch Lernerfolgskontrollen überprüft, denn auch nach den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie müsste fortwährend innerhalb der Lerngruppen und innerhalb der Anforderungen differenziert werden. Die Hiberniaschule zieht daraus die Konsequenz, weitgehend keine Noten zu geben, sondern Lernentwicklungsberichte zu verfassen, da die Objektivierung von Leistung auch hier als problematisch angesehen wird. Fremdmotivation über Zensuredruck wird gänzlich abgelehnt, die Qualität des Unterrichts muss für sich sprechen.

An der Jugendkunstschule Offenbach ist ein spezieller Ratgeber für die Prüfungen zusammengestellt worden, so dass sich die prüfenden Lehrer dort Hilfe holen können. Für die hier ausgebildeten Erzieherinnen gehörten Entwicklungspsychologie und Kreativitätstraining in den Prüfungskanon. Einig sind sich die Projektleiter der Jugendkunstschule, dass im musisch-kulturellen Wahlpflichtbereich eine schriftliche Beurteilung sinnvoller sei als Noten. Am Ende eines Semesters schrieb ein Schüler in einer Stellungnahme zum Projekt: „Warum soll ich beim plastischen Gestalten, das sonst überhaupt nichts mit meinem Beruf zu tun hat, benotet werden?“ Um dem Dilemma zu entgehen, wird in erster Linie der Prozess bewertet: Arbeitet ein Schüler engagiert mit oder verhält er sich z. B. kooperativ? Eventuell wird eine Summe von Zwischenergebnissen, nicht aber das fertige Endprodukt benotet. Auch hier war man sich einig, dass die Modalitäten der Bewertung überdacht werden müssen. Schüler werden per se bewertet, und sie bewerteten sich untereinander.

„Jedes Verhalten hat Konsequenzen, und eine dieser Konsequenzen ist die Bewertung.“  
(26,2)

**These 34:**

**Eine Objektivierung von Leistung ist problematisch, daher müssen die Bewertungsmodalitäten überdacht werden. Nach Erkenntnissen aus der Entwicklungspsychologie sollte innerhalb der Lerngruppen und innerhalb der Anforderungen fortwährend differenziert werden. Lernentwicklungsberichte sind sinnvoller als Noten, besonders im musisch-kulturellen Wahlpflichtbereich.**

**These 35:**

**Es wird nicht nur auf das Bestehen einer Prüfung hingearbeitet, sondern der gesamte Lernprozess wird in regelmäßigen Abständen durch Lernerfolgskontrollen überprüft.**

**Themenbereich: Lehrerrolle, Lehrerfortbildung**

An der Hiberniaschule bleibt jeder Lehrer über einen Zeitraum von fünf bis acht Jahren hinweg Klassenlehrer. Dabei deckt er einen Großteil des Unterrichts ab. Die Lehrer sind hier keine Fachspezialisten, sondern in erster Linie Integrationspersonen. Da die Lehrer in vielen verschiedenen Fachgebieten unterrichten, müssen sie selber ständig lernen. Die Schüler erfahren den Lehrer in einer anderen Rolle, weil dieser auch Lernender ist. Gut geeignet sind Lehrer mit einem „richtigen“ Beruf, die das, was sie vermitteln, auch in der Praxis erprobt haben oder sich selbst in der Praxis bewährt haben, also existenziell mit dem Fach oder Stoff verbunden sind. Scheuklappenspezialisten sind nicht erwünscht. Auch die Meister müssen pädagogische Fähigkeiten haben und die Pädagogen handwerkliches oder künstlerisches Geschick. Die Anforderungen an die Lehrerpersönlichkeit sind sehr hoch.

„Die Stellung eines Lehrers ist so gesichert, dass er sich engagieren kann oder nicht, er bekommt immer das gleiche Gehalt. Engagement müsste honoriert werden, vielleicht in Form von Lehrerfortbildungen.“(26,1)

An der Hiberniaschule finden kontinuierlich viermal im Jahr an den Wochenenden Fortbildungen statt, einmal im Jahr eine öffentlich pädagogische Sommertagung in der Fortbildungsinstitution Katensdorf bei Hamburg, dem sogenannten „Katensdorfer Kreis“.(25)

Die Jugendkunstschule Offenbach kooperiert mit Berufsschulen in dem Sinne, dass eine Lehrerfortbildung als „Training on the Job“ verstanden wird. Ein Künstler und ein Lehrer

entwickeln gemeinsam ein Unterrichtskonzept, das anschließend in Einzelfällen vom Fachlehrer allein weitergeführt werden kann. Im Modellversuch KUBUS waren die Anlaufschwierigkeiten so groß, dass man sich erst einmal eine Fortbildung für Lehrer gewünscht hätte.

„Die Lehrer sind in der Regel nicht für einen musisch-kulturellen Unterricht ausgebildet. Lehrerfortbildungen mit Werkstattcharakter wären außerordentlich wichtig. Aus einer Zusammenarbeit von Künstler und Lehrer als „Co-Teaching“ wäre vielerlei Gewinn zu ziehen. Aus dem Dialog ergeben sich Anstöße zur Erprobung neuer kreativer Dinge im Unterricht. Informationen über die Tätigkeitsfelder des anderen und damit andere Sichtweisen und andere Kriterien werden ausgetauscht.“ (27,2)

**These 36:**

**Die Rolle des Berufsschullehrers ist im Wandel begriffen. Die Lehrer sind nicht nur reine Fachspezialisten, sondern wirken in erster Linie als Erzieher und Förderer.**

**These 37:**

**In Fortbildungen mit Werkstattcharakter ergeben sich aus der Zusammenarbeit von Künstlern und Lehrern neue kreative Tätigkeitsfelder im Unterricht.**

### 2.3.3 Lehrende und Auszubildende aus Bremerhaven und Rostock im Vergleich

Um einen Einblick in die Unterrichtserfahrungen der Lehrkräfte aus den Kursen des Wahlpflichtbereichs zu erhalten, wurde in den Jahren 1991 – 1993 eine empirische Erhebung unter sämtlichen Lehrkräften, die während der Vorlaufphase und während des Modellversuchs KUMULUS einen Kurs angeboten hatten, durchgeführt. Parallel dazu wurden die Auszubildenden in Bremerhaven und Rostock befragt.

#### Lehrerbefragung

Eine Auswertung von Gesprächen, Berichten und Fragebogenantworten der Lehrkräfte erfolgt anhand themenzentrierter Quervergleiche.<sup>140</sup> Diese zielen auf eine Gegenüberstellung der im Unterricht gesammelten Erfahrungen ab. Um einen Vergleich zu ermöglichen, werden die Lehreraussagen aus den unterschiedlichsten Fächern jeweils unter denselben inhaltlichen Kategorien zusammengefasst.

#### Quervergleiche in Bremerhaven

Im Jahr 1991 wurden von neun Lehrkräften aus der Vorlaufphase Erfahrungsberichte geschrieben. Beim zweiten Quervergleich von 1992 wurden zehn Lehrkräfte der Kaufmännischen Lehreinrichtungen in Bremerhaven über ihre Erfahrungen in den KUMULUS-Kursen befragt.<sup>141</sup>

Der dritte Quervergleich wurde 1993 an den Kaufmännischen Lehreinrichtungen aus Aussagen zu einem vorformulierten Fragenkatalog von zwanzig KUMULUS-Lehrkräften ermittelt. Der vierte Quervergleich 1993 erfasste die Rostocker Lehrkräfte.

Unter den nachfolgenden Rubriken werden alle Aussagen aus den Erfahrungsberichten, Fragebogen und Leitfrageninterviews in Bremerhaven verglichen.

- Zielsetzung der KUMULUS-Kurse, Unterrichtsmethodik, Notengebung
- Akzeptanz, Motivation, Lernklima, Sozialverhalten

---

<sup>140</sup> 3. Zwischenbericht KUMULUS, Bremen 1994, 220-265 und Abschlussbericht KUMULUS, Bremen 1995, 44-80

<sup>141</sup> Unter Anhang 9: Empirische Basis 5 und 6, sind die Aussagen der Lehrer zusammengestellt, die Kurse im musisch-kulturellen Bereich angeboten haben.

- Bewertung der Kurse, Transfer auf andere Fächer
- Schulkultur
- Ich-Erfahrung der Lehrperson

### **Zielsetzung, Unterrichtsmethodik, Notengebung**

Während in wenigen Fällen die Zielsetzung ausschließlich nach fachdidaktischen Gesichtspunkten bestimmt war, mischte sie sich in den anderen Fällen mit übergeordneten Lernzielen.

Auf den Musikunterricht bezogen bedeutet dies, Anregungen zu bieten sowohl für die praktische Musikausübung als auch für die Auseinandersetzung mit der musikalischen Umwelt, die Verbesserung der Wahrnehmung, der kreativen Problemlösungsfähigkeit, der Ausdrucksfähigkeit, des Toleranzverhaltens, der Kritikfähigkeit etc.. Hinter der Auseinandersetzung mit der musikalischen Umwelt stand das Ziel, die eigenen Hörgewohnheiten bewusster zu reflektieren und Zugang zur Musik sowohl sinnlich-emotional als auch intellektuell zu gewinnen. (35) Dies war mit dem Anspruch verbunden, den Auszubildenden zu einer notwendigen Offenheit zu verhelfen, auch andere Wahrnehmungen und neue musikalische Hörgewohnheiten zuzulassen. Weiter soll in den Kursangeboten Raum für individuelle Interessen und Wünsche der Lernenden bleiben. Methodenvielfalt soll die unterschiedlichen Lerntypen berücksichtigen. Die weiteren Kunst- und Kulturangebote sollten sowohl sinnlich als auch intellektuell erfahren werden. (36, 37)

In den Kunstkursen wurde der Unterricht meistens in Arbeitsgruppen selbstständig organisiert. Die Unterrichtsmethode war situationsorientiert, d. h. ihre Durchführung richtete sich je nach auftretenden Situationen, Bedingungen und Möglichkeiten (Material, Fähigkeiten des Einzelnen). Individuelle Lern- und Arbeitsschritte wurden zugelassen und waren erwünscht. „Nicht nur das Wie, sondern auch das Was soll herausgefunden werden.“ (37)

Zum Thema Notengebung äußerten sich nur wenige Lehrkräfte. Alle waren sich einig in der Aussage, dass eine Benotung überflüssig sei und setzten sich dafür ein, weiterhin auf Beurteilungen zu verzichten. Es könne nicht Sinn der Kurse sein, die Begeisterung für eine Sache gegen einen Erfolg zu messen. Eine Benotung wird mit dem Argument abgelehnt,

dass durch den Unterricht des Modellversuchs in besonderem Maße die Selbsttätigkeit und die Eigenmotivation der Auszubildenden erhöht werden sollte. Wenn hierfür der Notendruck benötigt werde, bedeute dies eine pädagogische Bankrotterklärung. Weiter wurde argumentiert, dass sich die Auszubildenden durch den fehlenden Zensuredruck angstfrei am Unterricht beteiligen konnten und dass der Kurs als willkommener Ausgleich zum herkömmlichen Berufsschulunterricht angesehen wurde. Nach dem Erfahrungsbericht der Musiklehrerin monierten einige Auszubildende, dass sie weder eine prüfungsrelevante Note beziehen konnten, noch dass die Inhalte etwas mit der praktischen Ausbildung am Arbeitsplatz zu tun hätten. Derartige Vorbehalte seien bei den meisten Auszubildenden selbst dann latent vorhanden, wenn ihnen der Unterricht Spaß machte und wenn sie den Kurs als einen Raum nutzten, in dem sie sich mit ihren persönlichen Neigungen und Interessen wiederfänden.

**These 38:**

**Die Kurse verfolgen übergeordnete Lernziele, wie z. B. die Entwicklung eines aktiven und kreativen Freizeitverhaltens. Hinter der Auseinandersetzung mit der musikalischen Umwelt steht das Ziel, die von den Medien geprägten Hörgewohnheiten bewusster zu machen und sowohl sinnlich-emotional als auch intellektuell Zugang zur Musik zu gewinnen.**

**These 39:**

**Die Unterrichtsmethoden richten sich je nach auftretenden Situationen, Bedingungen und Möglichkeiten. Individuelle Lern- und Arbeitsschritte werden zugelassen und sind erwünscht.**

**These 40:**

**Der Unterricht im Modellversuch fördert in besonderem Maße Selbsttätigkeit und Eigenmotivation der Auszubildenden. Wenn hierfür der Notendruck benötigt wird, bedeute dies eine pädagogische Bankrotterklärung.**

## Akzeptanz, Motivation, Lernklima, Sozialverhalten

Viele Motivationsprobleme entstanden durch organisatorische Mängel bei der Kursauswahl und durch unterschiedliche Interessenlagen der Teilnehmer. Nur drei Lehrkräfte berichteten, dass der Unterrichtsgegenstand die Auszubildenden motiviert hatte, den Kurs zu wählen. Die Lehrkraft aus dem Musikbereich (38) stieß mit beiden Kursinhalten auf großes Interesse, ablesbar an einer konstant hohen Teilnehmerzahl, obwohl vielen Auszubildenden der Gedanke an Musik im Berufsschulunterricht zunächst befremdlich erschien. Grundsätzlich wollten alle den Kurs Musik wieder belegen, zum einen, weil er ihnen inhaltlich gefallen hatte, zum anderen, weil sich die Gruppe als eine Art „heimatliche Zelle“ entwickelt hatte. Viele beschäftigten sich auch in ihrer Freizeit mehr als bisher mit Musik, was der rege Austausch von Kassetten und Texten zeigte. Bemerkenswert ist, dass die Teilnehmer den Folgekurs auch ohne vorherige Ankündigung des Themas anwählten. Im Kunstbereich, einschließlich Fotografie, wurde die Akzeptanz ohne Einschränkung als sehr groß und die Teilnahme als regelmäßig und engagiert beschrieben. Im Theaterbereich war die Akzeptanz zwar unterschiedlich, aber überwiegend positiv. Einige Auszubildende zeigten hier ein starkes Interesse am Thema, andere waren eher verhalten und neutral. Eine Lehrkraft erzielte besonders durch die Aussicht auf eine Exkursion eine erhöhte Motivation der Teilnehmer.

Die Lehrkräfte beschrieben das Lernklima überwiegend als zwanglos und verzeichneten eine hervorragende Stimmung. Die Auszubildenden zeigten sich interessiert und aufgeschlossen, im Umgang miteinander freundlich und kameradschaftlich. Es wurde aber auch betont, dass die gute Arbeitsatmosphäre durch die heterogene Kurszusammensetzung und die z. T. große Gruppenstärke und nicht zuletzt durch katastrophale Räumlichkeiten gestört wird.

„Trotz eines allgemein sehr freundliche Klimas gab es zunächst wegen der unterschiedlichen Kurszusammensetzungen massive Kommunikationsschwierigkeiten, wobei ich mir aber – nicht zuletzt aufgrund der positiven Entwicklung in der Gruppe – immer wieder eine solche Mischung verschiedener Berufs- und Bildungszweige im Kurs wünschen würde.“ (35)

Über das Sozialverhalten der Kursteilnehmer äußerten sich vier Lehrkräfte: Eine Lehrkraft beobachtete, dass sich die Teilnehmer in ihren Kursen freier bewegen konnten als im herkömmlichen Berufsschulunterricht. Unverkennbare Bildungsunterschiede blieben nach



Ansicht einer weiteren Lehrerin (35) bis zum Ende erhalten. Lediglich die Bewertung dieser Differenz veränderte sich positiv, da die anfängliche Scheu, vor- und miteinander zu sprechen, abgebaut werden konnte. Schließlich wurde ein Prozess der Annäherung erkennbar, der auf der Einsicht in unterschiedliche Fähigkeiten und auf einer sich entwickelnden gegenseitigen Sympathie zu beruhen schien.

„Die Argumentationen der anderen zu ertragen, verlangt ein höheres Maß an Toleranz und Geduld, was gerade im Hinblick auf die spätere Tätigkeit in den Betrieben eine bedeutsame Schlüsselqualifikation sein dürfte.“ (35)

Nach Meinung der meisten Lehrer schien die Akzeptanz für den Modellversuch bei den Auszubildenden vorhanden zu sein – obwohl einige prüfungsrelevante Fächer bevorzugen würden – , bei Arbeitgebern teilweise nicht.

**These 41:**

**Organisatorische Mängel wirken sich negativ auf die Akzeptanz der Kurse und die Motivation der Auszubildenden aus.**

**These 42:**

**Der pädagogische Freiraum in den Kursen erzeugt ein eher zwangloses Lernklima und eine positive Stimmung im Unterricht.**

**These 43:**

**Angesichts unterschiedlicher Bildungsvoraussetzungen werden im Verlauf der Kurse Annäherungsprozesse erkennbar. Um die Argumentationen der Mitschüler zu ertragen, ist ein höheres Maß an Toleranz und Geduld erforderlich, was gerade im Hinblick auf die spätere Tätigkeit in den Betrieben eine bedeutsame Schlüsselqualifikation ist. Aufgrund der Einsicht in unterschiedliche Fähigkeiten entwickelt sich gegenseitige Sympathie.**

**Transfer auf andere Fächer**

Die Kunstlehrerinnen sahen eine direkte Verzahnung der Bereiche Betriebswirtschaftslehre, Deutsch, Politik und Kunst (31, 31). Die Musiklehrkraft gewann den Eindruck, dass der Kurs für viele Schüler unter anderem eine stark kompensatorische Aufgabe erfüllte (38).

Sie wurde mit dem Hinweis erläutert, dass im Musikkurs auch über Befindlichkeiten vor Klassenarbeiten und über Schwierigkeiten am Arbeitsplatz diskutiert wurde. Hier spiegelte sich eine mögliche Haltung, die ohne weiteres auf andere Fächer übertragbar sei. KUMULUS insgesamt könnte die Wirkung haben, dass die Schüler durch positive Verstärkung eine Festigung ihres Selbstwertgefühls erfahren. An anderer Stelle<sup>142</sup> beschrieb die gleiche Lehrerin ein Beispiel für eine fachliche Vernetzung: Im Liederkurs kam es zu intensiven Auseinandersetzungen unter den Auszubildenden, weil sich einige der neofaschistischen Szene mit der entsprechenden Musik zuordneten. Der Musikunterricht erreichte hier eine neue Dimension, indem er politische Aspekte des Alltagsverhaltens aufgriff, sie bewusst machte und so zu ihrer Revision anregte.

Auch im Kunstbereich äußerten die Lehrkräfte, dass künstlerisches Handeln und dessen experimentelle Formen in mehrfacher Hinsicht Lernprozesse initiieren könnten (37).

Im Erfahrungsbericht einer Lehrkraft fand sich zur Frage des Transfers die Aussage, dass es aus ihrer Sicht falsch sei, lediglich zu untersuchen, ob die angebotenen Kurse ihre Existenzberechtigung neben den klassischen Fächern wie Betriebswirtschaftslehre und Buchführung haben.

„Es muss vielmehr herausgefunden werden, inwieweit kulturelle, kreativitätsfördernde, kommunikationsfördernde Lernangebote zum Beispiel in den Betriebswirtschaftslehre-Unterricht hineingehören, damit Schule überhaupt noch taugt, den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und persönlichen Erfordernissen gerecht zu werden.“ (41)

Dieser Lehrer glaubt nicht, dass die Auszubildenden den Erkenntnistransfer von den Kursen auf die Normalsituation selber leisten können und forderte daher, die außerhalb des Modellversuchs arbeitenden Kollegen von einem verstärkten interdisziplinären Arbeiten zu überzeugen, wie es z. B. Halfpap<sup>143</sup> in seinen Ausführungen zur Bildungsgangkonferenz vorschlug.

---

<sup>142</sup> 2. Zwischenbericht, Bremen 1993, 121ff

<sup>143</sup> siehe Vortrag im 2. Zwischenbericht KUMULUS, Bremen 1993, 264-277

**These 44:**

**Die KUMULUS Kurse insgesamt können die Wirkung haben, dass die Auszubildenden eine positive Verstärkung ihres Selbstwertgefühls erfahren. Sie erfüllen unter anderem eine stark kompensatorische Aufgabe.**

**These 45:**

**Künstlerisches Handeln und dessen experimentelle Formen können in mehrfacher Hinsicht Lernprozesse initiieren.**

**These 46:**

**Die Auszubildenden können den Erkenntnistransfer von den Kursen auf die Normalsituation nicht per se selber leisten. Alle Lehrer müssen daher auch außerhalb des Modellversuchs verstärkt interdisziplinär arbeiten.**

**Bewertung der Kurse**

Die KUMULUS-Kurse sollten unter Berücksichtigung alter (und nun wieder aktualisierter) Lernziele einen festen Platz im Berufsschulunterricht erhalten. Die Auseinandersetzung mit Musik hat zunächst dieselbe Bedeutung für Berufsschüler wie für andere auch, Teilhabe an Kultur, Anregung zu eigenem kreativen Handeln, Erweiterung des Bildungsfundus, Geschmacksbildung, Identitätsfindung etc. Der Musikunterricht birgt für Berufsschüler jedoch Bedeutungen, die darüber hinausweisen:

„Das von den Arbeitgebern gewünschte Konzept der Schlüsselqualifikationen impliziert, dass nicht mehr die aktuellen oder kurzfristig erwarteten betrieblichen Anforderungen im Zentrum der Berufsbildung stehen, sondern der Lernende und die Entwicklung seiner Kompetenzen. Schlüsselqualifikationen bezeichnen gegenüber den bisherigen normativen Vorgaben der Berufsausbildung eine höhere Form beruflicher Handlungsfähigkeit. Der Schwerpunkt der Qualifikationen wird dabei von den konkreten spezialisierten Berufsanforderungen zum Zentrum der Persönlichkeit verlagert.“ (38)

Der Musikunterricht dient der Ausbildung dieser Qualifikationen. Die Auseinandersetzung mit musisch-ästhetischen Inhalten ist nicht nur für die Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden notwendig, sondern auch unabdingbar für die Teilnahme am kulturellen Leben, die ihnen durch die Nichtversorgung mit entsprechendem Unterricht erschwert bzw. versagt wird.

Eine Verlängerung der Kurse auf mindestens ein Jahr und eine weitere Verlängerungsmöglichkeit ohne Mindestteilnehmerzahl sowie eine garantierte Wahlfreiheit wären auf jeden Fall notwendig, um zu abgesicherten Ergebnissen zu kommen. Es wurde ferner darauf hingewiesen, dass die Berufsschule sich nicht primär an den je wechselnden Interessen der Wirtschaft oder gar der einzelnen Betriebe orientieren darf. Im Zentrum des berufspädagogischen Interesses sollte vielmehr der Auszubildende als Persönlichkeit stehen, der spätestens in dieser Phase schulischer Einflussmöglichkeit dazu befähigt werden soll, sein Leben innerhalb und außerhalb des Berufes individuell und sozial verantwortlich zu gestalten.

