



KULTURELLE BILDUNG

REFLEXIONEN. ARGUMENTE. IMPULSE

❖❖❖ KULTURELLE SCHULENTWICKLUNG

>>> INHALT

03 EDITORIAL >> Hildegard Bockhorst

04 HINEIN DENKEN

/// Kultur Lernen – auf dem Weg zu einer Kulturschule >> Max Fuchs

07 /// Kulturpädagogische Prinzipien integrieren – Praktische Anregungen >> Brigitte Schorn

10 /// Fünf Blicke auf die Potenziale kultureller Schulentwicklung
>> Hildegard Strutz, Jasmin Piels, Andreas Niessen, Eugen Lang, Ute Eidson

17 /// Warum Kulturelle Bildung Schule verändern kann >> Georg Fischer

19 KENNEN LERNEN

/// „gosmArt!/Freiraum für deine Ideen“ >> Sybille Linke

21 /// Tanz bewegt alle Beteiligten >> Bundesverband Tanz in Schulen

23 /// Netzwerke für musikalische Bildung >> Hendrike Rossel

24 /// Schüler/innen werden Museumsexperten >> Katharina Krall

25 /// „Im Museum sind die Sachen im Original zu sehen...“ >> Antje Kayzers

28 /// Filme in der Schule – Durchblick! >> Bundesverband Jugend und Film

30 /// Vom Perspektivenreichtum des Kinos >> Sarah Duve

32 /// Einen kulturellen Schulrucksack packen! >> Ilona Sauer

33 /// Künstlerische Bildung >> Lars Göhmann

36 /// TAtSch – TheaterAutoren treffen Schule >> Henning Fangauf

37 /// Bewegung und Durchlässigkeit – Circusprojekte an Schulen >> Marcus Kohne

39 /// Wenn Bücher Lawinen auslösen... >> Marie-Louise Lichtenberg

41 /// Kooperationen verbindlich regeln – Bibliotheken in Sachsen-Anhalt >> Gabriele Herrmann

42 /// Wettbewerb MIXED UP: Vom Kooperationspreis zum Sonderpreis KulturSchule >> Viola Kelb

44 /// TuSch und die Hamburger Kulturschulen >> Gunter Mieruch

46 /// KulturSchulen in Hessen >> Gabriele Vogt und Michael Gonszar

48 TIEFER BLICKEN

/// Schule als Raum der Begegnung >> Hans Brügelmann

50 /// Schule. Ein Ort der Selbstverständigung für Alle >> Thomas Rihm

52 /// Kulturelle Schulentwicklung aus Sicht der Musikpädagogik >> Jürgen Terhag

54 /// Kulturelle Schulentwicklung nicht mit Kulturschulen verwechseln! >> Joachim Reiss

57 /// Kunst, Musik, Darstellendes Spiel – Elementare Bestandteile schulischer Bildung! >> Lutz Lienke

58 /// Kulturelle Bildung in der Schule – Stellungnahme des Deutschen Kulturrats

60 /// Kulturelle Schulentwicklung im internationalen Kontext >> Rolf Witte

62 /// Mehr Chancen durch Kulturelle Bildung >> Wolfgang Mack

63 /// „Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern“ >> Alexander Wenzlik und Tom Biburger

65 /// Zukunftsaufgabe Kulturelle Schulentwicklung – Was bisher geschah >> Tom Braun

66 /// Freiwilliges kulturelles Engagement und Schulkultur >> Kerstin Hübner und Jens Maedler

70 /// Gemeinsam Neues Lernen >> Brigitte Schorn

73 /// Fit für die Schule >> Eva-Maria Dehrens

74 HIN GEHEN /// Tagen und Fortbilden

77 NACH SCHAUEN /// Hören und Lesen

79 WEITER GEHEN /// Kontakte und Links

82 DAS BILD ZUM THEMA /// Carola Tischer – Preisträgerin des Deutschen Jugendfotopreis 2008

83 IMPRESSUM

83 KULTURELLE BILDUNG IM ABONNEMENT

EDITORIAL

„Schulentwicklung“ gehört nicht gerade zum Alltagsvokabular, wenn Kulturpädagogen, Künstlerinnen oder andere Fachleute der Kulturellen Bildung über ihr Praxisfeld reden. Auch wenn Schulen längst und mit wachsendem Zuspruch Bildungspartner von Theatern, Museen, Jugendkunst- und Musikschulen, Film- und Hörclubs oder Kinder- und Jugendzirkussen sind. Auch wenn die künstlerischen Schulfächer Musik, Kunst und Theater ureigene BKJ Themen sind, vertreten durch den Arbeitskreis für Schulmusik, den Bund Deutscher Kunstzieher und den Bundesverband Theater in Schulen. Auch wenn neue „Schul-Kultur-Akteure“ wie der Bundesverband Tanz in Schulen oder die VISION KINO jüngst die BKJ-Familie vergrößerten.

Warum also nun der Themenschwerpunkt: Kulturelle Schulentwicklung? Ist Schulentwicklung nicht doch eher die Sache anderer? Und wo bitte bleiben wir mit unserer künstlerischen, eigensinnigen, kreativen, subjektorientierten, WUNDERSCHÖNEN Bildungspraxis in einem Schulwesen, welches OECD-kompatibel um school efficiency bemüht ist?

Nie zuvor war das deutsche Bildungssystem so sehr öffentliches Thema wie derzeit: kein Tag ohne Schlagzeile, meist auf den Titelseiten. Dabei dreht sich die Diskussion mit schwerer Unwucht einseitig um die formale Bildung. Doch wissen wir längst, dass die Voraussetzungen für eine gelingende Lebensführung heutzutage in erheblichem Maße in informellen und non-formalen Bildungsbereichen erworben werden: in der Familie, in der Freizeit, da wo sich junge Menschen für etwas engagieren, wo sie ihren Interessen nachgehen, ihrer Neugier folgen.

Die allgemein bildende Schule hat jedoch aufgrund der Schulpflicht eine Monopolstellung: Geht es um Schule, geht es um Alle. Doch die Erklärung „Warum kulturelle Schulentwicklung?“ reicht tiefer: Das Schulsystem ist in die Diskussion und damit in Bewegung gekommen. Es sucht nach frischen Ideen und zukunftsweisenden Visionen. Die Akteure der Kulturellen Bildung könnten mit ihren Erfahrungen, Methoden und Orten, mit ihren Künsten und ihren kulturpädagogischen Prinzipien neue Impulse in die Schule hineintragen, für die verschiedensten Ebenen: Lern- und Lehrkultur, Organisations-, Zeit- und Kommunikationsstrukturen, kommunale Vernetzung bis hin zu Bildungsplanung und Wirkungsdokumentation. Das Zukunftsmodell wäre eine Schule als „Haus des Lernens“, die die Bildungsprinzipien der Kulturellen Bildung – insbesondere die stärkenorientierte Perspektive – aufgenommen und umfassend implementiert hat.

Am Anfang standen die Kooperationen, die gemeinsamen Einzelprojekte oder die AG im Ganzttag. Doch die Zusammenarbeit löste hier und da Lawinen aus, öffnete Strukturen und Blickwinkel, machte Hunger auf mehr. Einzelne Schulen fingen an, die Prinzipien Kultureller Bildung, die sie in Kooperationsprojekten kennen und schätzen gelernt hatten, in der Schulkonferenz anzuwenden; sie lösten den 45-Minuten-Takt auf, um kreativen Lernprozessen Zeit und Raum zu geben; sie experimentierten in Bio-Mathe-Deutsch mit künstlerischen Methoden, holten schulumüde Kinder zurück, indem sie die Schule ins Zirkuszelt verlagerten ...

Die Autor/innen dieser Ausgabe sind sich einig: Kulturelle Schulentwicklung hat Potenzial. Der Arbeitsbegriff macht – nach dem ersten Schreck – doch einen Sinn. Es gibt aber Bedingungen: Ein neues Label macht noch keine neue Schule! Lesen Sie in diesem Heft, welche Voraussetzung die „guten Wirkungen“ Kultureller Bildung in Schule zur Entfaltung bringen. Künstlerinnen und Kulturpädagogen, Lehrerinnen und Schulleiter schreiben über Erfahrungen, Chancen und Gelingensbedingungen. Bildungsforscher beleuchten die Vision einer „Kulturschule“. Autor/innen aus den Sparten Theater, Tanz, Literatur, Film, Bildende Kunst und Zirkus schauen aus ihrer jeweiligen Fach-Perspektive auf das Thema. Vertreter/innen der künstlerischen Schulfächer diskutieren, wie Musik, Theater und Kunst Schule „von innen heraus“ verändern können und Praxisforscher stellen erste Ergebnisse aus Modellprojekten vor.

Die KULTURELLE BILDUNG ist diesmal erheblich umfangreicher als in den ersten beiden Ausgaben. Dies ist ein Spiegel der Komplexität des Themas. Es zeigt aber auch, wie umfassend und vielseitig die BKJ Mitgliedsorganisationen im Handlungsfeld „Kultur macht Schule!“ aktiv sind.

Aus Sicht der BKJ hat Kulturelle Schulentwicklung vor allem ein Ziel: umfassende Bildungsgerechtigkeit. Diesem Ziel ist die Kulturelle Kinder- und Jugendbildung als Teil der Jugendhilfe verpflichtet.



Hildegard Bockhorst
Geschäftsführerin der BKJ

KULTUR LERNEN – AUF DEM WEG ZU EINER KULTURSCHULE

MAX FUCHS

Qualität von Schule

Ein zentraler Begriff in den Diskussionen über die Wirksamkeit von Schule ist der der Schulqualität. Hierzu gibt es inzwischen eine Fülle nationaler und internationaler Forschungen. Insbesondere spielt die Initiative SEIS der Bertelsmannstiftung eine so wichtige Rolle, dass man sich in vielen Bundesländern verbindlich auf den dort entwickelten Katalog von Qualitätsbereichen und die Identifikation relevanter Indikatoren bezieht. Die Qualitätsbereiche sind Lernen und Leben, Bildungs- und Erziehungsauftrag, Führung und Management, Schulklima und Schulkultur, Zufriedenheit. Ähnliche Kataloge finden sich etwa bei der Vergabe des Deutschen Schulpreises, nämlich Leitung, Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulleben und Schule als kultureller Ort. Ein ähnliches Tableau wird von unterschiedlichen Kultusministerien – etwa als Grundlage für die Schulinspektionen – vorgelegt. Man kann zur weiteren Aufschlüsselung der Schulsituation die Unterscheidung von Makro-, Meso- und Mikroebene sehen. Die Mikroebene schulischer (unterrichtlicher) Prozesse sind die Lehr-Lern-Situationen. Die Mesoebene ist die Einzelschule. Die Makroebene sind die politischen Rahmenbedingungen, ggf. zu unterscheiden nach Kommune/Bezirk/Region/Land/Bund/Europa.

Kulturelle Schulentwicklung

Schulentwicklung kann als Verbesserung in allen Qualitätsbereichen verstanden werden. Qualitätsverbesserung wiederum ist eine Annäherung oder sogar Realisierung der vorgegebenen Ziele. „Ziele“ einer guten Schularbeit gibt es viele, wobei jede Interessensgruppe ggf. eigene Zielvorstellungen hat. Unter diesen gibt es auf der gesellschaftlichen Seite verschiedene Kräfte (Arbeitgeber, Gewerkschaften, Kirchen, Parteien, sonstige Interessensgruppen, etwa für spezielle Themen wie Gesundheitserziehung, Antigewaltstraining etc.). Man muss die Schule daher im Brennpunkt durchaus verschiedener und sogar einander widersprechender Ziele sehen, was auch zu verschiedenen Auffassungen von Schulqualität führen kann. Die Schule rückt – gerade in Deutschland – immer wieder in den Fokus, wenn es um die Beseitigung gesellschaftlicher Probleme geht. Es gibt also zahlreiche „Stakeholder“. Aber auch im Hinblick auf unmittelbar Betroffene gibt es verschiedene Gruppen: Die Schüler/innen und Eltern, die Lehrer/innen, die Schulleitung, Vertreter unterschiedlicher Fächer, Hausmeister, Verwaltung, Handwerker, Schulsozialarbeiter/innen etc. Jede dieser

Gruppen hat eigene Ziele: Schüler wollen Freunde treffen, sollen zugleich vieles lernen; Lehrer/innen wollen Geld verdienen, nicht gemobbt werden, in Ruhe ihren Unterricht durchführen; Schulleitungen wollen eine gute Arbeitsatmosphäre und gute Leistungen, Verwaltungskräfte wollen geeignete Arbeitsplätze, Hausmeister und Handwerker nicht zu viel Vandalismus etc. Ein Teil der Ziele ist durchaus miteinander kompatibel, andere widersprechen einander. Das hier verfolgte Ziel einer kulturaktiven Schule konkurriert ebenfalls: etwa mit denjenigen, die einen anderen Schwerpunkt in ihrem Schulprofil wollen (Sport, Naturwissenschaften, Ökologie o. Ä.). Für das hier verfolgte Ziel einer Kulturschule spricht, dass es belegbare positive Erfahrungen mit Schulen gibt, die konsequent ein Kulturprofil umsetzen. Doch was heißt „Kulturprofil“? Man kann verschiedene Elemente unterscheiden, u. a.:

- ein von ausgebildeten Fachkräften durchgeführter Fachunterricht
- interessante AGs
- eine gute Kooperation mit außerschulischen Kulturpartnern
- eigene Schulkulturakteure (Chor, Schauspielgruppe, Band etc.)
- ein ästhetisch gestaltetes Gebäude.

Bereits an diesen Punkten erkennt man, dass man in allen Qualitätsbereichen eine kulturelle Dimension finden und forcieren kann.

Schule ist zunächst ein Zusammenspiel von gegenständlichen und sozialen Elementen. Gegenständlich heißt, dass Haus, Umgebung und Innenausstattung eine gewisse Gestaltqualität haben, dass materielle und gegenständliche Ressourcen zur Verfügung stehen.

Auf der sozialen Seite sind die Einzelpersonen und ihre Beziehungen in den Blick zu nehmen. Ihr Engagement im schulischen Bereich sowie ihre fachliche und pädagogische Qualifikation spielen eine Rolle. Schulentwicklung findet hierbei statt im Zusammenspiel zwischen





Im Hinblick auf die sozialen Beziehungen, die schulbezogenen Werte und ihre symbolischen Vergegenständlichungen hat man gerade in Deutschland eine jahrzehntelange Erfahrung mit Untersuchungen des Schulklimas (Fend 2006). In den letzten Jahren spielt das Konzept der „Schulkultur“ eine größere Rolle.

Schulkultur ist die spezifische Organisationskultur einer Schule, die verstanden werden kann als „Muster von sozialen Normen, Regeln und Werten einer Organisation, die vielfach mit Symbolgehalten aufgeladen sind und in den kognitiven Strukturen der Beteiligten ihren Niederschlag finden.“ (Wiswede, zit. n. Buer/Wagner 2007).

Diese Definition aus der Organisationslehre ist sicherlich an der Stelle zu eng, an der nur von kognitiven Strukturen die Rede ist: Es ist vielmehr das gesamte Persönlichkeitsspektrum der Agierenden einzubeziehen. Die Schulkultur ist dann das gelebte Selbstverständnis der beteiligten Menschen, das einerseits von deren Aktionen geschaffen wird, das andererseits bildend (!) auf die Persönlichkeiten (und die Strukturen) zurückwirkt. Das Bourdieusche Konzept des Habitus (und der Habitualisierung) führt an dieser Stelle zur Erklärung der Wirksamkeit von Schulkultur weiter.

Ein Verständnis von Schulkultur, das die Aspekte von Anerkennung und Kampf berücksichtigt, ist ebenfalls hilfreich (Wenzel unter Bezug auf Helsper u.a. in Helsper/Böhme 2004):

„Sie (Helsper u. a.; M. F.) verstehen Schulkultur als die symbolische Ordnung der Einzelschule, die durch symbolische Kämpfe und Aushandlungen der außerschulischen Akteure in Auseinandersetzung mit den Strukturen des Bildungssystems im Rahmen sozialer Kämpfe um die Definition und Durchsetzung kultureller Ordnung generiert wird.“

Obwohl der hier verwendete Kulturbegriff ein soziologischer ist (der symbolisch vermittelten normativen Grundlagen der Gesellschaft) und nicht der Kulturbegriff der kulturellen Bildung, kann man gerade kulturelle Bildungsarbeit (als Arbeit an und mit Symbolen) gezielt für eine Arbeit an der Schulkultur nutzen.

Konkrete Ansatzpunkte

1. Schulprogramme, Schulprofil

Die Abfassung von Schulprogrammen wurde in den letzten Jahren in Schulgesetzen den Schulen verbindlich vorgeschrieben. Schulprogramme sollen dazu dienen, im Rahmen der vorgegebenen gesetzlichen Regelungen die besonderen Ziele, die sich die Schule setzt, zu beschreiben.

Ein wesentlicher Aspekt in einem solchen Schulprogramm könnte die Formulierung eines kulturellen Schulprofils sein. Das Problem mit den Schulprogrammen (Holtappels 2004) besteht darin, dass sie zu oft als einsame Aktivitäten etwa der Schulleitung ohne Anbindung und Diskussion im Team erstellt wurden, so dass eine Wirksamkeit im Schulalltag nicht festzustellen war.

2. Personalentwicklung

Die Zusammensetzung des Kollegiums geht immer mehr in die Verantwortung der Schulleitung über. Ebenfalls in die Zuständigkeit der Einzelschule verlagert wurde die Verantwortung für einen eigenen Fortbildungsetat. Beides sind wichtige Ansatzpunkte, um zu einem (kulturellen) Schulprofil diejenigen Fachkräfte zu finden, die dazu passen. In der Tat spielt bei den schon existierenden Schulen mit kulturellen (oder einem anderen ausgewiesenen) Profil die richtige Auswahl der Beteiligten eine entscheidende Rolle.

3. Organisationsentwicklung

Organisationsentwicklung wird zunehmend als zentrales Element einer Schulentwicklung erkannt. Das Dortmunder Institut für Schulentwicklung hat unter der früheren Leitung von H.-G. Rolff systematisch und mit großem Einfluss auf die entsprechenden Aktivitäten verschiedener Bundesländer diesen Aspekt in die Schulsteuerung mit eingebracht (z. B. über die Fortbildung von Schulleitungsmitgliedern in NRW). Inzwischen gibt es Ansätze (etwa in der Akademie Remscheid entwickelt), auch bei der Methode der Organisationsentwicklung kreative Verfahren aus der kulturellen Bildungsarbeit anzuwenden.

4. Kulturelle Schulqualität und Gütesiegel

In England hat der Arts Council Material zur Selbstevaluation von Schulen ausgearbeitet, das von diesen auch als Hilfsmittel zur eigenen Entwicklung verwendet werden kann. Zugleich wurde dieser Prozess der Selbstevaluation verbunden mit einem System von Anerkennung durch Vergabe eines „Awards“ (Artsmark). Dieses Vorgehen ist in Deutschland zu erproben.

Hilfreich ist dabei die (Weiter-)Arbeit an einem Verständnis von Schulqualität, dem eine deutliche ästhetisch-kulturelle Ausrichtung zugrunde liegt. Der Entwurf eines solchen Qualitätsrahmens ist von der Kinder- und Jugendstiftung entwickelt worden. Er unterscheidet sechs Qualitätsbereiche:

- Pädagogische Qualität,
- ästhetisch-künstlerische Qualität,
- Qualität der Ausstattung,
- Prozessqualität,
- Qualität von Qualifizierung und Entwicklung,
- Qualität der Wirkungen.

Umsetzungsmöglichkeiten

Die Erfahrung zeigt, dass Schulentwicklung ein komplizierter Prozess ist, bei dem die Aktivitäten vieler Beteiligter notwendig sind, weil bereits eine einzige Akteursgruppe diesen Prozess ausbremsen kann. Schulleitung und Lehrerschaft müssen (letztere zumindest zu einem großen Teil) mitmachen, die Unterstützung der Eltern und Schülerschaft ist hilfreich, Hausmeister- und Verwaltungsressourcen müssen vorhanden sein, das Einvernehmen mit Schulträger und Schulaufsicht ist wünschenswert.

Beginnen lässt sich mit einzelnen Elementen. Möglich ist auch die Weiterarbeit an einer gelungenen Kooperation bei Kulturprojekten. Hierbei sind die folgenden Fragen hilfreich:

1. Wie ist das Kulturprojekt organisatorisch, räumlich, finanziell und personell im Schulablauf verankert?
[Teil der mittelfristigen Finanzplanung, klare Verantwortlichkeiten bei Lehrerschaft, Teil des Schulprogramms/Schulprofils, Mitverantwortung der Schulleitung, der Schulpflegschaft, der Schulkonferenz ...]
2. Welche Maßnahmen werden ergriffen, um das Projekt zu verankern?
3. Welche anderen Projekte (Sport, Ökologie etc.) gibt es noch? Wie sind diese verankert?
4. Gibt es mittelfristige vertragliche Regelungen für eine Zusammenarbeit?
5. WiesindaußerschulischePädagogeninoffiziellenSchul-Organen verankert?
6. Welche Kompetenzen im Hinblick auf Ressourcen (z. B. Räume) gibt es? Wo? Bei wem?
7. Ist die Evaluation der Projekte sichergestellt?
8. Sind pädagogische Ziele klar formuliert, festgelegt, ist Konsens klargestellt?
9. Ist eine strategische Organisation der Schule in Richtung Kulturschule angedacht? Mit wem?
10. Wo gibt es Widerstände gegen Kulturprojekte oder Kulturprofile der Schule?

Die Kulturschule – Eine Vision

Kulturschulen gibt es bereits. Hamburg hat schon seit einigen Jahren Schulen mit diesem Ehrentitel versehen. Sicherlich ist auch die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden eine Kulturschule. In Hessen soll es nunmehr weitere Kulturschulen geben. Im Rahmen der BKJ hat die Initiative Artsmarks des Arts Council England eine gewisse Überzeugungskraft entfaltet. Was also ist eine Kulturschule? In Kürze: Es ist eine Schule, in der alle Dimensionen von Schulleben – im Unterricht und außerhalb des Unterrichts – die kulturell-ästhetische Dimension nicht nur berücksichtigen sondern auf hohem Niveau erfüllen. Das heißt zunächst einmal, dass alle künstlerischen Fächer von ausgebildeten Fachkräften dauerhaft angeboten werden. Die dazu not-

wendigen Räume sind vorhanden. Der Stundenplan – auch dies liegt in der Verantwortung der Schule – ist so gestaltet, dass man auch längere Zeit an einem Projekt arbeiten kann. Es gibt zahlreiche Angebote künstlerischer Arbeitsgemeinschaften. Diese reichen über die obligatorischen Theater-AGs hinaus. In England hat man inzwischen beschlossen, – und andere Länder haben ähnliche Entscheidungen getroffen – dass jedes Kind jedes Jahr Anspruch auf eine bestimmte Zahl qualifizierter Kulturbeggnungen hat. Das muss in jedem Fall für eine Kulturschule gelten.

Eine Kulturschule ist eine Schule, in der viele Fachleute zusammenarbeiten: Schulische und außerschulische Kulturpädagogen, aber auch Künstler/innen oder Handwerker. Selbst Kulturmanagement sollte einbezogen werden. So gibt es im WDR eine interessante Initiative, bei der sich Schulklassen bewerben können, für die WDR-Bigband im Kontext ihrer Schule einen Auftritt mit allem, was dazu gehört zu organisieren. Diese Idee ist auf jede größere Stadt übertragbar.

Eine Kulturschule ist vernetzt im Stadtteil und in der Kommune. Sie ist selbst Kulturort, ein Ort der Begegnungen und Präsentationen und sie arbeitet aktiv an der kulturellen Entwicklung des Einzugsbereichs mit.

Eine Kulturschule sorgt dafür, dass auch Lehrer/innen mit nicht-künstlerischen Fächern die Gelegenheit erhalten, an einem Kulturprojekt mitzumachen. Denn eine ästhetische Grundqualifikation, die sehr viel mit sensibler Wahrnehmung zu tun hat, tut jedem gut. Kulturschulen haben Lehrer/innen, die einen „anderen pädagogischen Blick“ – etwa mit Hilfe des Kompetenznachweises Kultur – eingeübt haben. Schulkultur ist kein Fremdwort, wobei die ästhetische Dimension eine wichtige Rolle spielt: Die Räume, die Beziehungen, die Organisation der Zeit – all dies sollte im Hinblick auf wechselseitige Anerkennung ständig geprüft werden. Eine Kulturschule ist eine schöne Schule. Die Breite der (hier nur angedeuteten) Aspekte mag erschrecken. Die Messlatte, so könnte man meinen, hängt zu hoch. Doch muss nicht alles sofort erledigt werden. Die Breite des Spektrums ist hier sogar ein Vorteil: Man kann mit jedem Aspekt beginnen. Ganz so wie das Sprichwort sagt: Auch die längste Reise beginnt mit einem ersten Schritt.

Max Fuchs

ist Direktor der Akademie Remscheid, Vorsitzender der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ), des Deutschen Kulturrates und des Instituts für Bildung und Kultur (IBK). Er lehrt Kulturarbeit an den Universitäten Duisburg-Essen, Hamburg und Basel. Fuchs hat zahlreiche Schriften zur Theorie und Geschichte von Bildung und Kultur sowie zur Theorie der Kulturpolitik veröffentlicht.

LITERATUR

- Buer, J. V./Wagner, C. (Hrsg.):** Qualität von Schule. Frankfurt/M.: Peter Lang 2007.
- Fend, H.:** Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS 2006.
- Fried, L.:** Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Weinheim: Juventa 2002.
- Fuchs, M./Schulz, G./Zimmermann, O.:** Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion – Konzeption Kulturelle Bildung III. Regensburg: Conbrio 2005.
- Fuchs, M.:** Kulturelle Bildung. München: Kopaed 2008.
- Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.):** Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS 2004.

PRINZIPIEN KULTURELLER BILDUNG INTEGRIEREN

PRAXISORIENTIERTE ANREGUNGEN FÜR KOOPERATIONSPROJEKTE UND KULTURELLE SCHULENTWICKLUNG

BRIGITTE SCHORN

Prinzipien Kultureller Bildung sind: Ganzheitlichkeit, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, ästhetische Erfahrungen, Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit, Interessensorientierung, Partizipation, Vielfalt, selbstgesteuertes Lernen, die Zusammenarbeit mit professionellen Künstler/innen und die Herstellung von Öffentlichkeit.

Viele Schulen gestalten ihr Schulleben bereits nach diesen Leitlinien. Sie erproben Formen des ganzheitlichen Lernens, der Partizipation und Anerkennung, sie gehen neue Wege der Stärkenorientierung und begreifen die vielfältigen kulturellen Hintergründe ihrer Schüler/innen als Chance und Bereicherung. Kooperationsprojekte mit Kulturpartnern sind bestens geeignet, diese neuen Wege weiter auszugestalten und neue Erfahrungen zu sammeln. Es kann hilfreich sein, sich die Prinzipien kulturpädagogischer Arbeit immer wieder vor Augen zu führen und die eigenen Aktivitäten daraufhin zu beleuchten. Eine Auswahl ist an dieser Stelle kurz beschrieben, Fragen sollen die Reflexion darüber unterstützen.

Eine wichtige Anmerkung möchte ich voraus schicken: Die Prinzipien der außerschulischen kulturellen Bildungsarbeit werden insbesondere durch die institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen des Feldes ermöglicht. Pädagogisch begründete Leitlinien und Arbeitsformen auf der Mikroebene allein können die Rahmenbedingungen und Strukturen nicht verändern. Ohne begleitende Strukturveränderungen, die die Prinzipien der Praxis befördern, sind auch die bestgemeinten Grundsätze und ihre Umsetzung davon bedroht, an einem Glaubwürdigkeitsproblem zu scheitern.

1. Ganzheitlichkeit: Kopf, Herz, Hand

Kulturelle Bildung zeichnet sich aus durch ganzheitliche Spiel- und Lernformen. „Lernen mit allen Sinnen“ ist eine Forderung, die schon Pestalozzi (‘Lernen mit Kopf, Herz und Hand’) aufstellte. Heute können wir sie allerdings mit Erkenntnissen aus der Gehirn- und Lernforschung belegen. Die Vermutung, dass Kopf, Herz und Hand eine Lerneinheit bilden, ist heute eine wissenschaftlich fundierte Gewissheit. Unsere Sinne und unser Denken gehören zusammen. Ganzheitliches Lernen betont neben den kognitiv-intellektuellen Aspekten auch körperliche sowie affektiv-emotionale Aspekte. Ganzheitlichkeit als Lernform zeichnet sich aus durch einen dynamischen Wechsel von z. B. geistiger und körperlicher Aktivität, von sprachlicher und nicht-sprachlicher Interaktion, von Sinneseindrücken auf der einen und analytischer Durchdringung eines Problems auf

der anderen Seite. Alles was sinnlich erfahrbar ist, erreicht tiefere Schichten im Menschen, hinterlässt nachhaltigere Spuren als der rein kognitive Prozess.

- Bietet die Schule vielfältige, ganzheitliche Lernformen, zwischen denen die Kinder wählen können?
- Welche Sinne werden angesprochen?
- Gibt es einen Wechsel in den Lernformen? Gibt es Wechsel zwischen affektiv-emotionalen und kognitiv-intellektuellen Anforderungen; zwischen Gefühl und Verstand; zwischen Bewegung und Entspannung; zwischen Konzentration und ausgelassenem Handeln?
- Sind Erkenntnisse mit sinnlichen Erfahrungen verknüpft?
- Bietet der Unterricht/ das Projekt differenzierte Zugänge zum Thema?

2. Selbstwirksamkeit

Unter Selbstwirksamkeit versteht man die Überzeugung eines Menschen, in unterschiedlichen Lebenssituationen subjektive Kontrolle zu erleben und sich kompetent zu fühlen. Für Kinder und Jugendliche ist die wahrgenommene Selbstwirksamkeit („Das habe ich bewirkt.“) von großer Bedeutung für ihre positive Selbst-Bewertung. Schüler/innen müssen erleben können, dass ihr Einsatz, ihr Dazutun wirkt und sinnvoll ist. Sie brauchen die Erfahrung, dass angenommen und beachtet wird, was sie aus sich heraus schöpfen: Motivation, Emotionen, Ideen.

- Bietet der Unterricht/ das Projekt Identifikationsmöglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen? Ist das Projekt auch aus ihrer eigenen Sicht „ihr“ Projekt?
- Haben die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, sich selbst als diejenigen zu erleben, die etwas bewirken?
- Werden die Ergebnisse des Handelns daraufhin reflektiert?
- In welchem Verhältnis stehen die Vorgaben zum selbst entdeckenden Handeln?
- Wie viel Selbstbestimmung erlaubt der Unterricht/das Projekt/die Schulkultur? Kann dieser Raum des selbstbestimmten Handelns behutsam erweitert werden?

3. Ästhetische und künstlerische Erfahrung

Ästhetik stammt von dem griechischen Wort „aisthesis“ ab und bedeutet sinnliche Wahrnehmung, Empfindung. Ästhetische Erfahrung entfaltet sich – hier nach Martin Seel – in drei Dimensionen: einer kontemplativen Dimension, in der eine Unterbrechung der alltäglichen zeitlichen Kontinuität stattfindet, auch als Unterbrechung der gewohnten Selbstverständlichkeiten und Bedeutungen; einer korrespondierenden

Dimension, in der die Alltagswelt und das Alltägliche sich in der ästhetischen Erfahrung wieder finden; und eine imaginative Dimension, in der das Alltägliche überschritten wird und phantasievoll neue Lebensmöglichkeiten entdeckt und entworfen werden. Diese drei Dimensionen greifen ineinander. Das völlige „Aufgehen“ in einer Tätigkeit in Verbindung mit der Faszination, die vom Wahrnehmungsakt innerhalb dieser Tätigkeit selbst ausgeht, kennzeichnet die ästhetische Erfahrung. Ästhetische Erfahrung beinhaltet also immer auch die Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmung: das Subjekt selbst rückt in den Mittelpunkt: ich nehme wahr, dass und wie ich wahrnehme, wie ich mich bewege, wie ich den Ton höre, wie ein Objekt auf mich wirkt. Wichtige Strukturmomente von ästhetischer Erfahrung sind: Überraschung, Genuss und Ausdruck im kulturellen Kontext (d. h. Verwobenheit von Kulturaneignung, Anknüpfen an Bekanntes und Kulturproduktion).

- Wie werden möglichst intensive, konzentrierte ästhetische Wahrnehmungs- und Produktionsprozesse in und außerhalb des Unterrichtes ermöglicht?
- Werden zu den produktiven auch rezeptive Formen ästhetischer Erfahrung angeboten?
- Gibt es Freiräume für das absichtlose Experimentieren, für das Erkunden und Erproben eigener Ausdrucksmöglichkeiten?
- Wie korrelieren Inhalt, ästhetische Gestaltung und Handlung?
- Sind die Räume zum Thema passend ästhetisch gestaltet, lassen sie ästhetische Erfahrungen zu?
- Besteht die Chance, auftretende Probleme ästhetisch aufzuarbeiten?

4. Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit

Stärkenorientierung bedeutet, den Blickwinkel zu verändern: nicht zu fragen, was der Betreffende nicht kann, sondern zu sehen, welche Fähigkeiten und Stärken er oder sie in welchen Situationen zeigt, wie viel er oder sie wann zu tun und zu leisten in der Lage ist. Mit der Stärkenorientierung werden Schüler/innen in ihrer Persönlichkeit gestärkt und lernen gleichzeitig auch mit ihren Schwächen besser umzugehen. Anerkennung und stärkende Rückmeldungen helfen den Lernenden, Zutrauen in sich selbst zu fassen. So entwickeln sie die Sicherheit, dass sie ihren Weg ausprobieren/gehen können, dass sie dabei Fehler machen dürfen, ohne beschämt zu werden und in schwierigen Situationen auch Hilfe bekommen können.

Dass die Kinder und Jugendlichen individuelle Voraussetzungen mitbringen, wird als Chance betrachtet. Es müssen nicht alle alles gleich gut können. „Fehler“ werden als etwas Neues, Überraschendes, als Anlass zur Reflexion, als Abweichung von der Routine betrachtet. Übrigens gelten die Prinzipien der Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit auch für Erwachsene.

- Dürfen die Schüler/innen Fehler machen? Stimmen sich die Verantwortlichen (Lehrer/Kulturpädagogen/Künstler) über ihre Haltung gegenüber „Fehlern“ ab?
- Wie wird mit fehlgeschlagenen Versuchen oder Scheitern umgegangen?
- Wird die Verschiedenheit der Voraussetzungen als Chance betrachtet?

- Können die in einem Arbeits-/Projektabschnitt gewonnenen Fähigkeiten in anderen zeitnah wieder eingesetzt, erprobt werden?
- In welcher Zeit können die Kinder/Jugendlichen Ergebnisse erzielen; ist der Spannungsbogen altersgerecht?

5. Interessenorientierung

Die Schüler/innen erhalten die Möglichkeit, einem Thema, einer Frage nachzugehen, die von ihnen selbst ausgewählt worden ist. Ein solcher Unterricht, ein solches Projekt knüpft an ihren Interessen an und motiviert sie somit intrinsisch zum aktiven Tun. Solche Lernprozesse sind nachhaltiger als diejenigen, die den Lernenden nur von Außen „schmackhaft“ gemacht werden. Leider werden häufig zu Beginn Interessen abgefragt und zur Motivation genutzt, spielen aber im weiteren Verlauf keine Rolle mehr. Diese methodische Unart wird von den Kindern und Jugendlichen schnell durchschaut und sie verlieren mit der Enttäuschung, dass ihre Interessen keine Rolle mehr spielen, das Interesse am ganzen Thema.

