

## Ulrike Buchmann/Katharina Gimbel

### Zur Dramatik der kulturellen Bildung -

#### als sprachliche Tautologie zugleich wissenschaftliche Referenz für Curricula mit Inklusionsanspruch

Das häufig vorzufindende gemeinsame Auftreten der beiden Begriffe bzw. Kategorien oder besser vielleicht Begriffe mit kategorialen Anspruch, denen die Siegener Si:So gar mit der vorliegenden Ausgabe ein ganzes Heft widmet, fordert heraus. Zunächst Alltagssprachlich. Das erläuternde Adjektiv im Zusammenspiel mit einem Substantiv macht nur dann Sinn, wenn beide signifikant oder doch mindestens graduell Unterschiedliches bezeichnen, so dass die sprachliche Beistellung eine erklärende, erläuternde, abstufoende Funktion erfüllen kann. Was jedoch ist kulturell ohne Bildung zu sein und was Bildung ohne Kultur zu sein? Ist nicht beides auch ohne das (geradezu zwanghafte) gemeinsame Auftreten jeweils für sich hinreichend erklärend, dabei das jeweils andere einschließend ohne das Gleiche zu sein?

Mehr noch fordert die offensichtlich traute Zweisamkeit der Worte die Vertreterinnen und Vertreter einer Disziplin heraus, die sich Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft nennt; jene wagemutigen Mitstreiterinnen und Mitstreiter also,

die trotz erheblicher auch wissenschaftlicher Vorbehalte gegen den Bildungsbegriff unerschütterlich an ihm festhalten - selbst in den hochinflationären Zeiten, in denen nicht davor zurückgeschreckt wird, einen ohnehin rudimentären, mittlerweile für das Gymnasium und die Berufskollegs auch noch weiter gekürzten Anteil am Lehramtsstudium als 'Bildungswissenschaft' geradezu zu verhöhn<sup>1</sup>. Doch - gehen wir die Angelegenheit systematisch und mit der angemessenen Ernsthaftigkeit an.

#### 1. Ein 'alter Fall' auf neuem Prüfstand? - Oder zum Zusammenhang von Bildung und Kunst in Transformationsgesellschaften

Das Zusammenspiel von demografischen, technischen und ökonomischen Entwicklungen in modernen Industriegesellschaften provoziert Rationalisierungsprozesse, in deren Folge die Bildungsfrage neu zu stellen ist und mit ihr die Frage danach, welche Curricula den gesellschaftlichen Herausforderungen im Sinne eines immer wieder neu zu operationalisieren-

den allgemeinen Bildungsauftrags in angemessener Weise Rechnung tragen. Von der Notwendigkeit zeugen vielfach dokumentierte und diskutierte gesellschaftliche mismatches und time lags, die das Verhältnis des Bildungssystems zu den gesellschaftlichen Bereichen Erwerbsarbeit, öffentliche Arbeit und private Reproduktionsarbeit als widersprüchlich und mithin prekär ausweisen und die nach Reorganisation verlangen.

Allgemein widmet(e) sich die Erziehungswissenschaft, speziell die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, eher mit einer strukturell-institutionellen Prämisse und weniger mit subjektwissenschaftlichem Erkenntnisinteresse den Fragen eines sich in Transformation befindlichen Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft bzw. von Subjekt und Objekt. Unter Transformationsbedingungen gewinnt wissenschaftliche Expertise in allen gesellschaftlichen Bereichen an Bedeutung (Verwissenschaftlichungsthese), ist somit die Frage des Verhältnisses von Allgemein- und Spezialbildung bzw. von vorakademischen und akademi-

schen Bildungsgängen als Entwicklungsrahmen bzw. Vergesellschaftungsmodus der nachwachsenden Generation auf der Basis bildungs- und berufsbildungswissenschaftlicher<sup>2</sup> Forschung neu zu bewerten.

Die zentrale Frage nach dem komplexen Verhältnis der curricularen Referenzbezüge ist bis heute ungeklärt, mehr noch, ihre Bedeutung wird im Kontext eines neuen neoliberalen Utilitarismus zugunsten einer pseudokonkreten funktionalen Wissenschaftlichkeit gelehnet. Denn seit Mitte der 1990er-Jahre ist politisch eine liberalisierende, deregulierende und privatisierende (Steuerungs-)Logik in der gesellschaftlichen Reproduktion etabliert worden, die als New Public Management (NPM) auch das Bildungswesen betrifft. Die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen sind im Zuge dieser Entwicklungen zwar in ihrer Autonomie gestärkt, aber gleichzeitig auch aufgefordert worden, ihren Beitrag zum gesellschaftlichen Auftrag explizit zu formulieren, über outputorientierte Verfahren systematischer Überprüfung zuzuführen und gegebenenfalls die Ziele, Arbeitsorganisationsprozesse und/oder -strukturen einer Überarbeitung bzw. Neuregulierung zu unterziehen. Mangelnde Professionalität im Umgang mit den neuen Prinzipien und Instrumenten verhindert aber offenbar die Nutzung von eingeräumten Autonomiezuwächsen u. a. im Hinblick auf eine Curriculumkonstruktion, die sowohl eine Gegenwarts- wie auch Zukunftsbedeutsamkeit für sich reklamieren könnte (vgl. dazu Buchmann 2007, 2009). Die Diskussionen im Umfeld der Lernfeldkonstruktion sowie der Bachelor-/Master Einführung mit der an Arbeitsmärkten orientierten Zielperspektive employability an den deutschen Hochschulen zeigen nur allzu deutlich, dass weder im vorakademischen noch im akademischen Bereich den bildungspolitischen und bildungstheoretischen Implikationen der Steue-

rungsreform bisher entsprochen werden konnte. Genau hier setzen unsere Überlegungen zu neuen Wissensarchitekturen im Schnittfeld von Bildungswissenschaft und Kunst an: Die Frage nach den empirisch begründbaren Wissensarchitekturen -als Grundlage für bewusste Lern-, Denk- und Problemlöseprozesse, von denen aus ein Individuum die Welt interpretiert, versteht und verändernd auf sie einwirkt- im Hinblick auf die Zieldimensionen Bildung, Forschung und gesellschaftliche Handlungsfelder ist nach wie vor nicht geklärt.

Wir fokussieren uns deshalb im Folgenden auf die curricularen Bezugspunkte Wissenschaftsorganisation und die Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der nachwachsenden Generation<sup>3</sup>.