Zur Schulkultur äußerten sich nur die beiden Lehrkräfte aus dem Kunstbereich. Die Arbeit an den Projekten und die daraus entstandenen Ergebnisse erreichten ein hohes Maß an persönlicher Identifikation und leisteten damit einen Beitrag zur Schulkultur ebenso wie die Entwicklung einer Kooperation mit Firmen, Kulturträgern und Szenen am Ort.

**These 47:**

**Eine Verlängerung der Kurse auf mindestens ein Jahr und eine weitere Verlängerungsmöglichkeit ohne Mindestteilnehmerzahl sowie eine garantierte Wahlfreiheit sind notwendig, um zu abgesicherten Ergebnissen zu kommen.**

**These 48:**

**Die Auseinandersetzung mit musisch-ästhetischen Inhalten ist nicht nur für die Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden notwendig, sondern auch unabdingbar für die Teilnahme am kulturellen Leben.**

**These 49:**

**Die Arbeit an den Projekten und die dabei entstandenen Ergebnisse erreichen ein hohes Maß an persönlicher Identifikation. Sie leisten einen Beitrag zur Schulkultur ebenso wie sie die Kooperation mit Firmen, Kulturträgern und Szenen am Ort begünstigen. Möglicherweise bieten die Kurse auch Anregungen zur Wahrnehmung von kulturellen Angeboten in der Stadt und Region.**

**These 50:**

**Die Berufsschule darf sich nicht primär an den je wechselnden Interessen der Wirtschaft oder gar der einzelnen Betriebe orientieren. Im Zentrum des berufspädagogischen Interesses soll vielmehr der Auszubildende als Persönlichkeit stehen.**

**Ich-Erfahrung der Lehrperson**

Zwei Lehrkräfte betonten in erster Linie die Möglichkeit zur Erprobung neuer inhaltlicher und methodischer Ideen sowie zur Veränderung der Lehrerrolle, die sich zum Moderator des Lernprozesses wandelte. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Rollenverständnis sei ein komplizierter Vorgang,

„weil er nicht allein vom pädagogischen Innovationsgedanken getragen wird, sondern zum Teil auf Schulverdrossenheit beruht, die mit neidvollem Blick auf postmoderne Ausbildungsverfahren in Großbetrieben schielen lasse.“ (41)

Die mangelhafte räumliche Umgebung, wenig qualifizierte Fortbildungsmöglichkeiten, veraltete Unterrichtsmaterialien, träge Schüler, lästige Verordnungen durch Behörde und Schulleitung – das alles gelte es im Modellversuch zu überwinden, und die Lehrerrolle sei dabei das erste, was über Bord geworfen werden müsse.

„Also: Keine Dominanz, kein Notendruck, keine disziplinarische Trickkiste, sondern allein die Begeisterung über Inhalte, die gemeinsam geplant und bearbeitet werden. – So sehr auf Seiten der Lehrkraft der Wunsch besteht, alte Rollenklischees zu durchbrechen, sind wir ihnen doch verhaftet, und nicht zuletzt haben Auszubildende allergrößte Probleme, sich von ihrer herkömmlichen Rolle zu trennen.“ (41)

Eine andere Lehrkraft reflektierte ihre Erfahrung in der Lehrerrolle in erster Linie konstruktivistisch. Wissensvermittlung zwischen Lehrperson und Auszubildenden ist ein Prozess gemeinsamer Wirklichkeitskonstruktion; es gibt keine übermittelbare Information oder Informationsweitergabe im traditionellen Sinn. Wirklichkeitskonstruktion bedeutet Abkehr von eindeutigen Normen und Mustern und die Hinwendung zu Handlungsalternativen und Mehrdeutigkeit. Die Lehrer verlieren somit den Status als Wissende und werden zum Moderator und Koordinator. Konsequenterweise ist so die Kompetenz der Lehrperson nicht mehr am Erreichen eines bestimmten Zieles oder Lernerfolgs messbar.

**These 51:**

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Rollenverständnis von Lehrern ist nicht allein vom pädagogischen Innovationsgedanken getragen wird, sondern beruht zum Teil auf Schulverdrossenheit, die mit neidvollem Blick auf postmoderne Ausbildungsverfahren in Großbetrieben schielen lässt.

**These 52:**

Wissensvermittlung zwischen Lehrperson und Auszubildenden ist ein Prozess gemeinsamer Wirklichkeitskonstruktion. Mit den übermittelbaren Informationen oder Informationsweitergaben stößt man – abweichend von herkömmlichen Sichtweisen – rasch an Grenzen. Wirklichkeitskonstruktion bedeutet Abkehr von eindeutigen Normen und Mustern und die Hinwendung zu Handlungsalternativen und Mehrdeutigkeit.

**These 53:**

Die Lehrer verlieren den Status als (Besser-)Wissende und werden zu Moderatoren und Koordinatoren.

### **Vierter Quervergleich – Rostock**

Diesem Quervergleich liegt eine Lehrerbefragung zugrunde, die 1993 an der Berufsschule Handel in Rostock durchgeführt wurde. Beteiligt waren elf im Modellversuch KUMULUS tätige Lehrkräfte.<sup>144</sup>

### **Zielsetzung, Unterrichtsmethodik, Notengebung**

Drei Lehrer sahen die Zielsetzung ihrer Kursangebote vorrangig in einem Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Auszubildenden. Der Kurs „Lebenshilfe“ verstand sich ausschließlich als eine praktische Hilfe zur Bewältigung der neuen Arbeits- und Lebenssituation der Schüler. Hier bestand die Intention darin, den Schülern Wissen und Erfahrungen zu vermitteln, damit sie „ihren Alltagsproblemen gegenüber gewappnet sind“. Die Unterrichtsthemen besaßen eine große Bandbreite. In dem Wahlfach Werbung und Gestaltung sollte

---

<sup>144</sup> Die Erfahrungsberichte der Lehrkräfte sind nachzulesen im 2. Zwischenbericht zum Modellversuch KUMULUS, Bremen 1993, 168 ff

besonders die Wahrnehmungsfähigkeit für Kunst und Kultur ausgebildet werden. Das Hauptaugenmerk lag auf einem kreativen Umgang mit Materialien sowie einem kooperativen Umgang miteinander. In dem Musikkurs wurden den Teilnehmern Anfangsfähigkeiten im Keyboardspielen vermittelt. Die Lehrkraft zielte damit auf eine Entwicklung von Eigenschaften wie beispielsweise Ausdauer, Sensibilität, Gehör, Gefühl und Vorstellungskraft.

Die Mehrzahl der Befragten gab an, schülerorientiert zu arbeiten und dass die Auszubildenden die Lernform selbst bestimmen würden. Die im Musikkurs eingesetzte „Keyboardschule“ erforderte das eigenständige Einarbeiten von Spielstücken. In anderen Kursen wurden theoretische Auseinandersetzungen und praktische Übungen miteinander verbunden. Zur Unterstützung der theoretischen Vermittlung wurden Vorträge, Buchlesungen, Einsatz von Medien, Besuche von Ausstellungen eingesetzt. Im Designkurs wurde als Möglichkeit, handlungsorientierte Unterrichtsmethoden zu erproben, vorwiegend mit der Projektmethode und Brainstorming gearbeitet.<sup>145</sup>

Die geeignete Unterrichtsmethode schien die Gruppenarbeit mit gleichzeitigem Praxisbezug zu sein. Unmittelbar am Objekt sollten die Auszubildenden ihre Ideen erproben und Entscheidungen treffen lernen. Dabei galt es gleichzeitig, sich mit den eigenen Leistungen und denen der anderen auseinander zu setzen.

Die Lehrkräfte empfanden es uneingeschränkt positiv, dass die Kurse nicht benotet wurden. Das Fehlen des äußeren Leistungsdrucks sei ein Grund dafür, dass in den Kursen eine verbindliche und offene Atmosphäre vorherrschte. Das Fehlen der Notengebung wirkte sich außerdem förderlich auf die Umwandlung der klassischen Lehrerrolle in ein Vertrauensverhältnis aus.

#### **These 54:**

**Die Kursangebote zielen vorrangig auf die Persönlichkeitsbildung der Auszubildenden. Sie sind eine praktische Hilfe zur Bewältigung der neuen Arbeits- und Lebenssi-**

---

<sup>145</sup> Im 2. Zwischenbericht erläutert die Lehrerin eingehender, dass es nahezu unmöglich ist, das Ziel einer Ausbildung der Wahrnehmungsfähigkeit für Kunst und Kultur als wichtiger Faktor der Persönlichkeitsentwicklung durch die Vermittlung theoretischer Kenntnisse zu verwirklichen. (Bremen 1993, 177-188)

tuation, so dass die Auszubildenden ihren Alltagsproblemen gegenüber gewappnet sind.

**These 55:**

Theoretische Auseinandersetzungen und praktische Übungen werden in Kunst und Musik miteinander verbunden. Dabei werden kreative Umgehensweisen mit Materialien und kooperativer Umgang miteinander, Eigenschaften wie Ausdauer, Toleranz, Sensibilität, Gefühl und Vorstellungskraft geübt.

**These 56:**

Das Fehlen des äußeren Leistungsdrucks durch Notengebung schafft eine verbindliche und offene Atmosphäre, die sich auch förderlich auf die Umwandlung der klassischen Lehrerrolle in ein Vertrauensverhältnis auswirkt.

### **Kreativität, Lernklima, Sozialverhalten**

Im Zeitungskurs galt Kreativität als eine wesentliche Voraussetzung für die Textbeiträge und für die Gestaltung der gesamten Zeitung. Die Lehrkraft des Musikbereichs beschrieb Musik allgemein als eine kreative Leistung und als ein Mittel des persönlichen Ausdrucks der Auszubildenden. Die genaue Form wurde nicht näher erläutert, der Unterrichtsgegenstand bestand aus der Reproduktion eines Musikstückes. Für die Lehrkraft des Designkurses galt Kreativität naturgemäß als Grundlage. Die Lehrerin des Kurses „Lebenshilfe“ gab an, dass die Versuche, die Auszubildenden an kreativitätsfördernde Aufgaben heranzubringen, scheiterten oder kein befriedigendes Ergebnis brachten.

Die Aussagen zum Lernklima deckten sich hiermit nicht ganz: Die Arbeit in Kleingruppen war oft angenehmer als im Klassenverband und der Lernerfolg intensiver.

Der Umgang der Auszubildenden untereinander war in den Kursen anders als im regulären Unterricht. Die Auszubildenden waren offen, bewusst und bekundeten kritisch ihre Meinung. Auf die Frage: „Gehen die Schüler im Kurs anders miteinander um als sonst?“ wurde zusammenfassend ausgesagt, dass das Verhältnis der Auszubildenden gekennzeichnet war von Toleranz, Selbsterziehung und Kameradschaftlichkeit. Andere Lehrkräfte



gaben an, dass eine Einschätzung dieser Frage nicht möglich sei, da ihnen Vergleichsmöglichkeiten fehlten.

**These 57:**

**Die Arbeit in Kleingruppen ist angenehmer als im Klassenverband, das Lernen erfolgt intensiver und führt zu positiven Ergebnissen. Persönlichkeitsfördernder Unterricht schafft zufriedener und ausgeglichener Auszubildende. Mit einer selbstgestalteten Umgebung identifizieren sich die Schüler und achten darauf, dass sie erhalten bleibt und nicht zerstört wird.**

**These 58:**

**Der Umgang der Auszubildenden untereinander ist anders als im regulären Unterricht. Er wird z. T. durch bessere Kommunikationsbereitschaft und Artikulationsfähigkeit, Toleranz, Selbsterziehung und Kameradschaftlichkeit gekennzeichnet. Die Auszubildenden sind offen, bewusst und sagen kritisch ihre Meinung.**

**Transfer auf andere Fächer**

„Halten Sie eine Verknüpfung Ihres Kurses mit obligatorischen Fächern für sinnvoll, notwendig, möglich? Wie könnte sie beispielsweise aussehen?“

Fünf Lehrkräfte sahen eine Verbindung mit ihrem Kursangebot und den obligatorischen Fächern: Der Kurs Lebenshilfe mit den Fächern Deutsch und Sozialkunde, der Kurs Design mit dem Fach Warenverkaufskunde (Geschenke, Warenpräsentation, Schaufensterdekoration). Dennoch empfanden die meisten Lehrer eine Übertragung der in KUMULUS angewandten Methoden und Inhalte auf die Normalsituation in der Schule als problematisch.<sup>146</sup>

**These 59:**

**Das Kursangebote lassen sich mit den obligatorischen Fächern wie Deutsch, Politik, Sozialkunde, Betriebswirtschaft oder Warenverkaufskunde verbinden.**

---

<sup>146</sup> ebd., 76, 77

**These 60:**

**Die in KUMULUS angewandten Methoden und Inhalte lassen sich nicht auf die Normalsituation in der Schule übertragen.**

**Bewertung der Kurse**

Die Rostocker Lehrkräfte bewerteten die KUMULUS-Kurse durchgängig positiv.<sup>147</sup> Die Schulleiterin der Berufsschule Handel, die selber auch Kursleiterin im Modellversuch war, fasste die Arbeit folgendermaßen zusammen:

„Kulturarbeit an Bildungseinrichtungen gestaltet sich immer bedeutend schwieriger als die Organisation von sportlichen Aktivitäten, da der Wert regelmäßiger sportlicher Betätigung der jungen Generation für ihre Allgemeinbildung und harmonische Entwicklung unumstritten ist. Die allgemeine kultur-ästhetische Bildung wird dagegen oft als Stiefkind behandelt. Deswegen sollte der Kulturarbeit, wozu auch die Schulkultur gehört, stets ein angemessener Platz eingeräumt werden, und auch nach der Wende haben wir allen Grund, uns auf einige gute Traditionen wieder zu besinnen. Die Arbeit am Modellversuch KUMULUS ist dafür eine gute Grundlage.“

Bemängelt wurde von mehreren Lehrern die kaum sichtbare schülereigene Kreativität und die geringe Bereitschaft, zu Hause etwas vorzubereiten, so dass von den vorgefassten Zielen oft Abstriche gemacht werden mussten.

Vier Lehrkräfte sahen in KUMULUS einen wichtigen Beitrag zur Schulkultur. Der Designkurs verwies auf das Schulgebäude, der Musikkurs berichtete, dass die zu entwickelnden Eigenschaften, wie Ausdauer, Sensibilität, Vorstellungskraft etc. zu einem kulturvollen Umgang miteinander beitragen. Möglicherweise böten sie auch Anregungen zur Rezeption der kulturellen Umwelt. Eine Lehrkraft war der Ansicht, dass eine Orientierung der Auszubildenden auf persönlichkeitsfördernde Fächer zu größerer Zufriedenheit und Ausgeglichenheit führe. Eine andere Lehrkraft äußerte, dass die Wirkung von KUMULUS auf den Schulalltag breiter sein könne, d. h. sicht- und hörbarer.

**These 61:**

**KUMULUS ist ein wichtiger Beitrag zur Schulkultur. Möglicherweise bieten die Kurse auch Anregungen zur Rezeption der kulturellen Umwelt. Die persönlichkeitsfördernden**

**den Fächer erzeugen eine größere Zufriedenheit und Ausgeglichenheit bei den Auszubildenden.**

### **Ich-Erfahrung der Lehrperson**

Die Lehrer empfanden allgemein, dass die Umgangsweisen und die zwischenmenschlichen Beziehungen unter den Auszubildenden und Lehrkräften durch die Wahlpflichtfächer positiv beeinflusst wurden. Die Auszubildenden sahen in den Kursleitern weniger die Lehrperson, die irgendwann Bewertungen vornimmt, als vielmehr die Vertrauensperson und den Helfer.

Die Entwicklung von Kreativität, persönliches Engagement, Aneignung von Sachwissen und einen Freiraum zum eigenen Erproben empfanden die Lehrkräfte der Rostocker Modellkurse als sehr gewinnbringend. Die Vorzüge des Modellversuchs lagen in der Chance, mit Unterrichtsmethoden zu experimentieren und eine andere Lehrerrolle auszuprobieren.

#### **These 62:**

**Die zwischenmenschlichen Beziehungen werden durch die Wahlpflichtfächer positiv beeinflusst. Die Lehrer übernehmen die Rolle von Lernhelfern und können sich auch für persönliche Probleme öffnen.**

#### **These 63:**

**In Modellversuchen kann mit Unterrichtsmethoden, die eine andere Lehrerrolle erfordern, experimentiert werden.**

### **Zusammenfassung der Quervergleiche**

Die verschiedenen Fachgebiete des ästhetischen Bereichs erzielten in ihrer Tendenz eine positive Schülerresonanz, verbunden mit einer erhöhten Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte. Die Aussagen dieser Lehrer waren in den meisten Punkten einheitlich. Immer wie-

---

<sup>147</sup> vgl. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch KUMULUS, Bremen 1995, 79

der wurde die Möglichkeit des Ausprobierens neuer Umgangsweisen zwischen Lehrenden und Auszubildenden begrüßt, die Wichtigkeit dieser Fachbereiche für eine Persönlichkeitsbildung hervorgehoben und bedauert, dass musisch-ästhetische Inhalte in der herkömmlichen Berufsschulbildung bisher wenig Beachtung gefunden haben.

Zum Thema Unterrichtsmethoden berichteten die Bremerhavener Lehrkräfte 1991 vorwiegend von Motivationsproblemen der Auszubildenden. Im nächsten Jahr wurde detailliert das Für und Wider unterschiedlicher methodischer Ansätze erörtert, wobei jedoch eine gewisse Methodenunsicherheit nicht zu verleugnen war, welche angesichts einer Neuerprobung von Unterrichtsinhalten auch nicht ungewöhnlich ist. Im Jahr 1992 fiel auf, dass die Antworten zu Fragen des Transfers der Modellversuchsziele auf die regulären Pflichtfächer wenig einheitlich und aussagekräftig waren. Im Jahr 1993 zeigte sich dann, dass die Lehrkräfte sich verstärkt mit einer möglichen Weiterentwicklung und Übertragung der gesammelten Erfahrungen in den jeweiligen Kursen auseinander setzten. Häufig wurden allerdings eher allgemeine theoretische Überlegungen angestellt, die dann in der Praxis noch umzusetzen wären. Ein Manko war, dass einige Lehrer keine Vergleichsmöglichkeiten mit dem herkömmlichen Berufsschulunterricht hatten, da sie hauptamtlich in der Fachschule eingesetzt waren oder für den Modellversuch auf Honorarbasis arbeiteten. Dieser Tatbestand war besonders für alle Fragen hinderlich, die auf eine Veränderung des Schülerverhaltens durch die Kurse zielten.

## **Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern**

Auffällig an den Antworten der Lehrkräfte war, dass auf die Fragen, die ihre eigene Rolle betrafen, wenig geantwortet wurde. Nach Auffassung der wissenschaftlichen Begleitung ist für die Entwicklung und Umsetzung anderer Lernmethoden und Unterrichtsinhalte auch die Reflexion der eigenen Lehrerrolle wichtig. Deshalb führte die wissenschaftliche Begleitung 1994 Interviews mit allen am Modellversuch beteiligten Lehrkräften durch.<sup>148</sup>

In Rostock standen elf Lehrkräfte (von dreizehn) für Interviews zur Verfügung. In Bremerhaven waren es achtzehn (von zweiundzwanzig), davon sieben Mitglieder der Kerngruppe, acht weitere Lehrkräfte sowie drei Berufsanfänger.

Die Auswertung erfolgte nach inhaltsanalytischen Kategorien. Die Aussagen der insgesamt neunundzwanzig Lehrkräfte wurden hinsichtlich ihrer Tendenzen quantifiziert, auch um Unterscheidungsmerkmale zwischen Rostock und Bremerhaven herauszuarbeiten. Die Schaubilder repräsentieren nicht die unterschiedlichen Hintergründe der jeweiligen Bundesländer (Bremen und Mecklenburg-Vorpommern), die durch die politischen und kulturellen Umstände zu bedenken sind. Insofern sind Auswirkungen auf das Verständnis der jeweiligen Fragen nicht vollständig in der Interpretation aufzulösen.