Themen sollten so aufbereitet werden, dass eine Vielfalt von Zugängen und Fragestellungen bearbeitet werden kann, damit möglichst viele Schüler/innen die Chance haben, mit Interesse zu lernen.

- Wie gelingt es, die Interessen, Ideen und Vorstellungen der Schüler/innen zu integrieren?
- Können sie aus einem Angebot verschiedener Tätigkeiten frei auswählen?
- Gibt es Anlässe, die die Schüler/innen dazu ermuntern, ihre Interessen und Meinungen kund zu tun?
- Werden bei der Planung ihre Vor-Erfahrungen berücksichtigt?

6. Partizipation

Partizipation ist eine der wichtigsten Prinzipien der Kinder- und Jugendarbeit und auch viele Schulen fühlen sich mittlerweile einer partizipativen Lernkultur verpflichtet. Und doch bleibt in den meisten Fällen die Beteiligung von Schüler/innen auf der Ebene des Mitmachens stecken. In Kooperationsprojekten und im Rahmen der kulturellen Schulentwicklung sollte die Chance genutzt werden, Kinder und Jugendliche dauerhaft und konsequent an der Planung und der Gestaltung der gemeinsamen Aktivitäten zu beteiligen, die Aktivitäten an ihren Interessen zu orientieren und sie von ihnen mitbestimmen und mitgestalten zu lassen. Ziel ist die Entwicklung mitverantwortlicher Selbstbestimmung.

- Wie werden die Schüler/innen an der Entscheidung über das Thema beteiligt?
- Wie werden die Kinder und Jugendlichen in die Gestaltung des laufenden Projekts/des Bildungsprozesses einbezogen?
- Entscheiden die Schüler/innen über die Formen der Partizipation mit?
- Gibt es Spielräume für selbst initiierte Erfahrungen?
- Wie können sich Schüler/innen an die Übernahme von Verantwortung herantasten?

7. Vielfalt (er)leben

Differenz, Heterogenität und Vielfalt sind zentrale Begriffe aktueller pädagogischer Diskussionen. Anerkennung der sozialen und kulturellen Differenzen, ohne dass diese zu



Benachteiligungen der einzelnen Individuen oder zu einer verkürzten, auf z. B. ethnische Merkmale beschränkten Sichtweise führen darf, ist ein wesentliches Ziel Kultureller Bildung. Das bedeutet, Raum zu schaffen, die Differenzen zu erkennen und wert zu schätzen. Kulturpädagogische Arbeit zielt darauf ab, allen Beteiligten mit dem gleichen Respekt zu begegnen. Sie tut dies auch, indem sie entsprechend den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden angemessene und unterschiedliche Zugänge zum Projektthema ermöglicht und den unterschiedlichen Erfahrungshintergründen, Potenzialen und Stärken der Schüler/innen verschiedene Formen der Umsetzung ermöglicht.

- Begegnen sich Lehrer, Künstler, Kinder und Jugendliche mit Respekt? Wie kann ein respektvolles Miteinander gefördert werden?
- Wird die Unterschiedlichkeit der Akteure als Chance oder als Problem betrachtet?
- Wird Vielfalt im Rahmen des Projekts thematisiert?
- Haben die Kooperationspartner ein gemeinsames Verständnis von kultureller Vielfalt und Inklusion?

8. Selbstgesteuertes Lernen in Gruppen

Lern- und Aneignungsprozesse verlaufen effektiver, wenn sie aus der eigenen Initiative der Schüler/innen resultieren, wenn sie ihre Lernerfahrungen selber planen, ihren Bedürfnissen entsprechend umsetzen und dabei an eigene Bedeutungskontexte anknüpfen können. In der kulturellen Bildungsarbeit wird selbstgesteuertes Lernen in Gruppen gefördert. Jeder Einzelne bringt sich mit seinen Möglichkeiten, Kenntnissen und Ideen ein und kann dabei auf die Gruppe als Unterstützungssystem zurückgreifen. Die Gruppe setzt ihre Ziele gemeinsam um und sie kann bei Bedarf die unterschiedlichen Formen der Unterstützung durch die Anleiter nutzen. Gefördert wird das gemeinsame Lernen, der partnerschaftliche Erfahrungsaustausch. Die Gefahr, durch selbstgesteuertes Lernen die Verantwortung für das Lernen einseitig dem Individuum zuzuweisen, wird dadurch entschärft. Eine professionelle Begleitung dieser Prozesse im Sinne der Beratung wird damit nicht überflüssig; im Gegenteil wird Anleitung zum selbstverantwortlichen Lernen zu einer besonderen Herausforderung.

- Welche (Rahmen-)Bedingungen unterstützen das selbst gesteuerte Lernen in Gruppen?
- Können sich die Schüler/innen jederzeit Hilfe und Beratung holen, um ihre Arbeits- und Lernprozesse erfolgreich umzusetzen?
- Wie wird eine sinnvolle Reflexion über die Lern- und Arbeitsprozesse umgesetzt?
- Wie wird sichergestellt, dass die Kinder und Jugendlichen aus ihren Fehlern, aber auch aus ihren Erfolgen Erkenntnisse ziehen und aus diesen Erfahrungen lernen können?

9. Zusammenarbeit von Kindern und Jugendlichen mit professionellen Kulturpädagogen/innen und Künstler/innen

Die Qualität Kultureller Bildung hängt wesentlich auch von der gelungenen Einbeziehung professioneller Künstler und Künstlerinnen ab. Ihre „Art“, sich mit einem Thema auseinanderzusetzen begeistert die Schüler/innen und animiert sie selbst, diesen künstlerischen Weg zu beschreiten, spielerisch experimentelle Ideen zu entwickeln. Künstler, die situationsbezogen arbeiten, sich auf spezifische Bedingungen vor Ort einlassen oder diese gar als Anlass für ihr künstlerisches Konzept nehmen, faszinieren und schaffen neue Perspektiven auf das Bekannte. Die Einbeziehung von Künstlern fördert die Öffnung der Schulen in den gesellschaftlichen Raum.

- Welche Künstler/innen (Bildende Künstler, Schauspieler, Tänzer, Medienkünstler etc.) können das Unterrichts-/Projektthema angemessen und spannend umsetzen?
- Verfügen sie über Erfahrungen und Kompetenzen um mit Schüler/innen zu arbeiten?
- Sind die Künstler/innen in der Lage, bei den Kindern und Jugendlichen Experimentierfreude zu wecken? Sind sie in ihrer Kunstform kompetent?
- Welche Gelegenheiten des Austauschs zwischen Künstler/innen und Lehrkräften über die Arbeit mit den Schüler/innen gibt es?

10. Öffentlichkeit, Anerkennung

In vielen Kunstformen ist die öffentliche Darstellung inhärent, die Herstellung von Öffentlichkeit ist gleichzeitig auch ein pädagogisches Prinzip: Die Schüler/innen wollen und sollen am Ende eines Projekts zeigen, was sie auf die Beine gestellt haben. Mit der Veröffentlichung erleben sie sich selbst als an der Produktion kulturellen Lebens Beteiligte. Sie werden wahrgenommen mit dem, was sie bewegt. Und sie erhalten Anerkennung und eine Wertschätzung für das, was sie geschaffen haben.

- Werden die Ergebnisse des Projekts öffentlich vorgestellt? In welchem Rahmen?
- Wie werden öffentliche Auftritte und Präsentationen bekannt gemacht?
- Wie professionell ist diese öffentliche Präsentation gestaltet? Wen könnte man in diesen Fragen als Kooperationspartner gewinnen?

Brigitte Schorn

ist wiss. Mitarbeiterin der Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“ an der Akademie Remscheid. Bis Ende 2008 war sie Bildungsreferentin bei der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) und entwickelte dort u. a. den Kompetenznachweis Kultur.

FÜNF BLICKE AUF DIE POTENZIALE KULTURELLER SCHULENTWICKLUNG

EINE LEHRERIN, ZWEI SCHULLEITER, EINE KÜNSTLERIN UND EINE KULTURPÄDAGOGIN ÜBER CHANCEN UND GELINGENSBEDINGUNGEN

„DAS CHAOS WIRD ZUR KREATIVITÄT“

INTERVIEW MIT JASMIN PIELS, LEHRERIN AN DER FÖRDERSCHULE MARTIN-LUTHER-KING IN CASTROP-RAUXEL UND HILDEGARD STRUTZ, LEITERIN DER KUNSTSCHULE PINX IN SCHWARMSTEDT

Was kann sich in der Schule durch die Zusammenarbeit mit Künstler/innen, Kulturpädagog/innen und kulturellen Einrichtungen verändern?

JASMIN PIELS: Ich denke, dass die Künstler/innen der Schule einen anderen Blickwinkel ermöglichen. Neben der Professionalität der Künstler/innen profitiert die Schule von deren Unabhängigkeit, ihrem Andersdenken und ihrem Losgelöstsein vom schulischen Kontext. Sie schaffen neue und unkonventionelle Freiräume. Sie sehen die Schüler/innen mit anderen Augen, nicht bewertend und ohne schulische Biografien. Das, was wir in der Schule als auffälliges, schwieriges Verhalten deuten, bekommt in der Zusammenarbeit mit den Kulturpartnern eine ganz andere Wertigkeit und Dimension. So wird das „Chaos“ zur Kreativität.

Und das merken auch die Schüler/innen. Sie werden anders wahrgenommen. Dieser wertneutrale Freiraum fördert Talente und Potenziale. Die Schüler/innen sehen sich und Andere aus einem anderen Blickwinkel.

HILDEGARD STRUTZ: Durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen kulturellen Partnern ist es möglich, neue Unterrichtsformen zu erproben und Strukturen zu verändern. Künstler/innen gehören zu den „Machern“. Kulturelle Partner ermöglichen in der Schule einen anderen Blick auf die Schüler/innen und eröffnen ein Umdenken der Lehrer/innen bezüglich des möglichen Lernprozesses bei Kindern. Dazu gehört zum Beispiel der Einfluss des Besonderen auf das Selbstbewusstsein und die Leistung des Kindes. Dadurch entwickeln sich bei den Kindern und Jugendlichen ein größerer Zusammenhalt und eine stärkere Bindung an die Schule.

Auch wenn Strukturen nicht ad hoc verändert werden können, so ermöglicht die Zusammenarbeit der Schule mit einer kulturellen Einrichtung zumindest ein Umdenken der eigenen Strukturen und Wege.

Auf welche Weise können sich solche Kultur-Kooperationen positiv auf die Schulentwicklung auswirken?

JASMIN PIELS: Kultur-Kooperationen bekommen einen größeren Stellenwert innerhalb des Schullebens. Sie werden als etwas Besonderes, als ein bereicherndes Angebot gesehen. Wenn sie etabliert sind und durch Aufführungen kontinuierlich in der Öffentlichkeit stattfinden, können sie zu einem Aushängeschild der Schule werden. Fragen der Schüler/innen, ob im nächsten Jahr wieder eine Theatergruppe stattfinden wird, zeigen wie wichtig diese Kooperation – neben der individuellen Förderung der Schüler/innen – für die Schule geworden ist.

HILDEGARD STRUTZ: In erster Linie ist eine solche Kooperation eine gute Eigen-Werbung für die Schule. Kultur bringt immer eine Außenwirkung mit sich. Die stärkere Identifikation aller Schüler/innen mit der Schule durch kulturelle Erlebnisse ermöglicht das Schaffen eines „Zuhauses“ für Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern.

Welche Impulse für Schulentwicklung können von der Kulturellen Bildung innerhalb der Schule, also von den künstlerischen Schulfächern Musik, Kunst, ggf. Theater ausgehen?

JASMIN PIELS: Leider haben diese Fächer in der Förderschule oft nicht den Stellenwert, den sie haben müssten. Bei krankheitsbedingtem Unterrichtsausfall sind das die Fächer, an denen zuerst eingespart wird. Außerdem hängen die Impulse, die von ihnen ausgehen könnten stark von der persönlichen Ausrichtung der Klassenlehrer/innen ab, da der Kunst- und Musikunterricht durch Fachlehrer/innen oftmals nicht existiert.

HILDEGARD STRUTZ: Der Wunsch der Verbindung vom normalen Unterricht mit unseren kulturellen Bildungsangeboten kann nur von den Lehrer/innen des jeweiligen Unterrichts



kommen, und ist somit zwar vorstellbar und wünschenswert, aber bisher sehr stark personenabhängig und weniger fächerabhängig. Bei uns erfolgt der Impulsaustausch bisher in den Fächern Deutsch, Englisch und Geschichte.

Was assoziieren Sie mit dem Begriff „Kulturelle Schulentwicklung?“

JASMIN PIELS: Eine qualitative Verbesserung des Schulwesens durch die Stärkung musisch-ästhetischer Bildungsprozesse; einen Gegenbegriff zur Reduktion der Bildung auf die so genannten Kernfächer wie Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften.

HILDEGARD STRUTZ: Die Vernetzung von Schule und Kultur; Schule im ursprünglichen Sinne; die Weitervermittlung unseres kulturellen Erbes als Menschen. Hannah Ahrendt sagte: „Jeder neue Tag ermöglicht es uns neu anzufangen, das macht uns zum Menschen.“ – In der kulturellen Schulentwicklung lohnt es sich, jeden Tag als Neuanfang zu sehen. Denn nur so ist die Chance da, immer wieder andere und neue Menschen zu begeistern und mit Kultureller Bildung Kultur zu bilden.

Auf welchen Ebenen sehen Sie Möglichkeiten positiver Veränderungen durch Kulturelle Bildung?

JASMIN PIELS: Im Unterricht können neu entdeckte Potenziale entdeckt und gefördert werden. Im Stadtteil verbessert sich das Image der Schule durch regelmäßig stattfindende Aufführungen, zu denen auch andere Schulen eingeladen werden. Durch die Zusammenarbeit mit dem Kulturpartner profitiert die Schule auf der örtlichen, sächlichen und personellen Ebene.

HILDEGARD STRUTZ: Bildungsprozesse werden vielschichtiger und fächerübergreifend. Unterricht erhält eine langfristige Perspektive. Schulkultur ermöglicht Identifikation mit der Schule. Das Bilden von neuen Teams ermöglicht andere Formen der Zusammenarbeit.

Die Zusammenarbeit mit der Kunstschule ermöglicht die Vernetzung mit dem Stadtteil und stärkt die Hauptschule in ihrer Position in der kommunalen Bildungslandschaft.

Durch den Kompetenznachweis Kultur, erhalten die Schüler/innen eine bessere Möglichkeit eine Lehrstelle zu bekommen. Das Projekt ermöglicht einen engeren Kontakt zur Berufswelt und deren Praxisfeldern.

Bezogen auf die Bildungspolitik sehe ich die Chance, dass durch eine massive Unterstützung von BKJ und LKJ und durch den gesellschaftlichen Druck, den die positiven Ergebnisse der Zusammenarbeit erzeugen, eine Änderung in der Bildungspolitik bewirkt werden kann.

Welche Erfahrungen haben Sie gemacht?

JASMIN PIELS: Da unsere Kooperation mittlerweile im vierten Jahr läuft, habe ich sehr gute, bereichernde und anregende Erfahrungen gemacht. Entscheidend ist für mich die Beziehungsebene zwischen Künstler/in und Pädagog/in. Stimmt die Chemie, funktioniert die Zusammenarbeit. Kultur-Partnerschaften sollten nur freiwillig eingegangen werden, da sie ein hohes Maß an Kommunikation, freiwilligem Engagement und zeitlichen Ressourcen erfordern.

HILDEGARD STRUTZ: Die Zusammenarbeit mit dauerndem Erfolg ist ein weiter Weg, bei dem alle Beteiligten einen langen Atem brauchen. Der Erfolg ist abhängig von einzelnen Menschen. Wenn auch nur einige wenige die Zusammenarbeit blockieren, entsteht eine Regression und der gewünschte Erfolg bleibt automatisch aus.

Was muss unbedingt passieren?

JASMIN PIELS: Die kulturelle Arbeit hängt in unserem Fall von der Beschaffung der finanziellen Mittel ab. Das ist oftmals mühselig und wenig planbar. Außerdem benötigen insbesondere Förderschulen mehr Personal, eine bessere sächliche und räumliche Ausstattung, um Kulturangeboten einen angemessenen Rahmen zu geben.

HILDEGARD STRUTZ: Eine Begleitung von Dritten, Supervision und Mediation halte ich für sinnvoll, damit gerade von Seiten der kulturellen Einrichtung die Frustration nicht zu groß ist und die Künstler nicht aufgeben.

Womit würden Sie anfangen?

JASMIN PIELS: Auch in Zeiten leerer Kassen müssen ausreichend finanzielle Mittel für Kultur-Partnerschaften zur Verfügung stehen.

HILDEGARD STRUTZ: Klare Strukturen und Ansprechpartner schaffen, bevor die gemeinsame Arbeit beginnt.

Jasmin PielS

begleitet mit einer Theaterpädagogin ein ganzjähriges interdisziplinäres Projekt an der Förderschule Martin-Luther-King in Castrop-Rauxel. Schüler/innen der fünften bis neunten Klassen entwickeln ihre eigene Bühnengeschichte zum Thema „Wanderung und Migration“.

Hildegard Strutz

leitet für die Kunstschule PINX das Projekt „Meister an die Schule“. In verschiedenen Jahrgängen durchlaufen die Schüler/innen unterschiedliche Bereiche der Bildenden Kunst. Die Bildungsarbeit findet in der regulären Unterrichtszeit sowie im Nachmittagsbereich des Ganztagsangebots statt. Sie selbst ist freie Künstlerin, Architektin und hat schon mehrere partizipatorische Kunstwerke erarbeitet.

Beide sind Bildungspartnerinnen im BKJ-Modellprojekt „Lebenskunst Lernen“.



„SCHULE SOLL EIN LEBENS- UND ERFAHRUNGSRAUM SEIN“

ANDREAS NIESSEN

Eine moderne Schule muss ein multi-professionelles System sein, in dem Lehrer/innen wichtige, aber bei weitem nicht alle Aufgaben übernehmen. Sie müssen Expert/innen sein für Vermittlung, Diagnose, individuelle Beratung und Förderung. Ihre Arbeit wird ergänzt, erweitert und unterstützt durch externe Personen und Institutionen, die im Hinblick auf die Förderung und Enkulturation von Kindern und Jugendlichen besondere Kompetenzen und Schwerpunkte anbieten können. Durch die intensive Zusammenarbeit mit Künstler/innen bzw. kulturellen Einrichtungen öffnet sich Schule nach innen und nach außen. Sie schlägt Brücken nach „draußen“, ins „wirkliche Leben“, sie lässt sich in die Karten schauen und legt bei Schülerinnen und Schülern die Grundlage für lebenslanges Lernen.

Kooperationen sind in der Anbahnung sicherlich bisweilen in organisatorischer Hinsicht aufwändig. Insgesamt aber entlasten sie die in der Schule arbeitenden Personen, erschließen der Schule zusätzliche Ressourcen und erweitern und vertiefen das Angebot der Schule im Bereich des kulturellen Lernens. Kultur-Kooperationen sind in der Regel projektbezogen und fördern damit die Bemühungen der Schulen um Unterrichtsentwicklung im Sinne konstruktiver Lernprozesse sowie kooperativen, individuellen und projektorientierten Lernens.

Die **künstlerischen Schulfächer** leisten wichtige Beiträge zur Umsetzung eines erweiterten Lern- bzw. Kompetenzbegriffs, bei dem neben der Aneignung von Wissen und Fertigkeiten auch motivationale Aspekte sowie überfachliche Kompetenzen eine wichtige Rolle spielen. Kunst, Musik und Theater bieten vielfältige Möglichkeiten für individualisiertes Lernen und sind gewissermaßen prototypisch in Bezug auf ganzheitliches und projektorientiertes Lernen. Schließlich können sie eine wichtige Rolle spielen bei der lernpsychologisch sinnvollen bzw. optimalen Rhythmisierung des Lernens in der Ganztagschule.

Schule, insbesondere die Ganztagschule, soll Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche sein. Hier sol-

len Kinder die vielfältigen Kompetenzen entwickeln, die sie zu einer Teilhabe an der Gesellschaft befähigen. Kulturelle Angebote und kulturelles Lernen sind hierfür notwendige Voraussetzungen und sind daher unverzichtbarer Bestandteil der Entwicklung der Schule insgesamt. Daneben gibt es natürlich auch noch eine weitere Bedeutungsdimension: Jede Schule muss ihre spezifische Schulkultur entwickeln. Traditionen, Rituale, Vereinbarungen, Leitbild und pädagogischer Grundkonsens sind hier nur einige der eine Schulkultur prägenden Elemente. In diesem Zusammenhang halte ich es für besonders wichtig, dass den Fächern, die besondere Beiträge zu Kultureller Bildung leisten (Kunst, Musik, Literatur, Theater) eine hohe Wertschätzung entgegengebracht wird. Dies drückt sich aus in einer guten Lehrerversorgung, einer Erfüllung der vorgegebenen Stundentafeln und durch ein breites Angebot kulturbezogener Arbeitsgemeinschaften, die von Lehrkräften der Schule durchgeführt werden. Fachunterricht und regelmäßig bzw. kontinuierlich angebotene Arbeitsgemeinschaften bilden das Fundament für eine breit angelegte Kulturelle Bildung an der Schule, auf dem sich dann Kooperationen mit außerschulischen Partnern entwickeln lassen.

Kulturelle Bildung sollte einen klaren Akzent setzen gegen eine allzu einseitig auf die Vermittlung von Kompetenzen für berufliche Kontexte ausgerichtete schulische Bildung. Sie sollte dazu beitragen, dass Schüler/innen über das meist kurzfristige und wenig nachhaltige Lernen für Prüfungen und Abschlüsse hinaus ihre Stärken und Ressourcen entdecken und sich als aktiv, selbstwirksam und kompetent entdecken. Kulturelle Bildung leistet einen Beitrag zur Entwicklung von Schule hin zu einem Haus des ganzheitlichen Lernens, in dem Schüler/innen in ihrer jeweiligen Individualität persönlich bedeutsame Erfahrungen in sozialen Kontexten sammeln können.

Meine persönlichen Erfahrungen und die Erfahrungen unserer Schule mit Kultureller Bildung und hier speziell in Form der Öffnung von Schule und der Zusammenarbeit mit außerschulischen Personen und Institutionen sind vielfältig und



durchweg positiv. Daher im Folgenden nur einige Beispiele in stichwortartiger Auflistung:

- Zusammenarbeit mit Autorinnen und Autoren /Friedrich-Bödecker-Kreis: Lesungen, Autoren-Workshops, Literatur-Workshops
- Nutzung der Angebote von Orchestern und Musikveranstaltern der Region: Gürzenich-Orchester, KölnMusik, Concerto Köln, Oper der Stadt Köln
- Zusammenarbeit mit der Kulturabteilung der Stadt Pulheim: Workshops, Künstler in die Schule, Vorträge, Lesungen etc.
- Zusammenarbeit mit dem Förderverein der Stadtbibliothek: Autorenlesungen und Literaturabende
- Ausstellungen von Schülerarbeiten im kommunalen bzw. regionalen Umfeld (z.B. Evangelische Paul - Gerhard - Kirche: „Kirche trifft Kultur“, Gedenkstätte in der ehemaligen „Arbeitsanstalt Brauweiler“)
- Etablierung eines mit dem schulischen Musikunterricht verbundenen Angebots von Instrumentalunterricht durch schuleigene Lehrkräfte und externe Instrumentalpädagog/innen

Kritisch anzumerken ist, dass durch die so genannte Output-Orientierung und die zunehmende Fokussierung auf eine möglichst optimale Effizienz schulischer Bildung im Hinblick auf abprüfbare bzw. empirisch zu testende Lernleistungen der Schüler/innen der Stellenwert Kultureller Bildung in zunehmendem Maße zurückgedrängt wird. Die irrije Annahme, die der Schulzeitverkürzung (im Gymnasium das so genannte „G 8“) zugrunde liegt, man könne Lernprozesse (noch dazu nachhaltige und persönlich bedeutsame) beliebig beschleunigen und damit auch noch

effizienter gestalten, führt zu einem wachsenden Druck bei Schüler/innen, Lehrer/innen und in den Elternhäusern. Wichtig erscheint vielfach nur noch das, was in der nächsten Klassenarbeit, in der nächsten Lernstandserhebung oder der zentralen Prüfung überprüft wird. Kulturelle Bildung benötigt andere Rahmenbedingungen: es muss Zeit und Raum da sein

- für kreative Prozesse und kreatives Lernen,
- für Tätigkeiten und Lernaktivitäten, die keiner permanenten Leistungsbewertung ausgesetzt sind,
- für projektorientiertes Lernen und Arbeiten auch über längere Zeiträume hinweg,
- für die individuelle Schwerpunktsetzung bei Schüler/innen, Klassen und Kursen bzw. Schulen.

Hierfür müssen die Schulen unbedingt das notwendige pädagogische Fachpersonal haben und zwar mit unbefristeten Anstellungsverhältnissen. Darüber hinaus müssen außerschulische Partner so gefördert werden, dass Kooperationen wie das legendäre „Rhythm is it“ – Projekt in Berlin zum Alltag aller Schulen in Deutschland werden können. Flächendeckend müssen Schulen zu Ganztagschulen ausgebaut werden und in diesem Rahmen die Möglichkeit erhalten, pädagogische Fachkräfte im Bereich des kulturellen Lernens dauerhaft oder befristet beschäftigen zu können.

Andreas Niessen

ist Leiter des Geschwister-Scholl-Gymnasiums in Pulheim.

KONTAKT

aniessen@scholl-gymnasium.de
www.scholl-gymnasium.de

„GEMEINSAM ZU BEGEISTERN VERSTEHEN“

UTE EIDSON

Schule ist eine Institution, die einen Bildungsauftrag nach gesetzlich vorgegebenen Lehrplänen zu erfüllen hat. Es gibt feste Rhythmen für den Ablauf, die das System starr erscheinen lassen. Wie Schule belebt und als Lern- und Lebensort gestaltet wird, hängt vielfach von den dort arbeitenden Pädagog/innen ab. Eine große Rolle spielt deren Verständnis von Bildung. Ist es auf die pure Vermittlung des Lehrstoffes reduziert oder geht es um Wissen, das lebensnah, also mit Bezug auf praktische Anwendung bzw. am Alltag orientiert, vermittelt wird? Ist Schule lebensweltbezogen, dann ist es unvermeidlich, dass außerschulische Partner aus verschiedenen Bereichen integriert werden. Diese Partner können durch ihre fachliche Spezifik Unterricht bzw. Schulalltag bereichern und praktische Aspekte einbringen. Natürlich ist das immer ein vielschichtiger Prozess, der Toleranz und Akzeptanz von allen Beteiligten erfordert.

Die Zusammenarbeit mit außerschulischen kulturellen Partnern ist nach meinen Erfahrungen ein wichtiger Faktor für Schulen, die an einer umfassenden Bildung und Erziehung ihrer Schüler/innen interessiert sind. Oft werden gerade die künstlerischen Fächer vernachlässigt, wird deren Auswirkung auf die Entwicklung von jungen Menschen unterschätzt. Dass die Beschäftigung mit Tanz, Theater, Musik, Literatur oder Kunst aber großen Einfluss auf die Herausbildung wichtiger sozialer und individueller Kompetenzen hat, ist lange bekannt und auch durch wissenschaftliche Studien belegt.

Durch die Kooperation mit kulturellen Partnern können Lehrer/innen und Schüler/innen profitieren. Wichtig dafür ist, Vertrauen in den Partner zu haben und die andere Arbeitsweise zu akzeptieren. Gleichzeitig gilt für uns natürlich, nicht als „Fremde“ Schule brachial ändern zu wollen. Nur in einem produktiven Miteinander sind Veränderungen möglich. Kommunikation über Vorhaben und Entwicklungen, Reflexionen über Prozesse und Evaluationen mit allen Beteiligten sind in der Anfangsphase unverzichtbar. Nicht jeder Lehrer ist von der Herangehensweise eines Künstlers überzeugt und nicht jede Künstlerin kann die Aufgaben einer Lehrerin umfassend einschätzen. Beide Seiten brauchen Offenheit für diese Zusammenarbeit und auch die Bereitschaft, Prozesse aushalten zu können, ohne zu früh kontrollierend einzugreifen. Letztendlich gelingt die Kooperation nur, wenn beide einen gemeinsamen Weg finden und die Schüler/innen zu begeistern verstehen.

In der Zusammenarbeit mit Schule erleben wir oft, dass Lehrer/innen ihre Schüler/innen während des künstlerischen Arbeitens in anderen Kontexten wahrnehmen. Plötzlich sind leistungsschwächere oder verhaltensauffällige Schüler/innen in ihrem Element, vertiefen sich in künstlerische Aufgaben und bringen ihre Ideen ein. Jede Bestätigung, jedes lobende Wort, Hinwendung und Interesse durch die Künstler/innen sind Ansporn und bestärken den Mut in das eigene Können. Barrieren, die durch schulische Misserfolge gewachsen sind, schrumpfen. So können Lehrer/innen die

„freigelegten“ Fähigkeiten besser im Unterricht nutzen und die Schüler/innen weiter fördern.

In unserem Verständnis geht es in der kreativen künstlerischen Tätigkeit vor allem um den Prozess. Für uns steht die eigene Auseinandersetzung mit einem Thema in der Kunst mittels künstlerischer Techniken an erster Stelle. Dabei müssen viele Schüler/innen erst Selbstvertrauen gewinnen, sich öffnen und ihre Wahrnehmungsfähigkeit schulen. Oft fällt es ihnen schwer, ihre Gefühle und Stimmungen auszudrücken, eigene Meinungen zu artikulieren oder darzustellen. Doch generell fällt auf, dass sehr viele Schüler/innen nach anfänglichen Hemmungen aufleben und IHRE Kunst – egal ob Tanz, Theater, Malerei oder anderes – für sich entdecken. Sie entwickeln Freude am Experimentieren, erfahren Bestätigung und entdecken Neues für sich. Das Verhalten der Schüler/innen verändert sich in diesem Prozess zunehmend. Sie gehen aufmerksamer miteinander um, erfahren beispielsweise, dass die Theater- oder Tanzgruppe jeden Einzelnen braucht, Empfindlichkeiten untereinander Prozesse stören können. Kooperations- und Teamfähigkeiten werden geschult und die Kinder lernen, gemeinsam an einem Stück zu arbeiten. Von den Künstler/innen werden sie dabei vor allem fachlich unterstützt. Sie werden ermutigt, ihre eigenen Erfahrungen und Ansichten einzubringen und motiviert, ihre Ergebnisse zu präsentieren. Es gibt kein Richtig oder Falsch. Im partnerschaftlichen Dialog werden Ansichten dargelegt, kann man sich überzeugen lassen oder seinen Standpunkt vertreten. Für die Schüler/innen ist es sehr wichtig, dass die Künstler/innen authentisch sind. Im Unterschied zu Schule gibt es keine Leistungsorientierung. Wir wollen durch Kreativität und Freude an der künstlerischen Auseinandersetzung das Lernen als positiven, spannenden Prozess erlebbar machen.

Hierin sehe ich den größten Gewinn in der Zusammenarbeit mit kulturellen Partnern. Die Entwicklung der Schulkultur durch künstlerische Prozesse kann nur gewinnbringend sein. Sie regen zu Auseinandersetzung und Kommunikation an, schaffen gemeinsame Erlebnisse bei Präsentationen (z. B. Ausstellungen, Aufführungen, Lesungen), wirken in den Sozialraum und verändern letztendlich schulische Abläufe und Schule als Institution. Das ist keine Veränderung von heute auf morgen. Sie bedarf immer wieder lebhafter Prozesse, um Starre zu vermeiden. Für mich sind diese Veränderungen wirklich spannend, wenn sich die Zusammenarbeit nicht nur auf den Freizeitbereich im Rahmen der Ganztagschule reduziert, sondern eine Basis geschaffen wird, um Unterricht zu verändern und zu bereichern.

Ute Eidson

ist Diplom-Kulturwissenschaftlerin. Seit 1990 leitet sie das Jugendkulturzentrum Stötteritzer Spielkiste in Leipzig. Sie ist Vorsitzende der Landesarbeitsgemeinschaft der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen Sachsen e.V. und stellvertretende Vorsitzende des BJKE e.V. sowie Vorstandsmitglied der LKJ Sachsen e.V.



„MACHT SIE WIEDER NEUGIERIG AUF DAS LEBEN“

EUGEN LANG

Mein Diskussionsbeitrag bezieht sich auf den Bereich der Hauptschulen und bedingt auf den der Förderschulen und Grundschulen.

Die Arbeit von **Künstler/innen** in der Schule lenkt den Blick der Schüler/innen, aber auch der Lehrer/innen auf einen anderen Aspekt der Wirklichkeit. Fremdheitserfahrungen, die Konfrontation mit unbekannten Techniken, Kunstwerken und Themen setzen nicht vorhersehbare Prozesse in Gang, schaffen Anlässe der Auseinandersetzung und der persönlichen Entwicklungen. Aspekte, die in den Lehrplänen zwar benannt werden, aber aufgrund der Dominanz der Fachorientierung in den meisten Schulen zu kurz kommen, sind für Künstler/innen häufig das Wesentliche: Persönlichkeitsbildung, Auseinandersetzung mit dem Fremdartigen, Grenzüberschreitungen.

Die Arbeit von **Kulturpädagog/innen** sehe ich ergänzend zum unterrichtlichen Geschehen (z.B. AGs) an Schulen. Hier müsste diskutiert werden, inwiefern Kulturpädagog/innen im Bereich der freiwilligen AGs anders arbeiten, als entsprechend aus- und fortgebildete Lehrer/innen für Musik, Kunst, Darstellendes Spiel oder auch Deutsch. Ich unterscheide hier ganz bewusst die Wirkung von Künstler/innen und die von Kulturpädagog/innen. Wie unschwer zu erkennen ist, erwarte und beobachte ich von der Arbeit der Künstler/innen an Schulen einen größeren Effekt. Nach meinen bisherigen Erfahrungen zeigt sich, dass Künstler/innen eher erstarrte Strukturen aufbrechen. Sie provozieren, konfrontieren, stellen in Frage, gestalten um, geben abweichende Lebensmodelle und erfinden Lehren und Lernen neu. Ihnen fehlt der pädagogische Zeigefinger, der die Richtung vorgibt, stattdessen haben sie Fühler für Fragestellungen und Bedürfnisse der Schüler/innen und begeben sich mit diesen auf eine gemeinsame Reise.

„Schule“ kann von Künstler/innen lernen, wie Begeisterung und innere Motivation von Schüler/innen genutzt und erhalten werden können. Darüber hinaus kann Schule lernen, Schüler/innen mehr Zeiten und Orte für Persönlichkeitsentwicklung zu geben, was sich insgesamt auch auf fachliches Lernen positiv auswirken wird.

Das Problem der **künstlerischen Schulfächer** liegt meiner Meinung nach darin, dass auch in diesen Fächern eine Leistungsbewertung stattfindet. In meinen Augen wider-

spricht dies dem Geist künstlerischer Prozesse. Wertvolle Impulse für die Schulentwicklung entstehen hauptsächlich im Bereich freiwilliger Arbeitsgemeinschaften, da durch die Bewertungsfreiheit bestimmte Prozesse erst möglich sind. Hier kann die Durchführung von Schulfesten mit Kulturprogramm, Aufführungen, Gebäude- und Schulhofgestaltung oder die Teilnahme an Wettbewerben gemeinschaftsstiftend wirken und eine positive Wahrnehmung der eigenen Schule fördern. Die Funktion der Schule wird dann zunehmend positiv umgewertet zu einem Ort gesellschaftlicher Teilhabe, zu einem Treffpunkt über die Unterrichtszeit hinaus.