#### 2. Vom kritischen Vernunftgebrauch als vergessenem Zusammenhang oder von der Eindimensionalität einer künstlerisch-physikalischen Objektdominanz zur Zeit-Raum-Dialektik

*„Es gibt keinen anderen Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als dass man denselben zuvor ästhetisch macht.“*  
(Friedrich Schiller)

Auch wenn die apodiktische Diktion des Schillerzitats kaum dem Selbstverständnis einer aufgeklärten Bildungswissenschaft entspricht, steht es dennoch für eine Grunderkenntnis moderner Wissenschaft, nämlich den unauflöslchen Zusammenhang einer Trinität des Denkens, Fühlens und Wollens. Mit dem mittelalterlichen Lehrplan der septem artes liberales wurde dieser Einsicht in spezieller Weise genüge getan. Im Sinne der antiken Lehrkunst eines Aristoteles bildeten sprachliche, auf den menschlichen Geist, die Haltung und formale Bildung des Intellekts bezogene Belehrung (Trivium oder artes serminocales, logica, später:

humanorica) und Kenntnisse über die äußeren Dinge der Natur, die Gesetze der Zahl, des Raumes, der Gestirne, der Töne als inhaltlich materiale Anreicherung (Quadrivium oder artes reales, physika) darin eine Einheit, die in Verbindung mit der sinnlichen Verarbeitung ein Erkennen und Verstehen und damit letztlich Gestaltung ermöglichen sollte - wenn auch ausschließlich auf gesellschaftliche Eliten bezogen. Mit zunehmender Säkularisierung von Bildung im Sinne staatlicher und privater Nützlichkeitswägungen wird diese Einheit zugunsten einer Vorherrschaft der artes reales zunehmend aufgelöst bzw. uminterpretiert - und damit gleichzeitig Herrschaftssicherung betrieben. In diesem Sinne ist insbesondere die bis heute reale Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung wirksam (vgl. dazu Stratmann 1993, 247-381), in der Kunst als Unterrichtsfach insbesondere in gymnasialen Kontexten eine systemstabilisierende Funktion zukommt.

Die Ziele der Aufklärung wiederum waren komplementär verwiesen auf den Vernunftgebrauch und damit auf die Potentiale formaler Bildung einerseits und eine vom Bürger(innen)staat zu sichernde Autonomie der Erziehung im Sinne Kants andererseits. Mit der Säkularisierung der freien Künste war auch eine Dominanz der mit physikalischer Gegenwart präsenten Artefakte einhergegangen - zu Lasten sich diskursiv entwickelnder Künste wie der Poesie. Die Diskussion um Materialität und Immaterialität fand ihren vorläufigen Höhepunkt 1766 in Lessings Unterscheidung zwischen Raum- und Zeitkünsten, die als historische Zäsur in der Geschichte der Ästhetik fortan zwischen simultan und synchron, nebeneinander im Raum durch Farben und Formen angeordneter Malerei und in der Zeit aufeinander folgender, sich nacheinander diskursiv entwickelnder Poesie unterschied. Lessings Position

- entstanden aus der Kritik an der Eindimensionalität einer künstlerisch-physikalischen Objektdominanz - wurde vielfach kritisiert, insbesondere mit Blick darauf, dass die Betrachtung sowie Rezeption als Teil jedes künstlerischen Werks immer eine zeitlich-historische Dimension habe. So ging es Klee als einem der Vertreter der modernen Kunst, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts ihrer geistigen Erneuerung verpflichtet fühlten, darum, eine neue Wirklichkeitsdimension von Kunst zu generieren, die der vielfach präsenten Vorstellung, hinter der Leinwand setze sich die Realität fort, eine deutliche Absage erteilte. Vielmehr gehe es darum, nicht sichtbare, hinter den sichtbaren Erscheinungen verborgene, eigentliche Realität (Zeit, Raum, Bewegung, Rhythmus) darzustellen, damit sie selbst Wirklichkeit werde (vgl. Ulbrich 2000, 151). In ähnlicher Weise können auch die künstlerischen Fotoarbeiten von Blossfeld (1865-1932) herangezogen werden, der mit seinen Pflanzenstudien nicht nur eine exakte Formenanalyse botanischer Details und eine differenzierte Dokumentation komplexer Natur- und Lebensräume leistete, sondern gleichsam eine assoziative, über die äußeren Erscheinungsformen hinausgehende Betrachtung der Pflanzen, intendierte. Zu den moderneren Kritikern der Lessingschen Differenzsicht gehört u. a. auch Benjamin, der mit seinem Begriff der „Aura“ ein „sonderbares Gespinnst aus Raum und Zeit“ bemüht, das „(...) an das Hier und Jetzt gebunden (ist). Es gibt kein Abbild von ihr.“ (Benjamin 1931/1977, 378) und damit der Dialektik von zeitlicher und räumlicher Bedingtheit aller Artefakte einen Namen zu geben versucht. Goodman rekurriert in seinem Entwurf einer künstlerischen Symboltheorie auf einen allographen Kunstbegriff, der dem Werk eine Notation unterstellt, die der (künstlerischen) Auslegung bedarf, dabei sind Raum und Zeit voneinander

abhängige und aufeinander verwiesene Dimensionen (vgl. Ders. 1995). Bertram aktualisierte die Kritik mit Bezug auf Film, Happening und Tanz, in denen Räumlichkeit und Zeitlichkeit, körperliche Materialität und Immaterialität ineinander übergangen. Die Räumlichkeit der Zeitkunst bestehe in der Entfaltung; Raumkunst besitze bereits durch ihr Selbstverständigungsgeschehen eine zeitliche Dimension (vgl. Bertram 2005, 67). Spätestens damit wird das Subjekt und mit ihm die Funktion von Kunst<sup>4</sup> im Bildungsprozess unhintergebar, sind die entfaltenen Humanpotentiale (selbstverständlich vorausgesetzter) Teil der kunsttheoretischen Betrachtungen, wird die Bildungsfrage zu einer transdisziplinären Angelegenheit, die nach reorganisierten Wissensarchitekturen geradezu verlangt.