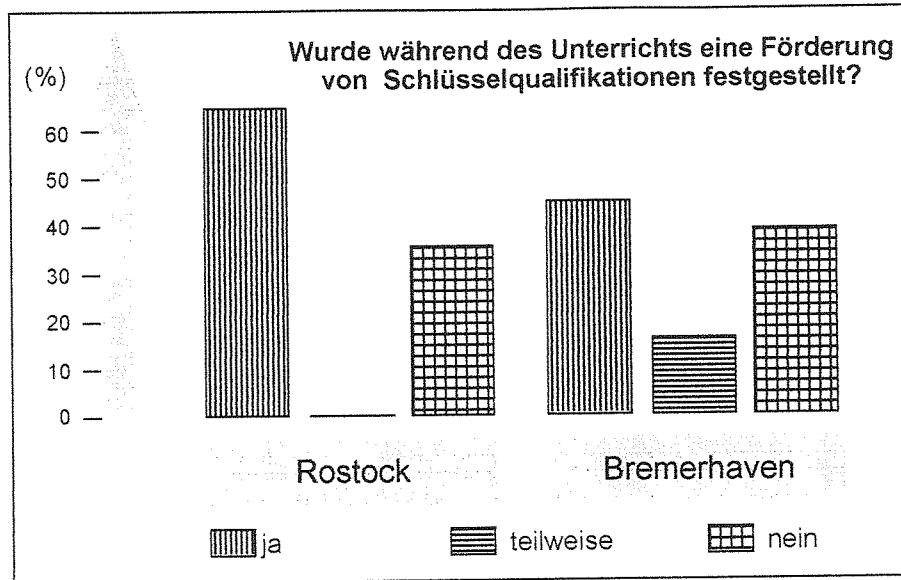
### **These 64:**

**Der KUMULUS-Unterricht trägt zur Förderung wichtiger Schlüsselqualifikationen wie Kreativität, Kooperations-, Kommunikations- und Problemlösefähigkeit bei.**

Auf die entsprechende Frage gab es folgende Antworten:

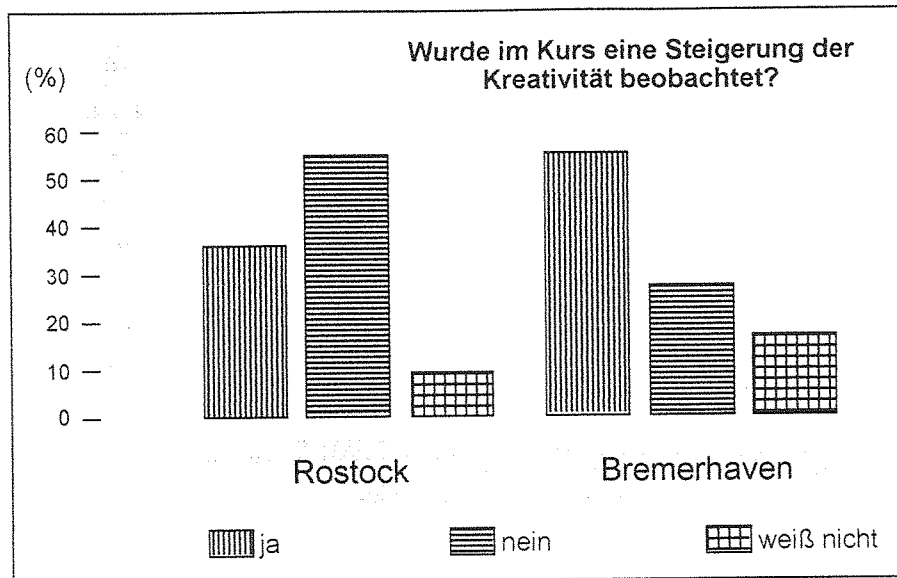
---

<sup>148</sup> Beschreibung, Ausführung und Auswertung der Interviews sind im Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung nachzulesen. Bremen 1995, 44-83



These 64 wird vom überwiegenden Teil der Befragten bejaht. Allerdings ist zu bedenken, dass die oben genannten Schlüsselqualifikationen nur in Ansätzen sichtbar und erklärbar sein konnten. Ebenso waren die Qualifikationen abhängig von dem jeweiligen Kursinhalt und der spezifischen Kursgestaltung. Der Sportbereich nannte insbesondere Kooperations- und Teamfähigkeit. In den Kursen Lebenshilfe und Multikultur wurde Kommunikationsfähigkeit hervorgehoben. In Unterrichtsphasen mit offenen Aufgabenstellungen dürfte die Problemlösefähigkeit zugenommen haben. Lehrkräfte, die auf diese Frage mit „teilweise“ geantwortet hatten (vor allem in Bremerhaven), bestätigten eine Steigerung der Schlüsselqualifikationen nur für einen Teil ihrer Auszubildenden.

*Die Kursinhalte sollten die Kreativität der Auszubildenden fördern. Konnte in Ihrem Kurs eine Steigerung der Kreativität beobachtet werden? Bei welchen Verhaltensweisen ist dies sichtbar geworden?*



Im Gegensatz zu den Bremerhavener Lehrkräften verneinten die Rostocker diese Frage mehrheitlich. Dies lässt sich vielleicht damit begründen, dass Rostock und Bremerhaven starke Unterschiede in den Kursangeboten hatten. In Rostock waren die Kurse zum Teil berufsbezogener orientiert oder von einer eher herkömmlichen Unterrichtsorganisation bestimmt.<sup>149</sup> Bejaht wurde die Frage von den Lehrkräften für Kunst, Zeitung und Sprachen. Hier wurden mehr Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit im Schülerverhalten beobachtet. In Bremerhaven fielen viele positive Voten bei den Kursen Kunst, Foto, Video, Musik, Theater, Sport, Sprachen. Verzeichnet wurden ein höherer Selbstorganisationsgrad und eine gesteigerte Experimentierfreude der Auszubildenden. Für die unterschiedlichen Auffassungen bezüglich des kreativen Schülerverhaltens seien diese zwei Beispiele genannt. Eine Lehrkraft betrachtete die Fähigkeit, sich auf Prozesse einlassen zu können, deren Ausgang nicht vorhersehbar war, und selbstständiges Handeln als kreativ, eine andere äußerte sich skeptisch:

„Wenn ein Schüler, der viele Jahre durch eine herkömmliche Schule gegangen ist, plötzlich damit konfrontiert wird, dass er kreativ werden soll, ist er in mehrfacher Hinsicht überfordert. Erstens glaubt er uns das nicht. Zweitens reagiert er wie jemand, der aus der Haft entlassen ist, und sich sagt: Wenn ich machen soll, was ich will, dann mach ich auch, was ich will, nämlich gar nichts.“

<sup>149</sup> vgl. Beschreibung des Modellversuchs KUMULUS, Bremen 1993, 1-4 und 164-165

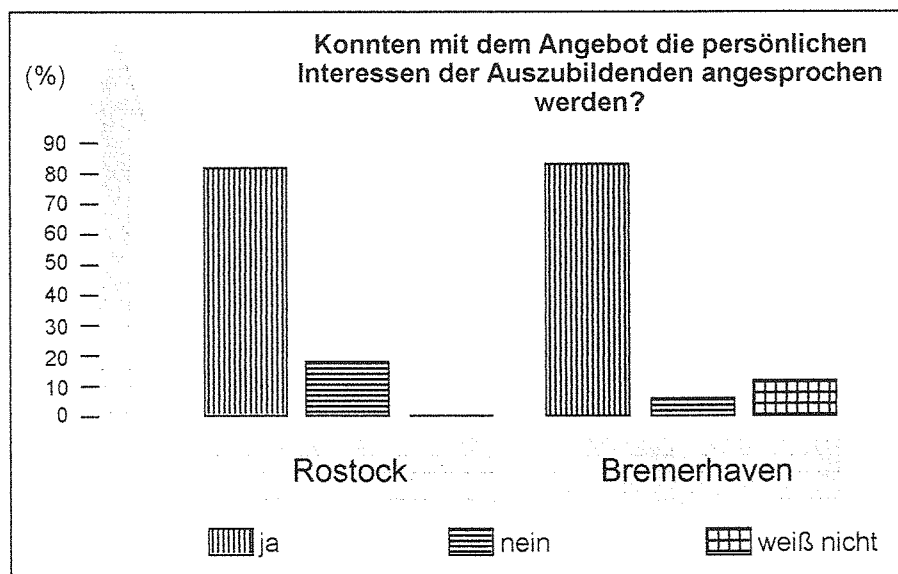
**These 65:**

**Der KUMULUS-Unterricht führte zu einer Ausweitung der Schülerinteressen und Aktivitäten im Freizeitbereich.**

Diese allgemeine Aussage wird im Folgenden konkretisiert.

**These 66:**

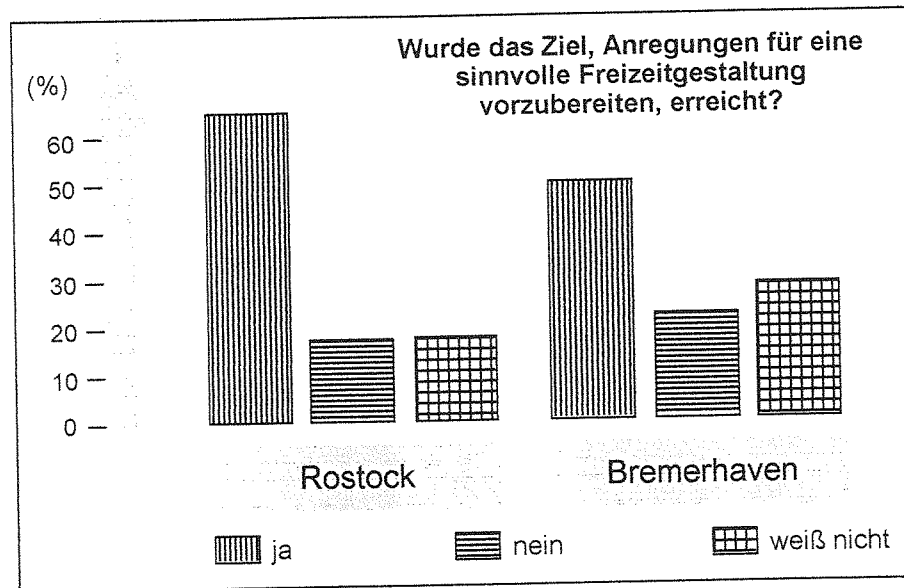
**Voraussetzung dafür, dass die Auszubildenden Kursanregungen für ihre Freizeitgestaltung nutzen, ist, dass sie in ihren persönlichen Interessen angesprochen werden. Wesentlich hierfür sind Inhalte und methodische Gestaltung.**



Hier ist eine klare Bestätigung ablesbar. In Rostock waren neun Lehrkräfte der Meinung, dass ihnen das größtenteils, zwei, dass ihnen das nur teilweise gelungen sei. In Bremerhaven bejahten fünfzehn Lehrkräfte diese Frage frei nach dem Motto: „nicht immer, aber immer öfter“. Der größte Teil der Auszubildenden habe an dem jeweiligen Kursinhalt auch persönliches Interesse gezeigt.



Die Kursinhalte sollten Anregungen für eine sinnvolle Freizeitgestaltung vorbereiten. Ist dieses Ziel erreicht worden?

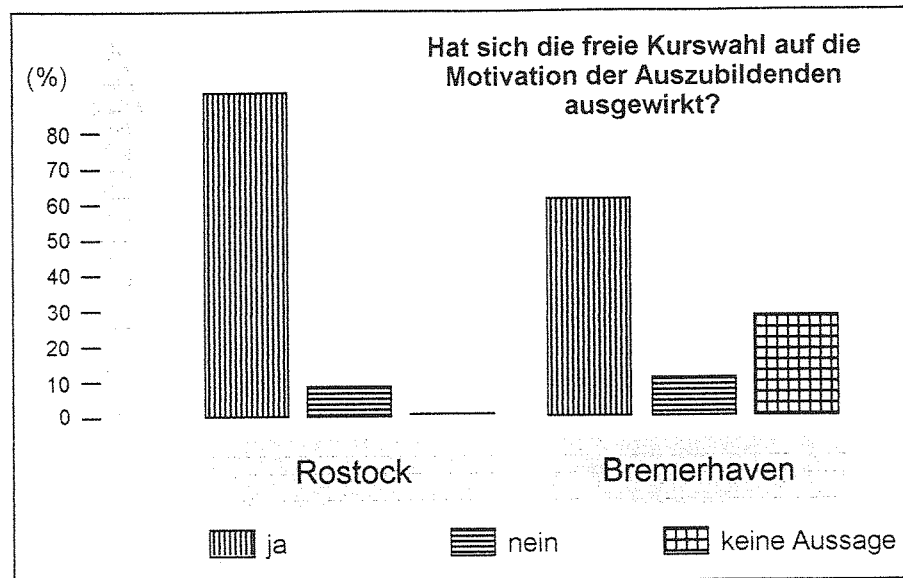


Bei dieser Frage fällt die Zustimmung insgesamt erheblich niedriger aus. Das ist darauf zurückzuführen, dass besonders in Bremerhaven die Lehrkräfte gleicher Fächer (Sport, Sprachen, Musik) höchst unterschiedliche Erfahrungen sammelten. Das gewählte Unterrichtsfach war offenkundig weniger wichtig als die konkrete Kursgestaltung. Ferner belegen dies die breit gefächerten Freizeitaktivitäten: Ermuntert durch den Fotografiemark hatten sich einige Auszubildende die entsprechenden technischen Ausstattungen besorgt und sich auch zu Hause eigene Labors eingerichtet. Ebenso nutzten andere die Designgrundlagen aus den Kunstkursen für die Gestaltung ihres Privatbereichs. Zusätzlich besuchten die Auszubildenden in ihrer Freizeit Kunstausstellungen oder halfen bei deren Organisation.

#### These 67:

**Eine stärkere Berücksichtigung individueller Interessen führt zu einer höheren Motivation der Auszubildenden. Es kann erwartet werden, dass sich das in einer besseren allgemeinen Akzeptanz der Berufsschule niederschlägt.**

*Haben Sie den Eindruck gewonnen, dass die freiwillige Wahl der Kurse sich auf die Motivation der Auszubildenden zum Unterrichtsgegenstand auswirkte?*



Die Antworten zu dieser Frage sind positiv, allerdings mit einer Einschränkung: Gut wirkte sich die freie Kurswahl nur auf diejenigen Auszubildenden aus, deren Erstwunsch akzeptiert wurde. Bei einer Einteilung nach Zweitwünschen zeigten die Schüler besonders anfänglich eine meist reservierte Haltung.

#### **These 68:**

**Eine stärkere Berücksichtigung individueller Interessen der Lehrer verbessert deren Motivation, sich am Arbeitsplatz Schule verstärkt zu engagieren.**

Diese These erwies sich als zu simpel. Denn auf die Frage: „Unterrichten Sie lieber in KUMULUS als im anderen Unterricht?“ ergab sich kein eindeutiger Trend.

In Rostock wurde dieser Freiraum teils positiv gewertet, teils aber auch negativ betrachtet. Ein gutes Drittel der Lehrkräfte bejahte die Frage. Begründet wurde dies damit, dass die Arbeitsatmosphäre und die Gruppengröße besser gewesen sei und dass man organisatorisch freier handeln konnte. Als positiv wurde empfunden, dass man bedingt durch den großen Freiraum als Lehrkraft mehr gefordert wurde. Dies war aber gleichzeitig ein Grund dafür, dass drei Lehrkräfte die Frage verneinten. So sei es anstrengender gewesen, ohne vorgegebene Zielstellung, ohne Druck und ohne Bewertung unterrichten zu müssen. In Bremerhaven verneinten acht Lehrkräfte die Frage mit unterschiedlichen Begründungen: mangelndes Schülerengagement, Zufallsprinzip der Auswahl. Auszubildende und Lehrkräfte kannten sich häufig nicht, Schülernähe musste erst aufgebaut werden. In den Bre-

merhavener Kursen wurde die Arbeitsatmosphäre, die Gruppengröße und das Schülerinteresse insgesamt besser gewertet.

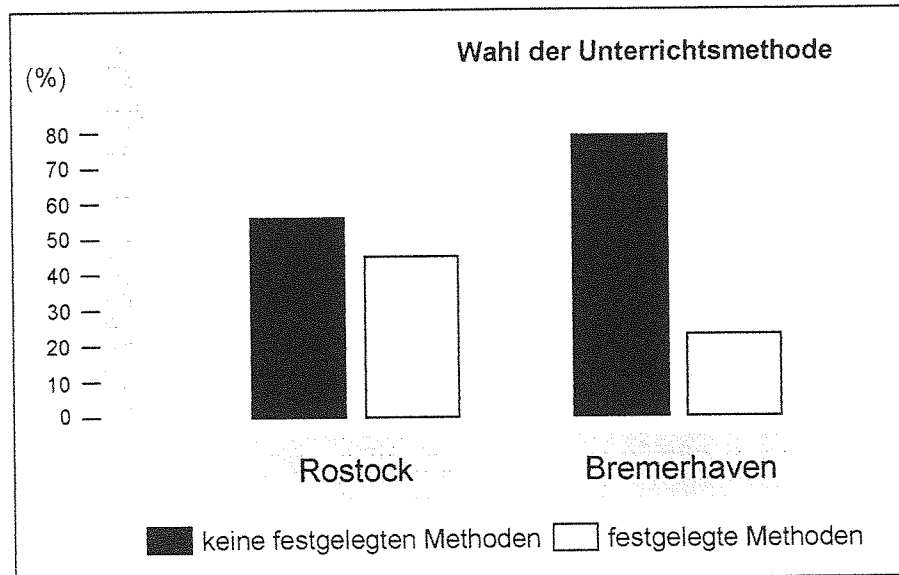
Zur Interpretation der Aussagen war die Frage sinnvoll, ob die Lehrer überhaupt die Chance hatten, individuellen Interessen nachzugehen. Eine Antwort war ablesbar an den Antworten zu der Frage, ob die Lehrkräfte im Rahmen der Wahlpflichtkurse Themen bzw. Fächer unterrichtet hatten, die deutlich anders gelagert waren als ihre beruflichen Qualifikationen. Bei der Frage nach den Studienfächern der Lehrkräfte wurde deutlich, dass in Bremerhaven die Mehrzahl der Lehrer (zehn von achtzehn) Unterrichtsangebote gemacht haben, die deutlich außerhalb des regulären Unterrichts lagen und den persönlichen Neigungen entsprachen. Dagegen erprobten sich nur drei von elf Rostocker Kollegen in neuen Inhaltsbereichen. Zusammengefasst verdeutlichen diese Aussagen, dass persönliche Interessen allein nicht ausreichen, um die Motivation der Lehrkräfte zu erhöhen. Denn nicht selten war damit ein erhöhter Arbeitsaufwand verbunden.

Die Entwicklung von Unterrichtskonzepten für „kreative Selbstbildungsprozesse“ bei Auszubildenden benötigt eine Analyse des jeweiligen Unterrichtsfeldes und der Adressaten, für die ein Angebot entworfen wird. Außerdem ist eine sensible didaktische Phantasie jenseits erfahrener Routine erforderlich. Daraus ergibt sich für viele Lehrkräfte die Notwendigkeit, neue methodische Wege zu gehen.

#### **These 69:**

- 1. Um Schlüsselqualifikationen wie Kreativität, Kooperations-, Kommunikations- und Problemlösefähigkeit beim Auszubildenden zu initiieren, bedarf es Unterrichtsmethoden, die Eigenaktivitäten freisetzen.**
- 2. Die Unterrichtsmethoden variieren je nach auftretenden Situationen, Bedingungen und Möglichkeiten. Für entdeckendes, kooperierendes, situationsorientiertes und selbstgesteuertes Lernen gibt es keine durchgängig einsetzbare, optimale Methode. Vielmehr gilt es, in der jeweiligen Situation subjektiv und punktuell aus einem breit gefächerten Methodenrepertoire auszuwählen.**
- 3. Unterrichtsmethoden, die auf die Eigentätigkeit der Auszubildenden zielen, benötigen pädagogischen Handlungsraum, in dem Lehrer und Schüler frei von engen Lehrplanvorgaben agieren können.**

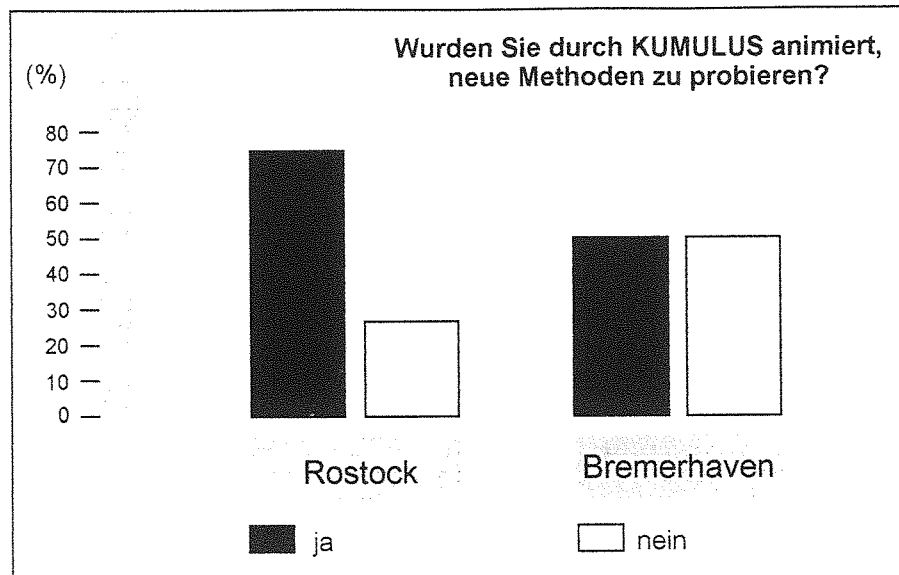
4. Individuelle Lern- und Arbeitsschritte werden zugelassen und sind erwünscht.
5. Freiraum allein reicht nicht aus. Gleichzeitig müssen für die Lehrer Qualifizierungsmaßnahmen angeboten werden (Fortbildungen, Erfahrungsaustausch, Kooperationen etc.), damit es auch tatsächlich zu einer Erweiterung und Verstetigung des Methodenrepertoires kommt.



Offenbar fühlten sich die Bremerhavener Lehrkräfte im Einsatz der Unterrichtsmethode freier als die Rostocker Kollegen.

Sechs Rostocker Lehrer gaben an, im Modellversuch keine festgelegten Unterrichtsmethoden angewandt zu haben. Ihre Methoden differierten von Stunde zu Stunde und waren abhängig vom Unterrichtsinhalt, den Zielstellungen und der Lerngruppe. Dagegen beschrieben fünf Lehrkräfte klar strukturierte Methodenmuster.

In Bremerhaven beschrieben vierzehn Lehrkräfte situationsorientierte Unterrichtsmethoden, die auf größtmögliche Aktivierung der Auszubildenden zielten. Die Lehrkräfte wählten bewusst keine gängigen Methoden an, sondern wählten nach den jeweiligen Erfordernissen aus der Palette Rollenspiel, Szenarien, Entspannungsübungen u. ä. aus. Vier Lehrer nannten das Prinzip „Vormachen – Nachmachen“ als Unterrichtsmethode.



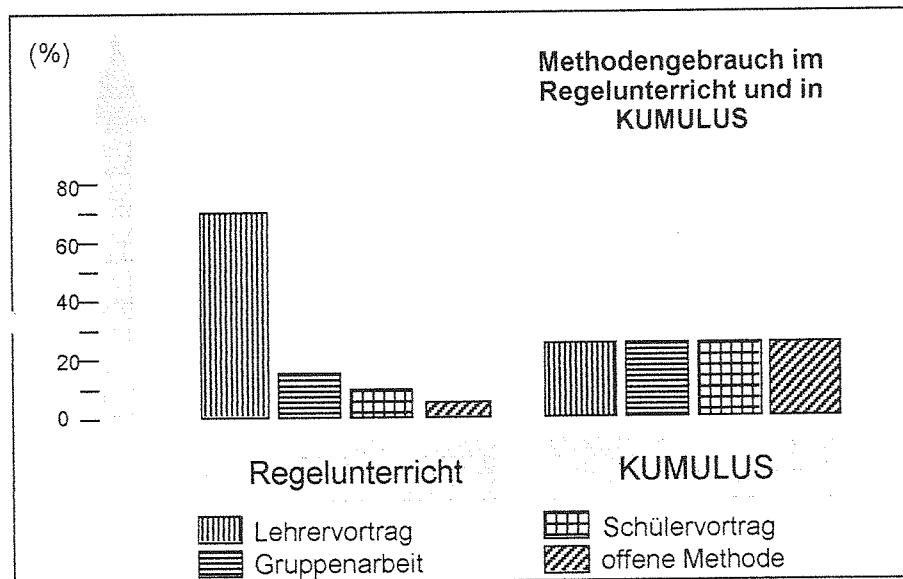
Das Resultat war positiv. Beispiele: Die Rostocker Lehrkräfte lobten mehrheitlich den Modellversuch dafür, dass er sie einerseits zum Nachdenken über ihre Methoden veranlasst hatte und andererseits einen Freiraum schuf, überhaupt neue Erfahrungen und Anregungen ausprobieren zu können. In Bremerhaven wurde die Frage mehrheitlich nur von den Kerngruppenmitgliedern bejaht, insbesondere für Kunst, da die Methoden dieses Faches besonders geeignet seien, Auszubildende zum Experimentieren anzuregen. In anderen Kursen war die Rede von Planspielen, Fallstudien, Förderung von Team- und Gruppenarbeit, Entspannungsübungen und neuen Umgangsweisen mit Fehlern und Irrtümern. Die nicht direkt in den Modellversuch eingebundenen Lehrer hatten nach ihren Aussagen keine methodischen Anregungen erfahren.