Es ist schon schade, dass ein Begriff wie „kulturelle Schulentwicklung“ überhaupt nötig ist. Eigentlich sollte es eine der wichtigsten Aufgaben von Schule sein, Kinder und Jugendliche bei ihrer „kulturellen Persönlichkeitsentwicklung“ zu unterstützen. Dass es soweit gekommen ist, dass Schule im kulturellen Bereich entwickelt werden muss, ist bedenklich. Nach meiner Meinung führt der Weg zur „kulturellen Schulentwicklung“ am ehesten über eine Öffnung der Schulen, indem Künstler/innen an Schulen arbeiten. Nach meiner festen Überzeugung muss der Weg vom Kleinen zum Großen beschritten werden. Wenn den Schulen mehr Autonomie gegeben würde, dann könnten die Schulen passende Profile entwickeln. Aus einer Vielzahl von Schulprofilen erfolgreicher Schulen könnten Schlussfolgerungen gezogen werden, die wiederum anderen Schulen bei Veränderungsprozessen und Profilentwicklung nutzen.

Schulpolitik sollte sich aus den Erfahrungen vieler einzelner Schulen ableiten. Zur Zeit wird unter dem Eindruck des PISA-Schocks versucht, Schulen, egal für welche Menschen, immer gleicher (immer vergleichbarer!) zu machen. Individualität droht auf der Strecke zu bleiben.

Eine gute Schule sollte den selbstbewussten, kreativen, kritischen, solidarischen und selbstbestimmten Erwachsenen als Ziel der Persönlichkeitsentwicklung der ihr in sensiblen Lebensphasen anvertrauten Kindern und Jugendlichen, im Blick haben. Gegenwärtig drohen Bildungsministerien dies aus dem Auge zu verlieren. Rankings von Lernstandserhebungen vernebeln die Sicht auf das wahre Ziel.

Vordenker/innen wie Enja Riegel weisen den Weg hin zu einer Verankerung eines kulturellen Schwerpunktes in den Schulprofilen. Einzelne Schulen müssen den Anfang machen, indem sie Kulturelle Bildung der Schüler/innen als ihren



wichtigsten Auftrag begreifen. Dazu bedarf es Expert/innen an jeder Schule, Künstler/innen aller Sparten, neugieriger Lehrer/innen mit Visionen und Leidenschaft für die Themen der Welt, Vorbilder für Kinder und Jugendliche.

Dies verändert Unterricht, Schulkultur und Bildungsprozesse, führt zu anderen Formen der Zusammenarbeit und der Ausbildung, fördert Vernetzungen in den Stadtteilen bis hin zu kommunalen Bildungslandschaften. Bildungspolitik sollte diese Prozesse fördern, mindestens aber ermöglichen.

Unsere Schule hat sich auf den Weg gemacht und nutzt jede Möglichkeit, jede Nische, um Künstler/innen und Kulturschaffende an die Schule zu holen oder mit Kindern und Jugendlichen unserer Schule Künstler/innen zu besuchen. Der Weg ist nicht immer einfach, stehen sich doch mit der Institution Schule (enges Regelwerk und klare Struktur) und den Künstler/innen (Freiheit des Denkens und Handelns) scheinbare Gegensätze gegenüber. Tatsächlich ist die Begegnung für alle, die sich aufeinander einlassen, äußerst befruchtend. In der Begegnung werden ungeahnte Talente sichtbar. Leistungsschwache Schüler/innen können plötzlich etwas besser als der Klassenprimus – vielleicht ist es zeichnen, tanzen, schauspielern, fotografieren, reimen, dokumentarfilmen ... So entsteht eine Keimzelle an Selbstbewusstsein. Und selbstbewusste Jugendliche müssen nicht schlagen, „dissen“, mobben und zerstören. Künstler/innen wiederum sind beeindruckt von der Energie unserer Schüler/innen, von dem unbedingten Wollen, wenn erst mal das Eis gebrochen ist.

Wir beschreiten als Schule diesen Weg der starken Einbeziehung Kulturschaffender im dritten Jahr. Die Schulbiografie der ersten drei Jahrgänge (Klasse 5-7) ist bereichert mit zahlreichen kulturellen Erfahrungen, Begegnungen und der Zusammenarbeit mit Künstler/innen. Wir sind dabei, wieder eine Fest- und Feierkultur an unserer Schule zu etablieren. Die Kritiker/innen der ersten Stunde („Mit unseren Schülern geht das nicht“) sind inzwischen verstummt.

Schulen müssen sich öffnen – und zwar nicht nur gegenüber Verbandsvertreter/innen der Industrie, des Handwerks und des Handels, die definieren, wie Schüler/innen sein

sollten, damit „die Wirtschaft“ sie brauchen kann – sondern vor allem gegenüber Künstler/innen, die Fragen an die Welt (auch an die Wirtschaft) stellen, die möglicherweise verwirren, die seltsame Antworten geben, die aber das Denken anregen, die zu einer vertieften Auseinandersetzung mit sich selbst führen und die stärker persönlichkeitsbildend wirken, als die beste Abfolge an Bewerbungstrainings.

Vielen unserer Jugendlichen fehlt der Wille, etwas vom Leben zu wollen; genau dies ist allerdings ein Kernthema vieler Kunst- und Kulturschaffender. Wir sollten unsere Jugendlichen von ihnen lernen lassen. Macht sie wieder neugierig auf das Leben.

Einzelne oder Grüppchen von Lehrer/innen, Schulleiter/innen, Schulräte, aber auch Bildungspolitikern müssen wieder den Mut finden, Autonomie zu wagen. Eine Schule im sozialen Brennpunkt muss auf einem anderen Weg eine andere Bildung vermitteln als ein Elite-Gymnasium. Es wäre wünschenswert, wenn sich an möglichst vielen Schulen kleine Zirkel von Menschen bilden, denen die oben beschriebene Form Kultureller Bildung ein Anliegen ist. Sie müssen einfach anfangen, Begegnungen zwischen Kulturschaffenden und Schüler/innen (Lehrer/innen) zu initiieren. Aus den Begegnungen können feste Kooperationen entstehen. Künstler/innen arbeiten an Schulen, Schüler/innen besuchen Ateliers, Tonstudios, Bühnen...

Auf jeden Fall sollten Künstler/innen ein angemessenes Honorar für ihre Tätigkeit erhalten. Solange dies seitens der Länder und Kommunen noch nicht gewährleistet ist, würde ich den Weg über Stiftungsanträge beschreiten. Nur wenn eine Zusammenarbeit von Künstler/innen und Lehrer/innen auch finanziell auf gleicher Augenhöhe geschieht, wird gegenseitiger Respekt wachsen und eine gegenseitige Befruchtung des Denkens und der Arbeit stattfinden.

Eugen Lang

war nach dem Studium der Mathematik, der Informatik und des Lehramts (Kunst und Mathematik,) bis zu seinem 40. Lebensjahr selbständiger Buchhändler, Referent und Projektentwickler für Leseförderung. Seit 1999 ist er Klassenlehrer und Fachlehrer für Kunst und Mathematik. Er leitet die Kurfürst-Balduin-Hauptschule (Schwerpunktschule für Integration) in Trier, die mit dem Projekt „Hilfe, unser Schulhof brennt!“ Bildungspartner im Modellprojekt „Lebenskunst lernen“ der BKJ ist.



WARUM KULTURELLE BILDUNG SCHULE VERÄNDERN KANN

GEORG FISCHER

Für fast alle, die mit Schule zu tun haben, zählen Angebote Kultureller Bildung mittlerweile unzweifelhaft zu den „Highlights“ des Schulalltags. In den Schulen, in denen Kulturelle Bildung Fuß gefasst hat, ergibt sich immer wieder ein ähnliches Bild: Wenn sie denn die Wahl haben, wählen Kinder und Jugendliche gerne und zahlreich kulturelle Bildungsangebote. [vgl. Keuchel 2007]

Ganz offensichtlich berühren solche Angebote das Interesse der Kinder und Jugendlichen. Offenbar beinhalten sie Elemente, die faszinieren, unabhängig von Schulformen und Schulsystemen. Sie gehen über die strukturellen und pädagogischen Vorteile von guten Ganztagschulen (Enderlein/Krappmann 2008) hinaus. Was also fasziniert Kinder und Jugendliche an Kultureller Bildung in der Schule? Sie erfahren und ergründen ihre Lebenswelt durch Spiel, Tatendrang und Neugier. Im Spiel entwickeln sie Sensibilität gegenüber dem Anderen, überwinden Hemmungen und Ängste und erlangen damit neue Kompetenzen. Diese natürlichen kindlichen Fähigkeiten greift Kulturelle Bildung auf. Sie fördert und erweitert die individuelle Gestaltungsfähigkeit sowie ästhetische und soziale Kompetenzen. Kinder und Jugendliche verarbeiten mit ihrem Gestaltungseifer ihre Lebenswirklichkeit. Erfahrungen in der Familie, in der Schule, im Freundeskreis und der näheren Umgebung lösen Gefühle, Gedanken und Fragen aus, die sie tagtäglich auf vielfältige Weise gestalterisch umsetzen. Kreativ tätig zu sein unterstützt Persönlichkeitsentwicklung. „Ästhetische Prozesse sind also Erkenntnisprozesse, die Selbstwerdung ermöglichen und zur Identitätsfindung beitragen.“ [Braun 1998]. Damit muss Kulturelle Bildung als basales Element von Schule überhaupt angesehen werden. Sie darf kein locker-flockig aufgesetztes Sahnehäubchen für Schule und Unterricht bleiben.

Es sind die der Kulturellen Bildung immanenten Prinzipien der Teilhabe und Mitgestaltung sowie des ganzheitlichen und praktischen Agierens, die sinnliche Wahrnehmung und ästhetisches Empfinden fördern. Kinder und Jugendliche spüren, dass ihnen dadurch authentische Ausdrucksmöglichkeiten eröffnet werden. Indem sie sich mit unterschiedlichen Materialien und Gestaltungstechniken auseinandersetzen, entwickeln sie kreative Problemlösungsstrategien, die sie auch zur Bewältigung anderer Lebenssituationen benötigen. Darüber hinaus unterstützen gestalterische Tätigkeiten Kinder und Jugendliche darin, mit ihren Gefühlen umzugehen zu lernen. Sie erweitern ihre Frustrationstoleranz, wenn sie nach eigenen Wegen suchen, eine Idee gestalterisch umzusetzen und dabei manche Phase des Versuchs und Irrtums durchlaufen. Kinder und Jugendliche erfahren dabei, dass sie ihre Welt mitgestalten können.

Kulturelle Bildung trägt über die Auseinandersetzung mit ästhetischen und kulturellen Erscheinungsformen dazu bei, Kindern und Jugendlichen einen individuellen selbsttätigen und selbstbewussten Lebenssinn zu vermitteln. [vgl. „Ganztagsbox“]. Dieser Punkt ist politisch-gesellschaftlich entscheidend: Teilhabe und Mitgestaltung werden als urdemokratisches Grundprinzip in Unterrichtssituationen der Schule eingeführt.

Nicht Noten und Leistungsbewertungen entscheiden über ein gelungenes kulturelles Projekt. Es ist das Hochgefühl, gemeinsam mit anderen etwas zu schaffen; die Emotionen oder die zahlreichen individuellen positiven Affekte bei einem Auftritt oder einer Ausstellung, die alle Noten und Leistungsüberprüfungen überflüssig machen. Nicht, dass Leistung nichts zählte – im Gegenteil:



Kinder und Jugendliche sind bereit, „alles zu geben“, damit ihre Projekte, ihre Bilder, ihre musikalischen oder theatralen Aufführungen erfolgreich und „gut“ werden.

Alltagskultur muss zum Ausgangspunkt selbst entwickelter künstlerischer Ausdrucksformen in Theater-, Musik-, Bewegungs- und Kunstprojekten werden. Daher ist es unabdingbar, die Ausdrucksformen junger Menschen zu akzeptieren und ihre Stärken ernst zu nehmen. Im partnerschaftlichen Gespräch, in gemeinsamen gestalterischen Akten und in der Künstlerpersönlichkeit liegen die Chancen der künstlerischen Weiterentwicklung junger Menschen. Kinder und Jugendliche eigenständig Lösungen finden zu lassen, ist einer der besonderen Vorteile Kultureller Bildung.

Mit dem Prinzip der Kooperation und Kommunikation trägt Kulturelle Bildung einen lange Zeit nur wenig beachteten, einen – nicht unbedingt in der Sache, aber in seiner Dimension – neuartigen Ansatz in die Schule. Nicht nur, dass Notengebung und Bewertungshierarchien, ja Hierarchien überhaupt, in Frage gestellt werden, sondern dass Kulturelle Bildung befruchtend auf das Lernen wirkt, dass also die von Kultureller Bildung ausgehende Motivation junger Menschen eine neue Haltung, ja Identifikationsbereitschaft gegenüber Schule bewirkt, verändert Schule und hat sie bereits verändert.

Prinzipien Kultureller Bildung führen auf neue Wege

Die Prinzipien der Kulturellen Bildung verändern Schule und Unterricht und machen aus Lernen mehr als Unterricht. Das fasziniert nicht nur Schüler/innen. Mittlerweile scheint sich eine andere, über schulisches Lernen hinausweisende Pädagogik durchzusetzen – und das nicht zuletzt, weil junge Menschen sie nachfragen und nutzen. Kinder und Jugendliche, aber auch ihre Eltern und viele der am System Schule beteiligten „Mitspieler“ haben das große Potenzial

der Kulturellen Bildung offenbar erkannt und leiten damit möglicherweise einen grundlegenden Umbruch für Schule und Unterricht ein. Denn was auf der Ebene der Schüler/innen mit ihren Partnern der Kulturellen Bildung funktioniert, wird sich auf der Ebene der Schulstrukturen früher oder später ebenso durchsetzen. Die Prinzipien der Kulturellen Bildung, wie Partizipation, Gestaltungsmöglichkeit von Welt, Kooperation und Dialog, führen auf neue Wege. Ob sie auf eine neue Schule hin weitergegangen werden können, wird die Zukunft zeigen. Hürden und Hindernisse gibt es genug für eine in jeder Hinsicht respektable oder vielleicht auch demokratische und jungen Menschen nahe stehende Schule. (vgl. Becker 2008, Fuchs 2008)

Georg Fischer

ist Lehrer am Paul-Klee-Gymnasium in Overath (PKG) für die Fächer Deutsch, Literatur und Erdkunde, leitet dort seit 30 Jahren die Theater-AG und erteilt Unterricht im Fach Literatur. Er ist Fachberater für dieses Fach bei der Bezirksregierung Köln. Das Projekt „Kunst im Knast“ des PKG und der JVA Siegburg leitet er gemeinsam mit seinem Kollegen Christof Klute. Gleichzeitig ist er Mitarbeiter der Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit“ bei der Akademie Remscheid.

LITERATUR

Braun, Daniela (1998): Handbuch Kunst und Gestalten. Theorie und Praxis für die Arbeit mit Kindergruppen. Freiburg, S. 25.

Becker, Helle (2008): Kooperationen Kultureller Bildung in der Ganztagschule – Zwischenbilanzen und Perspektive. In: Fischer/Treudt (Hrsg.). Kulturelle Bildung im Ganztage. Münster, S. 60–62.

Enderlein/Krappmann (2008): Eine gute Ganztagschule im Interesse der Kinder. In: Fischer/Treudt (Hrsg.). Kulturelle Bildung im Ganztage. Münster, S. 19–22.

Fuchs, Max (2008): „Und jetzt auch noch Kultur?“ – Reflexionen zu den Chancen einer Schulreform durch eine neue Schulkultur. In: Fischer/Treudt (Hrsg.). Kulturelle Bildung im Ganztage, Münster, S. 12–13.

„Ganztagsbox“: www.schulkultur.nrw.de

Keuchel, Susanne (2007): Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. Eine aktuelle Bestandsaufnahme. Bonn.



„GO SMART! FREIRAUM FÜR DEINE IDEEN“ EIN PRAXISBERICHT AUS DEM MODELLPROJEKT „LEBENSKUNST LERNEN“

SYBILLE LINKE

„In der bildenden Kunst geht ihr ein Abenteuer ein. Es braucht etwas Mut, ein bisschen Abenteuerlust, um die Entdeckungsreise in die Welt der Kunst und zu euch selbst anzutreten.“ Die Plastikerin Anne Brömme setzt sich im Projekt go smART! sehr intensiv mit den jungen Mädchen in ihrer Gruppe auseinander, die zum ersten Mal in Berührung kommen mit der Kunst und mit der eigenen Fähigkeit, bildnerisch zu gestalten. „In der künstlerischen Arbeit dringt man zu unbekannten inneren Räumen vor. Das kann schon mal unheimlich sein. Aber es lohnt sich!“

Zwei Künstlerinnen und zwei Künstler aus dem Kreativzentrum workshop hannover e. v. und eine Lehrerin der Integrierten Gesamtschule Kronsberg in Hannover erarbeiten mit Achtklässlern Themen, die für ihre persönliche Lebenssituation relevant sind. Diese sollen möglichst selbstorganisiert, ohne inhaltliche Vorgabe, aber mit methodischer Unterstützung künstlerisch bearbeitet werden. An der Nachmittags-AG nehmen seit September 2008 14 Schülerinnen und 3 Schüler im Alter von 13 – 15 Jahren teil, 60% von ihnen mit Migrationshintergrund.

Bei go smART! agieren Jugendliche zunächst einmal als Expert/innen für ihre eigene Lebenswelt. Gleichzeitig werden sie ermutigt, kreativ an alle möglichen Themen heranzugehen, indem sie künstlerische Verfahrensweisen kennen und anwenden lernen. Das Projekt eröffnet ihnen einen Freiraum für kreative Ideen und ästhetische Erfahrungen. Es findet nicht in der Schule statt, sondern in den Werkstatträumen des workshop hannover e. v., die sich in einem großen soziokulturellen Zentrum in der Innenstadt Hannovers befinden.

In der ersten Projektphase ging es darum, durch verschiedene Übungen zu Linie, Farbe und Struktur spielerisch Kontakt herzustellen: einerseits innerhalb der Gruppe (die Schüler/innen kommen aus verschiedenen 8. Klassen),

andererseits zu Material, zu Farben, zu gestalterischen Prinzipien. Ein Beispiel: Malen wie Jackson Pollock. Je zwei Jugendliche arbeiteten unter Anleitung des Malers Nigel Packham gemeinsam an einer großen Pappe. Sie begannen, ganz intuitiv, ohne Thema oder vorgegebenes Konzept, mit Farben zu experimentieren. Es galt, darauf zu vertrauen, dass Farben und Formen eine Art Sog entwickeln, der trotz aller Zufälligkeiten eine ganz bestimmte Struktur hervorruft. Am Ende einer jeden Sitzung der AG wurden die entstandenen Arbeiten gemeinsam mit den Künstlern und der gesamten Gruppe betrachtet und reflektiert. Die Arbeitsergebnisse sind so überzeugend, dass sie demnächst im Stadtteilzentrum KroKus am Kronsberg in einer Zwischenpräsentation ausgestellt werden und so das Projekt einer größeren Öffentlichkeit im Stadtteil zugänglich gemacht wird.

Auf die Übungsphase folgt eine Phase der Ideenfindung in kleineren Gruppen. Hier brauchen die Jugendlichen in einem zeitaufwändigen und dem Einzelnen zugewandten Prozess Zuspruch und Ermunterung. Ausgangspunkt sind die Fragen: Was interessiert dich? Was beschäftigt dich? Was ist dir wichtig? Eine junge Kurdin aus Anne Brömmes Gruppe antwortet schließlich: „Mein Land!“ Sie hat Informationen gesammelt, weitere Assoziationen entwickelt und schließlich ihren bildnerischen Ausdruck gefunden für ihr Thema: Sie modelliert eine Hand aus Ton, deren Finger sich zum Friedenszeichen formen.

Die Lehrerin Carolin Gümmer, die alle AG-Sitzungen begleitet und dokumentiert, hat beobachtet, dass es für die Jugendlichen etwas Besonderes ist, mit den Künstlern zu arbeiten: „Es bedeutet meinen Schülern ganz viel, dass sich die Künstler Zeit für sie nehmen und auf sie eingehen.“ Trotz der intensiven Arbeitsatmosphäre gibt es aber auch Phasen der Unsicherheit. „Die Schüler sind manchmal hilflos, weil



sie einfach nicht wissen, was ihr Thema ist. Sie haben nicht gelernt, Kontakt zu sich selbst aufzunehmen.“

Ab der 6. und 7. Klasse erfolgt in der IGS Kronsberg eine Fachleistungsdifferenzierung, ab der 8. Klasse gibt es Zensuren (statt schriftlicher Beurteilungen). Die Jugendlichen erleben also einen erhöhten schulischen Leistungsdruck in einer sensiblen Entwicklungsphase. Der pädagogische Leiter Rudolf Kleine-Huster hält es für wichtig, gerade für diese Altersgruppe ein kulturelles Projekt mit einem außerschulischen Partner anzubieten: „go smART! ist eine Chance für die Schüler, von den Künstlern, also von Außenstehenden, angenommen zu werden, wie sie sind, ohne Druck.“

Im Projekt „go smART!“ geht es darum, im Unterschied zum schulischen Lernen ausschließlich an den Interessen der beteiligten Jugendlichen anzusetzen, an ihren Stärken und Potenzialen. Der Lernprozess, der sich daraus ergibt, ist spielerisch, lustvoll und grundsätzlich ergebnisoffen, er konfrontiert aber gerade deshalb mit den eigenen Ängsten und bezieht die Möglichkeit zu scheitern ein.

Das alles gilt nicht nur für die Jugendlichen, sondern durchaus auch für die Künstlerinnen und Künstler. Ein solches Experiment erfordert eine Menge Kommunikation untereinander und mit der Lehrerin. Das ist zeitaufwändiger als gedacht. Und die eigenen Ansprüche und Vorstellungen müssen korrigiert werden: Was tun, wenn die Schülerinnen T-Shirts bemalen oder Comicfigürchen „basteln“ möchten? Der Objektkünstler Burkhard Scheller, der am Konzept des Projektes mitgearbeitet hat und das Künstlerteam unterstützt, bleibt gelassen: „Das sind wichtige Phasen auf dem Weg zu den eigenen Interessen, die in einem solchen Projekt durchlebt werden müssen und genutzt werden können.

Vom selbst bemalten T-Shirt zum Malen auf der Leinwand ist es nur ein kleiner Schritt. Die Jugendlichen werden erleben, wie viel spannender das ist.“ Im besten Fall werden sie befähigt, diese Erfahrung auch in anderen Lernsituationen zu nutzen. Die Künstler machen die Jugendlichen nicht nur mit kreativen Techniken und gestalterischen Prinzipien vertraut, sondern stellen ein neues Instrumentarium zur Problemlösung bereit. Vor allem hierin liegt der modellhafte Charakter des Projekts, hier kann außerschulische kulturelle Bildung Impulse in die Schule aussenden.

Künstlerische Verfahrensweisen bei der Ideenfindung und Umsetzung brauchen viel Zeit, sie brauchen adäquat ausgestattete Räume, sie brauchen intensive fachliche Begleitung und eine konsequente Subjektorientierung. Insofern ist es kein Wunder, dass die Kooperation von Schule und Kunstschaffenden Konfliktpotenzial bietet, aber auch Chancen eröffnet. Bei „go smART!“ erschließt sich die IGS Kronsberg über die Kooperation mit dem Kreativzentrum workshop hannover e. v. buchstäblich neue Räume: andere Lernorte und -methoden. Herauskommen könnte ein Pool von Ideen, der in der Schule, im Unterricht oder in folgenden AGs genutzt werden kann. Einige Schülerinnen und Schüler haben die Idee einer unendlichen Kunst-Kiste entwickelt, eine Art Ausstellungsmobil, das jedes Klassenzimmer im Nu in einen Kunstraum (im doppelten Wortsinn) verwandelt. Es ist noch unklar, ob und wie diese Idee realisiert wird. Aber dass das „Abenteuer Kunst“ für alle an der Schule zugänglich gemacht werden soll, ist eine Idee, die in die Zukunft weist.

Sybille Linke

ist Geschäftsführerin des workshop hannover e. v.

TANZ BEWEGT ALLE BETEILIGTEN

EINBLICKE, AUSBLICKE, LICHTBLICKE UND SEITENBLICKE

Tanz als künstlerische Kommunikations- und Ausdrucksform stößt auf größtes Interesse bei allgemeinbildenden Schulen. Kinder und Jugendliche können sich durch Tanz spielerisch mit Themen auseinandersetzen, Inhalte gemeinsam gestalten, Informationen entschlüsseln und eigene Lösungsmöglichkeiten finden. Sie erfahren sich in selbst gestalteten Prozessen als kompetent und gehen selbstbewusster an neue Aufgaben heran. Durchhaltevermögen und Konzentrationsfähigkeit werden erlernt und trainiert. Tanzangebote bieten die Chance, das „Körper-ICH“ neu zu erleben und die Identitätsentwicklung zu unterstützen. Im künstlerisch geleiteten Gruppenprozess wird Konfliktlösung und Kooperation geübt. Fremdes kann leichter akzeptiert und wertgeschätzt werden. Elisabeth Pflaum, Klassenlehrerin einer 4. Klasse im Raum München, die an einem Jahresprojekt von „Tanz-und-Schule e.V.“ teilnahm, ist von ihren Grundschüler/innen beeindruckt: „Wie gut es die Kinder geschafft haben, eine Balance zu finden zwischen der eigenen Gestaltung und der anderer, wie sehr sie bei diversen Übungen sich selbst einbrachten und auf ihre Partner schauen lernten, wie sie für die anderen mitdachten und selbstverständlich ausglich. (...) Interessant dabei war die zunehmende Verantwortlichkeit zum Aufführungszeitpunkt hin, die gesteigerte Präsenz gerade auch von Schülern, die damit häufig Schwierigkeiten haben und teilweise eine außerordentliche Konzentrationsfähigkeit über einen längeren Zeitraum hin.“

Die Aufmerksamkeit, die der Tanz als Bildungsangebot erfährt, lässt im ganzen Land unterschiedliche Projekte entstehen. Eine Zusammenarbeit zwischen schulexternen Tänzer/innen/Choreograph/innen/Tanzpädagog/innen und Schulen bietet ein breites Spektrum an Projektideen und Umsetzungsmöglichkeiten.

Zwei Lehrerinnen aus Bremerhaven berichten über das Projekt [T]-Raum im Rahmen der Kulturellen Themenateliers der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung: „Über zwei Jahre arbeiteten zwei 6. Klassen im Tanzprojekt mit der Tänzerin und Choreographin Claudia Hanfgarn zusammen. Eine Klasse mit Regelschülern einer Sekundarschule und eine Klasse mit fünf Schülern mit geistiger und in einem Fall auch schwerer Mehrfachbehinderung. Die zwei Klassen gehören zu organisatorisch komplett getrennten Schulen, die jedoch in einem Gebäude „leben“ und arbeiten. (...) Niemand, weder die Schüler noch die beteiligten Lehrkräfte, hatten je Berührung mit der Art der Bewegung, die Claudia uns vermittelte. Auf dieser

Basis machten die Schüler mit den Lehrern ganz neue, ungewohnte Erfahrungen. Waren diese doch nun nicht die Experten und konnten häufig sogar noch von den Schülern lernen, die oft eine schnellere Auffassungsgabe hatten. Das war eine Chance, denn man konnte sich auf einer ganz anderen Ebene begegnen. (...) Besonders für die geistig beeinträchtigten Schüler war es eine wertvolle Erfahrung zu erleben, dass ihnen manches im Projekt genauso gut oder sogar besser als den Regelschülern gelang. Außerhalb der klassischen Unterrichtsfächer konnten sie ihre Stärken entdecken und entwickelten so ein unglaubliches Selbstbewusstsein. Aber auch für die Regelschüler war die Erfahrung ‚unbewertet‘, abseits von Benotung, arbeiten zu können eine Bereicherung. Manche wuchsen über sich hinaus, da ja auch die direkte Konkurrenz kaum noch eine Rolle spielte. In der Projektarbeit konnten auch die sonst eher schwächeren oder auffälligeren Schüler sich neu erfinden. Dadurch entwickelte sich eine völlig neue Kultur des Miteinanders. (...) Alle Schüler, ob beeinträchtigt oder nicht, begegneten sich auf Augenhöhe und profitierten voneinander. Die Berührungsängste der behinderten Schülern gegenüber traten in den Hintergrund, denn man arbeitete an einer gemeinsamen Sache. Beide Klassen sind durch die Projektarbeit zusammengewachsen. (...) Alle haben ein Stück von sich gezeigt, im Streit, der Verzweiflung aber auch im gegenseitigen Respekt füreinander. Wir sind zusammengewachsen.“ (Luise Langer und Britta Schönberg von der Anne-Frank-Schule Bremerhaven, Förderzentrum für Wahrnehmungs- und Entwicklungsförderung).

Nicht nur die persönlichen Eindrücke sind positiv, auch die wissenschaftliche Untersuchung von Projekten, die Tanz an die Schulen bringen, klingt vielversprechend: Die von Prof. Heiner Barz und Tanja Kosubek, M.A. (Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf) durchgeführte Begleitforschung und Evaluation zu „Take-off: Junger Tanz. Tanzplan Düsseldorf“ versucht wesentliche Projektdimensionen auf der Basis empirischer Erhebungen unter allen Projektbeteiligten auszuloten. Untersucht werden dabei insbesondere die Akzeptanz von Tanz, von Tanzunterricht und von Tanz als Schulfach, die pädagogischen Erträge etwa in Form von veränderten Einstellungen und verändertem Verhalten von Kindern und Jugendlichen, die Konsequenzen für das Profil und Image der beteiligten Institutionen, die Auswirkungen auf Familien und Freizeitverhalten der beteiligten Kinder, die Dimensionen Gender und Interkulturalität.



Das Projekt „Take-off“ wird von den Lehrer/innen u. a. als Türöffner für Tanz an der Schule und ein breites Tanzspektrum gesehen, das den Schülern die Chance zum Tanzen eröffnet. Für die Schule ist es ein Aushängeschild und schärft das Profil. Die positive Auswirkung des Take-off-Projektes auf die Außenwirkung der Schule wird explizit von der Hälfte aller interviewten Lehrer/innen betont und im Durchschnitt mit der Note 1,2 bewertet. Im Zusammenhang von Tanzangebot und positiver Außendarstellung der Schule wird dabei auch der Aspekt der Nachhaltigkeit als relevant genannt, der für die Entwicklung eines Konzeptes zur langfristigen eigenständigen Implementierung von Tanzunterricht auch über die finanziell und organisatorisch geförderte Phase des Take-off-Projektes hinaus spricht.

Die von den Lehrer/innen erhoffte positive Wirkung des Tanzunterrichtes auf die gesamte Wahrnehmung der Schule durch die Schüler/innen ist ihrer Einschätzung nach durchaus eingetreten. So stellen einige Lehrer/innen fest, dass Tanzunterricht als ein ganz besonderes Element des Schulalltags wahrgenommen wird und vor allem auf „Risiko“-Schüler/innen als integratives Moment zur Partizipation am Unterricht und am Schulgeschehen wirken kann.

Folgende konkrete Erträge werden von den Lehrer/innen explizit genannt:

- Erlernen von Schlüsselqualifikationen zum Selbstmanagement
- Stärkung von Selbstbewusstsein und Abbau von Hemmungen
- Freude an Auftritten und Zuwachs an Selbstvertrauen als Tänzer/innen
- Stärkung von Teamarbeit und Gemeinschaftssinn
- Verbesserung des Körpergefühls
- Weckung und Verstärkung von Tanzbegeisterung
- Entwicklung individueller Bewegungsstile
- Umgang mit einschränkenden körperlichen Voraussetzungen
- Öffnung für neue Tanzstile und mehr Interesse an Tanz
- Förderung von Fähigkeiten außerhalb der Kognition.

Der Tanz leistet seinen Beitrag zur Kulturellen Schulentwicklung. Es wird weiter geforscht, in die Projekte geblickt, daraus berichtet und diskutiert. Tanz ist bewegt und bewegt all seine Beteiligten!

Der „Bundesverband Tanz in Schulen e.V.“

ist ein bundesweiter, unabhängiger und übergreifender Zusammenschluss von Einzelpersonen, Projekten und Institutionen. Ziel der Verbandes ist, zeitgenössische Tanzkunst und Tanzkultur in der schulischen Bildung zu etablieren.
www.bv-tanzinschulen.de

NETZWERKE FÜR MUSIKALISCHE BILDUNG MUSIKSCHULE ALS KOOPERATIONSPARTNER IN DER ALLGEMEIN BILDENDEN SCHULE

HENDRIKE ROSSEL

Dreht sich die bildungspolitische Diskussion um Ganztagschule, sind sich alle Beteiligten zumindest in ihren Absichtserklärungen einig: Es kann bei Ganztagsschulen nicht einfach nur um einen beaufsichtigten längeren Aufenthalt der Schüler/innen im Schulgebäude über den eigentlichen Vormittagsunterricht hinaus und eine halbwegs vertretbare Mittagsverpflegung gehen. Gefragt ist die flächendeckende Umsetzung einer Lehr- und Lernkultur, die Schulen von oftmals lästigem, manchmal gar bedrückendem Pflichtprogramm zu anregenden und herausfordernden Lernorten für Kinder und Jugendliche macht. Und es gibt durchaus Schulen, die diesen Schritt schon geschafft haben, zum Teil lange bevor Investitionsprogramme und Werbekampagnen von Regierungsseite den dringend notwendigen Reformprozess verordneten.

Die Praxis zeigt: Es geht nicht ohne Erfindungsreichtum, Flexibilität und großes persönliches Engagement. Und: Es geht kaum ohne außerschulische Partner aus dem regionalen, kulturellen und wirtschaftlichen Umfeld der Schulen, die sich mit ihren inhaltlichen Angeboten, ihrer Personalkapazität und ihrem Know-how ergänzend und bereichernd in das pädagogische Konzept der jeweiligen Schule einfügen. Die öffentlichen Musikschulen sind bewährte und starke Partner in diesem Zusammenhang. Vielerorts praktizieren sie schon jahre- oder jahrzehntelang erfolgreiche Kooperationen mit allgemein bildenden Schulen aller Jahrgangsstufen in ihrer Region.

Das Interesse ist gegenseitig. Die allgemein bildenden Schulen suchen qualifizierte Angebote im Rahmen ihres Ganztags. Musikschulen reagieren auf das zunehmend schrumpfende Zeitbudget ihrer Schüler/innen, indem sie sie dort aufsuchen, wo sie einen Großteil ihres Tages verbringen. Musikschulen sind dabei in allen Schulformen und -stufen präsent, in Grundschulen, weiterführenden Schulen, Sonder- und Förderschulen. Die Angebotspalette ist breit gefächert und reicht u. a. von Tandemunterricht über Klassenmusizieren bis hin zu vielfältiger Ensemblearbeit. Mancherorts wurden in den letzten Jahren sogar echte Musikalisierungs-offensiven für den Grundschulbereich gestartet.

Bundesweite Bekanntheit erreichte dabei das ursprünglich von der kommunalen Musikschule Bochum ausgehende Projekt „Jedem Kind ein Instrument“ („JeKi“), das sich inzwischen zu einer NRW-Landesinitiative ausgeweitet hat und auch in anderen Bundesländern Nachahmer findet. „JeKi“ möchte jedem Kind die Begegnung mit einem Musik-

instrument ermöglichen. Alle Kinder können in ihrer Grundschule eine erste Einführung in die Musik erhalten und sich danach intensiver einem Musikinstrument in einer Kleingruppe widmen.