Als einer der ersten erziehungswissenschaftlichen Protagonisten hat Mollenhauer diese „Vergessenen Zusammenhänge“ (Ders. 1983) in den disziplinären Diskurs (und darüber hinaus) reimplementiert, in dem er die Frage stellte, inwiefern die in künstlerischen Artefakten (z. B. Bildern und Texten) zum Ausdruck kommenden gelebten Lebensformen die Gestaltung einer eigenen Zukunft ermöglichen oder aber dieser eher im Wege stehen. Die intendierte „Rückholung der Erziehungswissenschaft in das Zentrum ihrer Fragen“ wie der Verlag bei der Erstveröffentlichung titulierte ist als ein Modernisierungsansatz zu verstehen, der eben nicht nur das implikative Verhältnis, den unauflösbaren Zusammenhang von Bildung und Kultur und der jeweils relevanten Disziplinen rekurrierte, sondern gleichsam über künstlerische Artefakte die Gesetzmäßigkeiten, Logiken, Regeln, etc. einer (vielfach unbewussten) lebensweltlichen (Erziehungs)Praxis aufzuschließen intendierte. (vgl. Buchmann/Kell 2013)

### 3. Die Bildungsfrage im Bauhaus: Subjektkonstitution durch neue Wissensarchitekturen

Das betrachtend lernende Subjekt ist demnach konstitutiver Teil der künstlerisch-ästhetischen Artefakte und als solches nicht nur Ursprung und Ziel von Kunst gleichermaßen, sondern immer auch Träger der zeitlichen Dimension. Mit der Konsequenz, dass Notation als Ausdruck gattungsgeschichtlicher Entwicklung, erst in der Betrachtung, in der Auseinandersetzung, im Verstehen und konstruktiven Verarbeiten durch das betrachtende Subjekt Gestaltung erfährt. Der gattungsgeschichtliche Aneignungsprozess findet keineswegs voraussetzungslos statt, da er auf ein individuell entfaltetes Potential formaler Bildung angewiesen ist und zugleich einen Beitrag zu dessen fortschreitender Erweiterung leistet. Im Umkehrschluss ist das entfaltete Subjekt (als autonom handelndes) notwendige Bedingung für die Gestaltung und Rezeption und damit letztlich die individuelle wie gattungsgeschichtliche Aneignung künstlerisch-ästhetischer Formgebungen (Architektur, Kunst etc.). Bildungswissenschaftlich-didaktisch betrachtet, entsteht mit dem ‚Erbe‘ der Trennung von Raum- und Zeitdimension ein Problem, auf das bereits Rousseau (1712-1778) aufmerksam machte. In seinen 10 Lehrbriefen zur „Botanik für artige Frauenzimmer“ beschäftigte er sich mit den Grundlagen des Pflanzensammelns und Herbarisierens. Im Zuge dieser Arbeit hatte er mit Blick auf die Pflanzenmorphologie einerseits und die zeit-historisch bis ins Groteske ausufernden Benennungen für Pflanzenarten andererseits auf eine (didaktisch notwendige) Unterscheidung insistiert zwischen dem Wesen und der Erscheinung einer Sache/eines Artefakts. Hier nun schließt sich der Kreis zum elaborierten kunsttheoretischen Diskurs, der ja, wie gezeigt wurde, eben diese Unterscheidung zwischen ei-

gentlicher, durch den Betrachter zu offenbarende Realität (Wesen) und Artefakt (Erscheinung) zu Grunde legt und damit eine gesellschaftstheoretische Fundierung realisierte.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts, in dem zunächst ideengeschichtlich - mit der Weimarer Reichsverfassung auch realgeschichtlich - eine Demokratisierung der Gesellschaft als politische Utopie Kontur gewann (Gründung der Nationalversammlung), entstanden am 1919 von Walter Gropius gegründeten Bauhaus, welches 1933 unter dem Druck der Nationalsozialisten liquidiert wurde, bahnbrechende pädagogische Aktivitäten im genannten Sinn. Diese „Kunstschule neuen Typs“ habe aber auch „zu einem neuen Akademismus geführt, dem mit Skepsis, Kritik oder auch totaler Ablehnung begegnet wurde“ (Wick 1994, 1). Die Rezeption der pädagogischen Konzeptionen sei allerdings sowohl was Personen als auch was die Sache angehe, insbesondere durch die Kunstpädagogik (für den Kunstunterricht), lediglich instrumentell und somit parzelliert erfolgt, was vermutlich der Doktrin von der Funktionslosigkeit der Kunst - prominent vertreten durch Heidegger, Adorno und Luhmann - zugespielt hat. Die pädagogischen Konzeptionen des Bauhauses erschöpften sich aber keineswegs in Johannes Ittens Vorkurssystem mit der Vermittlung übergreifender ästhetischer und gestalterischer Grundlagen vor der Spezialisierung in Werkstätten, die häufig als Synonyma für die Bauhaus-Pädagogik herhalten mussten. Ihre Spezifik beruhte vielmehr gerade auf der Unterschiedlichkeit ihrer Lehrenden, neben Itten auch László Moholy-Nagy, Josef Albers, Wassily Kandinsky, Paul Klee, Oskar Schlemmer, Joost Schmidt, Helene Börner, Gertrud Grunow, Gunta Stözl, Lilly Reich<sup>5</sup> und einem ausgesprochen komplexen Bedingungs-feld aus zeithistorisch veranlassten generellen Ziel-

setzungen des Bauhauses und seinen institutionellen Rahmenbedingungen. Beides übergehe die kunstpädagogische Rezeption gemeinhin (a.a.O., 10-11).

„Es ging ja nicht allein um Unterricht - es war einfach das Leben selbst. Gespräche, Diskussionen, Austausch, Freude am Werk des anderen. Es eignete sich ständig etwas, weil man teilnahm am Ganzen und selbst ein Teil des Ganzen war. Es war... eine unerhörte spannungsvolle Zeit. Von außen politische Angriffe, nach innen die Auseinandersetzung zwischen sehr verschiedenen Richtungen von Welt- und Kunstverständnis... Diese große Freiheit, die oft hart an Grenzen führte, war das Wagnis, das Gropius einging.“ (Benita Koch-Otte, zit. n. Müller 2014, 6)

Die regulative Idee, das grundlegende sozialpolitische Ziel des Bauhauses, wird entgegen der kunstpädagogischen (Teil) Rezeption- u. E. in seinem Gründungsmanifest deutlich:

„Kunst und Volk müssen eine Einheit bilden! Die Kunst soll nicht mehr Genuß Weniger, sondern Glück und Leben der Masse sein“ (Schlösser, 1980, 127).

Eine nähere Beschäftigung mit den Zielsetzungen des Bauhauses fördert folgende Ideen zutage:

- Eine Reintegration (im Sinne des obigen Zitates) der durch die Industrialisierung hervorgebrachten Trennung von Kunst und Leben, künstlerischer und produkt-kultureller Sphäre, sowie der zersplitterten Kunstgattungen.
- Eine Aufhebung der Antinomien, die mit den modernen Produktions- und Lebensweisen einhergehen.
- Eine Nutzung der Kunst selbst als Instrument einer kulturellen und sozialen

Regeneration, orientiert am Gedanken des ‚Gesamtkunstwerkes‘, der im Mittelalter und Barock - wenn auch als ‚Einheitsbekundung‘ - selbstverständlich, wurde von den Bauhäuslern als ‚Einheitsstreben‘ im Sinne der Utopie neu formuliert.