#### *Traten bei der Anwendung neuer Methoden Probleme auf?*

In Rostock berichteten vier Lehrkräfte, dass die neuen Unterrichtsmethoden auch Schwierigkeiten mit sich brachten. Anfänglich war bei den Auszubildenden Verweigerungsverhalten sichtbar gewesen, weil sie bis dato eine selbstständige Arbeitsweise nicht gewohnt waren. Disziplinschwierigkeiten entstanden, wenn die Auszubildenden nicht nach ihren Kurswünschen eingeteilt waren. In Bremerhaven hatte die Hälfte der befragten Lehrkräfte Probleme bei der Anwendung ihrer Unterrichtsmethoden. Selbstkritisch merkten einige an, dass ihr Wissen über neue Methoden nicht ausreichend gefestigt war. Mehrere Lehrkräfte beklagten die mangelnde Ausstattung, auf Grund derer neue Methoden oft gar

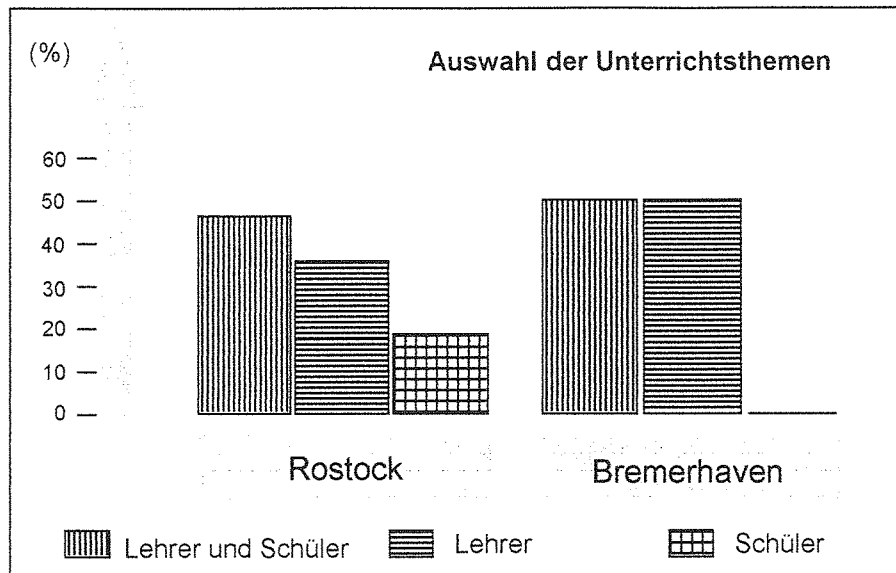
nicht umgesetzt werden konnten. Auch hinderte die überkommene Schülererwartung, die den Lehrer als alleinige Wissensinstanz kannte, den Einsatz neuer Methoden. Eine offene Aufgabenstellung führte oft zur Orientierungslosigkeit und Unsicherheit der Auszubildenden.

Als Unterrichtsform wurden in Rostock und Bremerhaven Gruppenarbeit und Schülervorträge bevorzugt, in Bremerhaven kamen Unterrichtsvorhaben mit einer eher offenen Prozessgestaltung, die vermehrt auf die Eigeninitiative der Auszubildenden zielte, dazu. Auf einen Vergleich zwischen dem Regelunterricht in der Berufsschule und dem Unterricht im Wahlpflichtbereich angesprochen, stellten die Lehrer die Anwendung unterschiedlicher Methoden folgendermaßen dar.



Die Übertragung der in KUMULUS angewendeten Methoden auf den Regelunterricht schien sich aus unterschiedlichen Gründen schwer zu gestalten. Angeführt wurden neben fachdidaktischen Begründungen formale wie Gruppengröße, Zeit- und Notendruck und der Zwang, den Lehrplan erfüllen zu müssen.

Wie kam es zu der Auswahl der Unterrichtsthemen?



In Rostock und Bremerhaven waren nur bei der Hälfte der Kurse die Auszubildenden am Entscheidungsprozeß bezüglich der Unterrichtsthemen beteiligt. In Rostock erfolgte die Auswahl bei knapp der Hälfte der Lehrkräfte in Kooperation mit den Auszubildenden. In Bremerhaven wurden die Themen einerseits in Kooperation mit den Auszubildenden gestaltet, andererseits erfolgte die Auswahl durch die Lehrer aufgrund persönlicher Interessen. Die Auszubildenden begrüßten es besonders, wenn auch während der Behandlung eines festen Themas ihre Wünsche aufgegriffen wurden und Ausflüge in andere Fachgebiete unternommen wurden.

Es war davon auszugehen, dass Auszubildende umso aktiver und motivierter waren, je mehr sie an der Unterrichtsgestaltung beteiligt wurden. Nicht wenige Lehrkräfte äußerten, dass sie sehr enttäuscht darüber waren, wie wenig Engagement die Auszubildenden zeigten. Auf der anderen Seite waren diese natürlich überfordert, wenn ihnen Entscheidungen abverlangt wurden, die sie zum Teil gar nicht beurteilen konnten, weil sie etwa absichtlich ein Gebiet gewählt hatten, auf dem sie keinerlei Vorerfahrungen besaßen. Überfordert waren aber nicht nur die Auszubildenden. Gerade in Bremerhaven wurden Kurse angeboten, auf deren Gebiet die Lehrkräfte nur autodidaktisch erworbene Kenntnisse hatten. Problematisch wurde es dann, wenn dieser Sachverhalt den Auszubildenden nicht trans-

parent gemacht und in solchen Momenten auf die Autorität einer (veralteten) Lehrerrolle zurückgegriffen wurde.

**These 70:**

**Die Einbeziehung von persönlichen in die Unterrichtsgestaltung führt zu einer verbesserten Lehrer-Schülerbeziehung.**

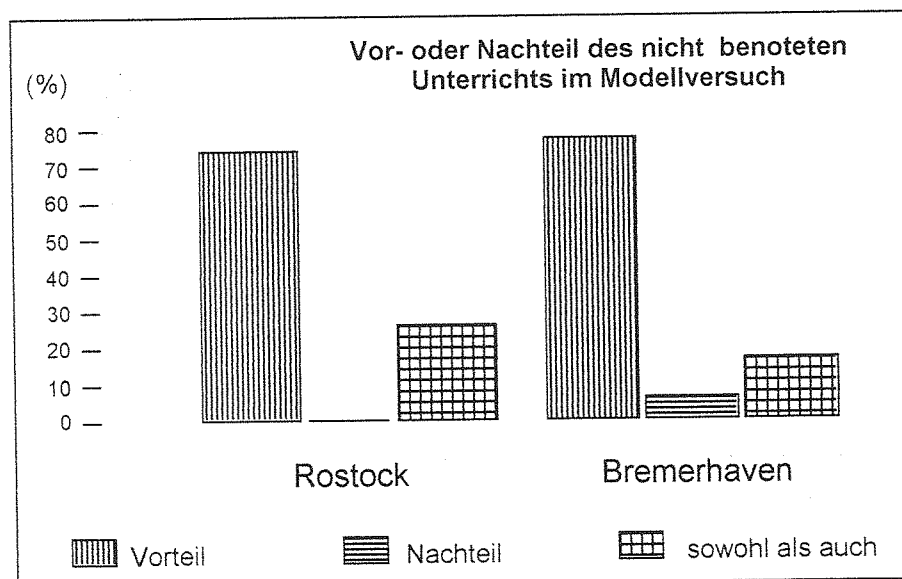
Diese These konnte im Rahmen von KUMULUS bestätigt werden.

Die Veränderungen im Schüler-Lehrerverhältnis wurden zwar nur als gering bezeichnet, da ein Vertrauensverhältnis innerhalb der Kurse erst einmal aufgebaut werden musste und weil z. T. durch die unterschiedlichen Lerngruppen kein direkter Vergleich möglich war.

**These 71:**

**Beim Einbezug musisch-kultureller und kreativer Inhalte in den Berufsschulunterricht kann oder muss auf Zensuren verzichtet werden.**

*Empfinden Sie es als Vor- oder Nachteil, dass der Unterricht im Modellversuch nicht benotet wurde?*



Es ist deutlich erkennbar, dass die Lehrkräfte beider Schulen es als Vorteil und Entlastung ansahen, keine Zensuren geben zu müssen. Die meisten Lehrkräfte empfanden es als eine Herausforderung, Auszubildende für einen Unterrichtsinhalt so zu motivieren, dass sie



sich auch ohne Noten engagierten und selbstständig arbeiteten. In die „Sowohl-als-auch-Kategorie“ fielen diejenigen Aussagen der Lehrer, die einerseits die fehlende Benotung begrüßten, aber gleichzeitig zu bedenken gaben, dass die Motivation der Auszubildenden für die Lehrkräfte ohne Noten wesentlich schwieriger sei und dass einige Auszubildende selbst es bedauert hätten, dass ihre Leistungen nicht entsprechend honoriert werden konnten.

**These 72:**

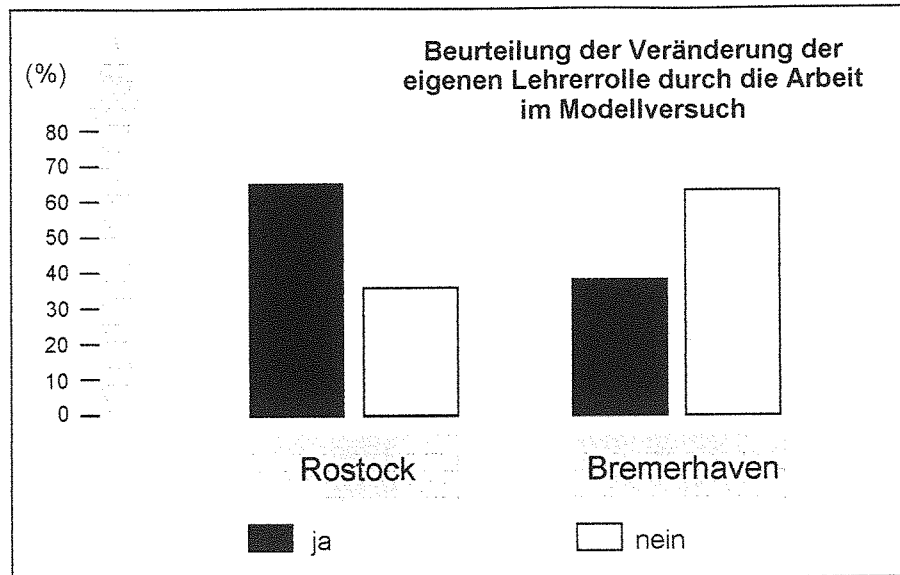
**Die Rolle des Berufsschullehrers ist im Wandel begriffen.**

Das berufliche Selbstverständnis der Berufsschullehrer befindet sich im Wandel. Das Bild vom Lehrer als Wissensinstanz, dessen Hauptaufgabe in der Vermittlung von Fachwissen liegt, wird abgelöst von dem eines kooperierenden Lernpartners, der selbstgesteuertes Lernen initiiert, begleitet, fördert, notwendige Korrekturhilfen anbringt und so zu weiterreichenden Schlüsselqualifikationen befähigt. Für die veränderten Anforderungen an den Berufsschulunterricht scheinen sowohl allgemeine gesellschaftliche Ursachen verantwortlich zu sein als auch die sprunghaften Veränderungen, rasanten technischen Entwicklungen und die immer stärkere Komplexität der Berufswelten.

**These 73:**

**Die Lehrertätigkeit ist ganz allgemein Veränderungen unterworfen. Für die Erprobung eines solchen Entwicklungsprozesses können Modellversuche Impulse geben.**

*Beschreiben Sie das Verständnis Ihrer eigenen Lehrerrolle. Haben Sie dabei durch die Arbeit im Modellversuch eine Veränderung wahrnehmen können?*



Die Lehrkräfte beider Schulen hatten hinsichtlich der Lehrerrolle unterschiedliche Erfahrungen gesammelt. Ähnlich waren ihre Beschreibungen in Bezug auf das eigene Lehrverständnis. In Rostock reichte das Spektrum der eigenen Rollenbilder von einer „distanzierten Autoritätsperson“ bis zur einer „Bezugsperson für junge Leute“. Als Trend zeigte sich jedoch, dass die meisten Rostocker Lehrkräfte, die an diesem Modellversuch beteiligt waren, sich nicht nur als reine Wissensvermittler verstanden, sondern als Partner, der gleichzeitig Werte vermittelt und diese auch im Umgang mit den Auszubildenden verdeutlicht.

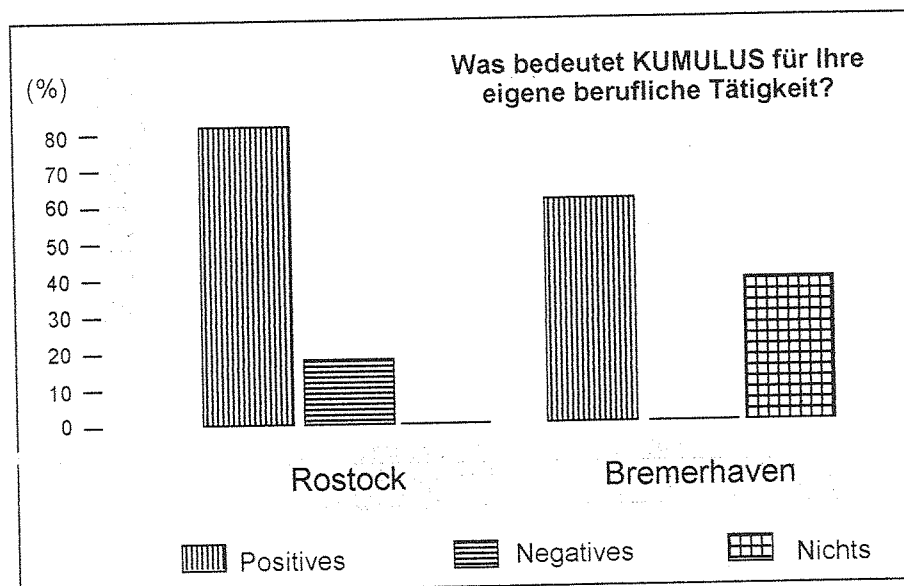
In Bremerhaven definierte ein gutes Drittel der Lehrkräfte ihre Lehrerrolle einheitlich als Moderator oder Lernpartner. Die restlichen Lehrkräfte wollten vorrangig ... „auf die Schüler zu- und eingehen, um ihnen geeignete Entfaltungsmöglichkeiten zu schaffen“ bzw. „ihnen eine Bewusstseinsveränderung durch die Ausbildung“ zu ermöglichen und sie zur „Selbstständigkeit erziehen“. Deutliche Unterschiede zwischen den Lehrern beider Schulen traten bei der Frage nach der Veränderung im eigenen Selbstverständnis zutage. Dieses bestätigten in Rostock zwei Drittel der Lehrkräfte, die ihr berufliches Selbstverständnis vor der „Wende“ z. T. als autoritärer und diszipliniert beschrieben hatten.

In Bremerhaven unterschieden sich die Meinungen der unmittelbar am Modellversuch beteiligten Kerngruppe und der übrigen Lehrer. Die Kerngruppenmitglieder entwickelten sich von der Fachlehrerrolle zu einer Moderatorenrolle, von einer Autoritätsperson zu der

eines Lernpartners. Die vielfach nur peripher mit dem Modellversuch verbundenen Lehrer stellten keine Veränderung hinsichtlich der eigenen Lehrerrolle fest.

#### These 74:

**Der Erfolg von Modellversuchen, die auf Verhaltensänderungen von Schülern und Lehrern abzielen, ist entscheidend abhängig vom Engagement und der Identifikation der beteiligten Lehrkräfte.**

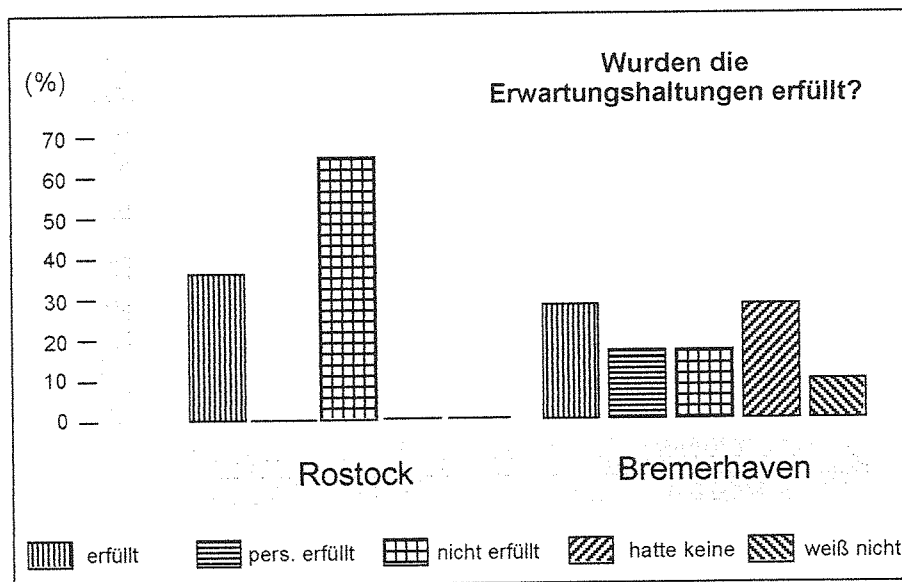


Die Lehrer in beiden Schulen beurteilten die Arbeit im Modellversuch überwiegend positiv. Es wurden aber unterschiedliche Gründe genannt: In Rostock wurde das Ausprobieren-Können neuer Methoden begrüßt. KUMULUS sei ein wichtiges Experimentierfeld gewesen und als ein Betätigungsfeld für eigene methodische Ansätze betrachtet. KUMULUS wurde gar als eine „neue Alternative von Schule“ und als „ein Lichtblick in der Woche“ bezeichnet. Begrüßt wurde weiterhin, dass es im Modellversuch möglich war, „ohne Zwang, Reglement und Plan, der einen in die Schranken weist“, zu unterrichten. Nur in zwei Fällen gab es kritische Stimmen. Zum einen erfordert der Modellversuch ein erhöhtes Engagement, dies sei gleichbedeutend mit einer erhöhten Belastung. Zum anderen erfordert er eine gewisse „Lockerheit“ gegenüber den Auszubildenden und ein „Zurücknehmen“ der eigenen Person.

In Bremerhaven begrüßten hauptsächlich die Kerngruppenmitglieder die Möglichkeit, sich mit neuen theoretischen Inhalten auseinander zu setzen. Die Verbindung von privaten

und beruflichen Interessen wurde als positiv empfunden und mehrfach auf die guten Fortbildungsmöglichkeiten im Modellversuch verwiesen. Außerdem wurden die Möglichkeiten des Experimentierens, der Erprobung neuer Unterrichtsmethoden ohne Noten- und Zwänge positiv bewertet. Wichtig war die Beobachtung, inwieweit eine Selbstorganisation von Interessen ein Kursangebot und einen Kursverlauf regeln kann.

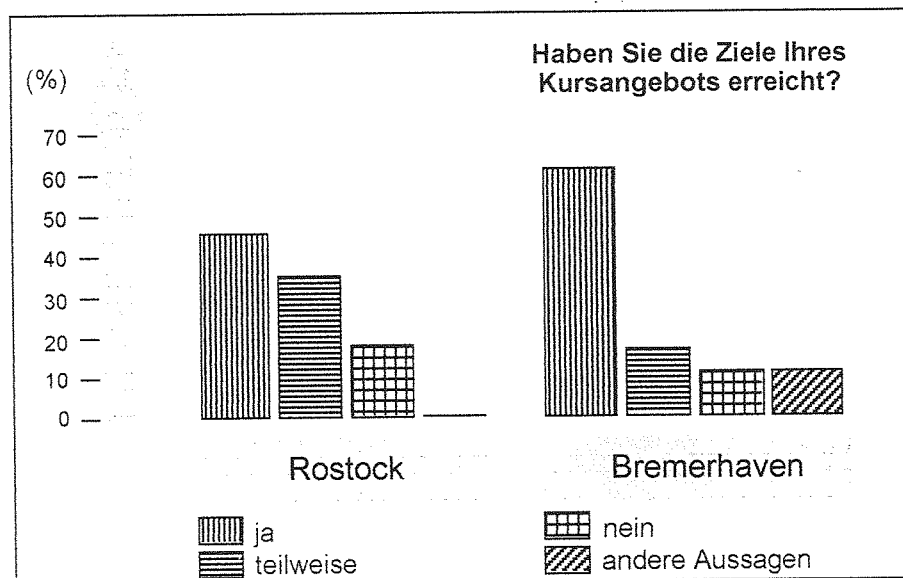
*Welche Erwartungen verbanden Sie mit dem Modellversuch? Sind sie erfüllt worden?*



Ablesbar ist, dass die Lehrkräfte beider Schulen höchst unterschiedliche Erwartungshaltungen besaßen. Obwohl die Rostocker Lehrkräfte methodische Anregungen erhielten und Veränderungen ihres beruflichen Selbstverständnisses erfuhren, erfüllten sich für sie nicht alle Erwartungen. Sie erwarteten Begeisterung, Aktivität und Eigeninitiative sowohl von Schüler- als auch von der Lehrerseite. Es hatte sie mehr Kraft gekostet als geplant, die Kollegen zu motivieren und bei den Auszubildenden ein positives Echo zu erreichen. Bei einem guten Drittel der Lehrkräfte hatten sich die Erwartungen erfüllt. Ihnen war es wichtig, Neues auszuprobieren und auch die Auszubildenden entsprechend zu motivieren.