Ohne Instrument kommen das Modell „Jedem Kind seine Stimme“ der Westfälischen Schule für Musik in Münster sowie ein ähnlich gelagertes Unterrichtskonzept der Musikschule der Stadt Neuss aus. Während in Münster in einem auf drei Jahre angelegten Schulversuch jedes Grundschulkind in einer „singenden Grundschule“ mit der elementarsten Form des Musizierens aufwachsen soll, hat Neuss die Grundschullehrpläne im Fach Musik mit Stimmbildung, Gesang, Rhythmik und Elementarer Musikerziehung verwoben. Im Teamteaching lassen Grundschullehrkraft und ein(e) Gesangspädagog/in Musik durch Sprechen und Singen für jedes Kind erlebbar werden.

Auch das Modell der Musikschule Monheim am Rhein „MoMo – Musikschule für alle“ setzt auf eine flächendeckende Integration von Musikschulunterricht in den Lehrplan der Grundschulen: Alle Erstklässler erhalten kostenlosen einführenden Musikschulunterricht und können im zweiten Schuljahr kostengünstigen Instrumentalunterricht in der eigenen Grundschule wählen.

Kindergärten, Grundschulen und die Sekundarstufe I der weiterführenden Schulen sind die Kooperationspartner eines Musikalisierungsprogrammes, das der Landesverband der Musikschulen Niedersachsen in Angriff genommen hat und das er mit Fortbildungen für Musikschullehrkräfte und Erzieher/innen zu ergänzen plant.

Solche Initiativen gelingen dann – und haben nachhaltig Erfolg –, wenn sich beide Seiten, Schule ebenso wie Musikschule, in gemeinsamem Verantwortungsbewusstsein für ihren Bildungsauftrag aufeinander zu bewegen.

Ganztagschulen können in Zukunft den Freiraum unserer Schüler/innen zum Ausleben ihrer spezifischen Interessen und Fähigkeiten noch mehr beschneiden, als es Schule manchmal jetzt schon tut. Sie können aber auch eine Chance darstellen, mehr Kindern Zugang zu Bildungs- und Erziehungsquellen zu erleichtern, die ihnen bisher weniger verfügbar waren, für ihre Persönlichkeitsentwicklung aber wichtige Beiträge leisten können. Musik gehört unbedingt dazu!

Dr. Hendrike Rossel

ist Bildungsreferentin beim Verband deutscher Musikschulen (VdM). Sie unterrichtetete nach ihrer Ausbildung zur Gymnasiallehrerin mehrere Jahre musikalische Früherziehung, Grundausbildung, Flöte und Kammermusik. Beim VdM arbeitet sie seit 1991.

MUSEUMSEXPERTEN BEGEISTERN IHRE MITSCHÜLER UND FAMILIEN

KOOPERATIONSPROJEKTE DES ARCHÄOLOGISCHEN HEGAU-MUSEUMS IN SINGEN

KATHARINA KRALL

Der Ganztagsunterricht erhöht den Bedarf an außerschulischen Lernorten, die ein hochwertiges pädagogisches Programm bieten können. Kulturelle Bildung steht bei den Programmen des Hegau-Museums im Mittelpunkt und bietet Kindern und Jugendlichen ein positives Lernumfeld, in dem sie sich individuell entwickeln können.

Die Programme des Hegau-Museums haben nicht nur positive Auswirkungen auf die teilnehmenden Schüler/innen, sondern auch auf deren direktes Umfeld: ihre Familien und den Klassenverband. Das gilt vor allem bei langfristig angelegten Projekten.

Kooperationsprojekte mit der Konstanzer Kinder- und Jugendakademie

Um die Möglichkeiten kultureller Schulentwicklung auszuloten, ist das Hegau-Museum vor einem Jahr eine Pilot-Kooperation eingegangen. Partner ist die Konstanzer Kinder- und Jugendakademie (KJA) in Trägerschaft des Schulamtes.

Anliegen und Aufgabe der KJA ist es, hochbegabte Kinder in ihren Interessen und Begabungen zu fördern und sie gleichzeitig zu „lebenstüchtigen“ Menschen zu erziehen. „Ziel ist eine ganzheitliche Förderung u. a. durch Einstieg in neue Gebiete bzw. in die Vertiefung bereits vorhandener Wissensbereiche, durch die Entdeckung und den Ausbau persönlicher Begabungsschwerpunkte, die Herausforderung zu selbstständig-entdeckendem Arbeiten und durch die gezielte Förderung der Sozialkompetenz.“ (vgl. KJA)

Die Kinder sollen also neben der inhaltlichen Förderung auch in ihren jeweiligen Klassenverbänden gestärkt werden. Sie selbst, ihre Familie und ihre Mitschüler/innen und Lehrer/innen sollen die Hochbegabung nicht als Belastung wahrnehmen (wie oft geschieht), sondern als Bereicherung.

Die KJA sucht daher langfristige Kooperationen, denn eine solche Förderung ist nicht mit Einzelveranstaltungen zu realisieren. Das Hegau-Museum entwickelte eine 5-teilige Veranstaltungsreihe. Es bildete Kinder zu „Museumsassistenten“ aus: Die Kinder informierten sich im Museum zum Thema Metallzeit. Anschließend führten sie mit der stellvertretenden Museumsleiterin ihre Familien durch die Ausstellung. Vor allem bei den Familienführungen

zeigten sich die positiven Effekte der Kooperation: Die Kinder hatten eine Plattform, um die eigene Begabung zu nutzen und ihr Wissen einem interessierten Publikum weiterzugeben.

Einer der Teilnehmer lud selbstständig seine eigene Schulklasse zu einer seiner Museumsführungen ein. Nach Aussage der Klassenlehrerin bekam der Schüler für sein Wissen nur positive Reaktionen: Seine Begabung wurde als Stärke wahrgenommen. Seine Stellung im Klassenverband ist nachhaltig gestärkt. Die Lehrerin beschrieb den Umgang der Schüler/innen untereinander als entspannter, was sich natürlich auch auf ihre eigene Arbeit auswirkte. Diese Vermittlungsform auf Augenhöhe ermöglichte, dass die Museumsinhalte absolut unvoreingenommen aufgenommen wurden. Die Schüler/innen berichteten in ihren Familien begeistert von ihren Erlebnissen, die daraufhin das Museum auch für sich (neu-)entdeckten. Die Kinder wurden so zu Multiplikator/innen Kultureller Bildung.

Aus dieser erfolgreichen Veranstaltungsreihe entwickelte sich das Kooperationsprojekt „Museumsexperten“. So lautete der Ausschreibungstext im Kurskatalog der Konstanzer Kinder- und Jugendakademie:

Entdecke die Bronzezeit und werde Museumsexperte!

Das Hegau-Museum braucht dringend Verstärkung: Wir wollen mit dir gemeinsam im Sommer 2009 eine Sonderausstellung zum Thema Bronzezeit durchführen und dich zu einem Museums- und Bronzezeit-Experten ausbilden. Bis dahin gibt es aber viel zu tun: Wir müssen alles Wichtige über die Bronzezeit in Erfahrung bringen, mit Archäologen sprechen, Fundgegenstände auswählen, Ausgrabungsstellen besuchen, Nachbauten von Funden gießen und herstellen, Vitrinen dekorieren, Infotafeln erstellen, Werbung machen und natürlich eine Führung für die Besucher planen. Viel Arbeit, aber dann bist du ein echter Bronzezeit-Experte!

Bei dem Projekt „Museumsexperten“ soll es in erster Linie um die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Bronzezeit und der Arbeit in einem Museum gehen. Das Museum soll von den Kindern ein halbes Jahr lang als selbstverständlicher Bildungsort genutzt werden.



Außerdem können die Teilnehmer/innen relativ frei und nach Neigung entscheiden, welche Rolle sie bei der Konzeption und Durchführung des Bronzezeit-Projektes und beim Aufbau der Sonderausstellung spielen wollen. Am Ende des Projektes werden sie ihre Erfahrungen direkt an ihre Familien und Klassenkameraden in den Führungen weitergeben. Diese Führungen sind als Klassenveranstaltungen fester Bestandteil des Schuljahres und werden von den Bronzezeitexperten selbst durchgeführt.

Fazit und Ausblick

Das Hegau-Museum ist durch die bisherigen Erfahrungen überzeugt, dass Kulturelle Bildung nicht nur Auswirkungen auf die direkt Beteiligten hat, sondern langfristig immer auch deren Umfeld mit einbezieht: Kinder können sich in einem Museum auf einem ganz anderen Feld beweisen

und neu definieren, d. h. ungekannte Stärken entdecken und weiterentwickeln und vor allem dafür auch Respekt erlangen. Dies wiederum ändert ihre Stellung in der Schulklasse, ihr Verhältnis zu Klassenkameraden und Lehrer/innen und damit unter Umständen die ganze Lern- und Unterrichtskultur einer Schulklasse.

Katharina Krall

arbeitet seit 2007 als stellvertretende Museumsleiterin am Archäologischen Hegau-Museum in Singen am Hohentwiel. Sie engagiert sich besonders für den Ausbau der Zusammenarbeit zwischen Museum und Schule im Bereich des Ganztagsunterrichts.

KONTAKT

Archäologisches Hegau-Museum Singen
E-Mail: hegau-museum.stadt@singen.de

LITERATUR

KJA: <http://www.ssa.kn.bw.schule.de/ssaKJA.htm>

„IM MUSEUM SIND DIE SACHEN IM ORIGINAL ZU SEHEN...“

ANTJE KAYSERS

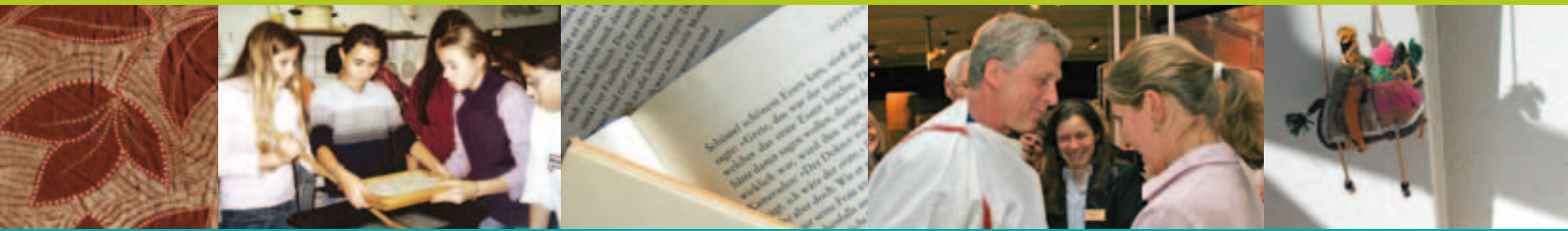
„Im Museum sind die Sachen im Original zu sehen ...“ antwortete ein Schüler nach einem sechswöchigen Museumsprojekt auf die Frage, was das Besondere an Unterricht im Museum sei.¹ Bemerkenswert ist der zweite Teil der Aussage: „... nicht wie in der Schule nur auf Bildern in Büchern“. Auch Schüler/innen ist die Anschaulichkeit des Museums durch Originalobjekte bewusst. Aussagen wie „Erst im Museum habe ich erfahren, dass ein Kettenhemd so schwer ist, da ich es selbst anfassen konnte“ oder „Wenn man etwas mit der Hand macht, kann man es länger im Kopf behalten“ verdeutlichen die Vorzüge und Möglichkeiten, die das Museum als außerschulischer Lernort bietet. (vgl. Kayzers/Kindler 2006, S.21 ff.) Zwar hat die Zusammenarbeit zwischen Museen und Schulen eine lange Tradition, dennoch steht sie immer vor neuen Herausforderungen und könnte noch weiter intensiviert werden. Es wagen sich z. B. nicht genügend Museen an die wichtige Zielgruppe der Jugendlichen und immer noch zu wenige Lehrer/innen kennen und nutzen die Angebote der Museen. (vgl. Wagner 2007, S. 19 f.)

Handlungsorientierung und Kompetenzerwerb

Lernprozesse werden im Museum zu Erlebnissen und dabei sichtbar erleichtert. Die Eigenaktivität der Schüler/innen gefördert wird. Museen bieten Methoden an sollten, bei denen die Schüler/innen selbst etwas erarbeiten, beispielsweise Projekte wie „Schüler führen Schüler“. Mithilfe schriftlicher Vorbereitungsmaterialien kann, den Klassen ein kostengünstiges, wenn nicht kostenfreies Angebot im Museum schaffen, das Lehrer/innen in Eigenregie durchführen können. Zur neuen Angebotspalette des Badischen Landesmuseums in Karlsruhe gehört die „Schülerpräsentation“, bei der sich Schülerinnen und Schüler nach einer Kurzführung in Kleingruppen mit Hilfe von Leitfäden und Objekten zum Anfassen Teile der Ausstellung selbst erarbeiten und im Anschluss daran ihren Mitschüler/innen präsentieren. (vgl. Badisches Landesmuseum) Oftmals werden die Kosten als Argument gegen Museumsbesuche genannt. „Schul-Jahrespässe“ oder Finanzierungshilfen durch Programme der Schulbehörden helfen, die Kosten zu senken.²

1) In einem einstündigen Evaluationsgespräch sollten die Schüler/innen anhand von sieben Fragen das Projekt bewerten. Dabei wurde nach Aspekten gefragt, die ihnen gefallen haben, die ihnen weniger gefallen haben, was verändert werden sollte usw. Jede Schülerin und jeder Schüler kam zu jeder Frage zu Wort.

2) Der Schul-Jahrespas des Badischen Landesmuseums Karlsruhe und das Programm „Kunst – Geschichte – Schule“ senken die Kosten bei dem eingangs genannten sechswöchigen Projekt zum Thema Mittelalter.



Im Museum lassen sich nicht nur sammlungsspezifische Inhalte vermitteln, sondern auch wichtige soziale und methodische Schlüsselkompetenzen stärken. (vgl. Deutscher Museumsbund u. a. 2008, S. 10 f). Hier sei das bundesweite Projekt „schule@museum“ genannt, das der BV Museumspädagogik e. V. in Kooperation mit dem Deutschen Museumsbund und dem BDK initiiert hat und bei dem das Badische Landesmuseum in der Pilotphase beteiligt war. Seit 2004 sind Schulen und Museen als Tandems aufgerufen, zu verschiedenen Themen Multimediaprojekte zu erstellen. Dabei werden Schüler/innen „von Betrachtern zu Akteuren“. Die Webseite www.schule-museum.de bietet Anregungen für eigene Projekte. Längerfristigkeit und Nachhaltigkeit sind weitere wichtige Komponenten. Darüber hinaus kann die Arbeit mit Neuen Medien auch ein Anknüpfungspunkt für ältere Schülerinnen und Schüler sein, Zugang zum Museum zu bekommen.

Längerfristigkeit und Nachhaltigkeit

Dass Lehrkräfte mit ihren Schüler/innen außerschulische Lernorte aufsuchen, ist mittlerweile in den Bildungsplänen festgeschrieben. Kulturelle Bildung wird damit stärker im Schulleben verankert, Schulen geben sich ihre eigenen Profile und schreiben den Besuch kultureller Einrichtungen und Kooperationen mit Kulturinstitutionen darin fest. Doch gleichzeitig verändern sich die Rahmenbedingungen der Schule z. B. durch die Einführung des achtjährigen Gymnasiums. Dies hat zur Folge, dass die Besuche kultureller Einrichtungen dann nur am Ausflugstag stattfinden, ohne ihre Vorzüge als Lernorte voll auszuschöpfen. Der Mehrwert, den – in diesem Fall – die Museen für den Lernprozess bringen, muss deshalb immer wieder betont werden, denn er wirkt auch in die Schule hinein. In dem zu Beginn erwähnten Projekt wurden auch die begleitenden Lehrkräfte befragt. Ihnen fiel die besondere Aktivität von Schüler/innen auf, die sich im Unterricht sonst wenig beteiligen. Sie empfanden es als anregend, ihre Schüler/innen in einer anderen Lernumgebung zu erleben. Dass dies auf die Arbeit in der Schule ausstrahlt, muss nicht extra erwähnt werden. Das Projekt, das über sechs Wochen den gesamten Geschichtsunterricht zum Thema Mittelalter im Museum stattfinden lässt, ist mittlerweile im Schulprofil einer Kooperationsschule verankert. Die Schüler/innen der siebten Klassen, die das Projekt schon durchlaufen haben, schwärmen den zukünftigen Klassen davon vor und machen sie darauf neugierig. Das intensive Eintauchen in ein Thema am außerschulischen Lernort ist nur durch

eine Projektdauer von mehreren Wochen möglich.

Ausgangspunkt für dieses Projekt war das Vorhaben, museumspädagogische Angebote für Schulen mit Ganztagsbetrieb zu machen. Gerade solche längerfristigen Projekte sind aus den genannten Gründen neben den klassischen einmaligen Museumsbesuchen anzustreben. Sie werden durch verschiedene Initiativen und Projekte des Bundesverbandes Museumspädagogik unterstützt. So hat der Verband im Oktober 2005 seine Jahrestagung mit dem Titel „Den Ganzttag gestalten – Schule und Museum – zwei starke Partner“ veranstaltet. (vgl. „Standbein Spielbein“ Nr. 75). Zu diesem Anlass hat der Verband auch seine „Aachener Erklärung“ veröffentlicht, die Hinweise zur Zusammenarbeit zwischen Ganztagschulen und Museen sowie eine Argumentationsgrundlage zur Unterstützung dieser Art von Kooperation bietet.

Lehrer/innen als Verbündete und Multiplikator/innen

In seiner Stellungnahme „Zum Bildungsauftrag der Museen“ hat der Bundesverband Museumspädagogik im Jahr 2004 Empfehlungen u. a. an Partner aus dem Schulsektor gegeben. Darin heißt es, dass Museumsbesuche obligatorischer Bestandteil der Lehrer/innenausbildung werden müssen. Da die angehenden Lehrer/innen in Fortbildungen und Seminaren dann schon erste Kontakte zu Museen hatten und die Möglichkeiten kennen, die sie als außerschulische Lernorte bieten, gehen beide Seiten offener aufeinander zu. Für die im Berufsleben stehenden Lehrer/innen ist es unabdingbar, über verschiedene Kanäle über die vielfältigen Museumsangebote informiert zu werden. Das Internet ermöglicht, Lehrkräfte kostengünstig zu informieren. So gibt es, nicht nur, im Badischen Landesmuseum Karlsruhe einen Newsletter für Lehrer/innen. Zusätzlich zur Papierform können die Angebote für Schulklassen als Download auf der Webseite des Museums angeboten werden. Die Angebote für Schulklassen werden zusätzlich zur Papierform als Download angeboten. Dabei sollte man Informationen über ganz praktische Dinge, die die Organisation des Museumsbesuches betreffen, nicht vergessen. Lehrereinführungen und (methodische) Fortbildungen sollten regelmäßig angeboten und Handreichungen zur Verfügung gestellt werden, die die Vor- und Nachbereitung des Museumsbesuches erleichtern. (vgl. Kunz-Ott 2005, S. 61 ff.)

Projekte zwischen Museen und Schulen erfordern einen größeren Aufwand, organisatorisch und auch finanziell, doch der (persönlichkeits-)bildende Mehrwert ist unverzichtbar.



Die Museumsbesuche sollten daher nicht reduziert, sondern sogar alltäglich werden. Wie lohnenswert das ist, haben unter anderem die am Anfang zitierten „Originalstimmen“ verdeutlicht und welche Möglichkeiten es gibt, hat der Erfolg der genannten Projekte gezeigt. Der Bundesverband Museumspädagogik unterstützt nicht nur mit den in diesem Beitrag genannten Aktivitäten die Zusammenarbeit zwischen Museen und Schulen, sondern ist u. a. aus diesen Gründen Mitglied der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. und im Netzwerk „Kinder zum Olymp“.

Antje Kayzers

hat das Zweite Staatsexamen für die Fächer Deutsch, Kunst und Französisch für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen sowie einen Master's Degree in Museology (Reinwardt Akademie Amsterdam). Seit 2003 ist sie verantwortlich für die Kooperation mit Schulen im Badischen Landesmuseum Karlsruhe, seit 2006 Stellvertretende Vorsitzende des Bundesverbandes Museumspädagogik e. V.

KONTAKT

Badisches Landesmuseum Karlsruhe
E-Mail: antje.kaysers@landesmuseum.de
www.landesmuseum.de
www.museumspaedagogik.org

LITERATUR

Badisches Landesmuseum Karlsruhe (Hrsg.) (2008): Themenkatalog. Ein Lern- und Erlebnisort für Grund- und Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Berufliche Schulen. Sonderschulen. Lehrerkollegien und Seminare. Karlsruhe. (www.landesmuseum.de/website/dyndata/Themenkatalog_neu.pdf)

Kaysers, Antje; Kindler, Gabriele (2006): „Schule ist immer nur im Klassenzimmer, das Museum ist mal ein anderer Ort“. In: Bundesverband Museumspädagogik e. V.: Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell, Nr. 75, „Den Ganztag gestalten: Schule und Museum – zwei starke Partner, August 2006, S. 21–24.

Deutscher Museumsbund e. V. und Bundesverband Museumspädagogik in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Verband der Kulturvermittler/innen im Museums- und Ausstellungswesen und Mediamus – Schweizerischer Verband der Fachleute für Bildung und Vermittlung im Museum (Hrsg.) (2008): Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit. Berlin. (www.museumsbund.de/cms/fileadmin/geschaefts/dokumente/varia/Qualitaetskriterien_Museen_2008.pdf).

Wagner, Ernst: „Potenziale: Museen und Schulen – warum sie füreinander interessant sind“. In: Wagner, E. und Dreykorn, M (Hrsg.) (2007): Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse, Innovative Modelle, Erprobte Methoden. München, S. 13–14.

Kunz-Ott, Hannelore (2005): Erfolgreiche Museumsbesuche. Was können Schule und Museum dazu beitragen Museum und Schule. In: Kunz-Ott, Hannelore (Hrsg.) Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft. München u. Berlin, S. 61–78.

www.museumspaedagogik.org/aktuelles.php4#AachenerErklaerung (Aachener Erklärung).

www.museumspaedagogik.org/BVMP-KMK-Stellungnahme.pdf (Zum Bildungsauftrag der Museen).

www.schule-museum.de/ (Wettbewerb zu Multimediaprojekten zwischen Schulen und Museum).



FILME IN DER SCHULE: „DURCHBLICK“!

DER BUNDESVERBANDES JUGEND UND FILM (BJF) BIETET UMFANGREICHES MATERIAL FÜR KREATIVES ARBEITEN MIT FILMEN IN DER SCHULE

Auf der Internetseite www.durchblick-filme.de ist eine Auswahl von Arthouse-Filmen für verschiedene Altersgruppen zusammengestellt, die speziell für den Einsatz in der Schule aufbereitet wurden. Neben Hintergrundinformationen zum Film (Thema, Machart, künstlerische Ausdrucksmittel) sind hier zahlreiche Vorschläge und Anregungen zu finden, wie man mit und über den jeweiligen Film in den verschiedensten Fächern kreativ arbeiten kann.

Dieses umfangreiche Zusatzmaterial steht im Internet kostenlos zur Verfügung. Die DVDs selbst können meist bei den kommunalen und kirchlichen Medienzentren/ Bildstellen ausgeliehen werden. Sollte ein bestimmter Film bei Ihrer Bildstelle noch nicht vorhanden sein, lohnt sich die Bitte, diesen anzuschaffen – sie wird bei entsprechender Nachfrage meist erfüllt. Andernfalls gibt es die Filme aber auch direkt beim BJF zu leihen oder kaufen – mit dem Recht zur nichtgewerblichen öffentlichen Vorführung.

In den Materialien zum Film „Wo ist Winkys Pferd“ (ab 6 J.) beispielsweise werden neben Inhalt, Story und Kritiken die Schauspieler/innen und Macher/innen vorgestellt. In einer thematischen Filmanalyse wird die Entwicklung der Hauptfigur unter die Lupe genommen. Zu dem wird herausgearbeitet, wo die Themen des Filmes ihre Entsprechung in den Bildungsplänen der Länder finden.

Auszug aus den Materialien zu „Wo ist Winkys Pferd?“

Der Einsatz des Films im Unterricht

Der Film „Wo ist Winkys Pferd?“ kann von der ersten bis vierten Klasse eingesetzt werden. Das heißt, die ganze Schule kann beispielsweise den Film gemeinsam in einer Schulfilmveranstaltung im örtlichen Kino oder in der eigenen Aula bzw. Turnhalle sehen. Je nach Alter der Kinder können die Methoden zur Vor- und Nachbereitung des Films dann variiert werden. In den folgenden

Vorschlägen soll jeweils auf die Bildungsstandards und Lernziele in den einzelnen Fächern Bezug genommen werden. Dies kann inhaltlich-thematisch, aber auch auf Stilmittel des Films bezogen oder in Kombination von beidem geschehen.

Methoden zur Vorbereitung des Films

Bevor die Kinder den Film sehen, kann bei ihren Vorerfahrungen zu Themen des Films wie „Wünsche“, „Fehler machen“ und „Tierliebe“ und „Dafür bist Du noch zu klein!“ angesetzt werden.

Die Thematik „Wünsche und Bedürfnisse“ ist sowohl im Lehrplan der 2. und 4. Klasse im Heimat- und Sachkundeunterricht als auch im Ethikunterricht der 4. Klasse enthalten. Um den Kindern die eigenen Wünsche und Bedürfnisse und ihre Wünsche für andere bewusster zu machen, kann das Arbeitsblatt „Wünsche“ im Unterricht eingesetzt werden. Die Kinder können ausgehend von diesem Arbeitsblatt Collagen von Wünschen für sich und andere zusammenstellen oder kleine Wunschbäume gestalten. Auch das chinesische Schriftzeichen für „Wunsch“ (über einen Hyperlink abrufbar) kann das Interesse der Kinder an dem Film wecken. Das Thema „Dafür bist Du noch zu klein!“ kann mit den Kindern in einem Kreisgespräch auch schon in der ersten und zweiten Klasse aufgegriffen werden. Die Kinder können Situationen sammeln und eventuell auch malen, in denen sie diesen Satz schon einmal gehört haben und was das bei ihnen an Gefühlen ausgelöst hat. Danach kann mit einem Bild von Winky aus der Bildergalerie darauf hingewiesen werden, dass die Hauptdarstellerin in dem Film dieses Problem ebenfalls kennt und der Film zeigen wird, wie sie damit umgeht.



Eine weitere Hinführung zum Film kann darin bestehen, Kindern ab der dritten Klasse verschiedene Arbeitsaufträge zu geben, die mit dem Film zu tun haben, wie „Informationen über China und die Niederlande“. (...) Eine eher schon filmbezogene Hinführung auf den Film kann in ausgewählten Szenenbildern aus dem Film bestehen. Dies kann insbesondere über die Bilder aus der Bildergalerie geschehen, zu denen folgende Fragen gestellt werden können:

- Wen seht ihr auf dem Bild?
- Woher kommt das Mädchen?
- Wie fühlt sich das Mädchen?
- Was ist das für ein Pferd?
- Sind die beiden befreundet?
- Um was könnte es in dem Film gehen?

Wie unter „Einsatz im Kinderkino“ bereits beschrieben, können auch das Filmplakat und die Kameraperspektiven als Einstimmung zum Film benutzt werden (siehe Idee 2 und 3). Auch über die Filmmusik kann (...) in den Film eingeführt werden. Mit diesen Methoden wird auch Bezug auf das Bildungsziel „Medienkompetenz und Medienbildung“ genommen.

Methoden zur Nachbereitung des Films Nacherzählung anhand von Szenenfotos

Winkys Geschichte kann in allen Grundschulklassen im Unterricht in Deutsch, Religion und Ethik mit Hilfe der Szenenfotos nacherzählt und vertieft werden. Dafür empfiehlt es sich, die Klassen in kleinere Gruppen von etwa vier Kindern pro Gruppe aufzuteilen, wobei es für die jüngeren Kinder sicher von Vorteil wäre, wenn zwei

Lehrer pro Klasse als Ansprechpartner für die Gruppen zur Verfügung stünden. Die Bilder lassen sich inhaltlich in (...) Gruppen aufteilen. (...). Die jüngeren Kinder können das Nacherzählen ihrer Bilder zum Beispiel anhand einer Aufnahme mit dem Kassettenrecorder oder MP3-Player festhalten, während Kinder ab der dritten Klasse kleine Texte zu den Bildern ihrer Gruppe festhalten können. Die Gruppenarbeiten werden dann collagenartig zu der „Filmstory“ zusammengefügt. Diese Arbeit mit dem Bildmaterial greift u.a. den Punkt „Medien als Anreiz zum Schreiben und Gestalten eigener Beiträge nutzen“ der Bildungsstandards für das Fach Deutsch auf.

Neben den Filmen der DVD-Edition „Durchblick“ bietet der BJF in seiner Clubfilmothek noch ca. 500 weitere Filme für Vorführungen Jugendarbeit und Schule an. Auch hier gibt es zu vielen Filmen didaktisches Begleitmaterial und bei Bedarf gerne auch Beratung durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des BJF.

KONTAKT

Bundesverband Jugend und Film e.V.
Ostbahnhofstraße 15
60314 Frankfurt am Main
Fon 069 - 631 27 23
Fax 069 - 631 29 22
mail@BJF.info
www.BJF.info
www.durchblick-filme.de

VOM PERSPEKTIVENREICHTUM DES KINOS

POTENZIALE DER FILMBILDUNG

ZUR KULTURELLEN SCHULENTWICKLUNG

SARAH DUVE

Filmbildung bringt Kunst, Kultur und Schule in besonderer Weise zusammen. Film bereichert sowohl als künstlerische Ausdrucksform als auch als Erscheinungsform der Kinder-, Jugend-, Populär- und Alltagskultur(en) das kulturelle Leben der Schüler/innen. Schule kann Heranwachsende zur Teilhabe an der in Film (und anderen Medien) repräsentierten Kultur der Gesellschaft motivieren und befähigen. Nicht nur in der Schule vermag uns der Perspektivenreichtum des Kinos Blicke zu öffnen für das Fremde, auf andere Kulturen, philosophische, politische, geschichtliche und persönliche Themen. Zudem ist Film eine Kunstform mit eigener Geschichte und Grammatik. Film als egalitäre Kunstform profitiert zudem davon, dass Berührungsängste bei den meisten Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu anderen Kunstformen gering sind. Besonders im Hinblick auf Schüler/innen mit verschiedenen kulturellen und sozialen Hintergründen zeigt sich, dass die universelle Grammatik des Films sprachliche Barrieren umgeht und das soziale Miteinander stärkt.

Bezogen auf kulturelle Qualitätsentwicklung moderner Schule lassen sich für eine Stärkung von ästhetischer, sozialisierender und enkulturierender Filmbildung eine Reihe guter Gründe nennen, denn sie

- ist emotional verankerte Persönlichkeitsbildung,
- fördert das Filmerlebnis und trägt zu einer umfassenden ästhetischen Erfahrung bei,
- ermöglicht Partizipation am kulturellen Leben,
- trägt zur „Alphabetisierung“ visuell geprägter Kultur bei,
- vermittelt grundlegende Schlüsselkompetenzen,
- ermöglicht das Erproben kreativen Gestaltens,
- ist ein wichtiger Bestandteil zielgruppenaffiner Kultureller Bildung,
- vermittelt Sozial- und Rollenkompetenz,
- trägt zu interkulturellem Lernen bei,
- leistet einen Beitrag zu vertieftem Selbst- und Weltverständnis.

Fächerübergreifende und -verbindende Konzepte und Projekte sind der vorgegebene Rahmen, innerhalb dessen hierzulande schulische Filmbildung stattfindet. Diese ist in ihren vielfältigen Formen und Ansätzen integraler Bestandteil Kultureller Bildung in der Schule, die von den kanonisierten Schulfächern der kulturellen und künstlerischen Bildung wie Musik-, Kunst- und Literaturunterricht getragen wird, aber auch von schulisch vergleichsweise ähnlich schwach institutionalisierten Sparten wie Theater, Darstellendes Spiel

und Tanz. In Regelunterricht und Ganztagsschulangebote, in Fachlehrpläne und Schulcurricula, in besondere Schulprojekte und außerschulische Lernorte fortschreitend integrierte Filmbildung vermag einen positiven, bisher kaum ausgeschöpften Beitrag zur kulturellen Schulentwicklung zu leisten. Zweifellos erweitert die fächerverbindende Auseinandersetzung mit Film(en) als Kunstform und Kulturgut Spielräume schulischer Bildung um innovative Facetten. Film(bildung) wird namentlich in offenen Ganztagsschulformen, aber auch für Schulprofilbildung und -qualitätsentwicklung im Allgemeinen an Bedeutung zunehmen. Kulturelles Lernen mit und über Film beinhaltet die sukzessive Entwicklung und nachhaltige Förderung filmkultureller Kompetenzen bei Schüler/innen in allen Jahrgangsstufen und Bildungsgängen.

Seit ihrer Gründung 2005 engagiert sich VISION KINO, das Netzwerk für Film- und Medienkompetenz, in Arbeitszusammenhängen und Kooperationsprojekten, die mit kultureller Schul- und Unterrichtsentwicklung verbundensind: beider Formulierung kompetenzorientierter Filmbildungsstandards für die Implementierung in Rahmenlehrpläne der einzelnen Bundesländer **[1]**, in der Zusammenarbeit mit dem Modellprojekt zur Qualifizierung von bayerischen Filmkompetenzlehrern/innen **[2]** als auch auf Mikroebene mit konkreten Projekten, die zu einer Vernetzung von Schulen und Kinos auf lokaler Ebene beitragen **[3]**.

[1] Bei der Formulierung filmbezogener Kompetenz-erwartungen muss man sich darüber im Klaren sein, dass ästhetischen Kriterien unterliegende Medien wie Film sich für Standardisierungsprozesse im Zuge moderner Lehr- und Bildungsplanentwicklung nur mit gewissen Einschränkungen eignen. Kenntniserwerb und Lernprozesse sollen das Vergnügen und die Fähigkeit zum Genuss an Filmen schließlich nicht einschränken, sondern im Gegenteil, steigern helfen. Für die Evaluation von filmkulturellen Bildungsprozessen sind standardisierte Messverfahren um prozessorientierte zu erweitern, die nach subjektiven, emotionalen Bedingungen für gelingende Lernprozesse und bereichernde Bildungserfahrungen fragen. So bedarf es beim Film einer auf ästhetische Erfahrung besonders zugeschnittenen Konzeptionalisierung von Bildungsstandards. Bildungsstandards sind seit 2003/2004 der übergeordnete Rahmen für die länderspezifische Umsetzung einzelner Lehrpläne. Um die curriculare Verankerung schulischer



Filmbildung fächerverbindend voranzubringen, hat VISION KINO gemeinsam mit dem länderübergreifenden Arbeitskreis Filmbildung (AKF) entsprechende Kompetenzerwartungen nach Jahrgangsstufen systematisiert. Die Beschreibung folgt dem Prinzip sukzessiv aufsteigender Niveaus schulischen Lernens – angefangen mit grundlegenden Kompetenzen in der 4. Jahrgangsstufe, über umfassendere Verstehens- und Wissenskompetenzen nach der 10. Klasse bis hin zu einer weitreichenden Vertiefung im Abiturjahrgang: Über welches integrale Wissen im Umgang mit Film sollten Schüler/innen auf den jeweiligen Stufen verfügen, um als filmkompetent zu gelten? Diese ausformulierten Standards gilt es nun bei der Novellierung der Rahmenlehrpläne zu diskutieren und auf Länderebene zu integrieren.