• Eine Hinwendung zur rigorosen handwerklichen und industriellen Gestaltung. „Architekten, Maler und Bildhauer müssen die vielgliedrige Gestalt des Baues in seiner Gesamtheit und in seinen Teilen wieder kennen und begreifen lernen, dann werden sie von selbst ihre Werke wieder mit architektonischem Geiste füllen, den sie in der Salonkunst verloren“ wie es im Gründungsmanifest des Staatlichen Bauhauses Weimar heißt (Wink 1994, 30).

Gropius selbst verkörperte die Antinomie von Tradition und Moderne in besonderer Weise: Orientiert am Ideal mittelalterlicher Handwerkskunst, das vermutlich auf seine tief greifenden Kriegs- und Nachkriegserfahrungen zurückzuführen ist, war seine Vision einer Verbindung von Kunst und Kunsthandwerk, von Werkstatt und Meisterklasse geradezu revolutionär - das Bauhaus eine Utopie demokratischer Gesellschaft. Die handlungsleitenden Prinzipien dieser regulativen Idee - zunächst kaum als politische wahrgenommen - lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- a) ein Universalismus, der Ganzes und Teile (für jedermann/-frau) relationabel und damit ‚Verstehen‘ möglich macht,
- b) der Umgang und die Bearbeitung gesellschaftlich provozierten Widersprüche,
- c) ein spezifisches Theorie-Praxis-Verhältnis sowie
- d) Gestaltung als reale Utopie.

Die - im Prinzip dem Gedanken der Inklusion folgenden - Grundprinzipien fanden am Bauhaus ihre didaktische Umsetzung neben den bereits erwähnten

Vorklassen in den so genannten Meisterklassen, die eine Abkehr vom traditionellen Prinzip der Nachahmung bedeuteten, indem die Lehre an (objektivierbaren) Gestaltungsregeln und (subjektiver) Intuition und damit an ‚Gesetz und Empfindung‘ gleichermaßen orientiert wurde. Grundlage war die generelle Frage nach dem Lehr- und Lernbaren - ein für die Bauhauslehre insgesamt zentrales Problem. Gleichzeitig ging es darum, einem einseitigen Rationalismus, dem Unbewegtheit und Erstarrung attestiert wurde, vorzubeugen und eine Haltung einzunehmen, welche die Opposition von ‚rationalem Geist‘ und ‚lebendiger Seele‘ zu überwinden vermochte. Die Auffassung von der Entwicklung einer Kultur des Denkens, Fühlens und Wollens war Teil eines lebendigen Bildungsverständnisses. Dieses Verständnis erst ermöglichte dann den anderen Umgang mit ‚Materialien‘, deren besondere Eigenschaften unter Kontrast- und Ordnungskriterien unabhängig von praktischen Verwertungsinteressen analysiert und im Hinblick auf die ihnen zugrunde liegende Funktionalität(en), Gesetzmäßigkeiten, Regeln, Prinzipien etc. offen gelegt und nachvollzieh- und damit letztlich gestaltbar wurden. So sollten etwa in Le Corbusiers Modulor (menschliche Figur nach dem Goldenen Schnitt proportioniert) sämtliche disparaten Erscheinungen, die der Architekt sammelte, von Muscheln über antike bis zu technischen Produkten, auf eine gemeinsame mathematische Tiefenstruktur zurückgeführt werden. Eine Figur, die - als mathematisches Konstrukt und sinnliches Ding gleichermaßen - nicht nur eine Entwurfsanleitung, sondern eine Methodologie des Entwerfens selbst sei (vgl. Maak 2010, 117). Ziel war die Wiederherstellung der „verloren gegangenen Einheit von Mensch und Natur“ (a.a.O., 186). Später hat sich aus diesem generellen Verständnis die regulative Idee der Lehrkunst entwickelt.

Nimmt man die didaktische Perspektive Lehrkunst als Ermöglichung von Verstehen und Ordnen, von Weltverstehen und Weltaufschluss als Voraussetzung für Weltgestaltung, Verfügungserweiterung und erhöhte Lebensqualität (vgl. Holzkamp 1995, 190), so können diesbezüglich ästhetische Formgebungen in Kunst und Architektur -als Ausdruck gattungsgeschichtlicher Entwicklungen mit spezifischem Lebensweltbezug und eigenen Notationen- eine besondere, auch (berufs) bildungswissenschaftlich neu zu bewertende Bedeutung im Sinne der Vermittlung (Bildungsgehalt) haben. Dieser Sicht liegt folgende Begründung zugrunde: Die Bildungsinstitutionen dienen der gesellschaftlichen Reproduktion und sie sind dem Bildungsauftrag sowie dem Demokratie- und Sozialstaatsgebot verpflichtet. Die zeithistorisch unterschiedlichen Operationalisierungen dieses Auftrags erfolgen jedoch - je nach vorherrschenden gesellschaftlichen Interessens- und Akteurskonstellationen - lediglich im Hinblick auf Teilfunktionen innerhalb der (Gesamt)Reproduktionslogik: So haben im Bildungssystem historisch insbesondere die Selektions-, Allokations- und Qualifikationsfunktion unterschiedlich dominiert, was erheblichen Einfluss auf das Selbstverständnis und damit auf das Professionswissen und -handeln der pädagogischen Akteure sowie auf die pädagogische Arbeitsteilung mit Blick auf Institutionen und Personen hat(te). Institutionelle Differenzierungen (z. B. das dreigliedrige Schulsystem im Sekundarbereich I, die Differenzierung in allgemeine und berufliche Schulen im Sekundarbereich II, die differenzierte Hochschullandschaft im Tertiärbereich), das Spektrum an unterschiedlichen pädagogischen (und affinen) Berufsbildern und wissenschaftlichen (Teil)Disziplinen (z. B. Architektur, Erziehungswissenschaft, Kunst, Philosophie, Psychologie, Wirtschafts-

wissenschaften etc. oder Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Sozialpädagogik) zeugen von dieser reproduktionsbezogenen Arbeitsteilung, die angesichts gesellschaftlicher Transformationsprozesse vielfach an ihre Grenzen gerät.