Im Gegensatz zu den einheitlichen Aussagen der Rostocker reagierten die Bremerhavener Lehrkräfte auf die Frage sehr heterogen. Fünf Aussagen fielen in die Kategorie „ja, erfüllt“. In ihr sind die Antworten zusammengefasst, in denen Erwartungen, die sich auf den Modellversuch als solchen bezogen, zumindest in Ansätzen erfüllt wurden. Genannt wurde die Möglichkeit, persönlichkeitsbildende Inhalte in die Berufsbildung einbringen zu kön-

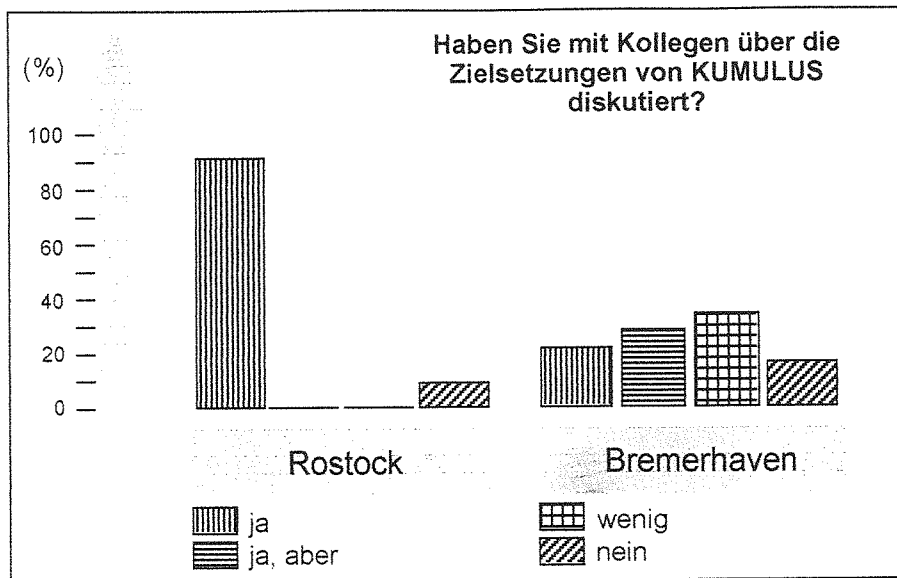
nen, eine bessere Atmosphäre zu erzeugen, die zu einer stärkeren Identifikation mit der Schule führt, die Möglichkeit, den eigenen Unterricht zu verändern, etwas Neues auszuprobieren und damit Schule ein Stück weit verbessern zu können. Drei Kerngruppenmitglieder sprachen von Enttäuschungen hinsichtlich der Teamarbeit in der Kerngruppe und der Unterstützung durch das Kollegium. Im Lehrerteam waren persönliche Divergenzen dermaßen stark geworden, dass die gemeinsame Arbeit behindert wurde. Problematisch erschien der Sachverhalt, dass an einem Modellversuch, der auf Eigeninitiative und Engagement seiner beteiligten Lehrkräfte aufbaut, acht Lehrkräfte aus organisatorischen oder pragmatischen Gründen teilnahmen.



Eindeutig positiver fielen die Aussagen aus, wenn es um das Erreichen der eigenen Zielsetzungen ging. Die Bremerhavener Lehrer bejahten das vehement. Bei den Rostockern lagen „ja“ und „teilweise“ näher beieinander.

#### These 75:

Viele Lehrer führen eine Art Einzelkämpferdasein und haben zu wenig Gelegenheit, Unterrichtserfahrungen auszutauschen. In Modellversuchen findet dieser (wünschenswerte) Austausch in den Arbeitsgruppen durch Berichte, Diskussionen, Workshops und Tagungen statt. Gleichwohl zeigen die mannigfachen Akzeptanzprobleme, dass hinsichtlich der Kooperation und Kommunikation Mängel bestehen.



Die Rostocker Lehrer bejahten diese Frage eindeutig. Mit einer Ausnahme gaben sie an, in einem ständigen Diskussionsprozess miteinander gestanden zu haben, da sie zu DDR-Zeiten traditionsgemäß eng zusammen arbeiten mussten. Die Wende brachte neue Herausforderungen, auch Unsicherheit und Existenzsorgen.

Die Bremerhavener Kerngruppenmitglieder äußerten eher : „Ja, aber“, d. h. es fanden Diskussionen statt, die oft mühsam und unfruchtbar waren. Die übrigen Kursleiter hatten kaum Kontakt miteinander. Das mag daran liegen, dass die Bremerhavener Lehrkräfte mehr Autonomie im Lehrerhandeln und einen stärkeren Hang zum Individualismus haben.

Auch mit kritischen Kollegen suchten die Rostocker Lehrer Kontakt. In Bremerhaven suchte nur die Kerngruppe Gespräche mit anderen Kollegen, um die Arbeit am Modellversuch zu erklären oder bekannt zu machen. Das hatte natürlich Einflüsse auf die Akzeptanz in beiden Schulen.

In Rostock schätzten die Lehrkräfte die Akzeptanz zwar als vorhanden, aber problematisch ein. Die Akzeptanz hatte sich im Laufe des Modellversuchs erhöht, aber es wurde nach Einschätzung einiger Lehrer zu wenig getan, um die Ziele des Modellversuchs populär zu machen. In Bremerhaven empfanden mehr als die Hälfte die Akzeptanz der Kurse als gut, die des Modellversuchs insgesamt als gering. Viele Kollegen hatten die Zielsetzungen nicht verstanden und die Transfermöglichkeiten des Modellversuchs nicht wahrgenommen. KUMULUS wurde dann gar als Bedrohung angesehen. Besonders hinderlich

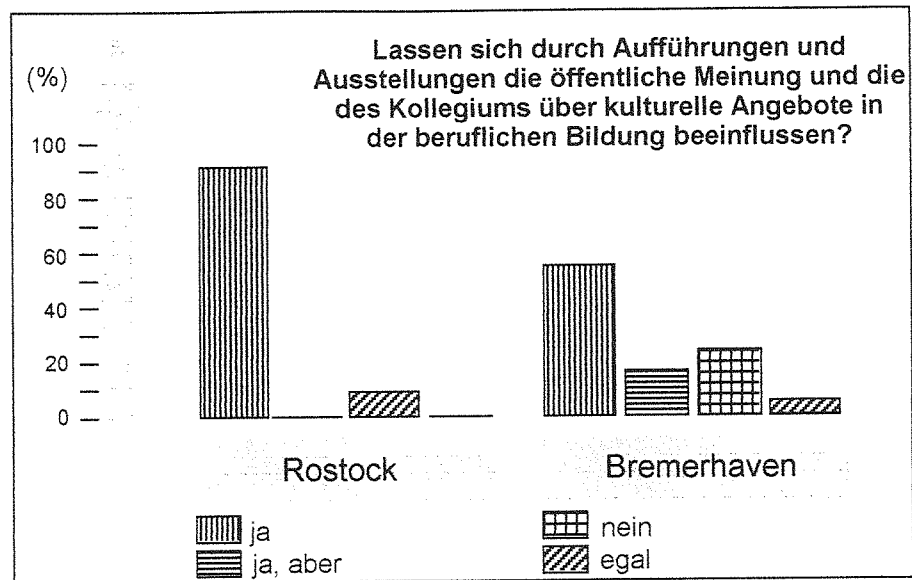
war es, wenn Klassenlehrer ihren Auszubildenden aus diesen Gründen von vornherein die Kurse negativ schilderten. Dieses Problem beschrieben auch die Rostocker Kollegen.

Während der Interviews sprachen verschiedene Lehrkräfte an mehreren Stellen über Schwierigkeiten innerhalb des Kollegiums. Die Kerngruppe hatte mehrfach versucht, durch Informationsveranstaltungen mit den übrigen Kursleitern und Kollegen ins Gespräch zu kommen. Diese Bemühungen erzielten aber nicht die gewünschte positive Resonanz. Schließlich betrachteten die Kerngruppenmitglieder es als wichtiger, sich selbst nicht weiter demotivieren zu lassen und ihre Ziele allein weiterzuverfolgen. Zusätzlich wurde geäußert, dass die Kerngruppe eine Moderatorentätigkeit nicht nur aus zeitlichen Gründen nicht leisten konnte, sondern dass ihnen auch der institutionelle Rückhalt fehlt. Der Modellversuch wurde zwar von der Schulleitung und Schulaufsichtsbehörde toleriert, aber nicht sonderlich unterstützt, weil er eher den normalen Schulbetrieb störte. Hinzu kam, dass aus vielerlei Gründen „die nötige Einigkeit in der Gruppe und die Entwicklung einer Gesamtkonzeption gefehlt habe“. Offensichtlich hatten dabei auch Rivalitäten im Weg gestanden, die verhinderten, aus den Erfahrungen der anderen auch etwas für sich lernen zu können. Zwei Kerngruppenmitglieder rechneten die unfruchtbaren Auseinandersetzungen innerhalb der Gruppe selbst zu ihren negativen Erfahrungen.

#### **These 76:**

**Eine kontinuierliche öffentliche Darstellung der Kursergebnisse in der Schule erhöht die Akzeptanz und fördert die Transparenz bei Lehrern und Auszubildenden.**

*Sind Sie der Ansicht, dass sich durch Aufführungen und Ausstellungen die öffentliche Meinung und die des Kollegiums über kulturelle Angebote in der beruflichen Bildung beeinflussen lässt?*



In Bremerhaven und stärker noch in Rostock hielten mehr als die Hälfte der Lehrkräfte eine öffentliche Darstellung der kulturellen Angebote für sinn- und wirkungsvoll. Allerdings wurde sie nur in den Bereichen Kunst, Fotografie und Musik auch praktisch umgesetzt. Die Aussagen der „Ja-aber“-Kategorie begrüßten grundsätzlich eine Öffentlichkeitsarbeit, schätzten diese aber als einen zu langfristigen Prozess ein.

#### **These 77:**

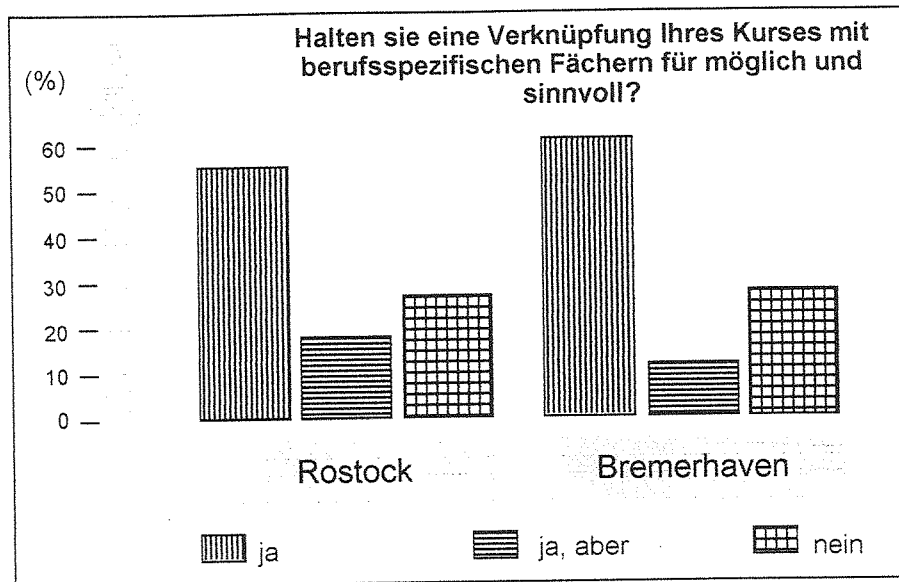
**Je mehr Möglichkeiten sich die Lehrer schaffen, praktische und theoretische Erfahrungen der allgemeinen Bildung im Medium des Berufs zu sammeln, desto sinnvoller erscheint ihnen eine Übertragung in die Normalsituation.**

Interessant war folgende Beobachtung: In den Befragungen der Jahre 1991 und 1992 fanden sich zu dem Thema Transfer auf andere Unterrichtssituationen nur wenige Aussagen. Im Jahr 1993 begannen sich dann diesbezügliche Gedanken zu mehren. Bei den Interviews 1994 war deutlich erkennbar, dass die Lehrkräfte zum Ende des Modellversuchs viele Anregungen in die schulische Normalsituation übertragen konnten. Das führte zur nächsten These.

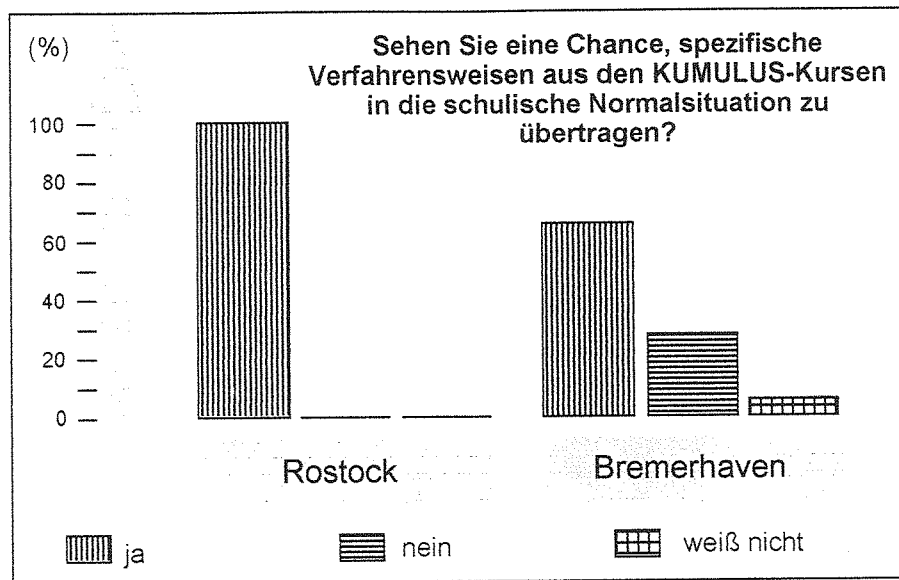
#### **These 78:**

**Veränderungen im eigenen Lehrerhandeln werden auch auf anderen Unterricht übertragen werden und wirken sich positiv auf das schulische Lernen und Lehren aus.**

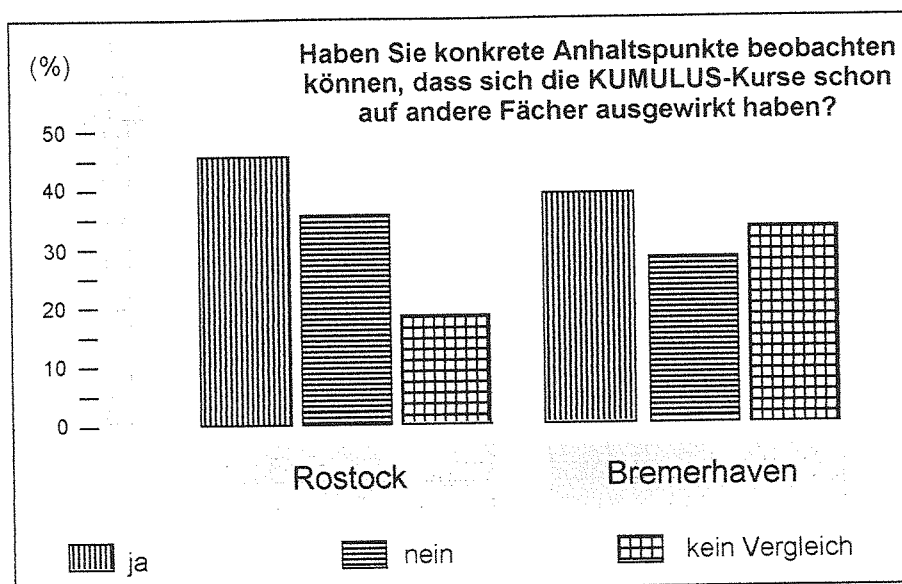




Immerhin bejahte die Hälfte der befragten Lehrkräfte die Frage. Vielfältige Möglichkeiten sahen sie in einer Verbindung ihrer Kurse mit den Fächern Warenverkaufskunde, Rechtskunde, Deutschunterricht, Wirtschaftstheorie und mit Thematiken, die den Außenhandel betreffen. Für Kunst boten sich die Fächer Warenverkaufskunde und Wirtschaftslehre an. Auch in Bremerhaven wurde die Verbindung von Kunst mit der Betriebswirtschaftslehre, Politik und Deutsch gesehen. „Musik und Computer“ könnte durch eine Verzahnung mit dem EDV-Bereich sinnvoll sein. Die Computerfachleute erhofften sich einen Gewinn aus dem ästhetischen Bereich, z. B. in der Text- oder Tabellengestaltung. Fotografie ließe sich gut mit Betriebswirtschaftslehre verbinden, etwa unter den Themen Werbung und Marketing. Der Kurs „Multikultur“ nannte die Fächer Deutsch, Politik und Sozialkunde als Partner, der Theaterkurs hielt eine Verbindung mit fast allen Berufsfeldern für möglich, was insbesondere die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeiten anging. Ebenso sei Theater als Methode anwendbar, z. B. das Improvisationstheatertraining, um betriebliche Umgangsformen verändern zu können. In die „Ja-aber“-Kategorie fielen die Aussagen der Lehrer, die eine Verbindung für sinnvoll, aber nur für teilweise möglich hielten, oder die zwar keine berufsspezifischen Verbindungen sahen, dafür aber den menschlichen Umgang, der in den Kursen gepflegt wurde, auf alle anderen Fächer übertragen sehen wollten.



Besonders in Rostock fiel das Ergebnis positiv aus. Hier bejahten die Lehrkräfte diese Frage einheitlich und nannten vielfältige Beispiele für den Deutsch-, Sozial- und Warenverkaufskundeunterricht. Überlegungen wurden auch angestellt, inwieweit fakultative Angebote ähnlich den KUMULUS-Kursen angeboten werden sollten, um u. a. die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Auszubildenden zu berücksichtigen. Im Deutschunterricht könnten die Auszubildenden z. B. zwischen Videoarbeiten, Literatur oder Textverarbeitung wählen. Weiter plädierten die Lehrer für freiere Bewertungsformen. In Bremerhaven favorisierten die Lehrer eine stärkere Anwendung entdeckender, prozess- und projektorientierter sowie entspannungsfördernder Unterrichtsmethoden. Offene Umgangsformen ließen sich ihrer Meinung nach mühelos auf die anderen Fächer übertragen. Mehrfach wurde auch von Bremerhavener Lehrern eine weitgehende Auflösung des herkömmlichen Teilzeitberufsschulunterrichts in Richtung Kurssystem empfohlen. Einige Lehrkräfte äußerten sich aber auch kritisch. Sie vertraten die Meinung, dass die schulische Berufsausbildung starken Verwertungsinteressen unterliege. Es ginge weniger um einen höheren Selbstorganisationsgrad der Auszubildenden, sondern letztlich um eine Selektion. Deshalb gleiche die schulische Ausbildung eher einem Unterwerfungsritual, das mit Inhalten wenig zu tun habe.



KUMULUS hat deutliche Spuren hinterlassen: Alle Kerngruppenmitglieder äußerten übereinstimmend, dass sich durch die Anregungen des Modellversuchs der eigene Unterrichtsstil, die Unterrichtsthemen oder das Verhältnis zur eigenen Lehrerrolle positiv verändert haben. Diese neuen Impulse, waren es nun methodische oder inhaltliche, übertrugen sie zwangsläufig auch auf ihre anderen Unterrichtsfächer. Vielen Lehrkräften war kein Vergleich mit dem herkömmlichen Berufsschulunterricht möglich, da sie nicht in der Teilzeitberufsschule eingesetzt waren.

#### These 79:

**Um den Stellenwert der allgemeinen Bildung im Medium des Berufes zu erhöhen, ist es sinnvoll, allgemeine und berufliche Fachinhalte zu verknüpfen. Die Einführung eines abgetrennten Wahlpflichtbereichs ist nur im Rahmen eines Übergangsmodells akzeptabel.**

*Wie bewerten Sie allgemein die KUMULUS-Kurse im Rahmen der beruflichen Bildung?*

Die Rostocker Lehrer bewerteten die KUMULUS-Kurse durchgängig als positiv. Es war ihnen wichtig, die Auszubildenden nicht nur fachspezifisch, sondern auch in ihrer Persönlichkeit zu fördern, „... wie wir uns eine humanistische Gesellschaft vorstellen.“ Besonders die musisch-kulturellen und fremdsprachlichen Fächer hatten zur Humanisierung beitragen können. Einige Lehrkräfte äußerten, dass sie sich mehr Kurse aus dem ästhetischen Bereich und weniger aus dem Sprachen- und Sportbereich gewünscht hätten. Dies war

aber aus organisatorischen und personellen Gründen nicht umsetzbar gewesen. Weiter wurde der Wunsch geäußert, dass ein solches Wahlangebot an allen Berufsschulen durchgeführt werden könnte. Zukünftig müsse es darum gehen, den kulturellen Bereich in die herkömmlichen Fächer zu integrieren. Zumindest galt es jetzt, „von KUMULUS zu retten, was zu retten ist“. Mit einer Ausnahme bezeichneten auch die Bremerhavener Lehrkräfte die Wahlpflichtkurse als notwendig, bereichernd und als einen Gewinn. Aus den Reihen der Kerngruppenmitglieder wurde aber auch Kritik laut. Problematisiert wurde die Beliebigkeit der Kursangebote. In der Gruppe wurde mehrfach angeregt, dass die Inhalte der Kurse bewertet und hinsichtlich ihrer Effektivität und der Übertragungsmöglichkeiten überprüft werden sollten. Bisher war es aber nicht gelungen, von der „Beliebigkeit eines Bauchladens“ wegzukommen. Sollte der Modellversuch nur dazu führen, dass kulturelle Kurse relativ beliebig und abgetrennt neben den beruflichen Fachrichtungen angeboten werden, werde die allgemeine Bildung neben der beruflichen Bildung immer einen geringeren Stellenwert behalten. Allgemeine und berufliche Unterrichtsinhalte dürfen zukünftig nicht mehr getrennt voneinander gedacht werden.