Ausgehend von der Leitidee, Film in der Schule immer ganzheitlich als Kunstform und Kulturgut zu begreifen, ist eine Auseinandersetzung mit ihm in vier – nur analytisch sauber zu trennenden – Kompetenzbereichen zielführend: „Filmanalyse“, „Mit Film umgehen“, „Produktion und Präsentation“ und „Film in der Mediengesellschaft verstehen“. Die beschriebenen Kompetenzerwartungen in den miteinander verflochtenen Lernbereichen umfassen damit sowohl die analytisch-rezeptive als auch die praktisch-kreative Seite der filmkulturellen Bildung: Was im rezeptiven Umgang mit Filmen erfahren und gelernt worden ist, erfährt eine Vertiefung durch die Kultur filmischer Praxis, wenn Schüler/innen Filme „in eigener Regie“ realisieren.

[2] Die Frage, welchen qualitativen Stellenwert Film und Filmbildung im jeweiligen Schulleben haben, ist ein wichtiger werdender Indikator für Schulkultur und Schulprofil. Von gestalterischer Projektarbeit, produktionsorientierten Schulfilmtagen über stärker rezeptiv ausgerichtete SchulkinoWochen bis hin zu Filmclub-ähnlichen Arbeitsgemeinschaften zählt dazu ein breites Spektrum kultureller Aktivitäten in und um Schule. Dabei geht es um kontinuierliche Kooperationen mit außerschulischen Partnern aus der Kino- und Filmkultur ebenso wie um die stetige Entwicklung kreativer schulinterner Ressourcen durch Qualifizierung filmkompetenter Lehrer/innen. In diesem Zusammenhang hat VISION KINO das erfolgreiche Modellprojekt der Filminitiative an Schulen in Bayern zur zertifizierten Fortbildung von Lehrkräften aller Schultypen und Fachrichtungen im Bereich Film unterstützt – nicht zuletzt, weil dieses Projekt kooperativ auf Austausch von Schulkultur mit externer professioneller Kompetenz aus Filmwirtschaft und -hochschule setzt. Ergebnis ist eine systematische Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrkräften, die an ihren Schulen bereits engagierte, oft autodidaktisch geschulte Filmarbeit geleistet haben, zu Lehrkräften an so genannten Kompetenzzentren Film. Dank modular entwickelter Curriculumsbausteine zur Filmästhetik, -dramaturgie, -technik, -organisation

und -analyse hat der Lehrgang produktiv-kreative und analytisch-rezeptive Filmarbeit exemplarisch integriert. Mit entsprechend qualifizierten Filmlehrer/innen, die Film- und Videoprojekte an ihrer Schule im weiteren Fortgang kompetent betreuen und zugleich andere Kolleg/innen fortbilden, ergeben sich Entwicklungsperspektiven für eine innovative filmschulische Praxis – analog zur literarischen, musikalischen, bildnerischen oder auch theatralen.

[3] Neben der Initiierung und Unterstützung richtungsweisender Entwicklungen auf Bundes- und Länderebene und der curricularen Verankerung von Film- und Kinokultur sowie der nachhaltigen Ausbildung von Lehrkräften, vernetzt VISION KINO Schulen und Kinos vor Ort. Dabei soll der Kinobesuch nicht als Ausflug betrachtet, sondern vielmehr als Vermittlung einer Kultur- und Kunstform gefördert sowie ein außerschulischer Lern- und Erlebnisort erfahren werden. Die entstanden Kontakte werden von den Einrichtungen selbstständig vertieft. Die Kinos können sich als außerschulische Kulturorte präsentieren. Kinder und Jugendliche kommen so mit einer Kinokultur abseits des Mainstream in Berührung. Mit Praxisleitfäden für Kinobetreiber/innen und Lehrkräfte unterstützt VISION KINO beide Seiten mit inhaltlichen und organisatorischen Ratschlägen. Die SchulkinoWochen, die VISION KINO bundesweit und in Kooperation mit den jeweiligen Kultus- und Bildungsministerien anbietet, stellen oftmals erste Kontakte zwischen Schulen und Kinos her. Mit pädagogischen Begleitmaterialien zu allen angebotenen Filmen sowie gezielten Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte wird der vormittägliche Kinobesuch der Lehrkräfte mit ihren Schulklassen nachhaltig im Unterricht verankert. Dies garantiert bundesweit eine nachhaltige Qualität. Auf vergleichbare Weise regt auch die DVD-Edition „Kino trifft Schule“ oder das Onlineportal www.kinofenster.de Pädagog/innen an, aktuelle Kinofilme mit der Schulklassse zu besuchen und im Unterricht vor- und nachzubereiten. Das Pilotprojekt „Filmhochschule trifft Schule“, das nach Erprobung in Berlin und Brandenburg auf andere Bundesländer übertragen werden soll, führt Filmstudent/innen und Schüler/innen zusammen. In Kooperation mit der Berlinale-Sektion „Generation“ bietet VISION KINO Lehrkräften in Berlin die Möglichkeit, das Festival während des Schulunterrichts kennen zu lernen. Sie werden dabei intensiv und individuell von Filmpädagog/innen bei der Auswahl der Festivalfilme, der Vor- und Nachbereitung, die bis zu 20 Unterrichtsstunden umfassen kann, beraten und begleitet. In vielen der teilnehmenden Schulen gehört der Besuch von Vorstellungen im Rahmen der Berlinale zu einem festen Programmpunkt im Schuljahr.

Sarah Duve

studierte Rechtswissenschaften mit Schwerpunkt Medienrecht. Seit Mai 2005 ist Sarah Duve Geschäftsführerin der Vision Kino gGmbH - Netzwerk für Film- und Medienkompetenz.

EINEN KULTURELLEN SCHULRUCKSACK PACKEN! DER THEATERBESUCH GEHÖRT SELBSTVERSTÄNDLICH ZUM KONZEPT EINER KULTURSCHULE MIT THEATERPROFIL

ILONA SAUER

„Theater lebt vom Gegenseitigen, vom gegenseitigen Wahrnehmen, vom gegenseitigen Austausch. [...] Theater ist immer eine Begegnung der Sinne, des Sinnierens, der Sinn-suche.“ (Schneider 2006). Das gilt für Theater sehen ebenso wie für Theater spielen. Beide sind Bestandteile des Modells Kindertheater. Sie gehören zusammen wie Brüderchen und Schwesterchen und gehen doch zuweilen getrennte Wege (vgl. Sack 2007).

Immer stärker trete das Theater Schauen der Kinder und Jugendlichen gegenüber dem selbst Spielen in den Hintergrund, immer mehr werde das Theater Schauen zu einer Einführung zum Theaterspielen, darauf verwies Ingrid Hentschel kürzlich in einem Beitrag über die Entwicklung der Theaterpädagogik. Übersehen werde dabei, dass das Theaterereignis selbst, die Theaterkunst als Gemeinschaftskunst das Zentrum sei (vgl. Hentschel 2008).

Im Folgenden soll es um die Begegnung mit der Theaterkunst im Konzept von Schulen mit Kulturprofil gehen und der Frage nachgegangen werden, was Schulen durch diese Begegnung gewinnen können. Betrachtet man die Analysen der Bildungsexpert/innen, wird immer wieder die zunehmende Individualisierung hervorgehoben, die das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft verändert und gerade in der Institution Schule auffällt. Teilweise führe diese Tendenz bei den Kindern und Jugendlichen zu „egozentrischen Formen des Individualismus“. Überzogene Selbstdarstellung, Vereinzelung, Abschottung und Konkurrenzdruck seien vielfach die Folge (vgl. Burow/Pauli 2006). Erziehungswissenschaftler wie beispielsweise Hartmut von Hentig beklagen die Konzentration des Bildungsprozesses auf ‚Haben und Wissen‘ und fordern, die identitätsbildenden Aspekte des Bildungsprozesses stärker zu betonen.

Kinder und Jugendliche sähen sich veränderten Bildungsanforderungen gegenüber: Bildung müsse ein ‚Orientierungswissen‘ vermitteln, das den Schülern erlaube, „die Chancen und Risiken für den individuellen Lebensweg wahrzunehmen, einzuschätzen und zu bewerten, individuelle Handlungen, Absichten und Folgen moralisch zu beurteilen, kollektive, soziale, ökonomische, ökologische Situationen ethisch zu bewerten.“ (De Haan/Edelstein 2006)

Im Theater steht der Mensch mit seinen Beziehungen zu anderen Menschen im Mittelpunkt der verhandelten Geschichten. Die Theaterraufführung erleben die Schüler/innen gemeinsam, sei es beim Theater im Klassenzimmer, in der Schulaula, im Bürgerhaus, im öffentlichen Raum, an

ungewöhnlichen Orten oder im Theaterhaus. Der Theaterbesuch sollte an einer Kulturschule zum Schulalltag gehören, diesen bereichern und damit auch neu gestalten. „Theater ist aber etwas ganz anderes als eine Schulaufgabe. Theater entsteht mit den Schauspielern, mit Musik, Sprache, Bühnenbild, Licht, Kostümen - und mit Euch“, schreibt das Münchner Kinder- und Jugendtheater Schauburg in einem Brief an eine Schulklasse.

Die Schüler/innen erleben in der Gemeinschaft mit anderen etwas, was sich häufig nicht mit ihren medial geprägten Sehgewohnheiten deckt. Dass sie in einer durch Verlust von leiblichen Erfahrungen gekennzeichneten Welt auf der Bühne ‚richtige‘ Menschen erleben, hat zuweilen selbst bei medial erfahrenen Jugendlichen verblüffende Folgen. In „Sagt Lila“, einer krassen, in den Pariser Banlieues angesiedelten Milieutragödie, die für Jugendliche ab 15 am Jungen Schauspielhaus Hamburg gezeigt wird, ist die Titelfigur Lila ein Teenager, der seine Liebes- und Glückssehnsüchte hinter aggressivem Pornoslang verbirgt. Im Nachgespräch mit den Schüler/innen, so berichtet die die Lila spielende Schauspielerin Julia Nachtmann, kommen dann erstaunte Kommentare wie: „Hey, du bist ja gar keine Schlampe!“

Kulturelle Begegnungen werden sowohl auf der Bühne wie im Zuschauerraum und natürlich auch im Nachgespräch möglich. Die Bühne kann dabei durchaus auch das Klassenzimmer sein, wie etwa im mit dem deutschen Jugendtheaterpreis ausgezeichneten Stück „Klamms Krieg“, in dem die Schüler einem Lehrer begegnen, der in seinem Kampf um Prinzipientreue und Gerechtigkeit zu einer tragischen, fast dämonischen Figur wird und dabei Fragen nach Werten aufwirft, die weit über das klassische Lehrer-Schüler-Verhältnis hinausgehen.

Theater ist ein Medium der Zeichen, vieldeutig und mehrdeutig. Es arbeitet mit Auslassungen und Leerstellen. Die Zeichen müssen entziffert, die Leerstellen gefüllt werden. Vor allem aber stellt Theater ein Refugium von Märchen, Mythen und Geschichten bereit, in dem alle großen Fragen des menschlichen Daseins verhandelt werden. Gerade auch die fragmentarischen Geschichten, die neuen performativen Formen, die intensiv auf der Kommunikation mit dem Zuschauer beruhen und Wirklichkeit ins Theater holen, werfen Schlaglichter auf die Verfasstheit unserer Welt und betonen die Offenheit von Prozessen. Ein Beispiel hierfür ist das Stück „Othello c'est qui?“ von Monika Gintersdorfer und Knut Klassen, das in Koproduktion von FFT Düsseldorf und Kampnagel Hamburg entstanden ist. Hier wird die

Auseinandersetzung mit afrikanischer und europäischer Kultur dramaturgisch geschickt mit der Frage nach der Gültigkeit des „Othello-Stoffes“ auf der Bühne verbunden. Dies wird hier in zwei Sprachen und getanzt beantwortet, indem eine Verbindung mit der Lebenswelt des Zuschauers hergestellt wird, die sich ihm weder anbietet noch Fachwissen voraussetzt.

Theater wirkt und bildet indem es Theater ist, dies zeigen auch Theaterprojekte wie etwa „Bühnenerzählen in der Grundschule“, in welchem professionelle Bühnenerzähler Grundschulkindern multikultureller Herkunft komplexe Märchen und Mythen erzählten und sie so mit den Möglichkeiten der Sprache vertraut machten. Andere Beispiele finden sich in Inszenierungen, die Kinder und Jugendliche als Expert/innen des Alltags oder als Feldforscher einbeziehen.

Theater Sehen bietet einer Kulturschule also vielfältige Bildungsmöglichkeiten. Wesentlich jedoch bleibt, dass die Begegnung mit der Theaterkunst im schulischen Alltag keine „Eintagsfliege“ ist, sondern die Schülerinnen und Schüler regelmäßig Theater schauen und so ein ästhetisches Urteilsvermögen herausbilden können.

Dafür muss ein kultureller Schulrucksack gepackt werden, der dafür sorgt, dass sowohl der Theaterbesuch wie auch das Theaterspiel in Schulen institutionell verankert werden. In Hessen ist jetzt ein erster Schritt auf dem Weg zu einem Landesprogramm getan. Es wird 2009 eine Gastspielreihe mit theaterpädagogischen Vor- und Nachbereitungen für Schulen im ländlichen Raum und an sozialen Brennpunkten etabliert. Ein kleiner Schritt – aber immerhin.

Ilona Sauer

ist Projektmitarbeiterin der ASSITEJ und Mitglied der ministeriellen Arbeitsgruppe und „Theater und Schule in Hessen“. Für die ASSITEJ begleitet und koordiniert sie das Projekt. Zuvor war sie Projektkoordinatorin des „Projektes Kinder spielen Theater.“

LITERATUR

Sack, Mira (2007): Brüderchen und Schwesterchen. In: Taube Gerd (Hrsg.), Kinder spielen Theater. Schibri. S. 124–133.

Hentschel, Ingrid (2008): IXSYLONZETT 1, S. 4–9. „Theaterpädagogik Quo vadis“. Vortrag im Rahmen des Festivals Panoptikum.

De Haan/Edelstein (2006): Burow, Olaf-Axel/ Pauli, Bettina: Ganztagschule entwickeln. Wochenschau Verlag, Schwalbach.

KÜNSTLERISCHE BILDUNG

THEATERARBEIT MIT KINDERN UND JUGENDLICHEN ZWISCHEN SCHULE, BREITENKULTUR UND NACHWUCHSFÖRDERUNG

LARS GÖHMANN

Unter dem Signet der ästhetischen Bildung wurde ein unüberschaubares Angebot von Kursen, Projekten und Institutionen entwickelt, deren Quantität auf der einen Seite wünschenswert ist, deren Qualität jedoch oftmals aktuellen Bildungsansprüchen nicht genügt. Insbesondere dann, wenn in diesem Kontext künstlerische Prozesse initiiert werden sollen, stellt sich immer wieder die Frage, warum die Ergebnisse – wie es Stefanie Marr benennt – „nicht selten trivial sind, warum sie so wenig mit Kunst zu tun haben“ (Marr 2007).

Dieser Erkenntnis ein Konzept „Künstlerische Bildung“ entgegenzusetzen, welches auf der einen Seite die kultur-, bildungs- und gesellschaftspolitischen Anforderungen unserer Zeit berücksichtigt, gleichwohl aber die spezifische Qualität der Kunst in den Vordergrund stellt, ist mir seit vielen Jahren ein Anliegen. Entstanden ist ein durch die Firma moll Funktionsmöbel GmbH finanziertes Förderprogramm „Künstlerische Bildung“. Dadurch konnte in den letzten Jahren eine Vielzahl von Schulprojekten initiiert werden, in denen Künstler/innen über einen Zeitraum von zwei Wochen intensiv mit Schüler/innen im Bereich der Darstellenden Künste arbeiten. Darüber hinaus konnte mit der Umsetzung der Idee einer 'JugendTheaterAkademie' begonnen werden, die in enger Kooperation mit dem Bund

Deutscher Amateurtheater e.V. (BDAT) entwickelt wurde. Seit 2006 werden erste Seminarreihen im Bereich der Nachwuchs- und Begabtenförderung angeboten.

Von Beginn an war es das Ziel, beide Programme so miteinander zu verzahnen, dass eine kontinuierliche Förderung von Kindern und Jugendlichen von der Breitenförderung bis zur Nachwuchsförderung ermöglicht wird.

Schule ist dabei ein wichtiger und auch notwendiger Partner; nicht nur um Lehrer/innen auf das Programm aufmerksam zu machen, sondern auch um Schüler/innen aller Schulformen in Deutschland zu erreichen.

Künstler treffen auf Schüler – Schüler treffen auf Künstler

Im Vordergrund einer wissenschaftlichen Begleitung beider Programmpunkte stand die Frage, welche Erkenntnisse sich aus den „Künstler in Schule“-Projekten gewinnen lassen – aber auch, ob es in diesem Land 'Billy Elliots' zu entdecken und zu fördern gibt.

Die amerikanische Choreografin Elisabeth Clarke war von Anfang an dabei. In einem ersten Projekt an einer norddeutschen Schule erarbeitete sie mit 22 Schüler/innen einer 7. Klasse eine Choreographie zum Allegro von Gustav Mahlers 2. Sinfonie – innerhalb von zwei Wochen.

Für dieses Tanzprojekt mit dem Titel „I am somebody“ probten

die Jugendlichen täglich sechs Stunden. Eine komplette Umstellung, nicht nur für den Schulalltag, sondern auch für die Schüler/innen. Sie mussten die Abfolgen von Tanzelementen proben, sich tänzerisch und künstlerisch beweisen. Gleichzeitig war es eine Grenzerfahrung. Muskelkater war das geringste Problem. Mit hoher Konzentration und Disziplin sich der Musik anzunähern war eine richtige Herausforderung. Ausschnitte aus dem Tagebuch der Choreografin geben einen Einblick in das Projekt:

„Der erste Tag ist immer ein besonderes Erlebnis. Ich darf die Schüler gar nicht wissen lassen, dass ich mindestens so nervös bin wie sie. Ich kenne sie nicht, und sie kennen mich nicht. Zu Anfang habe ich ihnen erzählt, dass ich mit und wegen Tanz überhaupt von den USA nach Deutschland gekommen bin und wie weit man es mit Tanz bringen kann. Sie waren überrascht.“

Künstlerische Bildung zeigt sich in dem schöpferischen Umgang mit den Strukturelementen von Theater, Tanz, Musik, Literatur und Bildender Kunst, um über diesen Weg eine künstlerische Ausdrucksfähigkeit zu entwickeln. Kindern und Jugendlichen soll die Möglichkeit gegeben werden, selbst gestaltend tätig zu sein, aber auch ihre künstlerisch-handwerklichen Fertigkeiten weiter zu entwickeln. Richtig: Künstlerisches Handeln ist zunächst ein Handwerk, dass es zu lernen gilt, bevor es Kunst werden kann. Was in der Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen zu oft fehlt, ist die Konzentration auf das Wesentliche des Theaterspiels: das Theater! Künstlerische Bildung steht einer pädagogischen *Funktionalisierung* von Kunst gegenüber. Entscheidend ist, ein Theaterhandwerk zu vermitteln. Über die systematische Vermittlung theatraler Techniken und Methoden ästhetischer Reflexion (künstlerische Kompetenzen) hin zu einer künstlerischen Ausdruckskraft, ist ein methodischer Weg, der in Deutschland noch keine umfassende fachlich seriöse Verbreitung gefunden hat.

Es ist für eine Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen im Verständnis einer künstlerischen Bildung notwendig, den theatralen Kommunikationsprozess mit der Beziehung zwischen einem Spieler und seiner Rolle sowie einer auf einen Zuschauer gerichteten Wirkungsabsicht ins Zentrum der fachlichen Auseinandersetzung zu stellen. Grundlage dafür ist, Theater von Kindern und Jugendlichen als Kunstereignis umzusetzen und die Kinder und Jugendlichen selbst als Künstler/innen ernst zu nehmen. Dabei ist die künstlerische Qualität keineswegs niedrig einzustufen, denn, so die Theaterwissenschaftlerin Christel Hoffmann, wenn „man Theater mit Kindern macht, muss man das Wort Kind aus dem Theater heraushalten.“ [Hoffmann 1992]

„Was für ein Tag! Heute waren insbesondere die Jungen unkonzentriert und sehr laut. Ich habe den Eindruck, sie wollen mich und meine Grenzen testen, und empfinden es als Sieg, wenn ich die Geduld verliere. Ich kann dem nur durch den Tanz begegnen, denn mit „Gerede“, habe ich schnell gemerkt, sind sie mir überlegen. Wenn wir aber tanzen, gibt es die Schritte, und da gibt es nichts zu diskutieren. Jeder sieht, ob etwas gut aussieht oder nicht.“

Schule als Partner

Schule allein kann den gegenwärtigen Ansprüchen, die sich aus den Bedingungen einer globalisierten Welt ergeben, nicht mehr gerecht werden. „Bereits heute schöpfen Schülerinnen und Schüler einen wesentlichen Teil ihrer bildungsrelevanten Informationen nicht aus der Schule, sondern aus anderen Zusammenhängen.“ (Verband Bildung und Erziehung 2001) Bildung ist kein starres Ergebnis, ein Gipfel, den es zu erklimmen gilt, sondern ein permanenter Prozess, der sich zudem nicht auf einen Ort allein (hier: Schule) fokussieren lässt.

„Ich gebe mir keine besondere Bemühung mehr, die Außenseiter zu integrieren. Ich mache einfach weiter mit der Choreografie, und da alle mitmachen müssen, werden die Außenseiter von alleine integriert. Die Hebefigur von Katharina durch eine Jungengruppe hat beispielsweise einen der Außenseiterjungen in die Gruppe reingeholt, ohne dass ich besonders darauf achten musste. Es ging einfach nicht ohne ihn.“

Die beteiligten Lehrer/innen waren immer wieder überrascht, wie engagiert sich ihre Schüler/innen innerhalb der Theaterarbeit einbrachten und wie sie über ihren künstlerischen Ausdruck soziale Wirklichkeiten reflektierten. Und sie haben gezeigt, dass es die Billy Eliots in unserem Land gibt: junge Menschen, die eine Begabung für die Darstellende Kunst haben und es nicht wissen. In diesem Kontext war die Zusammenarbeit mit Schulen überwiegend positiv.

Jedoch hat sich auch gezeigt, dass deutsche Schulen Kinder und Jugendliche im Bereich der Künste zu wenig fördern (können). Zudem weist das gesamte Bildungssystem – schulisch wie außerschulisch – unzureichende Strukturen auf, um den Anforderungen bildungsferner Bevölkerungsschichten gerecht zu werden. Insbesondere Haupt- und Förderschülern Zugänge zu den Angeboten außerschulischer Bildungsträger, wie z. B. Theaterschulen, Kunst- oder Musikschulen zu ermöglichen, gelingt nur ungenügend.

Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen

„Dann gingen wir auf die Bühne. Die Schüler waren anfänglich wie ein Sack Flöhe, hatten die Orientierung verloren, verpassten ihre Auftritte, kannten sich im neuen Raum nicht mehr aus. Ich merkte, dass die Schüler doch belastungsfähiger geworden waren. Ich habe so oft Dinge wiederholt, so dass auch eine professionelle Truppe über eine solche Probe genervt gewesen wäre. Aber sie haben weitergemacht. Sie spürten etwas, was nur eine Bühne hergibt: sich zeigen, sein Können vor anderen präsentieren.“

Um dem Anspruch gerecht zu werden, im Bereich der Darstellenden Künste Breitenförderung (Schulprojekte) und Nachwuchsförderung (JugendTheaterAkademie) zu verbinden, bedarf es einiger wesentlicher Voraussetzungen, ebenso um künstlerische Bildung für alle Kinder und Jugendliche überall in Deutschland zu ermöglichen. Inhaltlich gibt es nachfolgende Mindestanforderungen:

- Darstellende Kunst entwickelt sich aus einem gelernten Theaterhandwerk.

- Theaterlehrer müssen Theatermacher sein. Wer also Theater lehrt, muss Theater erlebt haben [vgl. Buschkühle 2004] – als Schauspieler, Tänzer, Regisseur, Choreograf, aber auch als Bühnen-, Kostüm- oder Maskenbildner, als Ton- oder Lichtdesigner.
- Das Unterrichten in den Darstellenden Künsten folgt einem curricularen Konzept.
- Künstlerische Bildung impliziert immer Kulturelle Bildung, indem die Dialektik zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft ein zentraler Aspekt künstlerischen Schaffens ist.

Um Kinder und Jugendliche zu erreichen, kann Schule ein wichtiger Partner im Netzwerk einer erfolgreichen künstlerischen Bildungsarbeit sein, indem

- Schule selber fachlich qualifiziertes Personal hat, um Angebote künstlerischer Bildung zu ermöglichen, und
- indem Schule in der Lage ist, durch hierfür qualifizierte Lehrer/innen, jene Kinder und Jugendlichen zu beraten, die über eine künstlerische Breitenförderung hinaus ihre Begabung ausbauen möchten und eine spezielle Förderung erfahren möchten.

Künstlerische Bildung ist kein beliebiger Begriff, sondern die Bezeichnung eines spezifischen Paradigmas der Kunstpädagogik. Künstlerische Bildung initiiert künstlerische Denk- und Handlungsprozesse; Kernelemente künstlerischer Bildung sind der Gestaltungsprozess und darin enthaltene Rezeptionsprozesse.

Durch die Projekte konnte jedoch auch gezeigt werden, dass Kindern und Jugendliche über ein künstlerisches Arbeiten in jenen Schlüsselkompetenzen gestärkt werden können, die sie aufgrund veränderter Lebens- und Lernwelten benötigen. Dabei zeigt sich die Qualität künstlerischer Bildung in ihrer sowohl auf den Einzelnen aber auch auf die Gesellschaft gerichteten Wirkungsabsicht. Sie bewirkt, dass sich Kinder und Jugendliche im Kontext ihrer künstlerischen Arbeit mit Welt auseinandersetzen.

„Heute morgen hätte ich sagen können, „zu früh gefreut,“ da die Jungs so überdreht waren, dass ich zwischendurch dachte, es wird nicht mehr weitergehen. Ich musste sie dann nochmals vor die Alternative stellen, zuzuhören oder aufzuhören. Sogar meine kultivierte Disziplin war heute fast unbrauchbar. Das Resultat: Wir sind nur einen winzigen Schritt weitergekommen, anstatt die drei oder vier Schritte, die ich benötigt hätte. Ich fühlte mich schon etwas unfähig. Ich würde so gerne ohne die Interventionen der Lehrer auskommen. Das Gute ist, dass die Lehrer und ich an einem Strang ziehen, und sie geben mir nicht das Gefühl, ich sei pädagogisch inkompetent. Im Gegenteil, sie wundern sich über die Fortschritte der Schüler, gerade im Bereich der Sozialkompetenz.“

Gezielt wird von nun an im Rahmen des Förderprogramms mit solchen Schulen weitergearbeitet, die nicht nur erkannt haben, welche Leistungen ihre Schüler/innen im Bereich der Darstellenden Künste vollbringen können und welche

Schlüsselkompetenzen dadurch ans Tageslicht treten, sondern die aus dieser Erfahrung heraus künstlerische Bildung als Schwerpunkt in ihr Schulprogramm aufgenommen haben. Über diesen Weg kann der Anschluss einer Breitenförderung an die Nachwuchsförderung gelingen. Die Arbeit dieser Schulen ist dabei auch eine wertvolle Grundlage für die 'JugendTheaterAkademie'.

„Heute habe ich mit ihnen noch härter gearbeitet, als es bis jetzt der Fall war. Schritte machen, Schritte üben, nochmal und nochmal, über ihre Belastungsgrenze hinaus, immer wieder. Sie mögen das nicht, und ich glaube, sie sind deswegen so frech gewesen. Ich versuche, nicht locker zu lassen und sage ihnen, dass ich das tue, weil ich weiß, dass sie es können. Wir kämpfen miteinander, aber es geht um ihre Sache. Sie scheinen es zu spüren, und deswegen steigt keiner aus.“

Die 'JugendTheaterAkademie' ist ein bundesweites Nachwuchsförderprogramm im Bereich der Darstellenden Künste für Jugendliche von 16–21 Jahren. Die Akademie arbeitet in enger Kooperation mit dem Bund Deutscher Amateurtheater e.V. (BDAT) zusammen; Organisation und Durchführung wird durch die proskenion-Stiftung in Lingen (Ems) übernommen. Angeboten werden Seminare, Meisterkurse und Theatercamps, die speziell für jene Jugendliche konzipiert sind, die bereits über umfangreiche Theatererfahrungen verfügen, sich intensiv mit dem Medium Theater auseinandergesetzt haben und nun den Austausch mit anderen Jugendlichen suchen.

„Lampenfieber! So aufgeregt wie heute bin ich vor meinen eigenen Auftritten nie gewesen. Ich will, ich will, ich will, dass diese Schüler einen ganz großen Erfolg haben. Sie haben es verdient. Heute habe ich sie über die Bühne gescheucht, wie ich es mit jeder anderen Tanztruppe der Welt getan hätte. Und sie haben es verstanden! Sie haben die vielen Wiederholungen akzeptiert, und als ich sagte, wir müssen diese Stelle oder jene Stelle noch einmal machen, hat ein Schüler gesagt, „Wir können es noch besser.“ Ich blieb während der letzten zwei Durchläufe hinter der Bühne und habe keinen Unterschied zu irgendeiner anderen Hauptprobe, die ich je erlebt habe, feststellen können. Daran erkenne ich, dass meine pädagogische Methode in der Kunst selber liegt.“

Dr. Lars Göhmann

studierte Theaterwissenschaft, Germanistik, Kunstgeschichte und Kulturmanagement. Er ist Bildungsreferent beim Bund Deutscher Amateurtheater (BDAT), Dozent für Kultur- und Bildungspolitik an der FH Osnabrück und Leiter der bundesweiten JugendTheaterAkademie.

LITERATUR

- Marr, Stefanie (Hrsg.)** (2007): Tischgesellschaften. Oberhausen (Klappentext).
- Hoffmann, Christel** (1992): in: Ruping: Theaterkunst und Kinderspiel. S. 89.
- Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.)** (2001): Bildung in der Informationsgesellschaft. Bonn. S. 102.
- Buschkühle, Carl-Peter** (2004): Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Hamburg. S. 19 ff.
- Göhmann, Lars (Hrsg.)** (2009): Künstlerische Bildung als Blick auf uns selbst. Osnabrück: kultur-dialog Verlag.

TATSCH –

THEATERAUTOREN TREFFEN SCHULE

AUTORENPATEN KÖNNEN INTERESSE AN DRAMATISCHER JUGENDLITERATUR WECKEN

HENNING FANGAUF

Dass Paul Maar ein Autor von Kinderbüchern ist und dass Janosch die Tigerente und andere lustige Figuren gezeichnet hat, wissen unsere Kinder durch ihre Lesesozialisation, die sie zuhause oder in der Schule erfahren. Auch die Schulbücher machen sie mit Geschichten von Christine Nöstlinger, Willi Fährmann oder Peter Härtling, aber auch mit Liedertexten des Theatermanns Volker Ludwig vertraut. Die erzählende Jugendliteratur hat längst Einzug in den Deutschunterricht gehalten. Weniger bekannt ist den Schüler/innen hingegen, dass diese Autor/innen auch Stücke und Geschichten für das aktuelle Kinder- und Jugendtheater liefern. Denn die zeitgenössische Dramatik, vor allem die des Kinder- und Jugendtheaters, ist im Unterricht so gut wie unbekannt. Das ist nicht nur aus der Sicht der Dramatiker/innen, sondern auch für das Theater ein Ärgernis. Wir wissen, dass nur dann die Bindung an eine Kunstform entsteht, wenn in frühen Jahren Interesse beim Publikum geweckt wird.

Nimmt man Äußerungen von Schüler/innen ernst, die über ihre Erfahrungen mit dem heutigen, klassik-orientierten Dramenunterricht berichten und diesen als „*schwierig*“, „*antiquiert*“, „*schwer verständlich*“, „*altmodisch*“ und „*langweilig*“ (Payrhuber 1991, S. 195) bezeichnen, dann ist das nicht nur eine Herausforderung an die Dramendidaktik. Auch die Lektüreauswahl – muss es immer Schiller sein? - muss überdacht werden. Immer häufiger rücken dabei die Stücke des Jugendtheaters in das Blickfeld der Pädagog/innen. Ihre aktuellen Themen, ihre zeitnahen Figuren und ihre heutige Sprache haben dem Deutschunterricht viel zu bieten (vgl. Fangauf 2006, S. 7 ff.).

Positive Erfahrungen liegen vor. Die Referendarin Nicole Schimmel, die mit einer 8. Klasse im Fach Deutsch das Jugendstück *Creeps* von Lutz Hübner durchgenommen hatte, resümierte über die Unterrichtseinheit: „*Schülerausagen wie „Endlich lesen wir etwas „Aktuelles“ oder „Das ist ein interessantes Stück“ E beweisen mir, dass das Stück „Creeps“ bei den Schülern auf breite Zustimmung gestoßen ist ... Die Mitarbeit der Schüler, ihr Interesse und Engagement waren ein Indiz dafür.*“ (Schimmel 2004).

Warum das Jugendstück noch keinen flächendeckenden Einzug in den Deutschunterricht gehalten hat, wird immer wieder mit den gleichen Argumenten begründet: auf dem Schulbuchmarkt lägen keine preiswerten Lektürehefte mit Jugendstücken vor, es fehle ferner an Unterrichts-

materialien und bei den Pädagogen herrsche eine allgemeine Unkenntnis über den Stand der aktuellen Dramatik. Mit einem Bündel an Maßnahmen hat sich das Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland in den letzten Jahren dieser Problematik angenommen. Mit seinem Projekt „Deutschstunde“ hat es Lektüreempfehlungen gegeben, Lehrer/innen fortgebildet und Lesehefte in Zusammenarbeit mit Verlagen publiziert. Das nun beginnende Projekt „TAtSch“ setzt diese Bestrebungen fort.

Die Schulen in Deutschland öffnen sich, um im Sinne einer ganzheitlichen Bildungskonzeption auch unterschiedlichste Formen kultureller Praxis zu etablieren. Dazu suchen sie den Kontakt zu außerschulischen Kompetenzträgern und Bildungspartnern aus den verschiedenen Kunstsparten. Das Projekt „TAtSch“ bietet Schüler/innen mit unterschiedlichsten Angeboten zur handlungsorientierten, kreativen und intersubjektiven Aneignung und Verarbeitung von Wirklichkeit eine Erweiterung ihrer fachlichen, überfachlichen und selbstregulativen Kompetenzen. Auf der anderen Seite suchen Autor/innen des Kinder- und Jugendtheaters die Lebenswirklichkeit der jungen Menschen in Alltag und Schule als Praxisfeld für ihre eigenen Schreibanlässe.

Im Zentrum von „TAtSch“ steht der direkt Kontakt, der zwischen Autor/innen und Schüler/innen im Rahmen von Patenschaften über den Zeitraum eines Schuljahres geknüpft werden kann. Autor/innen der dramatischen Kinder- und Jugendliteratur werden die Stelle eines „TheaterAutoren-Schulpaten“ übernehmen und das literarische Leben der Schule durch ihre persönliche Beteiligung im Schulalltag, ihre literarische Kompetenz sowie durch Auftritte in Schule und Öffentlichkeit bereichern. Im Rahmen des Deutschunterrichts oder ähnlicher Wahlpflicht-Fächer werden die Autor/innen gemeinsam mit den Schüler/innen an literarischen und an Sachtexten arbeiten. Insbesondere soll mit dem Deutschunterricht und dem Fach Darstellendes Spiel in den Arbeitsfeldern Stück, Dramaturgie und Inszenierung kooperiert werden. Schullösungen, Buchausstellungen, Schreib-Werkstätten – das Praxisfeld ist ein weites. Der Lern- und Erfahrungsaustausch zwischen Autor/innen und Schüler/innen kann auf vielen Ebenen stattfinden und muss von Schule zu Schule jeweils individuell gestaltet werden. Möglichkeiten der Umsetzung sind Projektstage „Dramatische Texte“, Workshops zum „Kreativen Schreiben“, Autorenlesungen oder auch individuelle



Beratungen durch eine „Profi-Hotline“ für schreibende Schüler/innen. Die Autorenpaten werden mit öffentlichen Auftritten, die Profil der Schule unterstützen, sich und die Ergebnisse des Projektes vorstellen. Eine eigens eingerichtete Website wird allen Teilnehmer/innen aus den unterschiedlichen Schulen Gelegenheit zum Austausch geben.