Die aktuellen gesellschaftlich breit geführten Diskussionen zum Themenkomplex Inklusion, speziell zu Fragen inklusiver Bildung, sind u. E. als Indiz einer veränderten Sichtweise (u.a. auch) auf institutionelle Lernprozesse zu verstehen. Dies trifft selbst dann zu, wenn sie zunächst dem bekannten Arbeitsteilungsprinzip folgend, vielfach lediglich das ausschnittshafte Begriffsverständnis im Sinne der Integration von Menschen mit körperlichen und seelischen Beeinträchtigungen anvisieren.

#### **4. Von halbierten Rationalitäten zum Kunstwerk oder zu neuen Wissensarchitekturen**

Strukturwandelprozesse provozieren offensichtlich -zwecks Bewältigung der Aufgabenkomplexität- neue Formen gesellschaftlicher Arbeitsteilung und neue gesellschaftliche Arbeitsschneidungen, die wiederum die Bedarfe an konkretem Arbeitsvermögen der Subjekte verändern<sup>6</sup>. In der Folge verschärft sich die so genannte Passungsproblematik zwischen vermittelten Qualifikationen einerseits und Bedarfen an verwissenschaftlichem Arbeitsvermögen in Wirtschaft, Politik und privaten Haushalten andererseits. Indizien für gesellschaftliche Friktionen zeigen sich im Hinblick auf das Beschäftigungssystem (time lags, Ausbildungs- und Studienabbrüche, Erschöpfungszustände etc.), die öffentliche Arbeit (Nachfolgeprobleme in Ehrenämtern, Politikverdrossenheit etc.) und die private Reproduktionsarbeit (Fragen, die sich im Konstrukt Gesundheit verdichten, Erziehungs- und Beziehungsprobleme, Vernachlässigungen etc.).

Wissenschaftlich betrachtet, machen sie auf individuelle wie gesellschaftliche Risiken aufmerksam und stellen alle Disziplinen vor die anspruchsvolle Herausforderung und in die Verantwortung, die eigenen Wissensbasen auf ihren Beitrag hinsichtlich zentraler gesellschaftlicher Fragen zu überprüfen: Wie werden z. B. gesellschaftliche Verteilungsfragen (Verhältnisse) diskutiert, oder die ökologisch und ökonomisch nachhaltige Ressourcenbewirtschaftung inkl. des Umgangs mit den individuellen Vermögen, und zwar jenseits parzellierter paradigmatischer Sichten? Welchen Aufschluss, welches Verstehen über welche Welt wird der nachwachsenden Generation in Bildungsgängen eigentlich ermöglicht? - von Gestaltung gar nicht zu reden. Die Passungsproblematiken rücken die Fragen und Ansprüche des Subjekts in den Fokus der Betrachtung. In hochkomplexen verwissenschaftlichten Lebenszusammenhängen sind diese als gesellschaftliche Ansprüche zu verstehen, ist die Gesellschaft doch unter den Bedingungen des NPM auf die Mündigkeit ihrer Bürgerinnen und Bürger notwendig angewiesen, die wiederum entwickelte Potentiale formaler Bildung voraussetzt. Anders ausgedrückt: die das Erkennen, Verstehen, Relationieren und Gestalten, von Teilen und Ganzen bzw. vice versa erfordert. Das allerdings ist an eine begründete und legitimierte - insofern professionelle - neue Auswahl bzw. Konstruktion von Repräsentationen gebunden. Lernprojekte also, die a) das ‚Gesamtkunstwerk‘<sup>7</sup> und mit ihm seine Konstruktionsprinzipien, Gesetzmäßigkeiten, aber auch Konflikte und Widersprüche, die es provoziert, ‚in sich tragen‘ und b) unabhängig von den sozialisatorischen Vorprägungen der Rezipienten ein Verstehen und sich ‚In Beziehung setzen‘ ermöglichen.

Repräsentationen in diesem Sinn finden sich sowohl vom Anspruch her als auch mit Blick auf die Ergebnisse unserer jüngeren Feldforschung<sup>8</sup> im künstlerisch-sinnästhetischen Bereich. Sie ermöglichen, das konnte gezeigt werden, einen bedürfnisorientierten Zugang zur Zielgruppe, indem deren lebensweltlichen Kontexte zum Anlass genommen werden, um darauf bezogene Lernprozesse (Aneignung und Entäußerung von Lebenskräften und -bedürfnissen) zu initiieren. Lernprozesse - im Sinne der Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft - setzen offensichtlich eine Reorganisation des sozialräumlichen Settings voraus, wie z. B. ggf. das Zulassen von Regression und alternativer Notationssysteme, neue Selbstverständnisse der und Beziehungsstrukturen zwischen den Akteure(n), Decodierungen von Anspruchs- und Erwartungshaltungen, Gestaltungswillen, professionelle Kreativität und Flexibilität.

Insofern bezieht sich Inklusion als ziel- und prozessbezogene Grunddimension eines neuen Bildungsprofils sowohl auf individuelle als auch institutionelle, strukturelle und ideelle Implikationen.

#### **5. Perspektiven einer dramaturgischen Wende: Impulse ästhetisch-forschender Zugänge zur Lebenswelt als Grundlage für die Entwicklung sinnstiftender Curricula**

Unsere Schlussfolgerung im Hinblick auf die gemeinsame Aufgabe von Bildungswissenschaft und Kunst besteht darin, für die heutigen Heranwachsenden Bildung im Rahmen einer realen Utopie inklusiver Wissensarchitekturen zu ermöglichen. Inklusive Wissensarchitekturen können nicht dem Muster der Addition folgen, insofern auch nicht z. B. den Bauhaus-Ansatz simpel (pädagogisierend) reproduzieren oder zu den ideengeschichtlichen Modellen der Bildungswissenschaft bzw. Berufsbil-

dungswissenschaft ergänzend hinzugefügt werden; vielmehr geht es darum, die disziplinär gebundenen Wissensbestände im Sinne der Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens in Bildungsgängen als Entwicklungsrahmen neu aufeinander zu beziehen und weiterzuentwickeln. Das Bauhaus ist insofern als regulative Idee historisch (immer wieder) neu zu erfinden, z. B. mit Blick auf die Zieldimensionen von Bildungsgängen: Bildungstheoretisch ist ein systematischer Bezug von Lebens- und Systemwelt über Artefakte im Sinne der Subjekt-Objekt-Vermittlung sowie über eine Erkenntnisverschränkung ‚neues‘ Subjektwissen möglich. Forschungsbezogen ist die Generierung gesellschaftlich relevanter Frage- bzw. Problemstellungen, ebenso wie die methodologisch signifikante Perspektive einer neuen Verzahnung von wissenschaftlicher Expertise und Erfahrungswissen und nicht zuletzt die Konstruktion neuer transdisziplinärer Wissensarchitekturen als Perspektiven für die Problembearbeitung reizvoll. Die forschungspraktischen Konsequenzen dieser erkenntnistheoretischen Positionierung zeigen wir nachfolgend am konkreten Fall.