### **Kommentar**

Die wissenschaftliche Begleitung hat möglichst alle am Modellversuch beteiligten Lehrer in die Untersuchung einbezogen, um Erkenntnisse über die Unterrichtsverfahren aus sämtlichen Wahlpflichtkursen zu gewinnen. Auch hinsichtlich des Transfergedankens war es wichtig zu erfahren, welche Unterrichtserfahrungen die Lehrkräfte gewonnen hatten, die aus organisatorischen oder personellen Gründen zwar einen Kurs anboten, aber sich nicht sonderlich intensiv mit den Zielsetzungen und dem theoretischen Hintergrund des Versuchs auseinandergesetzt hatten. Die Kerngruppen leisteten eine beachtliche theoretische und methodisch-didaktische Reflexion. Sie identifizierten sich mit den Zielsetzungen des Versuchs und trugen durch Engagement und Idealismus viel zu dessen Gelingen bei. Das unterstreicht auch die Bedeutung der Lehrerrolle, die bei allen unterrichtlichen Prozessen ein nicht zu verkennendes Gewicht hat. Gleichwohl interessierte die Frage, inwieweit Kurse, wie z. B. Musik, Theater, Video, Fotografie, die eben nicht durch die Kerngruppenmitglieder abgedeckt werden konnten, persönlichkeitsfördernde Verhaltensweisen bewirken konnten, ohne dass der Lehrer im Mittelpunkt stand. Welche spezifischen Probleme hinsichtlich der Umsetzung oder der Schülerakzeptanz traten bei ihnen auf? Bedeutsam wa-

ren alle Lehrergruppen zudem, um zu erkunden, wie notwendig eine methodische und theoretische Reflexion sowie gezielte Fortbildungsmaßnahmen sind, damit eine allgemeine Bildung im Medium des Berufs erfolgreich umgesetzt werden kann.

Die Rostocker unterschieden sich deutlich von den Bremerhavener Lehrern in der Einschätzung und Anwendung ihres Methodenrepertoires. In Rostock dominierte eindeutig der Lehrervortrag, während in Bremerhaven Gruppenarbeit, Schülervortrag und offene Methoden gleichrangig eingesetzt wurden. Im Anfangsstadium waren die Rostocker auf wenige Unterrichtsmethoden festgelegt, die Bremerhavener experimentierten mit sehr unterschiedlichen Methoden. Folglich wurden die Rostocker Lehrer durch den Modellversuch auch stärker animiert, neue Methoden zu erproben als die Bremerhavener. Diese grundlegenden Abweichungen resultieren auch aus der unterschiedlichen Lehrerbildung in Ost und West, die in der DDR doch wesentlich stringenter war als z. B. im Bundesland Bremen. So bekundeten die Rostocker Lehrer denn auch stärker als die Bremerhavener, dass sich die Arbeit im Modellversuch positiv auf ihre berufliche Tätigkeit auswirkte, wengleich auch nicht all ihre Erwartungen erfüllt wurden.

Der Modellversuch hat gezeigt, dass seine Grundidee, Schule zu verändern, richtig ist. Die Berufsschule kann nur dann ihren Auftrag erfüllen, wenn sie die Auszubildenden wie deren Lehrerinnen und Lehrer in ihrer fachlichen und in ihrer persönlichen Entwicklung gleichermaßen fördert. Einer Umsetzung liegen allerdings noch große Steine im Wege. Probleme in der Akzeptanz, bei der Lehrerqualifikation und bei den Prüfungsmodalitäten können nur durch gemeinsame Anstrengungen aller Beteiligten, von der Stundenplanentwicklung über die Schulleitung, das Kollegium bis hin zur Schulaufsicht beiseite geräumt werden. Dies ist nur in einem längerfristigen Prozess leistbar. Der Modellversuch konnte diesen Prozess in Gang setzen. Die Lehrkräfte bestätigten dem Modellversuch KUMULUS einen inspirierenden und kompetenzerweiternden Charakter, der sich positiv auf die Auszubildenden und Lehrer ausgewirkt hat.

## Schülerbefragung

In der Vorlaufphase zum Modellversuch und während der Laufzeit wurden in Bremerhaven und in Rostock Schülerbefragungen durchgeführt.<sup>150</sup>

	Bremerhaven	Rostock
Vorlaufphase 1992	212	-
Hauptstudie 1993	193	251
Hauptstudie 1994	156	129
nach KUMULUS 1994	94	107

Anzahl der ausgewerteten Fragebogen von 1992 bis 1994

### Vorlauf-Kurse in Bremerhaven 1992

Während der Vorlaufphase zum Modellversuch wurde 1992 an den Kaufmännischen Lehranstalten (KLA) in Bremerhaven ein Kurzfragebogen zum Wahlverhalten und zur Beurteilung der Kurse in den zwölf Klassen verteilt, die für den Schulversuch ausgewählt wurden (4 Klassen der Bürokaufleute, je 2 Klassen der Großhandelskaufleute und Industriekaufleute, je 1 Klasse der Bankkaufleute, Speditionskaufleute, Rechtsanwalts- und Notargehilfen und Steuerfachgehilfen).

Die Altersverteilung (siehe Abbildung) zeigt eine ähnliche Tendenz wie bei den Studenten: die Auszubildenden werden immer älter, bevor sie ins eigentliche Berufsleben eintreten,

<sup>150</sup> Vgl. auch 3. Zwischenbericht zum Modellversuch KUMULUS, Bremen 1994, 208-219 und Abschlußbericht, Bremen 1995, 9-43

weil sie z. T. schon mehrere Qualifizierungsmaßnahmen hinter sich und noch keinen entsprechenden Arbeitsplatz gefunden haben.

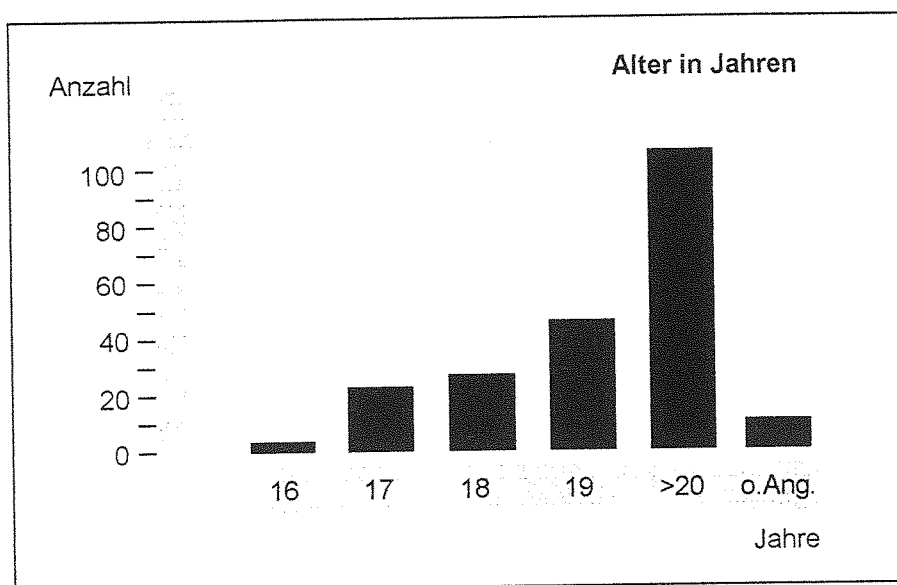
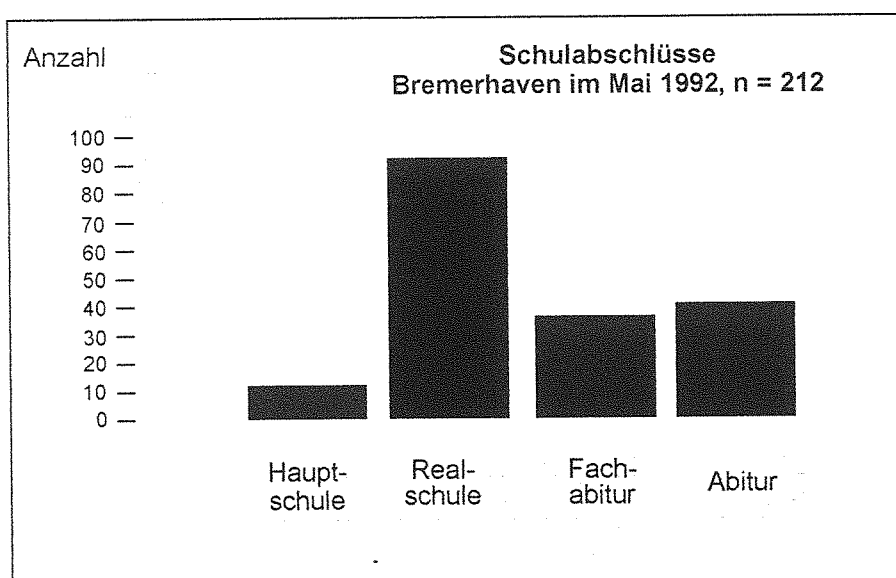


Abb.: Kaufmännische Lehranstalten Bremerhaven Mai 1992, Altersangaben, n= 212

Bei den bisher erlangten Schulabschlüssen bestätigte sich die Vermutung, dass einhergehend mit dem höheren Alter der Auszubildenden auch die bisherigen Schulabschlüsse qualifizierter waren. Abiturienten und Fachschulabsolventen waren in den untersuchten Klassen im Vergleich zu den Vorjahren stärker vertreten als die bisher traditionelle Klientel der kaufmännischen Berufsausbildung, die Realschüler und Hauptschüler.



**These 80:**

**Die Kurswahl stützt sich auf persönliches Interesse, das z. T. an ein Hobby anknüpft oder berufliches Fortkommen verspricht. Eine nicht unerhebliche Rolle spielt die Person des Lehrers.**

Im Fragebogen sollten die Wahlmotive auf einer Ratingskala angekreuzt werden. Die Mittelwerte sind in folgender Grafik abzulesen.

*Warum haben Sie diesen Kurs gewählt?*

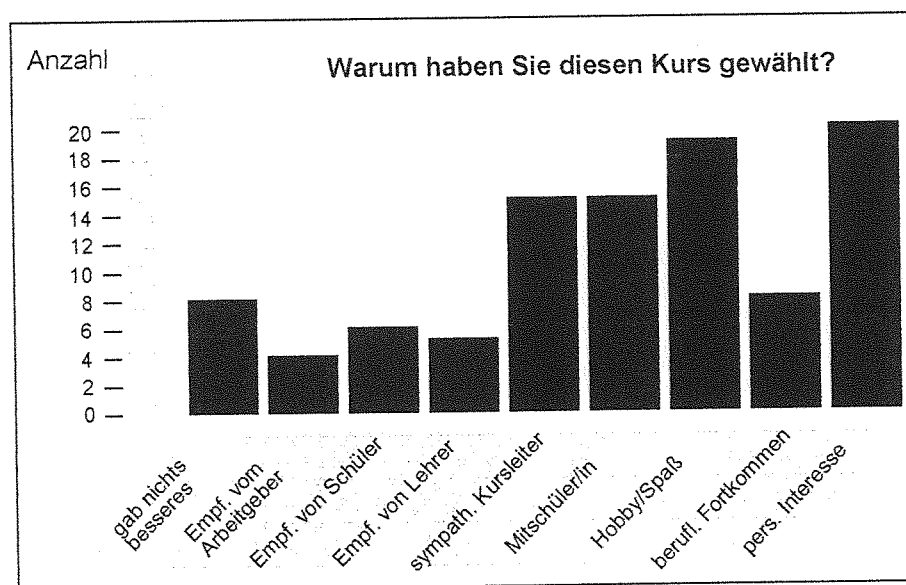


Abb.: Bremerhaven Mai 1992, Mittelwerte der Wahlmotive, n = 212

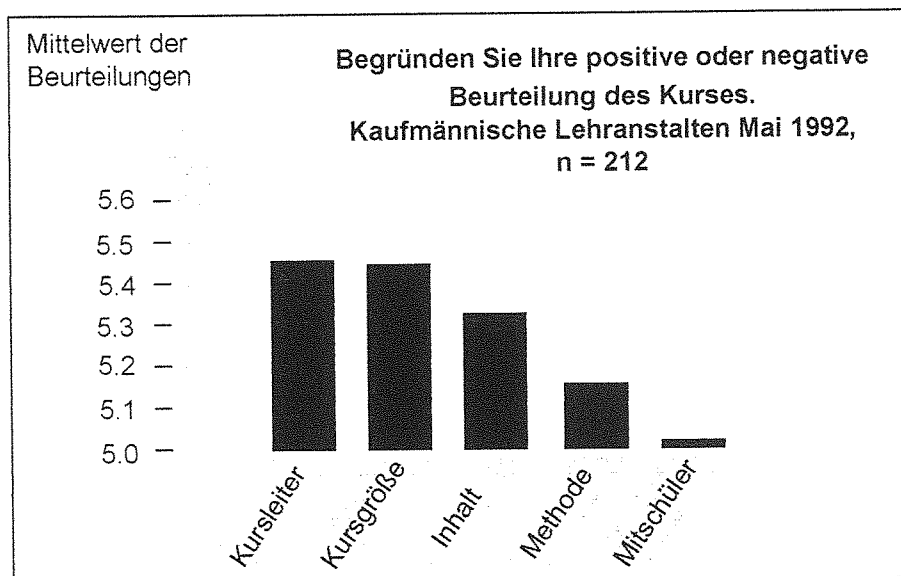
Sodann sollten die Auszubildenden die Kursinhalte, die Methoden und die äußeren Bedingungen beurteilen.

*Begründen Sie Ihre positive oder negative Beurteilung des Kurses anhand der folgenden Tabelle. In die freien Zeilen können Sie nach Wunsch eigene Bemerkungen eintragen und werten.*



	7: sehr gut	6	5	4	3	2	1: ganz schlecht
Methode							
Inhalt							
Kursleiter/in							
Mitschüler/in							
Kurs zu groß							

Die Mittelwerte der Beurteilungen ergaben folgendes Bild:

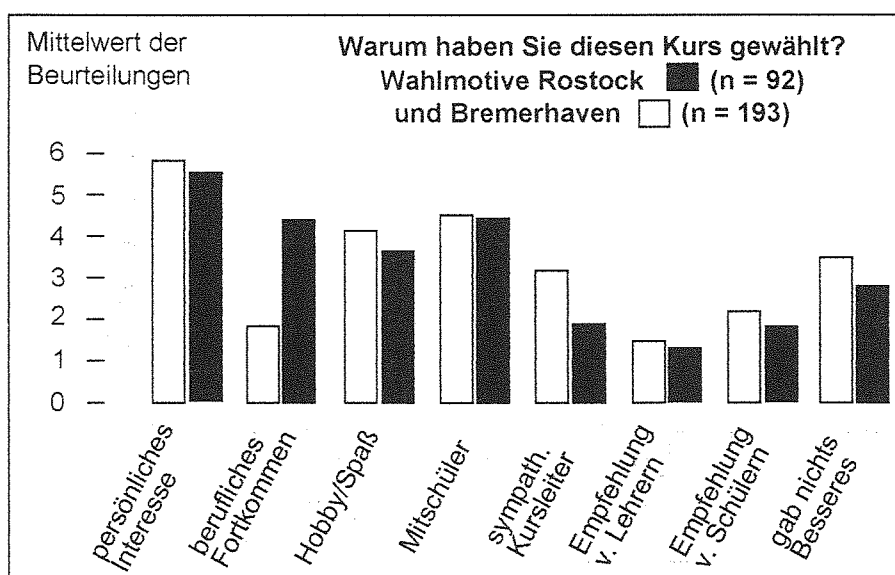


Am besten beurteilt wurden die Kursleiter. Wenn man davon ausgeht, dass diese ihre Kurse freiwillig angeboten haben und sie sich auch weitgehend mit den Inhalten identifizierten, so entspricht dieses Ergebnis auch den Erwartungen. Mit der Kursgröße waren fast alle Auszubildenden zufrieden, da in der Modellversuchsphase relativ kleine Kursgruppen eingerichtet werden konnten. Über den Inhalt der Kurse und die dort angewendeten Methoden gab es bei einem Großteil der Auszubildenden Zustimmung. Die freien Äußerungen runden das positive Bild ab: „lockert den Schulalltag auf“, „mal was anderes“, „gut, dass auch auf Schülerwünsche eingegangen wird“. Allerdings gab es auch wenige negative Äußerungen: „Freizeit soll Freizeit bleiben“, „...hätte lieber Freizeit als einen Kurs“ und

„...absolut überflüssiger Kurs, da dafür höchst wichtige Stunden ausfallen“. Anregungen zu Verbesserungen lauteten „mehr auf Schülerwünsche eingehen“, „mehr Exkursionen machen“, „interessantere, aktuellere Bezüge“, „praxisnahe, nicht so schulbezogene Themen“, „Theorie und Praxis sollen sich die Waage halten“, „der Unterricht sollte nicht so trocken sein“ und „er sollte mehr Spaß machen“.

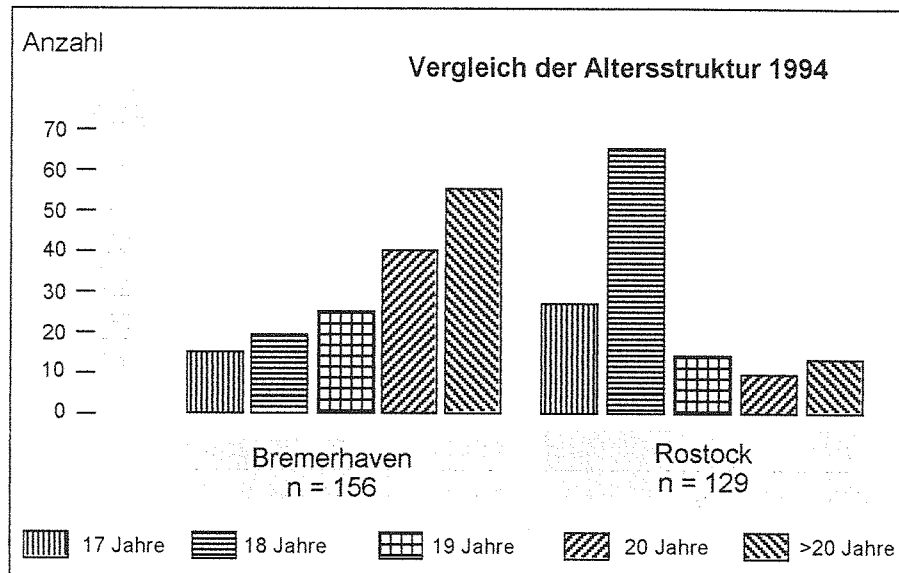
### Hauptstudie: Rostock und Bremerhaven im Vergleich (1993)

In Rostock wurden Anfang 1993 92 Auszubildende und in Bremerhaven 193 mit einem Kurzfragebogen befragt. Die Grafik zeigt den Vergleich zwischen Rostock und Bremerhaven.



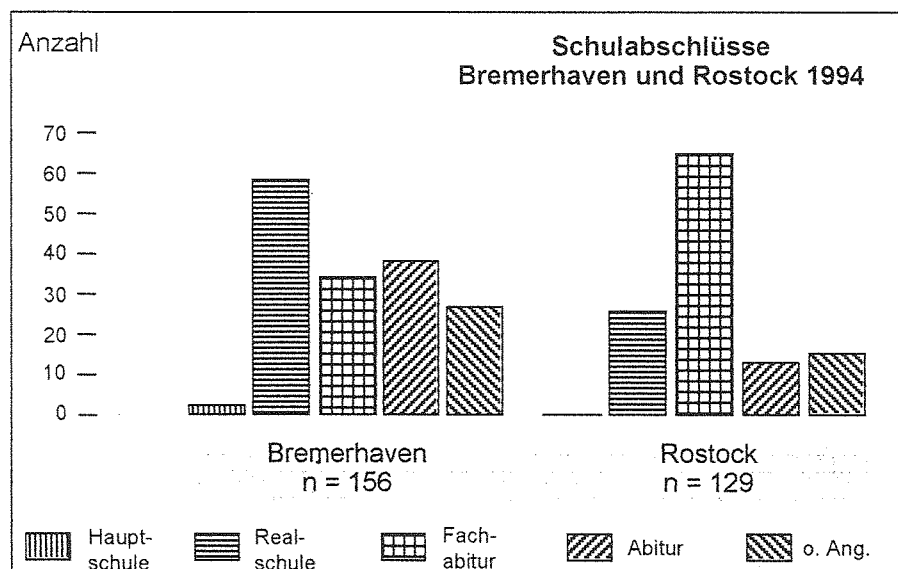
Während sich die Auszubildenden der Kaufmännischen Lehranstalten aus Bremerhaven bei der Auswahl der Kurse weitgehend von persönlichem Interesse, von Spaß und Hobby leiten ließen, rangierte bei den Rostocker Auszubildenden hinter dem persönlichen Interesse gleich das berufliche. Die Mitschüler spielten die nächst größere Rolle bei der Kurswahl. Der Kursleiter wurde in Bremerhaven höher eingeschätzt als in Rostock. Empfehlungen von Lehrern oder Mitschülern waren beiderseits eher unwichtig. Als Bestätigung der bisher in KUMULUS geleisteten Arbeit und als Aufforderung, den bisher beschrittenen Weg weiter zu verfolgen, ist zu werten, dass 84% (gegenüber 16%) angaben, dass KUMULUS entschieden mehr Spaß macht als anderer Unterricht.

In der zweiten Jahreshälfte 1993 wurden in Bremerhaven 193 Auszubildende und in Rostock 251 Auszubildende befragt. Anfang 1994 wurde in Bremerhaven der gleiche Fragebogen an 156 Auszubildende der laufenden Kurse verteilt. In Rostock wurden mit dem gleichen Fragebogen 129 Auszubildende erfasst. Es folgt eine Übersicht über Alter, Geschlecht und die Schulabschlüsse der befragten Probanden in Bremerhaven und Rostock.



### Schulabschlüsse

Bei den bisher erlangten Schulabschlüssen zeigte sich, dass einhergehend mit dem höheren Alter der Auszubildenden auch die bisher erlangten Schulabschlüsse qualifizierter waren.



Abiturienten und Fachschulabsolventen waren in den untersuchten Klassen in Bremerhaven mit 54% stärker vertreten als die bisher traditionelle Klientel der kaufmännischen Berufsausbildung, die Realschüler und Hauptschüler (vgl. Vorstudie aus 1986). In Rostock war das Verhältnis mit 74% Abiturienten und Fachabiturienten zu 26% Realschülern noch gravierender. Die Hauptschüler waren nur mit 0% bis 1% vertreten.

### **Geschlecht**

Die Mädchen waren sowohl in Bremerhaven (134 w, 51 m) als auch in Rostock (189 w, 60 m) in der Überzahl. Eine geschlechtsspezifische Auswertung der Antworten eines gesamten Befragungsjahrganges hatte jedoch keine unterschiedlichen Ergebnisse gezeigt. Es ist daher auf eine Differenzierung nach dem Geschlecht verzichtet worden.

In der Tendenz waren alle Ergebnisse der Befragung in Bremerhaven und Rostock über den Zeitraum von 1992 bis 1994 gleich. Daher werden hier der besseren Anschaulichkeit wegen nur die Ergebnisse der 1994er Befragung graphisch dargestellt.<sup>151</sup>

### **Wahlmotive**

Auf einer Ratingskala sollten die Wahlmotive angekreuzt werden.