„TatSch“, das vom Deutschen Literaturfonds e.V. mit Mitteln der Kulturstiftung des Bundes unterstützt wird und auf drei Jahre angelegt ist, wird im Schuljahr 2009/2010 an fünf Schulen im Rhein-Main Gebiet beginnen. In den folgenden Jahren wird das Projekt auch in anderen Bundesländern und in Partnerschaft mit Literatureinrichtungen (z. B. Literaturhaus Bremen) durchgeführt. Entwickelt wurde „TatSch“ vom Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland und der Weibelfeldschule in Dreieich (Hessen).

Henning Fangauf

ist Stellvertretender Leiter des Kinder- und Jugendtheaterzentrums in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt am Main.

LITERATUR

Fangauf, Henning (Hrsg.) (2006): Jugendtheater im Deutschunterricht, Wilhelmshaven: Florian Noetzel, Heinrichshofen Bücher.

Payrhuber, Franz-Josef (2004): Das Drama im Unterricht, Rheinbreitbach: Dürr & Kessler 1991.

Schimmel, Nicole: Lutz Hübner „Creeps“. Erschließung eines Jugendtheaterstücks in der 8. Klasse. Bad Kreuznach: Staatliches Studienseminar.

KONTAKT

Kinder- und Jugendtheaterzentrum
in der Bundesrepublik Deutschland
h.fangauf@kjtz.de
www.kjtz.de

Weibelfeldschule Dreieich, Kooperative Gesamtschule
Oberstudienrätin Ulrike Linz
u.linz@web.de
www.weibelfeldschule.de

DURCHLÄSSIGKEIT UND BEWEGUNG

CIRCUSPROJEKTE AN SCHULEN UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DIE KULTURELLE SCHULENTWICKLUNG

MARCUS KOHNE

„Das Circusprojekt war eine Bereicherung in jeglicher Hinsicht für alle Beteiligten: die Kinder, die Lehrer und die mithelfenden Eltern sowie für die Zuschauer. Alle Kinder haben in höchster Konzentration und Motivation freiwillig und mit Freude eine Woche lang hart trainiert und Höchstleistungen erbracht. Sie haben dies gemeinsam mit anderen Kindern, unabhängig von Alter, Klassenzugehörigkeit, Nationalität, Geschlecht geschafft und dies ohne jegliche Streitigkeiten. Dies ist einzigartig! Die Arbeit mit solch motivierten Kindern hat nur Freude gemacht [...]. Nach der gelungenen Vorstellung war man nur glücklich und zufrieden mit dem gemeinsam Erreichten und voller schöner Erinnerungen an eine intensive und tolle Woche [...].“

„Jetzt ist unsere Circuswoche [...] vorbei, aber dennoch wird darüber im Unterricht noch oft gesprochen und die einzelnen Artistiknummern werden immer wieder als Gesprächsgrundlage im Englischunterricht verwendet. Es war toll, die Jugendlichen mal von einer anderen Seite kennen zu lernen und sie über sich hinauswachsen zu sehen. Viele Schüler und Schülerinnen sind etwas enger

zusammen gewachsen und dieses Gefühl der Gemeinschaft kann man jetzt noch spüren!“

„Allgemein denke ich, dass jeder etwas gefunden hat, das er konnte und das ihm dann auch noch gefallen hat. Das allein sieht man schon an den super Nummern, welche in dieser Woche zustande gekommen sind. Jeder war in dieser Woche mit Leib und Seele bei seiner Nummer [...]. Außerdem finde ich es toll, wie sich das Klassenleben in unserer aber auch gegenüber der anderen Klasse (die bei dem Circusprojekt ebenfalls beteiligt war; Anm. d. Verf.) verbessert hat.“

Diese Feedbacks stammen von einer Mutter, die bei einem Circusprojekt an einer Grundschule mitgeholfen hatte, einer Lehrerin einer Realschule und einer Schülerin eines Gymnasiums. Sie zeigen, wie kulturelle Arbeit die Wahrnehmung von Schule verändert. Sie bringt Bewegung in die Schule und bewirkt eine Öffnung nach außen (vgl. Hoyer 1993, S. 83).

Es entsteht eine gewisse „Durchlässigkeit“ der Schule, die für alle Seiten positive Aspekte mit sich bringt: Die Lehrer/innen haben die Möglichkeit, die Schüler/innen von einer



„ganz anderen Seite“ zu erleben. Sie können ihre Schüler/innen ganzheitlicher, realistischer und dadurch, dass sie sich nicht in einer alltäglichen Unterrichtssituation im Klassenzimmer befinden, auch lebensnaher und lebendiger wahrnehmen. Sie können Verantwortung an den/die Leiter/in des Kultur-Projektes abgeben. Die Lehrer/innen können im Team mit dem Leiter des Projektes, den Schülern/innen und – beim Konzept des Circus- und Gestaltcentrums Mikado – mit einem Teil der Eltern arbeiten und dabei von der Zuverlässigkeit, Kreativität und der Herzlichkeit der Eltern profitieren.

Die Eltern wiederum erleben die Schule hautnah. Sie erleben, oft zum ersten Mal, die gesamte Klasse oder, je nach Größe des Projekts, die gesamten Schüler/innen der Schule über einen längeren Zeitraum und können somit im Nachhinein den Beruf des Lehrers besser einschätzen und anerkennen. Die Eltern lernen menschliche Eigenschaften und pädagogischen Fertigkeiten der Lehrer/innen kennen und können pädagogische Entscheidungen zukünftig besser nachvollziehen. Auch haben sie den Rahmen und oft auch die Sach- und Beziehungszwänge kennen gelernt, unter denen die Lehrer/innen ihren Beruf ausüben. Dies führt nochmals zu einem besseren Verständnis der Eltern gegenüber den Lehrer/innen.

Die Schüler/innen profitieren von dem Klima der sich öffnenden Schule, in dem sie sich sicher und konzentriert auf das einlassen können, was für sie am wichtigsten ist. Dabei erleben sie die Lehrer/innen authentischer und komplexer, da diese bei einem Circusprojekt nicht die Fachleute sind und sich mit dem Fortschreiten des Projektes immer mehr aus der Lehrerrolle heraus lösen. Die Schüler/innen erfahren durch ihre Lehrer/innen viel positives Feedback bezüglich ihrer ganzheitlichen (körperlichen, geistigen und seelischen) Leistungen und ihres sozialen Verhaltens, das wiederum stärkt. Zudem haben die Schüler/innen durch die enorme Eigenmotivation und durch einen schnellen Zuwachs von motorischen Fertigkeiten (vgl. Kohne 2005, S. 150 f.) sich schnell einen Vorsprung gegenüber den Lehrer/innen und den Eltern erarbeitet, der mit viel Respekt der erwachsenen Personen bedacht wird.

Dabei eignet sich die Circusarbeit im Besonderen dadurch, dass verschiedene Bewegungsangebote wie z. B. Kugel- und Seillaufen, Einradfahren, Rola-Bola Balance, Jonglieren, Diabolo-Spielen, Tellerdrehen, Akrobatik oder Clownerie durch ihre Vielfältigkeit die Schüler/innen unterschiedlich

ansprechen. So findet jede/r Schüler/in das Requisit oder die Bewegungsform, die ihn/sie am meisten anspricht bzw. ihm/ihr am meisten liegt (vgl. Hoyer 1993, S. 84; Kohne 2005, S. 149 f.). Außerdem ist die Circusarbeit nicht nur kognitiv zu bewältigen, sondern körperlich erfahrbar, so dass kognitiv eher schwache Schüler/innen keinen Nachteil spüren (vgl. Gröpper-Brinkmeier 2000, S. 115 f.). Im Gegenteil: Oft erfahren „lernschwache“ Schüler/innen ihre Stärken im circensischen Training. Die Klasse trifft sich auf einer gemeinsamen Ebene, die Klassenhierarchie wird im Zeitraum eines Circusprojektes und danach oftmals ausgehebelt bzw. formiert sich neu.

Grundsätzlich bin ich der Meinung, dass kulturelle Arbeit an Schulen, wenn die Konzeption von einem ganzheitlichen, ressourcen- und interessenorientierten, beziehungs-, bewusstseits-, selbstwert- und kreativitätsstärkenden Ansatz ausgeht (vgl. Kohne 2005, S. 155 ff.), sich positiv auf den Schulalltag auswirken kann. Der Schule wird die Möglichkeit gegeben, sich positiv zu verändern (vgl. Kaufmann 2001, S. 59). Die größte Veränderung besteht m. E. in der Steigerung des selbstverantwortlichen Handelns der Schüler/innen.

Die Motivation aus dem Projekt kann in Bereiche des Schulalltags übertragen werden. Auch verschiedene während des Projektes erfahrene Gefühle und Stimmungen (wie z. B. Freude, Frustration, Angst, Spaß, Mut, Lampenfieber, Neid, Glück) können in bestimmten Unterrichtssituationen wieder auftauchen und mithilfe der Erfahrungen aus dem Circusprojekt angesprochen und ggf. bearbeitet werden (vgl. Kohne 2004, S. 16 ff.). Im Umkehrschluss könnten die Schüler/innen und Lehrer/innen daraus einen „Ideenpool“ entstehen lassen, um Gefühle, Stimmungen, Emotionen und Gedanken in kulturellen Formen zu manifestieren und dadurch Situationen zum Erlernen von Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu erschaffen. Dadurch wird die Beziehungsfähigkeit gestärkt, die Eigenverantwortlichkeit der Schüler unterstützt und damit ein wichtiger Beitrag zum Selbstwert geleistet.

Weiteres Veränderungspotenzial sehe ich in der Öffnung der Schule nach außen. Das relativ geschlossene System Schule öffnet sich. Eine Vernetzung im Ort oder Stadtteil findet statt (vgl. Gröpper-Brinkmeier 2000, S. 117). Dadurch, dass ein Teil der Eltern bei einem Projekt engagiert ist, wird das Projekt automatisch nach außen getragen, zudem sind viele Schüler/innen mit Requisiten unterwegs. Die Schule wird interessant. Die Lernsituation hat sich verändert: weg vom kognitiven

Lernen, hin zum Lernen mit allen Sinnen. Somit entsteht in dieser Zeit auch eine andere Schulkultur. Rituale aus den Circusprojekten werden in den Schulalltag übernommen.

Aus diesen Ausführungen lässt sich schließen, dass aus einer kulturellen Projektarbeit heraus wichtige Impulse zur Schulentwicklung entstehen können. Es sollte eine Veränderung der Sichtweise auf den Wert kultureller Arbeit in der Schule im Vergleich zu reiner Wissensvermittlung stattfinden. Durch die Zusammenarbeit mit pädagogisch geschulten Künstler/innen, Kulturpädagogen/innen oder kulturellen Einrichtungen kann ein Prozess der Schulentwicklung angestoßen werden, an dem die ganze Schule (Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern, andere Kooperationspartner) beteiligt ist. Neben der Erhöhung der Wertigkeit kultureller Arbeit ist vor allem die Schaffung von finanziellen, räumlichen und zeitlichen Freiräumen für kulturelle Arbeit notwendig.

Marcus Kohne

ist Dipl. Sozialpädagoge, Circuspädagoge, Gestalttherapeut, Theaterpädagoge und seit 12 Jahren Leiter des Circus- und Gestaltcentrums Mikado. Er bietet Circusprojekte an Schulen, circus-, theater- und spielpädagogische Fortbildungen, Gestaltberatung, Supervision und Coaching an.

KONTAKT

Circus- und Gestaltzentrum Mikado
marcus.kohne@centrum-mikado.de
www.centrum-mikado.de

LITERATUR

- Ballreich, R.** (2000): Soziales Lernen in Zirkusprojekten. In: Schnapp, S./Zacharias W. (Hrsg.): Zirkuslust – Zirkus macht stark und ist mehr... Zur kulturpädagogischen Aktualität einer Zirkuspädagogik. Unna, S. 32–49.
- Gröpper-Brinkmeier, J.** (2000): Zirkus zieht Kreise. In: Zirkuslust – Zirkus macht stark und ist mehr... Zur kulturpädagogischen Aktualität einer Zirkuspädagogik. Unna, S. 115–118.
- Hoyer, K.** (1993): Tips zum Zirkusmachen in der Schule. In: Salto Vitale – Zirkus in der Kinder- und Jugendarbeit. Unna, S.83–87.
- Kaufmann, H.** (2001): Suchtvorbeugung in Schule und Jugendarbeit – Ein Handbuch mit 111 Übungen und Anregungen. Weinheim und Basel.
- Kohne, M.** (2004): Circuspädagogik und Suchtprävention. (Hrsg.): HLS, Suchtprävention konkret – Aktuelle Beiträge aus Hessen, Heft 10. Frankfurt.
- Kohne, M.** (2005): Die Bedeutung des Gestaltansatzes bei Circusprojekten an Schulen. In: Motorik, Fachzeitschrift für Motopädagogik und Motherapie. Schorndorf, 28. Jahrgang, Heft 3, S. 147–158.
- Schnapp S./Zacharias W. (Hrsg.)** (2000): Zirkuslust – Zirkus macht stark und ist mehr... Zur kulturpädagogischen Aktualität einer Zirkuspädagogik. Unna.

WENN BÜCHER LAWINEN AUSLÖSEN

ERFAHRUNGEN AUS DEM LESECLUB „DO IT – READ A BOOK!“

DER HAUPTSCHULE WERMELSKIRCHEN

MARIE-LOUISE LICHTENBERG

Sie lieben Literatur und das Lesen. Ihnen ist die Gemeinschaft wichtig und sie fühlen sich respektiert. Sie erfahren Wertschätzung, sind ehrgeizig und lernen gut. Sie empfinden Mitgefühl für andere Menschen. Sie freuen sich über die vielen geschenkten Bücher. Sie sind ganz normale Kinder und Jugendliche. Sie sind Schüler und Schülerinnen der Wermelskirchener Hauptschule.

Am Anfang stand das Leseförderprojekt „Wermelskirchener Kinder- und Jugendliteraturpreis“ in Kooperation mit der örtlichen Buchhandlung Marabu. Daraus entwickelte sich der Leseclub „Do it – read a book!“, den drei Mädchen und zehn Jungen im Januar 2006 gründeten und dem mittlerweile 19 Jungen und 19 Mädchen im Alter zwischen 10 und 18 Jahren angehören. Da die Gruppe sehr groß ist, treffe ich mich mit den Jüngeren donnerstags nach dem Unterricht, mit den Älteren – die zwar entlassen sind, aber trotzdem weiter machen – samstags. Die Buchhändlerin Gabi van Wahden kommt in regelmäßigen Abständen in die Gruppen, hört zu, diskutiert mit, stellt Fragen und gibt Tipps.

Seit 2007 sind wir auf Vorschlag des Vorstandes des Arbeitskreises für Jugendliteratur e.V., München, gewählt und von der Bundesministerin Ursula von der Leyen in die Jugendjury des Deutschen Jugendliteraturpreises bis 2010 berufen worden. Die unabhängige Jugendjury besteht aus sechs über Deutschland verteilte Leseclubs. Die Amtszeit dauert immer zwei Jahre und wir erleben jetzt die zweite.

Die Aktivitäten im Leseclub sind vielfältig. In der Gruppe stellen die Leseclubmitglieder die gelesenen Bücher vor, besprechen sie, diskutieren und geben Leseempfehlungen. Die Rezensionen umfassen immer die bibliografischen Angaben, den Inhalt, Besonderheiten, die Sprache, Illustrationen, eine vorbereitete Leseprobe und eine begründete Stellungnahme.

Der Leseclub erfüllt sämtliche Aufgaben der Jugendjuryarbeit wie das Erstellen von Präferenzlisten nach Sichtung der Verlagsproduktionen des jeweiligen Jahres, Jurybegründungen der vom Leseclub nominierten Titel, Präsentationen dieser Titel auf den Buchmessen in Leipzig und Frankfurt am Main, Abstimmung über Siegertitel nach vorgegebenem Punktesystem sowie die Teilnahme an Workshops mit Vertreter/innen der anderen Leseclubs. Die Gruppe veranstaltet Vorlesestunden für Schülerinnen und Schüler, auch anderer Schulformen, für Referendare des Leverkusener Studienseminars, ebenso Vorlese-nachmittage für Senioren.

Einmal im Jahr, zuletzt am 25.09.2008 und zum fünften Mal, vergeben wir aus den nominierten Titeln für den Deutschen Jugendliteraturpreis den „Wermelskirchener Kinder- und Jugendliteraturpreis“ in einer öffentlichen Veranstaltung in der Buchhandlung Marabu. Gleichzeitig gestalten wir ein Schaufenster der Buchhandlung mit den Siegertiteln, Rezensionen, Fotos und Plakaten.



Damit die Fahrten zu den Buchmessen nicht an finanziellen Schwierigkeiten scheitern, bieten wir seit zwei Jahren auf dem Nikolausmarkt in Wermelskirchen gut erhaltene Bücher an. Die Spenden helfen mit, dass jedes Kind, das möchte, mit zu den Buchmessen fahren kann. Wir besuchen nicht nur Buchmessen, sondern nehmen auch in Leipzig wie in Frankfurt aktiv daran teil. Dazu gehören Präsentationen unserer Nominierungen und die Teilnahme an Podiumsdiskussionen. Remigiusz überzeugte zum Beispiel 2007 auf der Frankfurter Buchmesse mit seiner Kommunikations- und Kritikfähigkeit als Teilnehmer unter Fachleuten zum Thema: „Sterben die männlichen Leser aus?“

Beim Schreibwettbewerb „Echte Freunde“ der Frankfurter Rundschau im Frühjahr 2007 wirkten wir als Jury an der Siegerermittlung der eingereichten Texte mit.

Die Organisation von Autorenlesungen ist ebenfalls ein fester Bestandteil unserer Aktivitäten. In unserer Schule erlebten wir zum Beispiel Andres Schlüter, Anja Tuckermann, Henning Willecke und Nikolaus Heidelbach, auf den Buchmessen in Leipzig und Frankfurt Anthony Horowitz, Markus Zusak, Martin Suter und wieder Anja Tuckermann. Die Begegnung mit einem Autor oder einer Autorin ist jedes Mal ein besonderes Ereignis. Lernen die Kinder und Jugendlichen doch den Menschen hinter dem Buch kennen, können Fragen stellen und erfahren so die Beschäftigung mit Literatur in einer anderen Dimension.

Hieraus entwickeln sich wie selbstverständlich neue Projekte. Am Beispiel des Buches „Denk nicht, wir bleiben hier!“ von Anja Tuckermann (Hanser-Verlag) sieht man, was Literatur bei Kindern und Jugendlichen bewirken kann, wie sie Horizonte erweitern und neugierig machen kann. Am 28.09.2006 vergaben wir in der Sparte Sachbuch den „Wermelskirchener Kinder- und Jugendliteraturpreis“ an das Buch von Anja Tuckermann, der Lebensgeschichte des Sinto Hugo Höllenreiner. Elf Tage später erhielt es den Deutschen Jugendliteraturpreis 2006.

In der wahren Geschichte geht es um das Schicksal des neunjährigen Hugo Höllenreiner, der als Kind mit seiner Familie Auschwitz und drei weitere Konzentrationslager überlebte. Sascha, ein lesererfahrener vierzehnjähriger Junge, sagte: „Ich konnte das Buch noch nicht zu Ende lesen. Die Geschichte ist kaum zu ertragen.“ Die Jugendlichen waren irritiert bis geschockt, wollten mehr über die Zeit des Nationalsozialismus erfahren und Hugo Höllenreiner kennen lernen.

Das Buch hatte eine Lawine ausgelöst.

„Denk nicht, wir bleiben hier!“ bringt Jugendliche an die Grenze dessen, was sie ertragen können. Deshalb ist es unerlässlich, ständig mit ihnen im Gespräch zu bleiben, ihre Fragen, Ängste und Nöte und auch die Eltern mit einzubeziehen.

Im Laufe der Arbeit ergab sich der Kontakt zu Anja Tuckermann und damit zu Hugo Höllenreiner. Am 15. März 2007 kam es in der Schule zu einem sehr bewegenden und beklemmenden Treffen. In den folgenden Wochen und Monaten drängten die Jugendlichen mich immer deutlicher, dass sie mit mir nach Auschwitz fahren wollten, sie wollten es genau wissen, den Ort sehen, an dem Hugo Höllenreiner so gelitten hat. Nach ausführlicher Vorbereitung fuhr wir dann vom 4.–8.03.2008 mit 37 Zehntklässlern und drei Kollegen nach Auschwitz. Es folgten fünf bewegende und anstrengende Tage in Polen. Wir besuchten das Stammlager Auschwitz I und Auschwitz II – Birkenau und in der Freizeit arbeiteten die Jugendlichen kreativ, in dem sie freie Texte schrieben, mit Pastellkreide und Kohle Bilder malten oder einen kleinen Film zu dem Besuch herstellten. Sie ließen sich auf die schwere Thematik ein, arbeiteten fleißig und hielten sich an alle Vereinbarungen.

Wieder zu Hause, stellten wir die Ergebnisse als Dokumentation in einer Ausstellung zusammen und zeigten diese in der Schule und im Rathaus der Stadt. Die Ergebnisse liegen in Form einer DVD mit dem Titel „Die Geschichte ist kaum zu ertragen!“ vor.

„Denk nicht, wir bleiben hier!“ hat Lernen auf vielen Ebenen ermöglicht, den Jugendlichen den Horizont erweitert, Neugier und Empathie ausgelöst und sie zu engagierten und kritischen Leser/innen gemacht. Vanessa: „Die Juryarbeit trägt dazu bei, dass ich mich besser in andere Menschen und Situationen hineinversetzen kann.“

Dieses Beispiel zeigt, dass die Jugendlichen nicht nur Lesekompetenz erwerben, sondern eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln. Sie erfahren Wertschätzung und Respekt und die Aufmerksamkeit, die ihnen durch ihr Engagement entgegengebracht wird, macht sie stark. Sie überzeugen durch Teamfähigkeit, Selbstbewusstsein, Durchhaltevermögen, Sprachkompetenz, Kreativität, literarisches Urteilsvermögen, Durchhaltevermögen, Organisationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft und vieles mehr. Diese Stärken der Jugendlichen macht ein herkömmliches Zeugnis nicht sichtbar. Deshalb nahm ich dankbar das Angebot des Arbeitskreises für

Jugendliteratur, Mitglied der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V., an, an einer Fortbildung zur „Kompetenznachweis Kultur-Beraterin“ teilzunehmen.

Sechs Mädchen und sieben Jungen erhalten im Februar 2009 ihren Kompetenznachweis Kultur und haben längst bewiesen, dass sie durch die Jugendjuryarbeit Schlüsselkompetenzen erworben haben, die ihnen als Hauptschüler und -schülerinnen niemand wirklich zutraut. Stellvertretend für die Gruppe ist Manuel überzeugt: „Durch die Juryarbeit hat sich mein Wortschatz erweitert, so dass ich mich besser ausdrücken kann. Ich habe gelernt, ohne Angst vor Menschen aufzutreten und frei zu sprechen.“ Karolin findet: „Die Buchvorstellungen haben mir die Angst genommen, wenn ich vor vielen Menschen sprechen soll.“ Jennifer ergänzt: „Ich gehe viel offener auf Menschen zu und kann mit ihnen reden. Ganz deutlich wurde dies bei einem kürzlich stattgefundenen Vorstellungsgespräch.“ Und Timo sagt selbstbewusst: „Die Jugendjuryarbeit befähigt mich, als Gruppenleiter im CVJM eigenverantwortlich und mit großer Freude Kinder- und Jugendgruppen zu betreuen.“

Marie-Louise Lichtenberg

ist Lehrerin an der Städtischen Hauptschule in Wermelskirchen. Sie leitet die Fachkonferenz Deutsch gemeinsam mit einem Kollegen und ist als Ausbilderin an der Lehrerbildung beteiligt. Als Erprobungsstufenkoordinatorin ist sie verantwortlich u.a. für die Hausaufgabenbetreuung und die Weiterentwicklung des projektorientierten Unterrichts. Marie-Louise Lichtenberg ist Beraterin für den Kompetenznachweis Kultur.

LITERATUR

Lichtenberg, Marie-Louise: Do it – read a book! Von dem Wunsch, in der Leseförderung neue Wege zu gehen. Erfahrungsbericht einer Hauptschullehrerin. In JuLit 2/06, Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V., München. S. 35–40.

Hentschel, Ute: Wir basteln uns einen Buchpreis – Der 1. Wermelskirchener Kinder- und Jugendliteraturpreis zum Nachmachen. In: Bulletin 1/2005, Neuland-Verlagsgesellschaft mbH, Geesthacht. S. 28–29

Lichtenberg, Marie-Louise: Die Geschichte ist kaum zu ertragen! In: DeutschUnterricht 6/2008, Westermann, Braunschweig, S. 50/51

DVD: Die Geschichte ist kaum zu ertragen! – Auschwitzdokumentation, Pickup Medien GmbH, Köln 2008, 57:30 Minuten. Informationen: Städtische Hauptschule Wermelskirchen, Tel.: 02196/2980

KOOPERATIONEN VERBINDLICH REGELN – BIBLIOTHEKEN IN SACHSEN-ANHALT

GABRIELE HERRMANN

Bibliotheken sind Einrichtungen zur Sicherung der Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger am gesellschaftlichen Leben. Ihre Angebote dienen der Freizeitgestaltung und Unterhaltung ebenso wie der schulischen und beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung. Sie leisten einen Beitrag zur politischen Meinungsbildung, zu Medienerziehung und Leseförderung. Die öffentlichen Bibliotheken in Sachsen-Anhalt haben seit Beginn der 90er Jahre eine Entwicklung durchlaufen, die moderne Informations- und Kommunikationseinrichtungen hervorgebracht hat.

Die Zusammenarbeit mit Kindergärten und Schulen ist dabei von zentraler Bedeutung. Was bis zur Wende verbindlich geregelt war, wurde und wird durch die öffentlichen Bibliotheken mit großer Eigeninitiative fortgesetzt. Die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen reicht von der Planung gemeinsamer Aktionen über die Abstimmung darüber, welche Bibliotheksbestände angeschafft werden bis hin zu Fortbildungsangeboten. Buchvorstellungen wecken Lust auf's Lesen, Einführungen in die Bibliotheksbenutzung geben Orientierung in der Vielfalt des Angebotes. Lesenächte und Vorlesewettbewerbe gehören zu den Höhepunkten der Leseförderung. Dies alles ist bereits fester Bestandteil der täglichen Bibliotheksarbeit im Land. Dennoch sollte mehr getan werden und die Basis für die

Zusammenarbeit von Lehrer/innen und Bibliothekar/innen gemeinsam durchdacht und verbindlich geregelt werden. Öffentliche Bibliotheken können für Eltern wichtige Ansprechpartner sein. Sie können auch dazu beitragen, familiäre und soziale Defizite der Leseförderung auszugleichen. Um die Potenziale Kultureller Bildung durch die Zusammenarbeit von Bibliotheken und Schulen nachhaltig zu stärken und zu sichern, unterzeichneten der DBV-Landesverband und das Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt im Jahr 2004 eine Kooperationsvereinbarung. In diesem Papier sind die Anforderungen an die Zusammenarbeit sowie die Finanzierung der Projekte verbindlich geregelt.

Konkrete Verpflichtungen des Kultusministeriums beziehen sich auf den Besuch von Schulklassen in Bibliotheken, auf Lehrpläne und Handreichungen, Fortbildungsangebote für Lehrer/innen und die Schaffung der technischen Voraussetzungen. Der Bibliotheksverband ist für die fachliche Begleitung der öffentlichen Bibliotheken in diesem Prozess verantwortlich. Er unterstützt die Bibliotheken bei der Medien- und Technikausstattung sowie durch Fortbildungen. Besonders hervorzuheben ist die Vereinbarung, dass zwischen Schulen aller Formen und den öffentlichen Bibliotheken regionale *Kooperationsvereinbarungen* abgeschlossen werden sollen. Diesem Vorhaben hat sich

der DBV auf Bundesebene angeschlossen. Mittlerweile gibt es fast dreihundert solcher Vereinbarungen. Sie schreiben die gemeinsamen Vorhaben ganz individuell, entsprechend des jeweiligen Bedarfs vor Ort, verbindlich fest. Zur Umsetzung dieser Kooperationen erhielt der DBV, beginnend mit dem Jahr 2005 Fördermittel zur Weiterleitung an die öffentlichen Bibliotheken. Im Zeitraum 2005 bis 2008 waren das insgesamt zusätzliche Gelder in Höhe von 390.000 €. Mit diesen Mitteln konnten vielfältige Formen der Zusammenarbeit auf den Weg gebracht werden. Stellvertretend für die unterschiedlichen Aktivitäten und Initiativen seien hier einige Beispiele benannt: Die Stadtbibliothek Freyburg konzipierte gemeinsam mit zwei Grundschulen und einer Sekundarschule verschiedene Projekte zu Themen wie „Geschichten von der Umwelt“ oder „Lesen ist keine Hexerei“. Bibliotheken in Haldensleben, Landsberg, Wettin, Lutherstadt Eisleben, Wolmirstedt oder Salzwedel gestalteten die Zusammenarbeit durch Lesungen, Literaturempfehlungen für Lehrer/innen, die Bereitstellung von Medienkisten oder auch bedarfsge-

rechte Klasseneinführungen in die Bibliotheksbenutzung. Als weitere Veranstaltungsformen bewährten sich Schreibwerkstätten, Unterricht in der Bibliothek oder die Durchführung von Elternabenden vor Ort. Die Stadtbibliothek Ilsenburg unterstützte mit einer Projektwoche „Gesunde Lebensweise“ ihre örtliche Grundschule bei der Profilierung zu einer gesundheitsfördernden Grundschule. Die Unterstützung des DBV ist auch für die folgenden Jahre geplant. Das Land wird diesen Prozess auch weiterhin durch die Bereitstellung von Fördergeldern begleiten. In Verantwortung des Deutschen Bibliotheksverbandes e.V. als bundesweitem Verband gibt es ähnliche Initiativen zur Verbesserung der Zusammenarbeit von Schulen und Bibliotheken in allen seinen Landesverbänden.

Gabriele Herrmann

ist seit 2002 Geschäftsführende Vorsitzende des Landesverbandes Sachsen-Anhalt im Deutschen Bibliotheksverband e.V. Sie ist Diplom-Kulturwissenschaftlerin und absolvierte ein postgraduales Studium in Bibliothekswissenschaft. Seit 1992 leitet sie die Stadt- und Kreisbibliothek „Edlef Köppen“ in Genthin

WETTBEWERB MIXED UP: VOM KOOPERATIONSPROJEKT ZUM SONDERPREIS KULTURSCHULE

VIOLA KELB

Das Jazzmobil der Landesarbeitsgemeinschaft Jazz Niedersachsen e.V. bietet ungewöhnliche Musikworkshops an Schulen in Hannover und Umgebung an. Das Freiburger Aktionstheater PAN.OPTIKUM vernetzt mit seinem Theaterprojekt „Being Tween“ unterschiedlichste Schulformen vom Gymnasium bis zur Schule für Körperbehinderte im künstlerischen Schaffensprozess. Die Stiftung Zuhören ermöglicht mit ihren bundesweiten Hörclubs an Grundschulen zahlreichen Kindern, ihre Zuhörfähigkeit auf kreative Weise weiterzuentwickeln. Dies sind drei sehr unterschiedliche Kulturkooperationen, die der entscheidende gemeinsame Nenner eint: Sie alle werden einem ganzheitlichen und am Subjekt orientierten Bildungsanspruch gerecht.

Grund genug für die Fachjury des Wettbewerbs MIXED UP, diese Kooperationen 2008 mit einem Anerkennungspreis auszuzeichnen. Unter Schirmherrschaft der Bundesjugendministerin Ursula von der Leyen prämiert die BKJ im Rahmen von MIXED UP jährlich vier Träger und Einrichtungen der Kulturellen Bildung, die erfolgreich mit allgemein bildenden Schulen zusammenarbeiten. MIXED UP-Kooperationen zeichnen sich durch ihre Modellhaftigkeit und ihre Innovationskraft aus: Sie tragen zur Vielfalt von Bildungsorten und Bildungssituationen bei, sie bringen innovative künstlerische Lern- und Lehrformen in die Schule, sie sorgen für Partizipation, individuelle Förderung, für soziale Integration und Chancengerechtigkeit.

Bereits seit 2005 lobt die BKJ diesen Kulturpreis aus. Jahr für Jahr präsentiert sich der Wettbewerb seither als Spiegelbild

einer bundesweiten Kooperationspraxis, die sich stetig weiterentwickelt und bis heute stark verändert hat. Was mit überschaubaren Wettbewerbsbeiträgen, bestehend aus zumeist bilateral und zeitlich begrenzt angelegten Kooperationsprojekten begann, wuchs in rasantem Tempo zu einer Bewerberschaft heran, die sich zunehmend durch umfassende lokale Netzwerkstrukturen auszeichnet. Nicht selten beteiligen sich mehrere Schulen an den Projekten, unterschiedliche Künstlerinnen und Künstler, Vereine und Institutionen: Das Stadttheater arbeitet zusammen mit dem soziokulturellen Zentrum, hinzu kommt eine freischaffende Künstlerin, die örtliche Musikschule, das Gymnasium und die integrative Förderschule. Nicht selten fallen die Netzwerke der Wettbewerber so umfangreich aus, dass sie die Kapazitäten der Bewerbungsformulare sprengen.

Offensichtlich lernte das Praxisfeld aus der Erfahrung bald, dass die Kooperationspraxis ihre Wirkungen nur sehr punktuell entfaltet, solange sie keine nachhaltige Verankerung in den Strukturen der Schule und deren sozialräumlichem Umfeld erfährt. Die Akteure erkannten, dass die neu entstandenen Ganztagschulen ein geeignetes Dach bieten, unter dem die Fäden lokaler Bildungsnetzwerke zusammenlaufen können. Gleichzeitig wuchs bei den Trägern und Einrichtungen der Kulturellen Bildung, nun bereits seit einigen Schuljahren kooperationserprobt, der Anspruch an den Bildungspartner Schule. Der Weg zu einer neuen Lehr- und Lernkultur und damit zur konsequenten Realisierung umfassender Bildungskonzepte erfordert

Entwicklungsschritte, die die gesamte Schulkultur und Schulstruktur betreffen. Kulturelle Bildung bietet vielfältige Möglichkeiten, derartige Veränderungsprozesse zu gestalten.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen schrieb die BKJ unter dem Motto „Schulentwicklung mit Kunst und Kultur: Wer krempelt den Lernort Schule um?“ 2008 den „Sonderpreis KulturSchule“ aus. Angesprochen waren Träger der Kulturellen Bildung, die gemeinsam mit ihren Partnerschulen mittels Kunst und Kultur neue Wege in der Schulentwicklung gehen und ein kulturelles Schulprofil realisieren.