Derzeit beschäftigen sich die Arbeitsgruppen Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Bildende Kunst und ihre Didaktik an der Universität Siegen mit dem regionalen Forschungsprojekt ‚Jugend inklusiv im Kreis Olpe - Entwicklung und Erprobung eines potenzialgenerierenden Curriculums für Kriegsflüchtlinge und Asylbewerber‘ am Berufskolleg Olpe. Im regionalen Verbundprojekt wirken auch das Berufskolleg Olpe (Universität Siegen), der Kreis Olpe und die Jugendkunstschule kunsthaus alte mühle e.V. mit. Das gemeinsame Forschungsanliegen widmet sich Fragen ästhetischer Zugänge im Kontext einer vernetzten Bildung im Sozialraum. Dabei werden ästhe-

tisch-forschende Zugänge zur Lebenswelt besonders fokussiert, um neue Impulse für die Entwicklung von sinnstiftenden Curricula zu generieren, die Lernanlässe unter anderem für den Fremdspracherwerb schaffen. Da sich das Projekt in der Anfangsphase befindet, entwickeln sich die folgenden explorativen Überlegungen zu neuen Wissensarchitekturen im Schnittfeld von Bildungswissenschaft und Kunst entlang der Grundannahmen des Projektes, der Rahmenbedingungen und der bisherigen Projektfortschritte. Am 9. Dezember 2014 wurde vom Schulministerium in NRW durch Zustimmung des Schulausschusses im Düsseldorfer Landtag die veränderte „Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs“<sup>49</sup> (Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen 2015) erlassen, die am ersten August 2015 in Kraft trat. Vor allem die Neuerungen in Anlage A, § 22 Absatz 3 sind im Rahmen des Projektes relevant. In diesem heißt es:

*„Für berufsschulpflichtige Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte, die erstmals eine deutschsprachige Schule besuchen und nicht über die erforderlichen Sprachkenntnisse für die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht in der Regelklasse verfügen, werden bei Bedarf mit Zustimmung der oberen Schulaufsichtsbehörde Internationale Förderklassen im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung eingerichtet. Eine Aufnahme ist auch möglich, sofern die Jugendlichen die Sekundarstufe I nur kurz besucht haben und eine Teilnahme in einer Regelklasse des Berufskollegs auf Grund der mangelnden Sprachkenntnisse nicht möglich ist.“* (Ministeriums für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen 2015, 13)

Demnach müssen berufsschulpflichtige Kriegsflüchtlinge und Asylbewerber entweder am Unterricht in einer Regelklasse teilnehmen oder im Fall unzureichender Kenntnisse der Verkehrssprache am Unterricht in Internationalen Förderklassen. Am Berufskolleg Olpe wurde Letztere erfolgreich installiert und wuchs in den vergangenen Wochen sukzessive auf 21 Schülerinnen und Schüler an. Zu Beginn des kommenden Jahres soll eine weitere Internationale Förderklasse eingerichtet werden, wobei die Forschungserkenntnisse aus dem aktuellen Projekt bereits einfließen sollen.

Die Forschungsgruppe geht davon aus, dass der Zugang zur Lebenswelt der Zielgruppe nur über eine Analyse des Sozialraums möglich ist. Dieser wird bildungswissenschaftlich als mehrdimensionales Beziehungsgeflecht verstanden, in welchem sich je spezifische (Infra)Strukturen, Copingmuster, Symboliken etc. herausgebildet haben, die das Framing für individuelle Entwicklung und Entfaltung sind. In einer ersten Analyse wurden dementsprechend die spezifischen Bedingungen der Flüchtlinge und Asylbewerber im Kreis Olpe unter sozialräumlichen Gesichtspunkten untersucht. Dabei wurden Erkenntnisse über die derzeitigen Lebensbedingungen verschiedener Flüchtlings- und Asylbewerbergruppen gewonnen, die sich insbesondere beziehen auf: Art und Umfang der gesellschaftlichen Exklusionen und Zugangsbarrieren, der vorhandenen gesellschaftlichen Unterstützungsangebote und deren Systematik und Kooperationsstrukturen. So wurden etwa über die Sozialraumanalyse Akteure (öffentliche und private Institutionen, ehrenamtlich arbeitende Gruppen und Einzelpersonen) mit direktem Bezug zur Zielgruppe zunächst systematisch erfasst, um mit ihnen in einer Zukunftswerkstatt Perspektiven für die Gestaltung der Flüchtlingsfrage im Kreis Olpe zu entwickeln. Dabei sind

insbesondere die durchaus variierenden Interessen und Vorstellungen der Akteure zu diskutieren und abzuwägen.

In der nächsten Projektphase wird gemeinsam mit den jungen Menschen der Internationalen Förderklasse ein ästhetisch-forschender Lebensweltzugang im Rahmen des regulären Unterrichts realisiert. Für die Ausformung möglicher ästhetisch-forschender Zugänge bezieht sich die Forschergruppe auf den kunstpädagogischen Kontext. Insbesondere auf solche Konzepte, denen eine ästhetisch-forschende Haltung und der Lebensweltbezug gemeinsam sind, wobei jeweils durchaus Verschiedenes primär fokussiert wird, wie etwa Räume oder Dinge. Unter den betreffenden Konzepten erlaubt das Mapping (siehe etwa Busse 2007) in besonderer Weise eine Beschäftigung mit den Fragen einer vernetzten Bildung im Sozialraum - so die begründete Annahme.

Mapping wurde gleichsam im Kontext von Arbeiten der sogenannten „Spurensicherung“<sup>40</sup> entwickelt (vgl. Frank, 189). Derartige Konzepte ermöglichen Heranwachsenden, sich mit Identitätskonstruktionen zu befassen und eigene Entwürfe mit Fremdsichten zu kontrastieren (vgl. ebd.). Der gewählte Primärzugang des „Mapping bezeichnet das Anfertigen von Karten, von Landkarten, von Orientierungen, aber auch alles, was dazugehört, nämlich das Sammeln von Informationen und von Dingen“ (Pazzini 2008, 528). Das Mapping erlaubt unterschiedliche Darstellungsformen, um vorhandene Erfahrungen sichtbar zu machen, welche ihrerseits dazu anregen, sich bewusst auf neue Erfahrungen einzulassen und diesen eine eigene Form zu geben. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein wesentliches Element des Mapping-Prozesses demnach das Suchen von Heterotopien im foucaultschen Sinne (Preuss 2008, 36) ist. Besonders nichtsprachliches Wissen spielt beim Anfertigen der sinn-

ästhetischen Karten eine Rolle, wenn gleich diese auch einen Zugang zum Spracherwerb ermöglichen können. Im Forschungsvorhaben wird Mapping gemeinsam mit der Zielgruppe und mit einer Vergleichsgruppe, die aus Schülerinnen und Schülern der ‚regulären‘ Klassen besteht, umgesetzt.