Die Auszubildenden aus Bremerhaven favorisierten bei der Auswahl der Kurse weitgehend persönliche Interessen, Spaß und Hobby. Bei den Rostocker Schüler/innen rangierte hinter dem persönlichen gleich das berufliche Interesse. Die Mitschüler spielten die nächst größere Rolle bei der Kurswahl. Kursinhalte oder Lehrer waren nicht so wichtig, als der Wunsch, mit dem Freund oder der Freundin gemeinsam in einem Kurs zu sein. Die Person des Kursleiters hatte allerdings in Bremerhaven ein höheres Gewicht als in Rostock. Die Rostocker Schüler gaben als Erklärung ab, dass sie keinen der Lehrer kennen würden.

Keinen Ausschlag auf die Kursauswahl hatten Empfehlungen von Lehrern oder Mitschülern, weder in Bremerhaven noch in Rostock. Eine Verlegenheitswahl „weil es nichts Besseres gab“ bewegte sich in beiden Gruppen auf der mittleren Bewertungsskala.

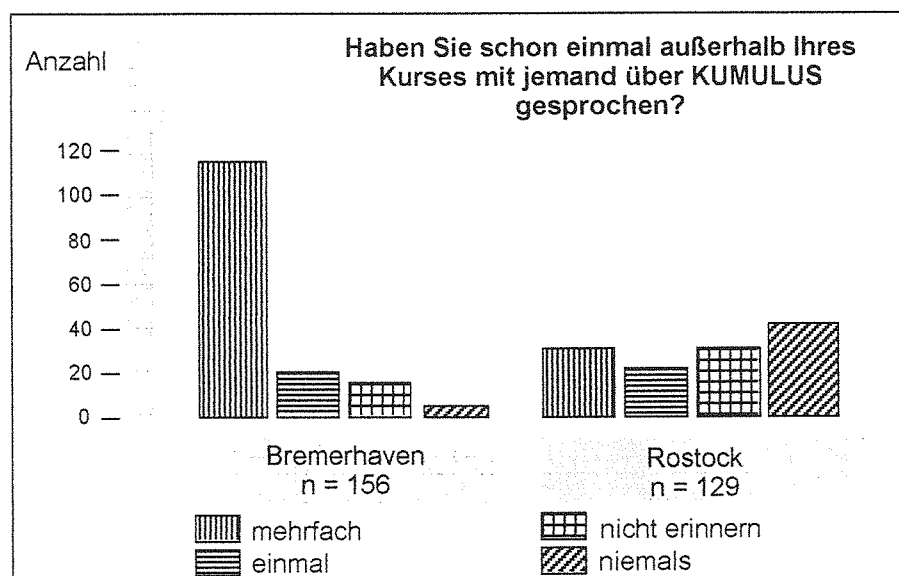
---

<sup>151</sup> Vgl. auch KUMULUS Bericht 3, Bremen 1994, 208-219

**These 81:**

**Die KUMULUS-Kurse wirken über den eigentlichen Wahlpflichtbereich hinaus. Sie führen die Auszubildenden an neue oder unbekannte Themen heran.**

In einem erweiterten Fragenkatalog konnten die Auszubildenden unter mehreren vorgegebenen Antworten auswählen. Die Frage „Haben Sie schon einmal außerhalb Ihres Kurses mit jemand über KUMULUS gesprochen?“ wurde von Bremerhaven und Rostock sehr unterschiedlich behandelt.



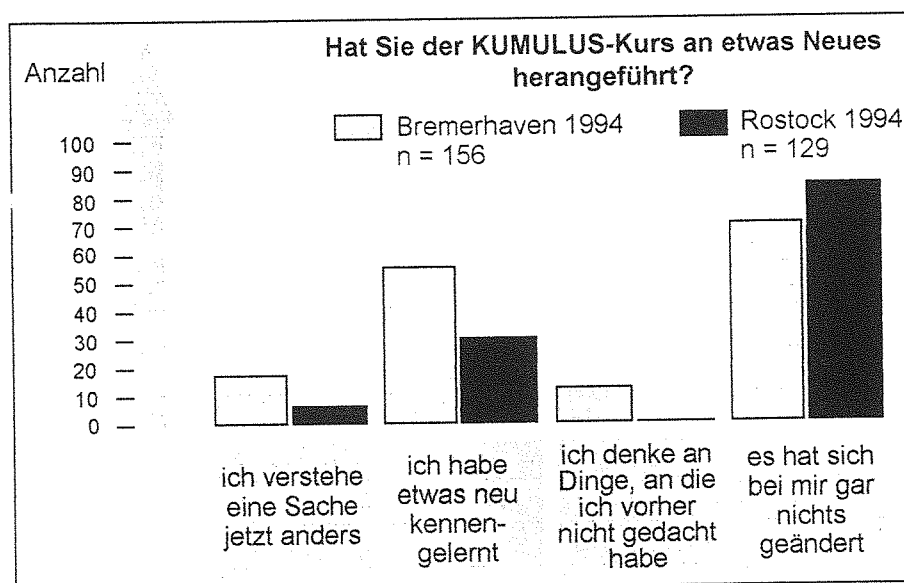
Von den Bremerhavener Auszubildenden hatten außerhalb der Schulzeit 73% mehrfach über KUMULUS gesprochen. Die verbalen Erklärungen dazu waren meistens positiv, weil sie „mal etwas anderes machen konnten“, einige haben sich aber auch „über KUMULUS geärgert“. In Rostock waren es nur ein Drittel. 14% in Bremerhaven und 24% in Rostock hatten sich mit anderen Personen über KUMULUS unterhalten. 9% (Bremerhaven) bzw. 18% (Rostock) konnten sich nicht mehr daran erinnern, und 4% (Bremerhaven) und 25% (Rostock) hatten außerhalb der Schule niemals über den Wahlpflichtbereich gesprochen.

Die überwiegende Anzahl der Bremerhavener Auszubildenden (87%) beschäftigte sich also noch über ihre Schulzeit hinaus mit KUMULUS. In Rostock waren es immerhin gut die Hälfte (57%). Diese Frage korrespondierte mit der nächsten, ob die Auszubildenden auch außerhalb der Schule an KUMULUS gedacht hätten. 12% der Bremerhavener und

19% der Rostocker gaben an, sich geärgert zu haben, dass sie den Kurs gewählt hatten. Je ein Drittel in Bremerhaven und in Rostock dachten im Anschluss an den Unterricht über ein Kursthema nach. In Bremerhaven wurde ein weiteres Drittel durch Gespräche oder anderes an den Kurs erinnert, in Rostock knapp 10%. Nie über den Kurs nachgedacht hatten 27% in Bremerhaven und 43% in Rostock.

Eines der KUMULUS-Ziele war, die Auszubildenden an Neues und Ungewohntes heranzuführen.

„Hat Sie der KUMULUS-Kurs an etwas Neues herangeführt?“ (Mehrfachnennungen möglich)



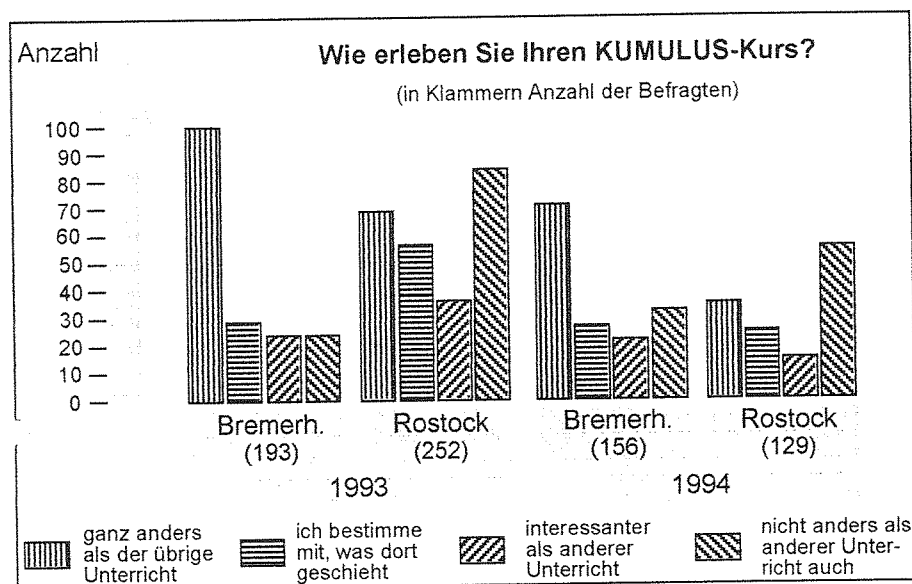
In Bremerhaven hatten zumindest etwas mehr als die Hälfte der Auszubildenden etwas Neues kennen gelernt, verstanden eine Sache jetzt anders oder beschäftigten sich mit Dingen, an die sie vorher nicht gedacht hatten. In Rostock war es ein Drittel der Befragten. Dass sich bei ihnen gar nichts verändert habe, antworteten überwiegend die Auszubildenden in Rostock, die traditionelle Sportkurse gewählt hatten.

### These 82:

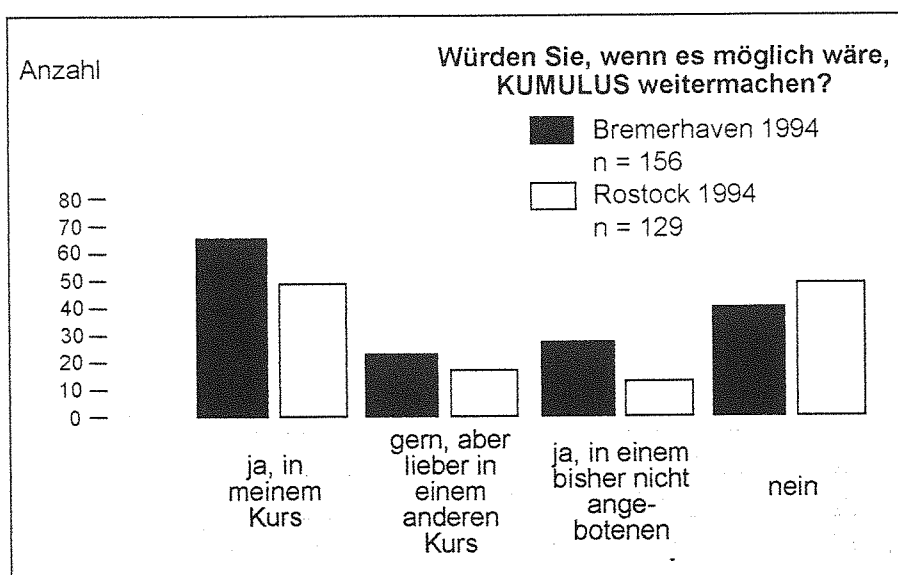
**Unterricht und Unterrichts Atmosphäre der KUMULUS-Kurse heben sich positiv vom Regelunterricht ab.**

*Wie erleben Sie Ihren KUMULUS-Kurs?*

1993 erlebten 57% der befragten Auszubildenden in Bremerhaven den KUMULUS-Kurs „ganz anders als anderen Unterricht“, im Jahr 1994 waren es noch 47%. In Rostock blieb der Anteil mit 28% konstant. „Mitbestimmen, was im Unterricht geschieht“, konnten in Bremerhaven 17-18%, in Rostock 23%, bzw. 19%. „Interessanter“ fanden den Unterricht über die Jahre gemittelt 13% der Schüler in Rostock und Bremerhaven. „Nicht anders als anderen Unterricht“ erlebten 13% der Schüler die Kurse in Bremerhaven 1993, in Rostock waren es mit 34% deutlich mehr. Die Zahlen stiegen 1994 in Bremerhaven auf 21% und in Rostock auf 43%.



Würden Sie, wenn es Ihnen möglich wäre, KUMULUS weitermachen?



*Welches ist Ihr persönliches Arbeitsziel?*

Diese Frage wurde mit freien, überwiegend positiv bestärkenden, aber auch mit negativ ablehnenden Äußerungen beantwortet.

Positive Nennungen waren: Spaß und Hobby, etwas Neues kennen lernen, etwas selber machen, Fitness erlangen, Aggressionen abbauen, Ausgleich zum Arbeitsleben, Teamarbeit, beruflich und privat Fertigkeiten und Fähigkeiten erlernen, beruflich fortkommen.

Negativ benannt wurde: Interessiert nicht, Zeit tot schlagen, wer in Freizeit keinen Sport treibt, macht es auch nicht in KUMULUS, keine Freizeit dafür opfern, mehr Fachunterricht für die Prüfung, mehr praktische Angebote machen.

Die nächsten drei Fragen sollten das Klima innerhalb der Kurse erschließen, das Verhältnis der Kursleiter zu den Auszubildenden und das der Mitschüler untereinander. Durchschnittlich 15% gingen mit ihren KUMULUS-Mitschülern anders um als sonst im Unterricht, die übrigen taten dies nicht oder sie wussten es nicht. Unentschlossen zeigte sich die Bremerhavener Gruppe in 1993 und 1994 zu 54%, ob sich die Lehrer in den KUMULUS-Kursen anders als andere Lehrer verhielten. In Rostock waren es ca. 30%. Nach Meinung von 20% der Bremerhavener Schüler und 36% der Rostocker Schüler verhielten sich die KUMULUS-Lehrer nicht anders als andere Lehrer. Hauptbegründung war, dass sie keinen Vergleich hätten. Ein Drittel aller Schüler meinte, die Kursleiter verhielten sich anders als sonst. Die verbalen Begründungen waren meistens positiv: Sie nähmen sich mehr Zeit für die Schüler, man könne auch einmal mit ihnen reden oder sie wären lockerer. Es gab aber auch durchaus Kritik am Verhalten der Kursleiter. So fühlten sich nur 25% der Bremerhavener Schüler in 1993 bei der Bewältigung ihrer Arbeitsziele durch ihre Lehrer unterstützt. In Rostock waren es allerdings 43%. Der Anteil stieg im nächsten Jahr in Bremerhaven auf 47%. In Rostock blieb er konstant. (Das Lehrer-Schüler-Verhältnis aus Sicht der betroffenen Lehrer ist bei den Lehrerinterviews dokumentiert.)

Wenn auch nicht alle Schüler mit den gewählten Kursen zufrieden waren, so hat ihnen der Unterricht dort zumindest mehr Spaß gemacht als sonstiger Unterricht.



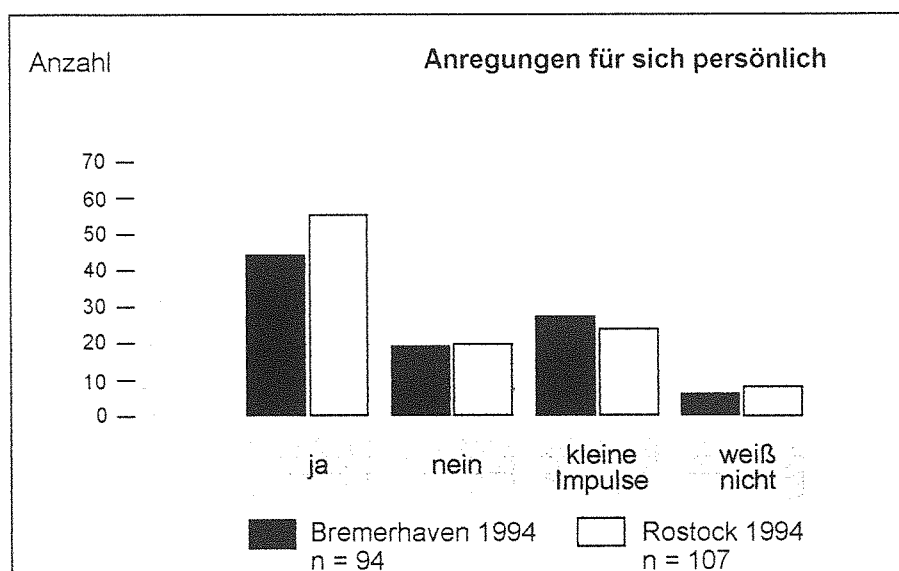
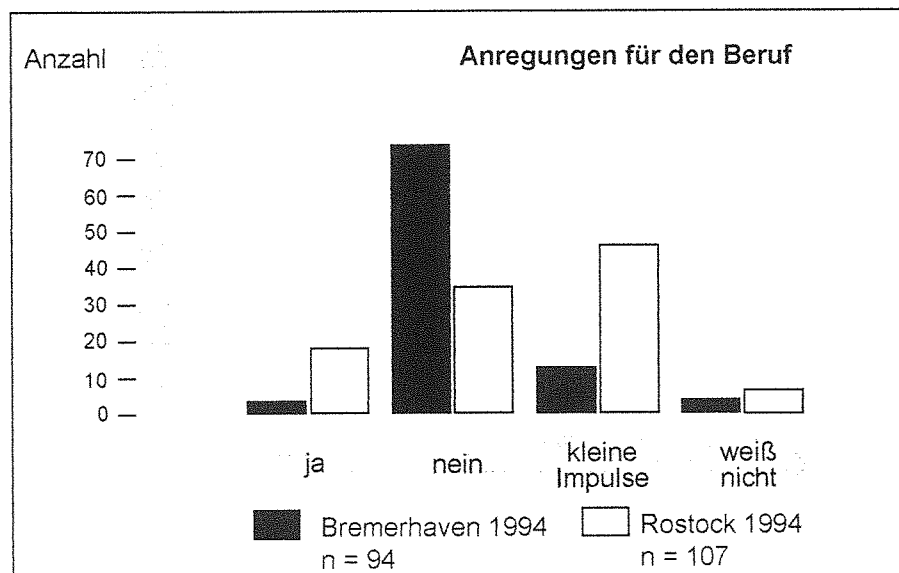
### Befragung der Auszubildenden, die nicht mehr an KUMULUS teilnahmen

Im Frühjahr 1994 wurden Auszubildende befragt, die den Wahlpflichtbereich durchlaufen hatten und sich im Prüfungshalbjahr befanden. In Rostock wurden 107 Schülerinnen und Schüler aus den Einzelhandelsklassen befragt. In Bremerhaven waren es 94 Schülerinnen und Schüler aus den Klassen der Bürokaufleute, Steuerfachgehilfen, Rechtsanwalts- und Notargehilfen und des Großhandels.

#### These 83:

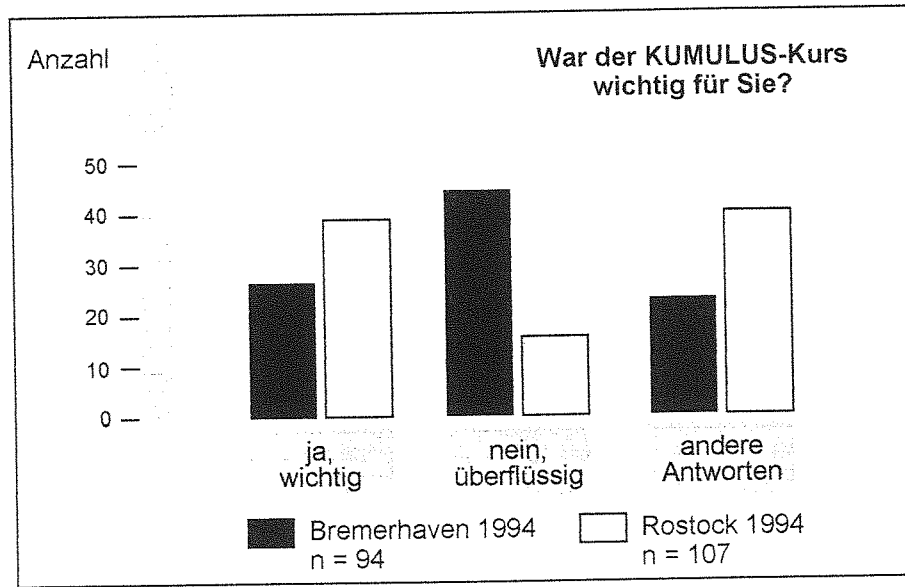
#### Die Kurse geben Anregungen für die berufliche oder persönliche Entwicklung.

Die beiden Fragen: „Haben Sie durch die KUMULUS-Kurse Anregungen für Ihren Beruf bekommen?“ und „Haben Sie Anregungen für sich persönlich bekommen?“ werden in den Schaubildern gegenüber gestellt.



Die Bremerhavener Auszubildenden erkannten kaum Anregungen für den Beruf, weil hier die Kurse überwiegend im persönlichen oder freizeitrelevanten Bereich angeboten wurden. In Rostock waren die Angebote mehr auf den Beruf fixiert.

„Wenn Sie die KUMULUS-Kurse rückblickend betrachten, waren diese für Sie wichtig?“ wurde folgendermaßen beantwortet:



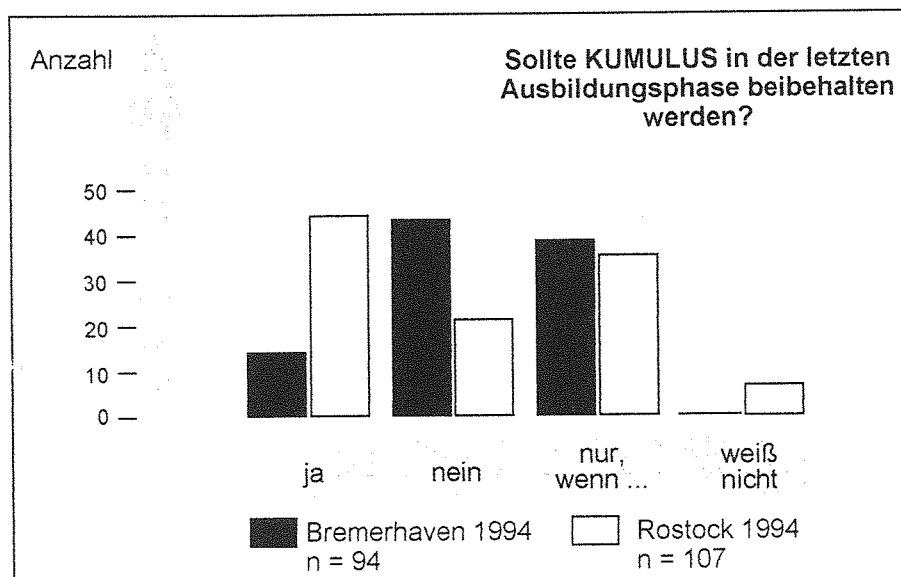
Diese Frage erscheint in einem anderen Licht, wenn die Nennungen unter *andere Antworten* mit einbezogen werden. Zwei Drittel der Rostocker Schülerinnen schrieb: „macht Spaß, ist etwas lockerer“ und „interessant, abwechslungsreich, ist `mal etwas anderes“, die Hälfte etwa befand, dass die Kurse „hilfreich fürs Leben, für die Zukunft“ seien. Für 20% waren sie „nicht unbedingt notwendig, aber...“, oder „die Zeit reichte nicht“. Weniger als 10% schrieben, dass sie „andere Einblicke bekommen hätten“, oder „es sollte mehr Fachwissen angeboten werden“, „die Kurse wären langweilig“ oder schlicht „die Lehrerin sei so nett“. Mit diesen Antworten spricht der überwiegende Teil der Probanden positiv über die Kurse. Aus ihnen geht hervor, dass Methoden und Inhalte einen subjektiven Gewinn für die Auszubildenden bedeuteten.