Ausgezeichnet werden sollte ein Schulentwicklungsprojekt, das

- durch langfristige Kooperationen zwischen Schule und kulturellen Bildungspartnern neue Angebotsformen und Handlungsprinzipien in die Schule bringt, die sowohl in unterrichtlichen als auch in außerunterrichtlichen Bereichen wirken
- durch intensive Zusammenarbeit der schulischen und außerschulischen Partner positiven Einfluss auf die gesamte Schulkultur nimmt: auf das soziale Klima, auf Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen, Kreativität und Innovationsfähigkeit der Schule, Motivation, anregende Raumgestaltung etc.
- alle Schülerinnen und Schüler erreicht und somit zu mehr Teilhabegerechtigkeit und Chancengleichheit im Zugang zu kulturellen Bildungsgelegenheiten beiträgt
- umfassende Kompetenzförderung an Schulen (Schlüsselkompetenzen, Selbstbildungskompetenzen etc.) ermöglicht
- Vernetzung der Schule(n) zu anderen Bildungspartnern und Kultureinrichtungen im Sozialraum impliziert

Die MIXED UP-Fachjury kürte die Hamburger Grundschule Chemnitzstraße (wegen Ortswechsel jüngst umbenannt in „Louise Schroeder Schule“) 2008 zur Trägerin des ersten MIXED UP-Sonderpreises. Dass Hamburg dabei zum Schauplatz des Geschehens wurde, dürfte in diesem Zusammenhang die wenigsten verwundert haben. Schließlich gilt die Hansestadt mit ihren „Pilotschulen Kultur“ bundesweit als Impulsgeber für kulturelle Schulentwicklung (Verweis auf Artikel von Gunter Mieruch)!

Die Ganztagschule Chemnitzstraße in Hamburg: Trägerin des MIXED UP-Sonderpreises „KulturSchule“

Die Schule Chemnitzstraße ist eine gemeinsame, integrative Grundschule für alle Kinder in Altona-Atstadt, sie verfügt über Integrationsklassen und integrative Regelklassen. Die Lebenswelten und Herkunftsmilieus der Kinder sind äußerst vielfältig, die Klassen so bunt gemischt wie der Stadtteil um die Schule herum. Sie ist eine teilgebundene Ganztagschule mit rhythmisierten Unterrichtstagen. Und noch etwas macht diese Schule zu einem außergewöhnlichen Lernort: Die Ganztagschule Chemnitzstraße ist eine der durch die Kulturbehörde Hamburg geförderten „Pilotschulen Kultur“. Gemeinsam mit dem benachbarten Stadtteilzentrum HAUS DREI hat sich die Schule in enger Kooperation auf den Weg gemacht, den Kindern in ihrem Quartier ein fundiertes Angebot Kultureller Bildung zu bieten. Mit im Boot sind darüber hinaus noch zahlreiche weitere Kooperationspartner wie der Verein Musica Altona e.V., die Schlumper

(ein Zusammenschluss behinderter Malerinnen und Maler), das Junge Schauspielhaus sowie zahlreiche Künstlerinnen und Künstler verschiedener Sparten. Im kulturellen Profil der Schule greifen schwerpunktmäßig die vier Bereiche Darstellendes Spiel, Musikalische Breitenbildung, Bildende Künste und Kreative Schrift ineinander. Alle Bereiche werden gemeinsam mit den verschiedenen Kooperationspartnern ausgestaltet. Dabei wird großen Wert auf die Tandemarbeit von Pädagog/innen und Künstler/innen innerhalb der Angebote gelegt.

All diesen Angeboten dient eine gut organisierte Struktur als Basis. Die kulturellen Aktivitäten sind struktureller Bestandteil der Schulentwicklung und damit des pädagogischen Selbstverständnisses insgesamt. Bezeichnend für ihren Stellenwert ist die Tatsache, dass die Schulleitung die Kulturangebote vorrangig behandelt: Diese Stunden dürfen nicht ausfallen. Das gesamte Kollegium gibt den kulturellen Aktivitäten den notwendigen Raum, die Künstler/innen werden in den Fachunterricht mit eingebunden. Das Gesamtkonzept der Schule gewährleistet, dass jede Klasse insbesondere von den Angeboten in den Bereichen Musik und Darstellendes Spiel profitiert. Jedes Kind erhält die Möglichkeit, auf Wunsch ein Instrument zu erlernen.

Das kulturelle Gesamtkonzept ist ein wichtiger Beitrag zum Abbau von Bildungsbarrieren, insbesondere, weil ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler der Schule Chemnitzstraße eher nicht zur „kulturverwöhnten“ Bevölkerungsschicht gehört. Etwa 55 % der Kinder beziehen ihre kulturellen Traditionen aus dem nichtdeutschen Sprachraum. Diese Heterogenität wird gerade in Hinblick auf die kulturellen Bildungsangebote als Chance begriffen, Offenheit für andere Menschen, Erfahrungen und Kulturen zu fördern und das soziale Miteinander der gesamten Schüler- und Lehrerschaft positiv zu beeinflussen. Geprägt von der Erfahrung, dass gerade diejenigen Kinder mit schwierigen Biografien von den Potenzialen der kulturellen Bildungsangebote profitieren, gilt als Leitziel stets die Entwicklung der Persönlichkeit eines jeden einzelnen Kindes.

Die Schule Chemnitzstraße versteht sich als Schule im Stadtteil; Schule und Sozialraum profitieren wechselseitig voneinander. Sie ist eine Schule als Lebens- und Lernstätte der Kinder, die sich zu einem Treffpunkt von Stadtteilaktivitäten und als ein Ort der kulturellen Entfaltung entwickelt hat und für ihre Schülerinnen und Schüler neue Lernorte erschließt. Die Kulturelle Bildung wirkt hier weit über die Grenzen der einzelnen Angebote hinaus: Sie prägt das Schulklima, das soziale Miteinander und das Selbstverständnis der Schule.

Die Schule Chemnitzstraße ist eine KulturSchule – bleibt zu hoffen, dass sie vielen weiteren Schulen als Vorbild gilt!

Viola Kelb

ist Bildungsreferentin der BKJ und verantwortlich für den Wettbewerb MIXED UP. Gemeinsam mit Tom Braun betreut sie das Modellprojekt „Lebenskunst Lernen. Mehr Chancen durch Kulturelle Bildung.“

Infos zum Wettbewerb MIXED UP:

www.mixed-up-wettbewerb.de

Infos zu den Preisträgern 2008:

www.louise-schroeder-schule.hamburg.de

www.stiftung-zuhoren.de

www.lag-jazz.de

www.theater-panoptikum.de

TUSCH (THEATER UND SCHULE) UND DIE HAMBURGER KULTURSCHULEN

GUNTER MIERUCH

„Die Schule muß Lernanlässe im Stadtteil aufgreifen, wo immer sie sich bieten. Die Schule muß Lernanlässe im Stadtteil ansiedeln, wo immer dies möglich ist. Die Schule kann die Inhalte schulischen Lernens nicht einfach aus vorgefertigten Büchern, Lehrgängen oder den Lehrplänen entnehmen, sondern muß bemüht sein, sie aus dem Gespräch mit Kindern und dem Ereignissen aus dem Stadtteil zu gewinnen. Dazu ist es notwendig, daß ein Klima der Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen entsteht, das es den Kindern erlaubt, ihre Fragen und Probleme in die unterrichtliche Auseinandersetzung einzubringen.“
[Ramsegger 1986, S. 34]

Auf der Suche nach neuen Zugängen für Jugendliche zum Theater gehen die Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung und die Körber-Stiftung seit 2002 neue Wege. Unterstützt von der Behörde für Kultur, Sport und Medien führen sie im Projekt TuSch (Theater und Schule) Hamburger Theater und Schulen in zweijährigen Partnerschaften zusammen. In diesem Zeitraum erarbeiten Theatermacher/innen gemeinsam mit Schüler/innen Themen rund ums Theater und gestalten öffentliche Aufführungen, Performances und Ausstellungen. Über den direkten Kontakt und lebendigen Austausch zwischen Theater und Schule lernen die Jugendlichen alle Facetten der Theaterwelt, von den Bühnenproben über die Öffentlichkeitsarbeit bis zur Theatertischlerei, kennen. Spielfreude und Spaß am kreativen Gestalten lösen dabei einen Erfahrungsprozess aus, der die kreative und reflexive Auseinandersetzung der Schüler/innen mit dem Theater und mit sich selbst anregen soll. TuSch geht 2008/09 in seine vierte Runde, mit knapp 20 Schulen und 15 Theatern.

Das Projekt verstand sich von Anfang an als eine zusätzliche kulturelle Schnittstelle in der Metropole, um den regen Austausch und die seit Jahren bewährte Kooperation zwischen Schulen und dem professionellen Theater nachhaltiger zu intensivieren. Schulen und Theater sollten noch näher – und auch sichtbarer auch für die Öffentlichkeit – aneinander rücken. Dafür galt es, Strukturen in Form von schulinternen und schulexternen Netzwerken zu schaffen.

TuSch bietet den Schulen und Theatern eine Plattform für einen kreativen Austausch, die die kulturelle Kinder- und Jugendarbeit dieser Stadt bereichert. TuSch nutzt die unterschiedlichen Fähigkeiten und Kompetenzen der daran teilnehmenden Personen gewinnbringend. So unterschiedlich beide Institutionen auch sind, im Bildungsauftrag, auch wenn er in der Setzung des Theaters eher vage formuliert

ist, liegt ihre Gemeinsamkeit. Pädagogik und Kunst stehen dabei nicht im Widerspruch, sondern bilden im besten Sinn produktive Reibungsflächen.

Das TuSch-Projekt versteht sich auch als Instrument der Schulentwicklung.

Die Schulen schließen mit den jeweiligen Theatern Verträge über Art und Inhalt der Kooperation ab. Die Schulleitung und das Kollegium (unter Einbeziehung der Schulkonferenz) müssen dieser Kooperation zustimmen und sich verpflichten, die Vertragsziele in der Zeitspanne von zwei Jahren umzusetzen. TuSch-Partnerschaften ermöglichen den Schulen, bei der Entwicklung eigener Schulprogramme und der Bildung spezifischer Profile und Schwerpunktsetzungen den Anforderungen einer offenen Schule gerecht zu werden. Das Schulprogramm macht Aussagen über die verschiedenen am Schulleben beteiligten Gruppen und ihre Aufgaben. Es enthält Hinweise für die Umsetzung der Arbeitsziele, die Evaluation und die Rechenschaftslegung gegenüber den Beteiligten und der Öffentlichkeit. Schulprogramme sollen für mehrere Jahre konzipiert werden, entsprechend fortgeschrieben und in jährlich zu erneuernden Arbeitsprogrammen auf die Umsetzung hin konkretisiert werden. Integrierender Bestandteil eines Schulprogramms ist immer auch die Innovationsplanung mit den für den Zeitraum des Schulprogramms vorgesehenen Entwicklungszielen und Entwicklungsschwerpunkten.

Die Beteiligung an dem TuSch-Projekt im Sinne einer Lernpartnerschaft ist für den Ausbau von Schwerpunkten im Rahmen der Schulentwicklung förderlich. Ein Beleg dafür ist, dass drei Schulen (Ganztagsschulen verschiedenen Typs: Grundschule, Gesamtschule, Gymnasium), die in Kooperation von Kulturbehörde und Bildungsbehörde für ein – jährlich mit 30 000 Euro unterstütztes – dreijähriges Pilotprojekt (2005-2008) ausgewählt wurden, allesamt TuSch-Partnerschulen waren.

Voraussetzung für die Förderung war u. a. nicht nur ein kontinuierliches Angebot für aktive interdisziplinäre Kunst-, Musik- und Theater-Projekte, sondern auch die Verknüpfung von Fachunterricht und außerschulischen Projekten. Die Ergebnisse und Erfahrungen sollen nach drei Jahren auch allen anderen Schulen zugute kommen. Die direkte Begegnung von Kindern und Jugendlichen mit Künstler/innen aus allen Sparten praktizierten die Schulen bereits nach dem Leitsatz: „Schule soll nicht nur Lernort sondern auch Lebensraum sein“.

Die TuSch-Schulen sind aufgefordert, für die Realisierung dieses Konzepts innerschulisch entsprechende Unterstützungssysteme aufzubauen. In diesen Zusammenhang ge-



hört die systematische und kontinuierliche Kooperation mit außerschulischen Lernorten wie den Theatern, die neue, realitätsnahe Lernmöglichkeiten erschließen und zugleich die Schule selbst und ihre Bildungsarbeit im lokalen und regionalen Umfeld verankern.

Ein weiterer Beleg für die Relevanz der Rolle von TuSch im Netzwerk Kulturelle Bildung ist die Tatsache, dass 2005 drei TuSch-Schulen am bundesweiten „Themenatelier Kulturelle Bildung der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung“ (DKJS) in der Sparte Theater ausgesucht wurden, an einem „Qualitätsrahmen Kulturelle Bildung und Schule“ mitzuarbeiten, der dazu dienen sollte, die Sensibilität für Qualitäten der Kulturellen Bildung als Bestandteil von Schulentwicklung zu verbessern. In Zusammenarbeit mit „Stadtkultur Hamburg“ ist daraus ein beispielhaftes Instrumentarium für kulturelle Profilentwicklungen an Hamburger Schulen entwickelt worden.

Die enge Kooperation mit einem Theater wie auch der intensive Austausch des Theaters mit Jugendlichen haben bislang beide Seiten zu neuen Einsichten und Standpunkten ermutigt.

Theaterpädagogische Abteilungen an den Theatern sind durch TuSch gestärkt worden bzw. sogar erst neu entstanden. Sie sind die entscheidenden Stützen in der Zusammenarbeit mit den Schulen, weil sie als Kunstvermittler auch pädagogisch agieren müssen. In diesem Zusammenspiel werden soziale und ästhetische Kompetenzen bei den Schüler/innen ebenso gefördert wie eine mögliche berufliche Orientierung und fachliches Wissen und Können. Erprobt und gestärkt werden öffentliche Handlungsmöglichkeiten auf der Basis pädagogischer und künstlerischer Prozesse, die Verantwortungsbewusstsein, Engagement und Teamfähigkeit fördern, gleichzeitig aber Raum für künstlerische Kreativität und Phantasie lassen.

Hamburger Bühnen und etliche Privattheater sowie freie Theatergruppen lassen sich zunehmend auf einen lebendigen Austausch mit ihrem heranwachsenden Publikum ein, wenn Kinder und Jugendliche bei ihnen die Theaterwelt anders als gewöhnlich entdecken. Die Schüler/innen können Profis bei ihren Proben hautnah erleben, vertiefen die Zuschaukunst, lernen die Berufsfelder rund um die Bühne kennen und erarbeiten mit professioneller Unterstützung eigene Bühnentexte, Inszenierungen, Kostüme, Bühnenbilder oder -objekte. Das funktioniert besonders dann

gut, wenn Lehrer/innen und Theaterpädagog/innen bzw. Künstler/innen gemeinsam und eng zusammenarbeiten und Schulleitungen und Intendanten dies tatkräftig unterstützen. Dann kann es zu gemeinsamen Themenabenden oder Theaterfesten kommen, an denen auch die Eltern partizipieren können. In den TuSch-Kooperationen erfahren die Theater hautnah, was Jugendliche bewegt; die Schulen entdecken die Vielfalt des Theaters als Bereicherung des Unterrichts und als kulturelles Instrument von Schulentwicklung.

Durch die Kooperation werden Jugendliche zur aktiven Teilhabe am kulturellen Leben ermutigt.

Der Einblick in die Werkstatt des Theaters sowie die persönliche Begegnung mit Künstler, Regisseur, Schauspieler, Autor, Dramaturg oder Mitarbeiter der Bühnengewerke sind ein zusätzlicher Anreiz, sich mit dem Medium und der Kunst des Theaters produktiv auseinander zu setzen. Diese Impulse führen letztlich zur vertieften Beschäftigung mit dem eigenen ästhetischen Tun.

Etliche Schüler/innen begegnen einem Theater, das sie anspricht und in ihren Bann zieht, sie emotional berührt und kreative Kräfte freisetzt. Solche Momente großer Intensität prägen und bereichern in ganz besonderer Weise und schaffen einen bleibenden Zugang zur Bühnenkunst – egal, ob daraus den Bühnen ein eigener Nachwuchs, die Zuschauer/innen von morgen oder ganz allgemein kulturell sensibilisierte Zeitgenossen erwachsen. Die TuSch-Schüler/innen agieren darüber hinaus als Multiplikatoren und Botschafter/innen, die mit ihren positiven lebensweltbezogenen Erfahrungen ein neues Lernfeld schaffen und prägen, das selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln ermöglicht und Schule zu einer wahren „Kultur-Schule“ verhelfen kann.

Gunter Mieruch

ist Gestaltungsreferent für Darstellendes Spiel am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, TuSch-Projektleiter, Vorstandsmitglied Bundesverband Theater in Schulen, Redaktionsmitglied „Fokus Schultheater“.

LITERATUR

Ramsegger, Jörg [1986]: Die Schule öffnen? Wieso, Für was?

In: betrifft:erziehung 3/1986, S. 34.

www.jahrderkuenste.de

www.sdi-2009.de [Schultheater der Länder]

www.theatermachtschule.de



KULTURSCHULEN IN HESSEN

GABRIELE VOGT UND MICHAEL GONSZAR

1. Bildungspolitischer Kontext und Entwicklung zur KulturSchule

Die eigene künstlerische Praxis von Kindern und Jugendlichen gilt in Hessen als Schlüssel für die gelebte Nähe zu traditioneller und zeitgenössischer Kunst und Kultur. Daher beschreibt das Hessische Schulgesetz Ästhetische Bildung nicht nur als Aufgabe des Pflichtunterrichts in Musik, Kunst, Deutsch oder Darstellendem Spiel (SII). Vielmehr zählt es die „Kulturelle Praxis“ von Kindern und Jugendlichen zu den „besonderen Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schulen“.

Zur Förderung der Kulturellen Praxis an Hessens Schulen initiiert und plant das Hessische Kultusministerium mehr als 20 landesweite Programme, die gemeinsam mit externen Kulturschaffenden, Stiftungen oder dem Amt für Lehrerbildung (AFL) umgesetzt werden.

Die Förderung einzelner Projekte in den verschiedenen künstlerischen Sparten fand bei den Schulen gute Resonanz. Zunehmend zeigte sich jedoch, dass die Projekte nur punktuelle Veränderungen erzeugten und ihre Wirkung oft mit dem Wegfall der Förderung endete. Daher wurden die Fördermittel in den vergangenen Jahren vor allem auf zwei Bereiche konzentriert: zum einen auf Schulentwicklung und Profilbildung im kulturellen Bereich (so gibt es z. B. fast 200 Grund- und SI-Schulen mit musikalischem Schwerpunkt), zum anderen auf eine langfristig wirksame Qualifizierung von Lehrkräften für alle Bereiche der Kulturellen Bildung.

Die Entwicklung zum Pilotprojekt „KulturSchule“ spiegelt die oben beschriebene Tendenz: Am Anfang stand ein vor dreizehn Jahren vom Kultusministerium eingerichteter Fortbildungs- und Beratungsservice für Kulturelle Praxis und Ästhetische Bildung, das **KulturMobil**. In diesem bundesweit innovativen Modell führt ein zwölfköpfiges Team werkstattorientierte schulinterne Fortbildungsveranstaltungen in den Bereichen Theater, Spiel und Drama als Unterrichtsmethode, Musik, Kreatives Schreiben und Leseförderung sowie Bildende Kunst und Neue Medien durch. Das Team vermittelt Impulse zur kreativen Erweiterung des Methodenrepertoires und gibt neue fachdidaktische Anregungen für Deutsch, Englisch und die künstlerischen Fächer. Darüber hinaus führt es in den Einsatz Neuer Medien im Fach Kunst ein (Team *MuseComputer*) und berät Schulen bei der Gestaltung ihres kulturellen Lebens (z. B. Projektwochen, Schulfeste, Schul-Kulturtage etc.)

Im Sonderprojekt *Literatur und Schule* werden in Kooperation mit Autoren Schreibwerkstätten an Schulen als langfristiger Bestandteil des Schulprogramms eingerichtet.

Bis heute erreicht das KulturMobil pro Schuljahr 140–180 Schulen und ca. 1600–2000 Lehrer/innen aller Schulformen und -stufen. Das Team stützt sich bei seiner Arbeit auf ein Organisationsbüro im Amt für Lehrerbildung in Frankfurt sowie auf seine rollende didaktische Werkstatt, einen 14 m langen Truck – eben das KulturMobil – mit Schreib- und einer Bibliothek (Fachliteratur und Unterrichtsprojekte) sowie Musikinstrumenten, Videoschnittcomputer, Notebooks, Theaterkostüme und Masken.

Fortbildungsdidaktisch begann das KulturMobil in der 1. Arbeitsphase mit Impulsworkshops zu allen Bereichen der Kulturellen Praxis an Schulen. Werkstattorientierung und die Arbeit mit Schulteams waren von Anfang an leitende Prinzipien.

Um interessierten Schulen eine prozessorientierte Begleitung zu ermöglichen und langfristig wirksamer zu arbeiten, wurden die Impulsworkshops in einer 2. Phase (seit 2002) ergänzt um das Programm „*Profilbildung Schulkultur*“. Diese längerfristige Zusammenarbeit mit einem Kreis von ca. 20 Schulen mündete in der Erkenntnis, dass Profilbildung, wenn sie ein wirklich integrierter und beständiger Teil von Unterrichtskultur und Schulleben sein will, sich nicht auf eine Teilgruppe von „Kulturaktivisten“ im Lehrerkollegium und gelegentlich geförderte Künstlerprojekte beschränken darf. Ästhetische Bildung und Kulturelle Praxis als fest verankerter Bestandteil eines Schulprogramms erfordern eine gemeinsame konzeptionelle Anstrengung und praktische Umsetzung durch alle Mitglieder einer Schulgemeinde – dies sowohl im Regelunterricht als auch in Arbeitsgemeinschaften, Nachmittags- und Neigungsangeboten, also ganz generell in Schulleben und Schulkultur.

Aus dieser Erfahrung heraus wurde in Zusammenarbeit des KulturMobil-Teams (Projektleitung: Michael Gonszar) mit dem Fachreferat des Hessischen Kultusministerium (MRn Gabriele Vogt) das Konzept für die KulturSchulen entwickelt.

KulturSchulen in Hessen sind ein Schulentwicklungsprojekt. Daher ist für die Teilnahme ein Beschluss der Gesamtkonferenz und die Qualifizierung eines Teams von Lehrkräften unterschiedlicher Fachbereiche Voraussetzung. Dieses Schul-Team ist zwar der Motor für den



Entwicklungsprozess, bei der Planung und Umsetzung sollen aber möglichst viele Kolleg/innen beteiligt sein. Orientiert an einer gemeinsamen Idee gestalten die Schulen ihre Entwicklung gemäß ihren jeweils unterschiedlichen Voraussetzungen, Möglichkeiten und Vorstellungen. Damit verändert sich auch die Aufgabe des KulturMobil-Teams: Die Mitglieder sind nicht mehr in der Rolle der wegweisenden Fortbildner, sondern sie verstehen sich vor allem als Berater und Begleiter in einem Prozess, der auf dem Ideen- und Handlungspotenzial der Lehrkräfte und Schulen selbst aufbaut. Alle Fortbildungsangebote orientieren sich unmittelbar am Entwicklungsbedarf der jeweiligen Schulen und Lehrkräfte. Für die Sekundarstufe I liegt in dem teamorientierten, auf kulturelles Leben hin ausgerichteten Ansatz eine große Herausforderung. Damit die Prozesse an den beteiligten Schulen sorgfältig begleitet und beobachtet werden können, ist das Projekt in Hessen zunächst mit nur fünf Schulen unterschiedlicher Schulformen und Voraussetzungen gestartet.

2. Idee der KulturSchule

Kulturschulen folgen einer gemeinsamen Idee: Sie wollen Kultureller Praxis und sinnlichem Lernen als Basis einer zeitgemäßen Allgemeinbildung einen besonderen Stellenwert einräumen. In KulturSchulen hat jedes Kind, jeder Jugendliche die Chance, eine Kunst für sich zu entdecken, die sein Leben auch über die Schullaufbahn hinaus mit prägen kann. Durch vielseitige künstlerische Aktivitäten gewinnen sie Vertrauen in die eigene Kraft zur Gestaltung. Als Zuhörer und Zuschauer von Kunst und Kultur und in der persönlichen Begegnung mit Künstlern und Kulturschaffenden lernen sie, ihre Welt mit anderen Augen zu sehen und entwickeln einen Sinn für Qualität und Könnerschaft.

Nicht nur in den traditionellen künstlerischen Fächern, sondern auch im geistes-, gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Bereich werden Methoden und Erfahrungen der Kulturellen Bildung genutzt, um Lernprozesse vielseitiger und anschaulicher zu gestalten.

Im Bildungsprozess bekommen Fähigkeiten wie Kreatives Denken und Gestalten, der produktive Umgang mit dem Ungewohnten und Unvorhergesehenen, aber auch scheinbar altmodische Tugenden wie Genauigkeit, Ausdauer, diszipliniertes Üben und die spielerische Entwicklung sozialer Kompetenzen einen besonderen Stellenwert.

Eine KulturSchule kann viele Facetten haben:

- Sie schafft mehr Raum und mehr Zeit für vielfältige kulturelle Aktivitäten.
- Sie ist ein Ort, an dem jedes Kind eine Kunst für sich entdecken kann.
- Sie verankert kreative Methoden im Unterricht, ermöglicht ästhetische Lernzugänge und überwindet die Fächergrenzen.
- Sie öffnet sich nach außen und kooperiert mit kulturellen Institutionen in der Region.

Schulen, die dieser Vision folgen, müssen bereit sein, Schulleben und Unterricht schrittweise nicht nur inhaltlich, sondern auch organisatorisch und strukturell zu verändern. Die Entwicklung orientiert sich an längerfristigen Zielen – in der Umsetzung geht es aber um überschaubare, alltagstaugliche Schritte, die den spezifischen Bedingungen der jeweiligen Schule gerecht werden.

Mit der gemeinsamen Arbeit verbindet sich die Chance

- möglichst vielen Kindern und Jugendlichen einen Zugang zum kulturellen Leben, zu Kunst und Kultur zu eröffnen
- die Freude an und die Neugier auf Kultur zu fördern
- die kreativen Potenziale der Kinder und Jugendlichen, des Kollegiums und der Elternschaft zu nutzen und zu entfalten
- eine Schule inhaltlich, organisatorisch und strukturell in Zusammenarbeit des ganzen Kollegiums auf ein gemeinsames Ziel hin zu entwickeln
- die vorhandenen räumlichen und sächlichen Möglichkeiten der Schule für Kulturelle Bildung und Praxis besser zu nutzen
- den Grad der Beteiligung der Schulgemeinde bei der Weiterentwicklung der Schule zu erhöhen.

3. Verlauf des Projekts

Das Pilotprojekt begann im September 2008 und dauert drei Jahre. Von den fünf beteiligten Schulen (Hauptschule, Integrierte Gesamtschulen, Gymnasium) hat jede drei Lehrer/innen als Koordinatoren benannt. Sie übernehmen die Verantwortung für die Prozesssteuerung in der Schule. Die gemeinsame Entwicklungsarbeit in der Schule, der schulübergreifende Austausch zwischen den Schulkoordinator/innen und die Qualifizierung von Lehrkräften auch aus dem

nicht-künstlerischen Bereich sind verbindlicher Bestandteil des Projekts. In Fortbildungsveranstaltungen (12 Fortbildungstage pro Schuljahr) tauschen die Koordinator/innen Erfahrungen aus und bereiten sich darauf vor, ihren Kolleg/innen an den Schulen inhaltliche und methodische Anregungen zur Umsetzung schulspezifischer Ziele zu geben.

Zwei der vier Veranstaltungen sind den Koordinator/innen vorbehalten und dienen der Prozessreflexion und -steuerung. Die anderen Fortbildungen finden als künstlerisch-praktische Workshops und Diskussionsforen statt und sind für alle Lehrer/innen der Teilnehmerschulen offen. Zur Kompensation des Zeitaufwands für konzeptionelle Arbeit, Fortbildung und schulinterne Aktivitäten erhalten die beteiligten Schulen vom HKM jeweils 9 Entlastungsstunden für die Dauer von drei Schuljahren.

Für Fortbildung und Beratung stehen Mitglieder der Teams KulturMobil und MuSeComputer zur Verfügung, außerdem externe Moderator/innen und freie Künstler/innen. Das Team unterstützt auch bei Pädagogischen Tagen zum Thema „Kulturelle Bildung“ oder bei Projektwochen mit Schüler/innen.

Die teilnehmenden Schulen haben sich verpflichtet

- ihr Konzept „KulturSchule“ als Teil des Schulprogramms organisatorisch und inhaltlich zu verankern
- die Freistellung der Koordinator/innen für die Qualifizierungsmaßnahmen zu gewährleisten

- seitens der Schulleitung die Arbeit im Projekt zu fördern durch
- regelmäßigen Austausch zwischen Schulleitung und Koordinator/innen
- Kommunikation und Fortbildung im Kollegium
- geeignete Strukturen und Konferenzzeiten
- die Unterstützung der inhaltlichen Entwicklung durch organisatorische Maßnahmen (Räume/Zeiten/Stundenplan)
- im Projektverlauf gemäß den jeweils spezifischen schulischen und regionalen Möglichkeiten ein kurz- und mittelfristiges Handlungskonzept für ihre KulturSchule zu entwerfen, zu erproben, auszuwerten
- Ideen und Entwicklungsstand im Rahmen der Fortbildungen darzustellen und mit den anderen Koordinator/innen und dem Team zu erörtern
- den jeweiligen Entwicklungsstand in einem Portfolio zu dokumentieren
- ggf. eine den Prozess begleitende und abschließende Evaluation in geeigneter Weise zu unterstützen.

Gabriele Vogt

ist Ministerialrätin im HKM Wiesbaden und u. a. zuständig für BLK-Modellversuche und die Förderung Kultureller Praxis an hessischen Schulen.

Michael Gonszar

ist Leiter des Projektbüros für Kulturelle Praxis und Ästhetische Bildung im AfL (Amt für Lehrerbildung in Frankfurt/M.).

SCHULE ALS RAUM DER BEGEGNUNG

HANS BRÜGELMANN

Über seine Schulzeit erzählte der frühere Bundeskanzler Helmut Schmidt vor einigen Jahren:

„... die Lichtwark-Schule hat mich schon geformt. Sie nannte sich ‚Deutsche Oberschule‘ und trug den Namen Alfred Lichtwarks, der Ende des 19. Jahrhunderts die Hamburger Kunsthalle geleitet hatte. Sein Name war Programm, denn die musischen Fächer, Musikerziehung und Kunsterziehung, wurden ganz groß geschrieben.

Dabei ging es weniger um Theorie als darum, zu singen und zu musizieren, Theater zu spielen und zu malen oder zu zeichnen. Die Schule hatte zwei Orchester, ein oder zwei Chöre. Mein Interesse für die Musik und für die bildende Kunst hat in der Lichtwark-Schule einen entscheidenden Anstoß bekommen. Von den Naturwissenschaften lässt sich das nicht sagen, denn sie wurden dort eher vernachlässigt. Das gilt leider auch für die Fremdsprachen, so habe ich nur Englisch und ein wenig Latein gelernt.“ (Die Zeit 2008).

Schule als „kulturelle Institution“ – da denken vermutlich die meisten an Schulchor und Oberstufenorchester, an die Literatur-AG und Theatergruppen. Aber solche Aktivitäten liegen am Rand der eigentlichen Aufgaben der Schule, die wir Unterricht nennen. Eine Welt mit eigenen Gesetzen, auch wenn Enja Riegel, die ehemalige Leiterin der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, behauptet, ihre Schüler/innen hätten in den Fach-Tests von PISA nur deshalb so gut abgeschnitten, weil sie wochenlang Theater spielten.

Helmut Schmidt betont einen anderen Ertrag der Jahre an seiner reformpädagogischen Oberschule im Hamburg:

„Zwar hat meine Lichtwark-Schule, später von den Nazis aufgelöst, mich wahrscheinlich nicht besonders PISA-tauglich gemacht; wohl aber hat sie mich für das Leben gelehrt, kritisch zu denken und selbstständig zu arbeiten.“ (Helmut Schmidt 2005, in: Die Zeit 2008).

Dies ist der entscheidende Punkt: Erst wenn auch der Unterricht selbst sich ändert, wenn das Verhältnis zwischen Lehrerinnen und Schüler/innen nicht mehr als Einbahnstraße definiert wird, kann Schule als kulturelle Einrichtung *bildend* wirken.

Entstanden ist die Schule im Raum der Kirche. Neben den Grundfertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens hat sie vermittelt, was „richtig“ und was „gut“ ist. Mit der Aufklärung ist sie dann aus einem Ort der *Bekehrung* zu einem Raum der *Belehrung* geworden. In ihr gibt es die, die wissen und können, und die Unwissenden, denen sie ihr Wissen und Können weitergeben.

In dieser Einfachheit passt das Bild von Schule nicht mehr in unsere Gesellschaft. Schule heute muss zu einem Ort der *Begegnung* werden, der Begegnung der Generationen, aber auch der unterschiedlichen Sub-Kulturen, aus denen die Kinder kommen. Begegnung heißt, dass sie mit- und voneinander lernen können: im Austausch ihrer Erfahrungen, ihrer Interessen und unterschiedlichen Stärken und Schwächen.



Traditionell lernen Schulanfänger von Woche zu Woche einen neuen Buchstaben. Aus diesen werden Wörter zusammengesetzt, die sich zu Fibel-Texten fügen wie

Uta ruft Fu
Fu ruft Uta
Fu ruft Uta, Uta
Uta ruft Fu
Ara ruft Uta, Utata.

Statt solche Sätze vorzulesen und abzuschreiben, dürfen Kinder heute in immer mehr Klassen von Anfang an freie Texte verfassen. Anfangs bestehen diese nur aus einem Bild und einem Wort. Aber schon das einzelne Wort hat in einem doppelten Sinn Bedeutung für das Kind: Es schreibt über das, was es persönlich bewegt, und es schreibt, um sich anderen mitzuteilen. Kinder erfahren Schreiben damit von Anfang an als eine kulturelle Praxis. Handschrift und Rechtschreibung werden nicht vorweg vermittelt, sondern im Gebrauch – durch harte Arbeit an Produkten, die für die Autor/innen einen Sinn über ihre äußere Form hinaus haben.

Deutschunterricht in den höheren Klassen ist ebenfalls oft verkürzt worden. Alle Schüler/innen lesen zu Hause denselben Text, der dann in der Klasse reihum vorgelesen wird (obwohl ihn doch alle schon kennen...). Wie viel lebendiger wird der Unterricht, wenn die Kinder und Jugendlichen unterschiedliche Bücher vorstellen, Bücher, die sie persönlich interessieren und aus denen Teile vorzulesen Sinn macht, weil die anderen den Inhalt noch nicht kennen.

Dieser Gedanke lässt sich vielfältig variieren. Statt dass alle dasselbe Weihnachtsgedicht lernen, suchen die Schüler/innen aus einem breiten Angebot individuell das Gedicht aus, das ihnen besonders gefällt. Dann wird der Vortrag zu einem Austausch unterschiedlicher Vorstellungen und Stile. Im Kunstunterricht kann die Lehrperson eine „Fälscherwerkstatt“ einrichten, in der Kinder versuchen, ein von ihnen selbst gewähltes Bild im Stil des Malers zu reproduzieren. *By doing* lernen sie verschiedene Techniken und ihre Effekte kennen, entwickeln sie ihren eigenen Stil in probierender Auseinandersetzung mit etablierten Vorbildern. In Mathematik werden Knobelaufgaben gestellt, zu denen einzelne Schüler oder kleine Gruppen unterschiedliche Lösungswege entwickeln – und wiederum im Plenum vorstellen. Vom Singulären über das

Divergierende zum Regulären nennen die Schweizer Didaktiker Peter Gallin und Urs Ruf diesen Weg.