Die anschließende Auseinandersetzung mit dem gedoppelten Material wird der spezifischen Entwicklung von Rollen- und Wahrnehmungsmustern dienen, die einen Perspektivwechsel intendieren: Bildungsprozesse werden in aller Regel in unserer Gesellschaft aus dem Blickwinkel der ‚Dominanzkultur‘ entworfen. Das Gefährdungspotential der Zielgruppe liegt jedoch gerade auch darin, sich von dieser Dominanzkultur abzuwenden und nach eigenen Lebensformen zu suchen - auch in Parallelwelten und -milieus. In der Projektarbeit schult das Material den professionellen Umgang mit Differenzen zwischen den eigenen Sichtweisen und Wertmaßstäben und denen der Zielgruppe, indem Sprach- und Artikulationsmuster einerseits und Formen von identitätsstiftenden Lebensentwürfen andererseits erkannt, analysiert und konstruktiv in die curriculare Arbeit eingebunden werden können (vgl. Buchmann/Huisinga 2011).

Die Kontrastierung der entstandenen Produkte schafft also zum einen Sprachanlässe und ermöglicht zum anderen Rückschlüsse auf für die Zielgruppe relevante Repräsentationen des Sozialraums. Sie sind die Grundlage für die Entwicklung von curricularen Zugängen, die Sinnstiftung ermöglichen. Mapping dient im Forschungsvorhaben somit zunächst als Erkenntnisstrategie während des Feldzugangs und ist gleichzeitig Gegenstand eines sinnstiftenden Curriculums. Insgesamt geht es also darum, zur ‚Lösung‘ drängender gesellschaftlicher Fragestellungen aus einem spezifischen Erkenntnisinteresse heraus disziplinäre Grenzen

zugunsten einer höheren Rationalität zu überschreiten. Insofern entsteht etwas Neues, das ausgehend vom Erkenntnisinteresse Humanentwicklung und -entfaltung bzw. Mündigkeit, im Zuge der wissenschaftlichen Arbeitsteilung entstandene Teillogiken neu aufeinander bezieht und zu neuen Architekturen fügt, und so pädagogisch professionelles Handeln überhaupt erst ermöglicht.

Die interdisziplinäre Beschäftigung mit dem skizzierten gemeinsamen Forschungsprojekt ist eine konkrete Möglichkeit die Realutopie Bauhaus mit Leben zu füllen. Dabei können mittelfristig über eine systematische Analyse und Reorganisation der Wissenschaftsdisziplinen, neue, substantielle Wissensarchitekturen generiert werden, um somit die Einheit der wissenschaftlichen Rationalität und Verantwortung zugunsten der Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten der nachwachsenden Generation zurück zu gewinnen und dem Inklusionsanspruch wissenschaftlich Rechnung zu tragen.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Die aktuelle diesbezügliche Re-Reform über die LAGB-Novellierung in NRW deutet zumindest auf eine gewisse Problemwahrnehmung hin.

<sup>2</sup> Wie an anderen Stellen (vgl. Kell 2005, Buchmann 2007) ausführlich begründet, verwenden wir den Terminus Bildungswissenschaft synonym für Erziehungswissenschaft und Berufsbildungswissenschaft für deren Teildisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

<sup>3</sup> Zu den weiteren Bezugspunkten hat die Siegener Berufs- und Wirtschaftspädagogik vielfach geforscht, gemeinsam und individuell publiziert: u. a. Buchmann & Kell 2001; Buchmann & Huisinga & Kell 2006; Huisinga & Kell 2005; Buchmann 2007, 2009; Buchmann & Bylinski 2013.

<sup>4</sup> Diesbezüglich folgen wir Bahr, die sich kritisch mit der Doktrin der Funktionslosigkeit von Kunst unter Rückbezug auf den kunstphilosophischen Diskurs des 20. Jahrhundert auseinandergesetzt hat (vgl. dies. 2013).

<sup>5</sup> Die Rezeption des Bauhauses unterschlägt bis auf wenige Ausnahmen den Einfluss der Frauen am Bauhaus. Die Lehre Gertrud Grunows nahm beispielsweise Einfluss auf das Programm des früheren Bauhauses. War sie faktisch in der Position eines Formmeisters, wurden als solche lediglich Männer berufen und Grunow arbeitete auf Basis von Lehraufträgen (vgl. Müller 2014).

<sup>6</sup> Das ist in exemplarischer Weise für das Gesundheitswesen dokumentiert (vgl. Buchmann 2007).

<sup>7</sup> Mit Gesamtkunstwerk ist hier anders als im künstlerischen Kontext nicht das Oeuvre gemeint, sondern das Artefakt und die Gesamtheit seiner implikativen Bezüge.

<sup>8</sup> Als Zielgruppe standen jugendliche Analphabeten im Focus, die nicht als Gruppe an sich von wissenschaftlicher Bedeutung waren, sondern als ‚Repräsentanten‘ für die nachwachsende Generation, weil sie Träger der unterschiedlichen Problemlagen, mit denen sich junge Menschen auseinandersetzen müssen, in verdichteter Form sind (vgl. Buchmann/Huisinga 2011).

<sup>9</sup> Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg: APO-BK.

<sup>10</sup> Der Begriff „Spurensicherung“ wurde 1974 vom Kunsthistoriker Günter Metken anlässlich einer Ausstellung im Hamburger Kunstverein eingeführt. Bezeichnet werden künstlerische Tendenzen, die sich auf gleichsam forschende Weise mit anthropologischen Fragen auseinandersetzen und dafür Methoden verschiedener Wissenschafts- und Alltagspraxen modifizieren. In diesem Rahmen finden auch intensive Auseinandersetzung mit der vermeintlich eigenen Kindheit und Geschichte statt, wie etwa in den früheren Arbeiten von Christian Boltanski (vgl. Metken, Günter 1977).

## Literatur

Bahr, Amrei (2012): Funktionen der Kunst. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa- Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung, München: kopaed.