In Bremerhaven fanden knapp die Hälfte der 94 Auszubildenden die Kurse überflüssig. Als Erklärung tauchte 34mal auf, dass sie lieber prüfungsrelevanten Unterricht gehabt hätten. Ein Viertel der Befragten beurteilte die Kurse als wichtig bzw. gab als Antworten: „wecken Interesse, man wird offen für anderes, erweitern Horizont“ (23 Nennungen), „Spaß,

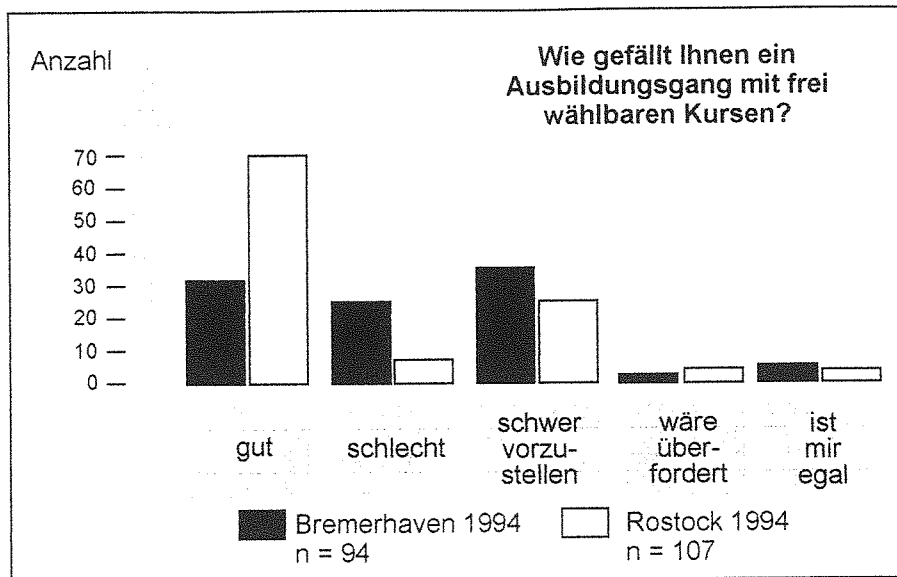
Entspannung, Abwechslung, Ausgleich zum Beruf“ (10 Nennungen) oder „sind nützlich, wichtig fürs Leben, anregend für Freizeit“ (13 Nennungen).

In den freien Äußerungen spiegeln sich zum Teil die gleichen Ansichten wider. Die häufigsten Nennungen waren hier: „Spaß und Abwechslung“, „interessant und lehrreich“, „der/die Kursleiterin ist engagiert, nimmt sich viel Zeit, gibt gute Erklärungen“, „habe andere Leute kennen gelernt“ oder „eine gute Kameradschaft ist entstanden.“ „Der Kurs war gut bzw. sehr gut, aber trotzdem überflüssig“ schrieben vier Auszubildende.

Auf die Frage: „Sollten die KUMULUS-Kurse auch während der letzten Ausbildungsphase beibehalten werden?“ waren die Antworten in Rostock eindeutig positiv, in Bremerhaven nicht.



Die Frage „Wie gefällt Ihnen ein Ausbildungsgang mit frei wählbaren Kursen?“ ist auch bei den Rostocker Auszubildenden besser aufgenommen worden als bei den Bremerhavenern.



Da die Eingangsvoraussetzungen der Auszubildenden in vielen Berufsschulklassen sehr unterschiedlich sind, wäre es durchaus denkbar, einige schulischen Angebote nach Leistungsstand oder nach inhaltlichen Kriterien zu differenzieren. Die Auszubildenden schießen keine großen Probleme damit zu haben.

### Kommentar

Die Schülerresonanz des Wahlpflichtbereichs KUMULUS war im allgemeinen positiv. So schillernd wie die Kurs-Angebote waren auch die Bewertungen in der Bandbreite von spontaner Begeisterung bis zu totaler Ablehnung. Kritik brachten die Auszubildenden dort zum Ausdruck, wo auch die verantwortlichen Lehrer Unbehagen verspürten, z. B. bei dem derzeitigen Stellenwert der Kurse innerhalb des Ausbildungsplanes, bei der Unklarheit in der Benotung oder bei der oft mangelhaften Verknüpfung der Inhalte mit dem beruflichen Alltag.

Die hier zusammengetragenen subjektiven Einschätzungen im Zusammenhang mit den quantitativen Daten der Befragungen sind aufschlussreich für eine Bewertung des Modellversuchs KUMULUS. In welcher Weise die angebotenen Wahlpflichtkurse die Auszubildenden zur aktiven und kritischen Teilnahme am Kunst-, Musik- und Kulturleben befähigen konnten, ist sicher nicht direkt überprüfbar und wird sich erst in ihrem weiteren Lebensverlauf zeigen. Die Motivation und Fähigkeit, kreatives Gestaltungsvermögen zu entwickeln, ist in vielen Kursen angestoßen worden und auch von einigen Auszubildenden so realisiert worden.

## 2.4 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Die angebotenen Kurse wurden von den Auszubildenden überwiegend positiv angenommen. Wie schon die Vorstudien zeigten, war dies auf inhaltliche und methodische Faktoren zurückzuführen. Die Inhalte, die angebunden an nötiges Fachwissen Qualifikationen in künstlerischen, kulturellen, sprachlichen, sportlichen und sozialen Bereichen vermittelten, waren für die Auszubildenden bedeutungsvoll, weil sie über ihre berufliche Fachqualifikation hinaus Kompetenzen erwerben konnten, die ihre Arbeits- und Freizeitwelt gleichermaßen berührten. Durch den Unterricht in künstlerischer oder musikalischer Praxis erlangten sie Handlungsfähigkeit zu kreativer Eigenproduktion, die über Schule und Betrieb hinaus bedeutsam werden können. Die Leiterin des Kurses „Kunst und Kultur“ berichtete von der Erfahrung einer Auszubildenden, die mit gestärktem Selbstbewusstsein aus dem Kurs hervorging und sich dadurch und durch das geweckte Interesse für künstlerische und kulturelle Inhalte ihre betriebliche Position verbessern konnte. Sie wurde in die Werbeabteilung übernommen. Dies mag ein spektakuläres Beispiel sein, es steht aber für die Möglichkeit, über die Inhalte von KUMULUS-Kursen neue Erfahrungen zu vermitteln und Türen zu öffnen. Das System der realen Wahlmöglichkeit der Themenbereiche, die unabhängig von Benotung und damit einhergehendem Leistungsdruck erarbeitet werden konnten, ermöglichte den Auszubildenden ein Stück neuer Lernatmosphäre oder Schulkultur, die sie ebenso wie die Lehrerinnen und Lehrer als produktiv und positiv empfanden.

Im folgenden sollen explizit die Bewertungen kulturell-ästhetischer Ziele und Inhalte in Schule, Betrieb und Institutionen zusammengefasst werden, außerdem die Einstellungen zum Benotungs- und Prüfungsverfahren.

### **Themenbereich: Berufsschule**

Die gesellschaftliche Aufgabe, junge Menschen auf ein Berufsleben vorzubereiten, wird der Berufsschule von betrieblicher Seite als gesetzlich vorgeschriebenem Partner im dualen Bildungssystem zugestanden. Sie wird mehr toleriert denn akzeptiert. Dabei ist die Berufsschule im traditionellen Sinn zunächst einmal für die theoretische Ausbildung zuständig, der Betrieb für die praktische. Diese Trennung wird der Weiterentwicklung der

Berufsbilder und der Weiterentwicklung von Lernen nicht mehr gerecht. Großbetriebe übernehmen auch Teile der theoretischen Ausbildung. Beide Lernorte, der Betrieb und die Schule, müssen sich vielmehr abstimmen und ergänzen und gemeinsame Konzepte zur Erreichung des Ausbildungszieles entwickeln.

Politische Bildung ist für den Gewerkschaftsvertreter auch immer politisch-kulturelle Bildung. Er trennt nicht zwischen beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung. Kurzfristig sieht er jedoch wenig Chancen, dass beim Erlernen eines Berufes die fachspezifischen Angebote um sprachliche und musische erweitert werden könnten. Insbesondere die Arbeitgeberseite hätte nur ein bedingtes Interesse daran, solche zusätzlichen Anteile umzusetzen. Intention gewerkschaftlicher Arbeit sei, die Normalarbeit, den Normalunterricht soweit zu verändern, dass dort musische oder kreative Anteile ebenso wie soziale Kompetenzen enthalten sind.

Einig sind sich alle Befragten, dass das Lernen in der Berufsschule weniger von der Vermittlung von Faktenwissen bestimmt werden sollte, sondern sich mehr an Lernprozessen orientieren müsse. Dabei fördere eine Zusammenarbeit von Schule und Betrieb das gegenseitige Verständnis der dualen Partner und erhöhe die Effizienz der Ausbildung.

**Hypothese 1: Die Trennung von theoretischer und praktischer Berufsausbildung, verteilt auf die beiden Lernorte Schule und Betrieb, ist ebenso unzeitgemäß wie die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Soziale und kulturelle Bildung müssen integrative Bestandteile einer umfassenden Berufsausbildung sein.**

### **Themenbereich: Kulturelle und andere Bildungsangebote**

Die größeren befragten Firmen haben eigene Aus- und Weiterbildungskonzepte, in denen neben rein betriebsbezogener Weiterbildung auch kulturelle oder sportliche Kurse angeboten werden.

„Die Wirtschaft braucht keine Befehlsempfänger, die nur auf Anweisung arbeiten könnten, sondern selbstbestimmte Menschen, die den Wert und die Bewertung ihrer Arbeit einschätzen.“(15)

Kleinere Betriebe bieten den Mitarbeitern Produkt- und Marketingschulungen der Zulieferer an, organisieren aber auch gemeinsame Veranstaltungen und Feste, um die Zusammengehörigkeit der Mitarbeiter untereinander und das Betriebsklima zu fördern.

Einig in der Einschätzung jeglicher Maßnahmen zur Entwicklung oder Stützung einer Unternehmenskultur sind sich sowohl der Wirtschafts- und Erziehungswissenschaftler als auch der Soziologe der Universität Bremen. Sie beurteilen Kunst und Kultur als funktionellen Bestandteil einer Firmenideologie, die einen reibungslosen Betriebsablauf zu gewährleisten hat und nicht in erster Linie einer allgemeinen Persönlichkeitsbildung der Mitarbeiter dient. Ein aufgeklärtes Management will zwar durchaus kritische Mitarbeiter, die Bildungsangebote der Firmen werden aber meistens dem Führungsnachwuchs vorbehalten, um strukturelle Veränderungen des Betriebes vorzubereiten. Eine Partizipation in der Produktion oder eine Kompetenzverteilung auf weniger Hierarchieebenen entspricht eben nicht einem gesteigerten Demokratieverständnis, sondern der „Verschlankung“ der Führungsebenen zum Zwecke der Rationalisierung.

In vielen großen Firmen beginnt die Ausbildung mit einer Orientierungsphase oder einer sogenannten „sozialen Woche“. In scheinbar berufsfernen Themenstellungen wie Umweltschutz oder Ökologie sollen Einsichten in Teamarbeit, Kommunikationsvermögen, Akzeptanzverhalten etc. gewonnen werden. Aufgrund intensiver Betriebserkundungen können die Auszubildenden die Produktions- und Prozessverläufe innerhalb ihres zukünftigen Arbeitsplatzes besser nachvollziehen. Auch die Universität Oldenburg veranstaltet mir ihren Lehramtskandidaten der Wirtschaftswissenschaften Workshops mit künstlerischen Übungen, in denen Kunst außerhalb ökonomischer Interessen einen zweckfreien Raum gestalten soll.

**Hypothese 2: Neben der fachlichen Aus- und Weiterbildung wird sowohl in der Wirtschaft als auch in der Pädagogik Wert auf persönlichkeitsbezogene und gemeinschaftsfördernde Inhalte gelegt. Dabei werden oft künstlerische Disziplinen eingesetzt, wenn auch mit unterschiedlichen Intentionen. Die Wirtschaft will effizient arbeitende Mitarbeiter ausbilden, die Schule einen umfassender gebildeten Menschen. Beide Ziele schließen sich aber nicht aus, sie stehen komplementär zueinander.**

## Themenbereich: Akzeptanz von KUMULUS

In der Tendenz ist von allen Interviewpartnern bestätigt worden, dass Kunst und Kultur in den Kanon der Persönlichkeitsbildung gehören und dass auch die Persönlichkeitsbildung Bestandteil beruflicher Bildung sei. Die meisten befragten Arbeitgeber wollen Auszubildende oder Mitarbeiter, die neben dem Interesse für den Beruf und den Betrieb eine gute Allgemeinbildung haben, außerdem ein angenehmes äußeres Erscheinungsbild abgeben und ein sicheres Auftreten haben. Es herrscht allerdings geteilte Meinung darüber, ob die Vermittlung letztgenannter übergeordneter Qualifikationen Aufgabe der Berufsschule sei. Wenn sich allgemeine Fähigkeiten wie Kreativität, Flexibilität und Selbstständigkeit in den KUMULUS-Kursen vermitteln ließen, würden diese begrüßt und positiv eingeschätzt. Die negativen Einschätzungen der Kurse beziehen sich meistens auf formale Aspekte oder darauf, dass sie zu beruflfremd seien. In Rostock wurde begrüßt, dass einige Kurse den Auszubildenden helfen, sich in ihrer Alltagssituation zurechtzufinden. Nachhaltigen Eindruck machten dort wie auch in Bremerhaven die Kurse Kunst und Musik, weil diese sich positiv auf das Freizeitverhalten ausgewirkt hatten. Als lobenswert bezeichnet wurden die Kurse „Systematisch denken“, „Geld und Ethik“, die unmittelbar mit dem Beruf zu tun hatten, und Kurse mit speziellen Inhalten aus dem Allgemeinwissen wie „Europäische Kultur“. Der Wahlpflichtbereich sollte den berufsfeldübergreifenden wie den beruflfbezogenen Bereich berühren, also fächerübergreifend angesiedelt sein.

In der Berufsschule entstanden Akzeptanzprobleme durch organisatorische Mängel bei der Kursauswahl und durch die unterschiedlichen Interessenlagen der Teilnehmer. Nur drei Lehrkräfte berichteten von einer positiven Motivation der Schüler dem Unterrichtsgegenstand gegenüber. Andere Schüler monierten, dass sie in den Kursen weder eine prüfungsrelevante Note beziehen konnten, noch dass die Inhalte etwas mit der praktischen Ausbildung am Arbeitsplatz zu tun hatten. Im Kunstbereich, einschließlich Fotografie, wurde die Akzeptanz ohne Einschränkung als sehr groß und die Teilnahme als erfreulich regelmäßig und engagiert beschrieben. Die Auseinandersetzung mit Kunst und Musik hat zunächst dieselbe Bedeutung für Berufsschüler wie für andere auch, Teilhabe an Kultur, Anregung zu eigenem kreativen Handeln, Erweiterung des Bildungsfundus, Geschmacksbildung, Identitätsfindung etc. Darüber hinaus ist hier noch eine Chance zu sehen, in die auch von Arbeitgeberseite geführte Schlüsselqualifikationsdebatte einzugreifen.



### **Hypothese 3: KUMULUS-Ziele sind als persönlichkeitsbildende Qualifikationen sinnvoll für Beruf und Leben.**

#### **Themenbereich: Prüfungen, Noten**

Viele Ausbilder und Arbeitgeber messen den Zeugnisnoten als Auswahlkriterien für ihre Bewerber keine endgültige Bedeutung bei. Sie verlassen sich eher auf das persönliche Gespräch und den persönlichen Eindruck.

Zur Bewertung des Lehrabschlusses sagten alle befragten Personen unabhängig voneinander, dass aufgrund der gegenwärtigen Prüfungsordnung „nur ganz bestimmte Stoffe abgefragt werden“. Die Ausbildungsordnungen seien nicht so offen, dass neue Inhalte einfließen könnten. Arbeitnehmer und Gewerkschaften forderten seit Jahrzehnten eine ausbildungsbegleitende Prüfung. Auch nach Ansicht des Sprechers der Handelskammer behinderten die Prüfungsordnungen solche Modellversuche, die neue Lernziele und Lerninhalte erproben, weil sie ganz bestimmte Stoffe abfragen.

Alle Interviewten warnten davor, Kreativität zu instrumentalisieren und zum Gegenstand von Prüfungen zu machen. Sobald Kreativität in messbare Kategorien eingeteilt werden sollte, könne es sich nur mehr noch um eine Paradoxie von Kreativität handeln. Die Beurteilung habe sachlich und ausbildungsbezogen zu sein. Die Auszubildenden sollten unterschiedliche Methoden angemessen einsetzen und anwenden können. Sie sollten Aufgaben selbstständig planen, ausführen und bewerten können und sich in der Klassengemeinschaft gegenüber Mitschülern sozial verhalten. Dieses entspricht einer eher ganzheitlichen Beurteilung, zu der auch künstlerische Aspekte gehören. Aus gewerkschaftlicher Sicht dürften das Aussehen und etwa das Verhalten gegenüber Vorgesetzten keine Rolle spielen. Allerdings gab es auch deutliche Stimmen gegen eine benotete Überprüfung. Prüfungen dokumentierten eher Misstrauen gegenüber den Auszubildenden und der Ausbildung insgesamt. Wenn der Lehrer einen Schüler in die Lage versetzte, verantwortungsvolle Aufgaben zu übernehmen, so könne er dieses nicht anschließend in skalierbaren Noten ausdrücken. Das widerspräche seinen Ausbildungsmethoden und -zielen, zumal der Lehrer z. T. seinen eigenen Erfolg oder Misserfolg benoten müsse.

So setzten sich denn auch die befragten Lehrer dafür ein, weiterhin auf Beurteilungen in den KUMULUS-Kursen zu verzichten. Es könne nicht Sinn der Kurse sein, die Begeisterung für eine Sache gegen einen Erfolg zu messen. Wenn für den Ansatz des Modellversuchs, in besonderem Maße die Selbsttätigkeit und die Eigenmotivation der Schüler zu erhöhen, ein Notendruck benötigt werde, bedeute dies eine pädagogische „Bankrotterklärung“. Durch den fehlenden Notenzwang entstehe für Auszubildende und Lehrer ein Freiraum, der sich u. a. auch förderlich auf die Umwandlung der klassischen Lehrerrolle in ein Vertrauensverhältnis auswirke.

**Hypothese 4: Die Persönlichkeit der Bewerber spielt zunehmend eine bedeutendere Rolle als Zeugnisnoten oder andere Qualifikationsnachweise.**

**Hypothese 5: Das reine Abprüfen und Benoten von Faktenwissen sagt nichts über Schlüsselqualifikationen wie Methodenkompetenz, Selbstständigkeit, Flexibilität, Kreativität usw. aus. Künstlerisch-kreative Handlungsweisen lassen sich nicht skalieren, sie bedürfen anderer Beurteilungsformen.**

### **Kommentar**

Der Zeitraum des Modellversuchs war sicherlich zu kurz, um Verhaltensänderungen bei Lehrern und Auszubildenden messbar nachzuweisen. Es handelt sich bei den qualitativ und quantitativ ausgewerteten Daten in erster Linie um subjektive Einschätzungen vieler Personen, die mittelbar oder unmittelbar mit dem Modellversuch zu tun hatten. Für die Lehrer traten neben den Inhalten und Methoden die Persönlichkeit des Unterrichtenden und ihr Umgang mit den Auszubildenden in den Blickpunkt. Dies wird besonders in der Wahrnehmung der Lehrerrolle deutlich. Alle waren sich hinsichtlich der Bedeutsamkeit

kultureller Inhalte für den Berufsschulunterricht einig. „Es ist die Frage zu stellen, weshalb Kunst und Kultur bislang nicht als relevant angesehen worden sind.“<sup>152</sup>

Die zusammengetragenen Daten geben Hinweise auf das Gesamtbild des Modellversuchs KUMULUS und auf eine Weiterentwicklung der modellhaft erprobten Ansätze zur Einbeziehung ästhetischer Inhalte insbesondere aus Kunst und Musik in den Berufsschulunterricht. Es besteht berechnigte Hoffnung, dass die Auszubildenden dadurch besser befähigt werden, auf drängende gesellschaftliche und Arbeitsplatzprobleme eingehen zu können. Daher sollen in den folgenden Abschnitten Lösungen für die Ausgangsfrage entwickelt werden, welchen Bildungswert Kunst und Musik in der kaufmännischen Berufsausbildung haben?

Hauptargumente für eine Veränderung von Unterricht, der Methoden und der Inhalte, liefert eine fundierte Untersuchung lerntheoretischer Voraussetzungen<sup>153</sup>, auf deren Grundlage kulturell-ästhetische Anteile als persönlichkeitsbildende und kreativitätsfördernde Elemente in eine verbindliche Curriculumgestaltung einbezogen werden können.

---

<sup>152</sup> Günther Wegener, ein Lehrer aus der Kerngruppe des Modellversuchs in Bremerhaven, argumentiert folgerichtig: „Falsch ist es aus meiner Sicht, lediglich zu untersuchen, ob die angebotenen Wahlpflichtkurse ihre Existenzberechtigung neben den klassischen Fächern wie BWL, Buchführung etc. haben. Es muss vielmehr herausgefunden werden, inwieweit kulturelle, kreativitätsfördernde, kommunikationsfördernde Lernangebote z. B. in den BWL-Unterricht hineingehören, damit Schule überhaupt noch taugt, den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und persönlichen Erfordernissen gerecht zu werden. – Ich glaube nicht, dass die Auszubildenden den Erkenntnistransfer von den Kursen auf den Normalunterricht selber leisten können.“ (Günther Wegener, Innovationen des Unterrichts. In: 2. Zwischenbericht zum Modellversuch, Bremen 1993, 44-52)

<sup>153</sup> Kleining 1982, 246