Benjamin, Walter (1938/1977): Kleine Geschichte der Photographie. In Benjamin, Walter (1977): Gesammelte Schriften Band II, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 378.

Buchmann, Ulrike (2007): Subjektbildung und Qualifikation. Ein Beitrag zur Entwicklung berufsbildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung. Frankfurt am Main: G.A.F.B.

Buchmann, Ulrike (2009): Neue Steuerungslogik im Bildungssystem: New Public Management und die Konsequenzen für das disziplinäre Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Büchter, Karin/Kluschmeyer, Jens/Kipp, Martin (Hrsg.)(2009): Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. bwp@ Ausgabe Nr. 16; Juni 2009.

Buchmann, Ulrike/Huisinga, Richard (2011): Vermittlung von Grundbildung im Kontext von Wirtschaft und Arbeit: Alphabetisierung als vernetzte Bildung im Sozialraum/Konzipierung, Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines prospektiv orientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungskonzepts für junge Erwachsene. Abschlussbericht. Bonn/Berlin: bmbf

Buchmann, Ulrike/Huisinga, Richard (2012): Verbundvorhaben „Didaktische Parallelität und Lernortflexibilisierung“ (DiPaL) - Mediale Umsetzung des Konzeptes Lernen durch Lehren.

Teilvorhaben Evaluation. Abschlussbericht/Förderkennzeichen 01 PF 070 23E, PT-DLR. Bonn/Berlin: bmbf.

Buchmann, Ulrike/Bylinski, Ursula (2013): Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Bildung. In: Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.) (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann; 147-202.

Buchmann, Ulrike/Kell, Adolf (1997): Studieren in der Spannung von Bildung und Beruf. Akademische Berufsausbildung als Gegenstand der Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 93. Bd., Heft 6 1997, S. 587 - 606.

Buchmann, Ulrike/Kell, Adolf (2013): Bildung, Architektur, Künste ein auf(zu)klärender Zusammenhang - oder das Bauhaus als Curriculum? In: Buchmann, Ulrike/Diezemann, Eckart: Subjektentwicklung und Sozialraumgestaltung als Entwicklungsaufgabe: Szenarien einer transdisziplinären Realutopie. Frankfurt am Main: G.A.F.B., 201 - 216

Busse, Klaus-Peter (2007): Vom Bild zum Ort: Mapping lernen. (= Dortmunder Schriften zur Kunst: Studien zur Kunstdidaktik, Band 3), Norderstedt: Books on Demand.

Frank, Hanne (2013): Kindheitsdinge als Herausforderung - Ästhetische Antwortversuche auf eine Leerstelle. In: Das Unverfügbare - Wunder, Wissen, Bildung. Hrsg. Pazzini, Karl-Josef/Sabisch, Andrea/ Tyradellis. diaphanes. Zürich-Berlin.

Holzcamp, Klaus (1995): Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Sonderausgabe. Frankfurt am Main. Campus.

Huisinga, Richard/Buchmann, Ulrike (2006): Zur empirischen Begründbarkeit von Lernfeldern und zur gesellschaftlichen Vermittlungsfunktion von Lehrplänen. In: Pätzold, G./Rauner, F. (Hrsg.) (2006): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. ZBW Beiheft 19, 29 - 39.

Huisinga, Richard/Kell, Adolf (2005): Wirtschaft und Verwaltung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld. Bertelsmann Verlag, S. 164 - 170.

Kell, Adolf (2005): Ökologisch orientierte Berufsbildungswissenschaft - eine theoretische Positionierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Band 101, Heft 3, S. 437-444.

Lohmann, Petra (2012): Zum Verhältnis von Architektur, Kultur und Bildung. In: Schröteler- von Brandt, Hildegard/Coelen, Thomas/Zeising, Andreas/Ziesche, Angela (2012): raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. Bielefeld: transcript Verlag.

Maak, Niklas (2010): Der Architekt am Strand. Le Corbusier und das Geheimnis der Seeschnecke. München: Hanser Verlag.

Metken, Günter (1977): Spurensicherung. Kunst als Anthropologie und Selbsterforschung. Fiktive Wissenschaften in der heutigen Kunst. Köln: DuMont.

Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen (2015): Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs. Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg (seit 1. Aug. 2015 in Kraft). Frechen: Ritterbach Verlag.

Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München: Juventa.

Müller, Ulrike (2014): Bauhaus-Frauen. Meisterinnen in Kunst, Handwerk und Design. Berlin: Insel Verlag.

Pazzini, Karl-Josef (2008): Vom Bild zum Ort: Mapping Lernen. In: (Un) Vorhersehbares Lernen: Kunst-Kultur-Bild (= Dortmunder Schriften zur Kunst: Studien zur Kunstdidaktik, Band 6), Norderstedt: Books on Demand, S. 523-534.

Preuss, Rudolf (2008): Mapping Brakel (= Dortmunder Schriften zur Kunst: Studien zur Kunstdidaktik, Band 7), Norderstedt: Books on Demand.

Schlösser, Manfred (Hrsg.) (1980): Katalog "Arbeitsrat für Kunst 1918 - 1921". Berlin. Akademie der Künste.

Stratmann, Karlwilhelm (1993): Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsausbildung. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.

Ulbrich, Susanne (2000): Die Polyphonie in den Bildern Paul Klees. In: Böhme, Tatjana/Mehner, Klaus (Hrsg.) (2000): Zeit und Raum in Musik und bildender Kunst. Köln: Böhlau Verlag, 151 - 162.

Wick, Rainer K. (1994): bauhaus Pädagogik. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Köln: Dumont Buchverlag.

## Autorinnen



Ulrike Buchmann, Jahrgang 1961, Prof. Dr., Erziehungswissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Benachteiligungen und Inklusion Universität Siegen (ulrike.buchmann@uni-siegen.de). Arbeitsschwerpunkte: Struktur-, Qualifikations- und Curriculumforschung, Kollegentwicklungs- und Berufsbildungsforschung, Subjektentwicklungs- und Inklusionsforschung, Theorie der Benachteiligungen.



Katharina Gimbel, Jahrgang 1983, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsbereiche Bildende Kunst und ihre Didaktik und Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Siegen. Arbeitsschwerpunkte: Inklusive (Berufs-)Bildung, ästhetische Bildung, ästhetische Feldforschung, Curriculumforschung. Mitarbeit in dem Forschungsprojekt: Jugend inklusiv im Kreis Olpe - Entwicklung und Erprobung eines potenzialgenerierenden Curriculums für Kriegsflüchtlinge und Asylbewerber am Berufskolleg Olpe.