Schule als kultureller Raum verlangt ein umfassenderes Verständnis von Bildung, als es infolge von PISA & Co zur Zeit die bildungspolitische Diskussion dominiert – wenn auch entgegen den Intentionen mancher Initiatoren. Dieses Verständnis von Schulkultur wird in den letzten Jahren zunehmend artikuliert. Es wird deutlich in den Grundprinzipien Kultureller Bildung der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung ebenso wie in den Kriterien des Deutschen Schulpreis. Ganz in diesem Sinne fordern die – inzwischen 80 – Schulen des reformpädagogisch orientierten Verbundes „Blick über den Zaun“ (2007) in ihrer Hofgeismarer Erklärung konkret:

1. Wir wollen eine Schule, in der junge Menschen zu lebenszuversichtlichen, verantwortlichen, politikfähigen Bürgerinnen und Bürgern unseres demokratischen Gemeinwesens heranwachsen. Auch die beste Schule kann das nur leisten, wenn alle Jugendlichen in unserer Gesellschaft eine Chance auf Arbeit und Anerkennung haben.
2. Wir wollen eine Schule, in der die – nach wie vor riesige – Ungleichheit der Bildungschancen so weit wie möglich abgebaut wird. Auch die beste Schule kann das nur leisten, wenn das Umfeld nicht zu stark belastet ist.
3. Wir wollen eine Schule, in der Kinder lernen, mit Unterschieden zu leben, und in der sie so angenommen werden, wie sie sind, ohne beschämt oder für ihr Anderssein „bestraft“ zu werden. Auch die beste Schule kann das nur leisten, wenn sie verpflichtet ist, mit sehr unterschiedlich zusammengesetzten Klassen produktiv umzugehen.
4. Wir wollen eine Schule, in der Kinder und Jugendliche alle wichtigen Bildungserfahrungen machen, alle Fähigkeiten und Begabungen entwickeln können. Auch die beste Schule kann das nur leisten, wenn Bildung nicht allein auf kognitive Erträge reduziert wird.
5. Wir wollen eine Schule, in der Kinder und Jugendliche erfahren, dass ihr Lernen hilfreich begleitet, ihre Arbeit wertgeschätzt, ihre Leistung gesehen und gewürdigt wird. Auch die beste Schule kann das nur leisten, wenn die Rahmenbedingungen solche Individualisierung ermöglichen.
6. Wir wollen eine Schule, die an sich selbst hohe Anforderungen stellt, sich an den eigenen Maßstäben

orientiert und an ihnen ihre Arbeit selbstkritisch prüft. Auch die beste Schule kann das nur leisten, wenn Schulqualität sich an Formen und Vorgaben der Evaluation bemisst, die dem hier entworfenen Bild von Schule entsprechen.

7. Wir wollen eine Schule, in der die Möglichkeiten eines guten Zusammenlebens von Erwachsenen und Heranwachsenden institutionell gesichert sind. Auch die beste Schule kann dies nur leisten, wenn sie über die entsprechenden Ressourcen verfügt.

Diese bildungspolitische Proklamation macht deutlich: „Qualität“ von Schule ist mehr – und weithin auch anderes – als Leistungstests messen. Dies kann aber nicht gelingen, wenn musisch-ästhetische Angebote – wie beispielsweise in vielen Ganztagschulen – nur additiv an den unveränderten Unterricht angefügt werden. Kulturelle Bildung bedeutet eine Schulkultur und eine pädagogische Haltung, die das Leben und Lernen insgesamt verändert, indem sie

Kinder und Jugendliche nicht nur in ihrer Rolle als Schüler/innen, sondern als Person wahr- und ernst nimmt. Nicht zufällig fordert Hartmut von Hentig in seiner viel zitierten Sentenz als Erstes, die „Menschen (zu) stärken“, und erst auf dieser Grundlage als Zweites „die Sachen (zu) klären“.

Dr. Hans Brügelmann,

Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik engagiert sich seit 35 Jahren für eine Öffnung des Unterrichts in dem oben beschriebenen Sinne - zuletzt mit seinem Buch „Schule verstehen und gestalten“ (Libelle 2005) und als Sprecher des Reformverbunds „Blick über den Zaun“ (www.blickueberdenzaun.de)

LITERATUR

DIE ZEIT (2008): Helmut Schmidt. Würdigungen, Essays und Glückwünsche zum 90. Geburtstag. Zweiter Teil: Der Publizist und Privatmann. Beilage zu: Die Zeit v. 17.12.2008. S. 29 ff.

Schulverbund „Blick über den Zaun“ (Hrsg.) (2007): Schule ist unsere Sache. Denkschrift und Erklärung von Hofgeismar. Reformpädagogische Arbeitsstelle „Blick über den Zaun“ an der Universität: Siegen (www.blickueberdenzaun.de/12Bestell.html).

SCHULE: EIN ORT ZUR SELBSTVERSTÄNDIGUNG FÜR ALLE

THOMAS RIHM

Der RütliCampus ist eines der Schulentwicklungsprojekte, die etwas Visionäres haben. „Von der Schule zum Campus“ lautet die Vision des Berliner Entwicklungsmodells rund um die Rütli-Schule (vgl. RütliCampus Website). Die Idee: Über die Schaffung eines umfassenden und zusammenhängenden sozialen Erlebnisraumes, Bildungsmöglichkeiten mitten im Brennpunkt zu eröffnen, die weit über das bisher gedachte Maß an öffentlichen Bildungsangeboten hinausgehen. Die Schule als solitäre Einheit, hat demnach ausgedient. Das „Aufbrechen bestehender Ressortstrukturen“ wird unumgänglich. Kooperationen mit anderen Institutionen wie Kindertagesstätten, Freizeiteinrichtungen, Gesundheitsvorsorge, Jugendclubs, Beratungszentren etc. auf einem Areal sind Teil des Projekts. Sie haben zum Ziel, ein abgestimmtes Handeln verschiedener Professionen soweit zu intensivieren, dass diese miteinander verschmelzen und letztlich unter einer Verantwortung subsumiert werden können.

Das Reformprojekt beeindruckt. Dass es gelingt, ist den Verantwortlichen zu wünschen. Ob es gelingt, hängt nicht zuletzt auch davon ab, ob sie dieses neue Denken auch auf die in der Schule ablaufenden Prozesse beziehen und darüber das oft widersprüchliche Innenverhältnis von Schule hinterfragen können: Etwa die Frage nach dem Sinn des Schulbesuchs bezogen auf die je eigene Lebensführung, die Frage nach dem Verhältnis von Lernen und Lehren, die Frage nach dem Verhältnis von gesellschaftlichen Orientierungsdaten und Lebensinteressen der Schüler/innen oder die Frage nach dem Verhältnis von individuellen und institutionell erwarteten Schullaufbahnen. Im Folgenden möchte ich kurz anhand von vier Eckpunkten den Subjektstandpunkt als einen Fokus

konturieren, der als Hintergrundfolie einer Reflexion von Schulentwicklungsprojekten einen zusätzlichen Blickwinkel verleihen kann.

Schulbesuch zum Zwecke

der Selbstverständigung mit anderen ...

Schüler/innen als Subjekte ihres Lernprozesses zu sehen, heißt zuallererst anzuerkennen, dass sie zu den Gegebenheiten und Anforderungen ihrer Lernumgebung – und hier insbesondere zu ihrem eigenen Lernprozess – Stellung nehmen können und müssen. Sei es offen, indem sie ihren Unmut oder ihre Zustimmung äußern, sei es verdeckt, indem sie vorgeben zu lernen, dies aber nur tun, um Unannehmlichkeiten aus dem Weg zu gehen, mit der Folge, dass das Gelernte kaum weitergehenden Einfluss auf ihr Handeln hat. Diese Stellungnahmen sind Teil eines Prozesses der Selbstverständigung und deshalb auch nicht beliebig. Im Gegenteil, sie verweisen auf Gründe, die mit den längerfristigen Lebensinteressen der Lernenden in Zusammenhang zu sehen sind. Den eigenen Lernstandpunkt gilt es folglich auch durch die eigene Widersprüchlichkeit hindurch zu entwickeln, nach außen hin deutlich zu machen und auch zu verantworten. Insofern ist der Lernstandpunkt ein Standpunkt „in progress“, der in einer besonderen Weise der *Selbstverständigung* bedarf: Er ist Schüler/innen demnach nicht einfach gegeben und er kann ihnen auch nicht ohne weiteres stellvertretend gegeben werden. Vielmehr bedarf er stetiger Vergewisserung in Auseinandersetzung mit anderen. Der Zusatz 'selbst' meint hier *nicht* die individualistisch verkürzte Sichtweise in dem Sinne, als könnten Lernende diesen Standpunkt allein aus sich heraus entwickeln. Vielmehr soll die soziale Dimension

der Herausbildung eines solchen unterstrichen werden: Die Entwicklung eines eigenen Lernstandpunkts erfolgt über die Entwicklung der Weltbeziehungen, wie Klaus Holzkamp immer wieder betont (Holzkamp 1995, S. 129). Der Zusatz ‚Verständigung‘ steht dann auch für die Annahme, dass es etwas im Rahmen schulischer Lernprozesse zutage zu fördern gilt, das sich nicht von selbst versteht, nicht auf der Hand liegt, sondern gemeinsamer Anstrengungen bedarf, um es als Erkenntnis auf den Punkt zu bringen. Kooperative Selbstverständigung in der Schule dient so gesehen dazu, Lernsinn, verstanden als übergeordnete Handlungsorientierung, aktiv zu generieren. Sinnstiftung ist dann kein Selbstläufer. Und: Sinn lässt sich nicht stellvertretend, etwa durch Lehrer/innen, stiften (vgl. Wulff & Rihm 2006).

... Akzeptanz durch wirksame Einflussnahme auf die Abläufe ...

Deutlich werden sollte, dass Selbstverständigung nicht ein „Nischen-Thema“ von Schule ist; soll der Besuch der Schule in der Einschätzung der Schüler/innen von Bedeutung sein, ist sie vielmehr der Ausgangspunkt. Dies lässt sich jedoch nicht mit einem Selbstverständnis von Schule vereinbaren, das Lernenden die Beteiligung am Schulgeschehen zwar zugesteht, aber nur im Sinne einer Einbezogenheit nach Maßgabe der Lehrpersonen. Vielmehr geht es vom Standpunkt der Lernsubjekte aus gesehen darum, „selbst zu entscheiden“, „selbst zu denken“, „unabhängig“ zu lernen – so lange bis sie ihr vorhandenes Handlungsrepertoire ausgeschöpft haben und um Unterstützung nachfragen. Es geht also nicht um rezeptive *Teilnahme*, die Nachvollzug meint und weitergehende Ansprüche auf Mitwirkung von zu erfüllenden Vorbedingungen abhängig macht. Es geht vielmehr um *Teilhabe*, die es zulässt, ja gerade dazu einlädt, sich im Tun diesbezüglich zu qualifizieren. *Wirksame Teilhabe* steht hier für die selbstbestimmte Einflussnahme der Beteiligten auf Lerninhalte, auf Lernprozesse, auf organisatorische Abläufe, auf institutionelle Zielsetzungen etc. mit der Maßgabe, die Verhältnisse notfalls so verändern zu können, dass Lernende mit ihren (Lebens-) Interessen bzw. (Lebens-) Perspektiven daran anschließen und sie darüber erweitern können. *Teilhabe* fungiert hier als Medium zur Positionierung der Schule als gesellschaftlichen Ort, der kooperative Verständigung über Wissensbestände, Sozialformen, Berufsanforderungen etc. möglich macht. *Teilhabe* zielt dann eben nicht auf die Durchsetzung einer, atomistischen Individualität, sondern auf Kohärenz im Sinne der Zugehörigkeit zur schulischen Gemeinschaft, auf *Akzeptanz* der Schule als *lebensbedeutsamen Ort* in Folge der Gewinnung von Weltorientierungen und Welterfahrungen sowie auf Nachhaltigkeit der Lernprozesse durch ihre Vermittlung mit den Lebensinteressen der Lernenden. Und gerade weil Selbstverständigung, *Teilhabe* und *Akzeptanz* wechselseitig aufeinander verweisen, eröffnen sie den Beteiligten Entscheidungsräume, die sie gleichzeitig die Notwendigkeit der Übernahme von Verantwortung für sich und andere erfahren lassen.

... Lernen als fortlaufender Prozess der Perspektiven-Bildung, die Aus-Bildung einschließt ...

Wird aber die Notwendigkeit der Akzeptanz schulischer Prozesse durch die Schülerinnen selbst als eine Grundvoraussetzung für nachhaltiges Lernen ernst genommen,

wankt eine der tragenden Säulen unseres Denkens über Schule: die Vorstellung einer didaktischen Herstellbarkeit und Garantierbarkeit von Lern-„Produkten“ im Rahmen möglichst kurzer Zeiteinheiten; Selbststeuerung wird dabei zur ‚Zauberformel, die diesem Denken in modernisierter Weise Glaubwürdigkeit verleihen soll. Die Möglichkeit der Lernenden zu sehen, sich jederzeit aktiv zu den Ausbildungsanforderungen ins Verhältnis zu setzen, fällt schwer. Dennoch: Die Themen, Methoden und Lernverhältnisse von Aus-Bildung fungieren hierbei als Handlungsoptionen, als „Bedeutungen für einen möglichen Sinn“, wie es Erich Wulff ausdrückt (Wulff & Rihm 2006, S. 96). Akzeptiert wird demnach „Aus-Bildung“ wenn sie Sinn macht – aus der Sicht der Lernenden. Um aber eine solche Einschätzung vornehmen zu können, bedarf es einer „Weltorientierung“, die über den schmalen Fokus der Sachorientierung im Rahmen der Aus-Bildung hinausgeht. Bildung ist dann das Medium, durch das sich Lernende in Kooperation mit anderen eine umfassendere Gesamtsicht aneignen können: Über die Auseinandersetzung mit Aspekten aus Kultur, Technik, Wissenschaft, Politik etc. wird es ihnen eher möglich, Ausbildungsangebote mit größerer „Tiefenschärfe“ zu bewerten und davon ausgehend auf ihre Sinnhaftigkeit hin zu befragen. Im Falle der Zuerkennung von Sinn gibt es aus Sicht der Lernenden „gute Gründe“, die Ausbildungseinheiten zu akzeptieren, was wiederum die Chance erhöht, dass diese nachhaltiger wirken. Bildung trägt dann zum Aufbau eines *kritischen Bewusstseins* bei, das dem „Entworfen werden“ in der „Aus-Bildung“ ein „Sich Entwerfen“ an die Seite stellt, wie es Arnd Hofmeister formuliert hat (Hofmeister 2006, S. 118). Mit der Unterscheidung von Aus-Bildung und Bildung, die Peter Bieri wieder neu zum Thema macht, arbeitet er einen grundsätzlichen Verständigungsbedarf auf Seiten der Lernenden heraus (vgl. Bieri 2008). Dieser ergibt sich aus der Notwendigkeit, Wissensanteile und Lebensinteressen miteinander zu vermitteln. *Bildung ist hier Perspektiven-Bildung, die Aus-Bildung ernst nimmt*, über diese aber hinausgeht. Entsprechend gilt es Zeit-Räume in Schulentwicklungsszenarien mitzudenken, die sich qualitativ diesbezüglich unterscheiden (vgl. Vorschläge hierzu in Rihm 2008, S. 340 ff.).

... Flexibilisierung durch Individualisierung von Lernzeiten ...

Die relative *Ungewissheit*, die die beschriebene *Optionalität* von Lernverhältnissen mit sich bringt, erfasst unweigerlich auch die zeitliche Dimension von Lernprozessen. In den Fokus rücken die *Eigenzeiten* der Lernenden. Die Entschleunigung wird als Antwort auf die „Politisierung der (Lern-)Zeit“, so Fritz Reheis, unter Verständigungsgesichtspunkten unumgänglich (vgl. Reheis 1998). Ziel ist die (Rück-)Gewinnung eines selbstbestimmten Umgangs mit Zeit für Bildung (und eben Aus-Bildung). Dies schließt die Existenz eines externen Zeitbudgets als Orientierungsrahmen nicht aus. Es geht aber darum, zu begreifen und anzuerkennen, dass Lern-Entwicklungszeit keineswegs nur eine lineare, von außen festzulegende, verwertbare Größe ist. Umfassende Modernisierung nimmt darauf Bezug und versucht, zwischen organisatorischen Gesichtspunkten und den Bedürfnissen der Lernenden zu vermitteln. Es gilt, 'Öffnungsklauseln' zu schaffen und strukturell so zu verankern, dass es den Lernenden möglich ist, auch im schulischen Kontext ihre Lernzeit zu verlängern oder zu verkürzen. Kriterium ist dann aber nicht das Lebensalter oder die

bisherige Schulbesuchszeit, sondern der Stand der jeweiligen Lernentwicklung. Möglich wird dies unter anderem durch eine *Flexibilisierung der Schulbesuchsdauer* (etwa 10-14 Jahre), was mit einschließen kann, dass z. B. der Zertifikaterwerb einer vorherigen Anmeldung durch die Lernenden selbst bedarf, also nicht mehr automatisch jahrgangsbezogen erfolgt. Flexibilisierung der Lernprozesse bilden wesentliche strukturelle Gesichtspunkte des notwendigen Umbaus, die aus dem hier vertretenen subjekttheoretischen Blickwinkel Voraussetzung wie Folge einer *umfassenden* Modernisierung des Schulsystems sind. Dieses Projekt zielt auf einen *Perspektivenwechsel* im Rahmen der Schulentwicklung, der darauf abzielt, den Subjektbezug ins Zentrum der Bemühungen zu rücken und den Systembezug auf eine andere Weise als bisher zur Geltung kommen zu lassen. Der dabei in Gang kommende Entwicklungsprozess ist weniger berechenbar und ergebnisoffener, dafür aber eher nachhaltig (Rihm 2006, S. 212).

Kooperative Selbstverständigung, wirksame Einflussnahme, Bildung, die Aus-Bildung reflexiv einschließt, und Flexibilisierungen der Lernzeiten beschreiben Eckpunkte, die vom Standpunkte der Lernsubjekte aus im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten zu berücksichtigen sind. Dieser Fokus versucht wieder ins Zentrum der Diskussion zu rücken, was deren eigentlicher Ausgangspunkt sein sollte: die institutionelle Unterstützung von Kindern und Heranwachsenden in ihren Versuchen der lernenden Selbstverständigung durch die selbstbestimmte Entwicklung ihrer Weltbeziehungen. Dies bedeutet, die Frage nach dem ‚Kerngeschäft von Schule‘ (erneut) zu stellen und anders als bisher zu beantworten.

Für die „Visionäre“ auf dem RütliCampus, aber auch für diejenigen, die zwar weniger medienwirksam, aber dennoch engagiert Schule zu verändern versuchen, kann die Einnahme des Subjektstandpunkts eine Möglichkeit in

ihren Versuchen sein, die Ressortgrenzen zu sprengen und öffentliche Schule im Sinne der Lernenden zu öffnen: Für alle Kinder, weil die Perspektivenvielfalt für die [Aus-]Bildungsprozesse von entscheidender Bedeutung ist und für andere Professionen und Institutionen, weil moderne Schule auf interdisziplinäre Zusammen-Arbeit angewiesen ist – unter Beachtung des je professionellen Selbstverständnisses. Und das geht über bloße ‚Schnittstellenarbeit‘ hinaus.

Thomas Rihm,

Dipl.-Pädagoge und Lehrer, arbeitet am Institut für Erziehungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zu den Themenschwerpunkten Subjektwissenschaft, Vielfalt als Regelfall in Lern-Lehrprozessen, Lernwiderstände als Professionalisierungschance, Partizipative Schulentwicklung sowie Portfolio-Werkstätten. Zuvor war er viele Jahre als Lehrer an einem Schulzentrum in verschiedenen Schularten tätig und arbeitete dort im Schulentwicklungsteam mit.

KONTAKT

Rihm@ph-heidelberg.de
www.rihm-paedagogik.info

LITERATUR

<http://www.campusruetli.de/dokumente.html>

Holzkamp, Klaus (1995): Kolonialisierung von Kindheit. Forum Kritische Psychologie 35.

Wulff, Erich & Rihm, Thomas (2006): Sinnkonstitutionen in Bedeutungen: Wie kommt das Subjekt zur Welt? In Rihm, Th. (Hrsg.). Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen. Wiesbaden: VS-Verlag.

Hofmeister, Arnd (2006): Perspektiven und Probleme eines subjektwissenschaftlichen Bildungsbegriffs. In Rihm, Th. (Hrsg.): Schulentwicklung, a.a.O.

Bieri, Peter (2008): Wie wäre es gebildet zu sein? In Göppel/Lenhardt/Rihm/Schön/Strittmatter-Haubold (Hrsg.). Bildung ist mehr – Potenziale über PISA hinaus. Heidelberg: Mattes.

Rihm, Thomas (2008): Das Verhältnis von Bildung, Akzeptanz und Teilhabe als Fokus künftiger Schulentwicklung: Die Wende der Wende? In: Rihm, Thomas (Hrsg.). Teilhaben an Schule. Wiesbaden: VS-Verlag.

Rihm, Thomas (2006): Entkoppelung tut Not – Zum Verhältnis von Standardisierungen und Lebensinteressen in der (Hoch-)Schulbildung. In Boenicke/Hund/Rihm/Strittmatter-Haubold (Hrsg.). Innovativ Schule entwickeln. Heidelberg: Mattes.

Reheis, Fritz (1998): Die Kreativität der Langsamkeit. Darmstadt: Primus.

KULTURELLE SCHULENTWICKLUNG AUS SICHT DER MUSIKPÄDAGOGIK EINE ZUKUNFTSAUFGABE IM SCHNITTFELD SCHULISCHER UND AUSSERSCHULISCHER BILDUNG

JÜRGEN TERHAG

Wenn man sich Gedanken darüber macht, was der von der BKJ geprägte Begriff „Kulturelle Schulentwicklung“ aus Sicht der Musikpädagogik künftig bedeuten könnte, benötigt man zunächst viele Anführungszeichen, denn sie muss aus musikalischer Sicht mehr sein als die „feierlich“ gestaltete „Umrahmung“ von „offiziellen“ Anlässen. Schon eher wichtig ist in Zeiten des wachsenden Konkurrenzdrucks zwischen verschiedenen Schulen und Schulformen das kulturelle Profil, das eine Schule sich neben den „harten Standortfaktoren“ zu geben versucht: Über ein gelungenes Bigbandkonzert steht zur Freude der Schulleiterin schon eher etwas in der Lokalzeitung als über ein gelungenes chemisches Experiment (hier wäre eher das Misslingen eine Meldung wert ...) und auch

die mit einem Kunstkurs gestalteten Pausenhof-Graffitis sind in der Schulöffentlichkeit wirksamer als die beste fächerübergreifende Unterrichtsreihe zur Jugendkultur HipHop. Generell gilt leider, aber verständlicherweise, dass besonders jene Aktionen außenwirksam sind, die über den „normalen“ Unterricht hinausreichen; hier ist dann oft auch das Plakative wirksamer als das Nachhaltige: Ausstellungen, Konzerte und Aufführungen sind zwar bestimmend für die kulturelle Atmosphäre in einer Schule, aber Kulturelle Schulentwicklung sollte mehr sein, indem sie das Unspektakuläre des regulären Unterrichts mit dem Spektakulären der öffentlichen Präsentation zu verbinden trachtet. Erst dann kann eine Schule sich über die Vorzeigeprojekte hinaus kulturell entwickeln.

Kulturelle Aspekte in allen Unterrichtsfächern deutlich machen

Neben dieser Verzahnung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Aktivitäten erfordert Kulturelle Schulentwicklung einerseits die fächerübergreifende Zusammenarbeit der kulturellen Fächer untereinander – vor dem Hintergrund der musikpädagogischen Geschichte ist die hier eigentlich recht praktische Bezeichnung „musische“ Fächer leider nicht mehr nutzbar – und andererseits die Kooperation der kulturellen Fächer mit allen anderen. Nur wenn es gelingt, die kulturellen Aspekte in allen Unterrichtsfächern deutlich zu machen, lässt sich von Kultureller Schulentwicklung sprechen. Hierzu können neben Kunst, Musik, Sprachen und Sport, wo die interdisziplinären Brücken über Videokunst, kreatives Schreiben und Tanz leicht zu bauen sind, dann auch selbstverständlich Fächer wie Mathematik und Religion zählen, wo die fächerübergreifenden kulturellen Themen schwieriger zu finden, aber auch jenseits von pythagoreischem Komma, der Obertonreihe und der Kirchenmusik durchaus vorhanden sind!

Als dritte Bedingung bedarf die Kulturelle Schulentwicklung der Kooperation zwischen schulischer und außerschulischer Bildung. Das neue BKJ-Projekt „Kulturelle Schulentwicklung“ ist eine durchaus logische Konsequenz des Projekts „Lebenskunst Lernen – Mehr Chancen durch Kulturelle Bildung“ und damit wie alle Projekte an den Schnittstellen von schulischer und außerschulischer Bildung auf die Zusammenarbeit „institutioneller“ und „freier“ Träger angewiesen. Deutlicher formuliert: Kulturelle Bildung wird nur dann gesellschaftlich wirksam, wenn die Kooperation zwischen diesen teilweise sehr unterschiedlichen Welten funktioniert. Wenn Teilhabe durch Kulturelle Bildung in der Breite gelingen soll, müssen deren unterschiedliche Bereiche konstruktiv zusammenarbeiten, denn nur durch Angebote im Bereich von Freizeit und Schule werden alle gesellschaftlichen Bereiche in den Kinder- und Jugendkulturen erreicht.

Die Fragen nach gelingender Kooperation sind nicht nur im Bereich der Musik heikel, existieren doch auf beiden Seiten – der schulischen wie der außerschulischen Bildung – eine ganze Reihe von Vorurteilen, die nicht gerade kooperationsfördernd wirken: Hier ist dann angeblich die schulische Bildung ausschließlich von elitären Oberstudienräten geprägt und die außerschulische ausschließlich von dilettierenden Berufsjugendlichen. Kooperation kann nur dann gelingen, wenn unter Aufgabe solcher verzerrenden Blickwinkel die Vor- und Nachteile der kooperierenden Partner vorurteilsfrei erkannt und benannt werden, um im Anschluss daran eine Arbeitsteilung zu finden, die vorhandene Schwächen ausgleicht und diese in gegenseitigem Respekt in Stärken verwandelt. Jenseits der verzerrenden Extreme können die schulische und die außerschulische Pädagogik nicht nur in musikalischen Bereichen eine Menge voneinander lernen. Die Ausbildungsstandards der schulischen Bildung sind zwar solide, aber auch schwerfällig; umgekehrt ist die nicht institutionelle Bildung zwar reaktionsschnell und oft zielgruppennah, aber nicht solide abgesichert. Im Musikbereich zeigt sich dies besonders deutlich beim Thema Populäre Musik, bei dem die pädagogische Grundhaltung zwischen Hinterherhinken und -hasten schwankt: Hier hat die etablierte Musikpädagogik zwar fast drei Jahrzehnte benötigt, um die Herausforderung durch Jugendkulturen

wie – in historischer Reihenfolge – Swing, Rock’n’Roll, Beat, Rock, HipHop, Techno etc. anzunehmen, dann jedoch sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der methodischen Ebene sehr gut funktionierende Reaktionsmöglichkeiten von Erwachsenen- auf Jugendkulturen gefunden; hierbei konnte rückblickend die schulische Musikpädagogik zu allen Zeiten hervorragend auf die reaktionsschnelle und jugendnahe Arbeit der außerschulischen Pädagogik zurückgreifen, deren Mitglieder häufig aus den erwachsenen Jugendkulturen stammen (vgl. Terhag 1989).

Angesichts einer sich wandelnden Bildungslandschaft mit Ganztagsschule, verkürzter Gymnasialzeit (G8) und den sich dadurch verändernden Anforderungen an außerschulische Institutionen wie die Musik- und Jugendkunstschohlen werden die schulische und die außerschulische Pädagogik künftig auf jeden Fall stärker zusammenarbeiten müssen. Wenn hier die kulturpolitischen Weichen richtig gestellt werden, kann dies durchaus als Chance für die Kulturelle Schulentwicklung gesehen werden. Im beschriebenen Schnittfeld von regulärem Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten können synergetische kulturpädagogische Aktivitäten und Inszenierungen wie Klassenmusizieren, vielfältige Ensemblearbeit, (Musik-)Theaterproduktionen u.v.m. dafür sorgen, dass der Kultur eine wachsende Bedeutung im Schulalltag zukommt. Damit sich die angedeuteten Synergien ergeben können, müssen die vielfältigen Potenziale der Kooperation von schulischen und außerschulischen Angeboten unter dem Dach der Ganztagsschule im beschriebenen Sinne vorurteilsfrei ausgelotet werden.

Die Kulturelle Schulentwicklung muss und kann dafür sorgen, dass die Impulse, die direkt und indirekt von Kultureller Bildung ausgehen, für die ganze Schule fruchtbar werden. Eine unabdingbare Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die kulturellen Schulfächer wie Kunst, Musik und Theater im Schulalltag nicht länger als „weiche“ Standortfaktoren einer Schule betrachtet oder gar gegeneinander ausgespielt werden; die Entscheidung „Willst du Musik oder Kunst belegen“ ist mit der geforderten Kulturellen Schulentwicklung nicht zu vereinbaren. Auch in der Lehrerbildung muss dafür gesorgt werden, dass für die künstlerischen Fächer weiterhin in der beschriebenen „soliden Aktualität“ ausgebildet wird. Und: je jünger die pädagogische Zielgruppe ist, desto besser und umfangreicher müssen die Ausbildung, die Bezahlung und das gesellschaftliche Ansehen der Lehrenden sein. Allein der letzte Satz macht deutlich, wie weit wir von einer „Kulturellen Schulentwicklung“ noch entfernt sind.

Dr. Jürgen Terhag

ist Musikpädagoge, Musiker, Komponist und Gerichtsgutachter für musikalisches Urheberrecht. Er lehrt als Professor für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Köln und ist Bundesvorsitzender des Arbeitskreises für Schulmusik (AfS) und Vorsitzender des Kölner Regionalausschusses „Jugend musiziert“. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Musikdidaktik, Ensembleleitung und die Konzeption musikpädagogischer Kongresse; seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Populäre Musik, Improvisation, Neue Medien, schülernaher Umgang mit historischer und Neuer Musik, Klassenmusizieren.

LITERATUR

Terhag, Jürgen (1989): Populäre Musik und Jugendkulturen – Über die Möglichkeiten und Grenzen der Musikpädagogik, Regensburg.

„KULTURELLE SCHULENTWICKLUNG“ NICHT MIT „KULTURSCHULEN“ VERWECHSELN! EINE STELLUNGNAHME IM AUFTRAG DES BUNDESVERBANDES THEATER IN SCHULEN

JOACHIM REISS

Neue Begriffe bedeuten nicht unbedingt neue Inhalte. Diese Erfahrung bestätigt die „KulturSchule“ mit dem schicken großen S in der Mitte. Hierauf gehe ich weiter unten näher ein. Zunächst zu einem klaren Begriff: „Kulturelle Bildung“ hat sich unter führender Beteiligung der BKJ und ihrer Expert/innen und Verbände zu einer oft beschriebenen, relativ klar umrissenen Konzeption entwickelt, der die Beobachtung und Auswertung einer weit gefächerten und vielfältigen Praxis in kulturpädagogischen Einrichtungen und Schulen zugrunde liegt. Dagegen ist der Begriff der „Schulkultur“ sehr offen und vieldeutig geblieben, gerade weil er von allen möglichen Seiten für alles mögliche benutzt wird. Wenn man das Konzept „Kulturelle Bildung“ zugrunde legt, könnte es bei kultureller Schulentwicklung also darum gehen, den Weg zu beschreiben, den Schulen zurücklegen müssen, um mithilfe Kultureller Bildung ihre Schulkultur zu verbessern und zu erweitern, indem

- die künstlerischen Fächer mehr ins Zentrum der Schule rücken und nicht von den so genannten PISA-Kernfächern verdrängt werden,
- das Schulleben über den künstlerischen Fachunterricht hinaus mithilfe kultureller Ausdrucksformen und Aktivitäten gestaltet wird (Feste, Ausstellungen, Rituale, Gestaltung von Räumen und Veranstaltungen, etc.),
- kreative Arbeitsweisen in naturwissenschaftlichen, sprachlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern eingeführt werden,
- jedes Kind die Chance erhält, Erfahrungen mit allen künstlerischen Disziplinen zu machen, eigene Schwerpunkte zu setzen und Interessen auszubilden,
- das kulturelle Umfeld der Schule – wo es existiert – gezielt in diese Entwicklung einbezogen wird, um von den Erfahrungen und Konzepten außerschulischer kultureller Jugendbildung zu profitieren und die Angebote für die Kinder zu erweitern.

Was die im BVTS organisierten Theaterlehrer/innen in den letzten 30 Jahren bei ihren Bemühungen um die Einführung des Theaters als Schulfach gelernt haben:

Die Basis kultureller Schulentwicklung ist

- die Umsetzung des Paradigmenwechsels schulischer Bildung (Von „Der Lehrer lehrt“ zu „Der Schüler lernt“) in der Realität von Unterricht und Schulleben
- die staatliche Garantie, dass Schule von ausgebildeten Pädagog/innen gestaltet wird und dass jede/r Schüler/in Zugang zu jeder Form von Bildung hat

- die ernsthafte Implementierung der künstlerischen Fächer in die Allgemeinbildung und die entsprechende Ausstattung der Schulen mit qualifizierten Musik-, Kunst- und Theaterlehrer/innen und mit gut ausgestatteten und geeigneten Räumen.

Auf dieser Basis wachsen dann die Kooperationen mit Kulturpädagog/innen und ihren Einrichtungen sowie mit Künstler/innen und ihren Institutionen sowie weitere Strukturen, die eine kulturelle Schulentwicklung ausmachen.

Die Basis kultureller Schulentwicklung ist hingegen

- nicht der Goodwill von Schulleiter/innen oder künstlerisch ambitionierten oder kulturpessimistischen Lehrer/innen,
- nicht die Profilsucht der so genannten „autonomen“ Schule,
- nicht allein die Kooperation mit Künstler/innen und Kunstpädagog/innen und kulturpädagogischen Einrichtungen,
- nicht die Projektfinanzierung entsprechender Stiftungen,
- nicht die fachunterrichtsfreie Zeit in Ganztagschulen,
- nicht der Besuchermangel in Kulturinstitutionen oder kulturpädagogischen Einrichtungen.

Es wäre fatal, wenn kulturelle Schulentwicklung mit dem ebenfalls neu ins Gespräch gebrachten Begriff der so genannten „Kulturschule“ verknüpft würde. Wenn man die offizielle hessische Ausschreibung für „KulturSchulen“ liest, dann fällt auf, dass die einfachsten und gängigsten Wirkungsbeschreibungen Kultureller Bildung zur Begründung für diese „Schulentwicklungsmaßnahme“ herangezogen werden. Das ist wahrscheinlich unvermeidlich, zeigt aber, dass von einer Kulturschule nichts anderes erwartet wird als von allen Schulen erwartet werden sollte, die einen Anspruch auf Allgemeinbildung erheben. Wer also fünf hessischen Schulen durch Investition spezieller Ressourcen und eines besonderen Schulentwicklungsprogramms die grundlegenden Wirkungen Kultureller Bildung zukommen lassen möchte, verwehrt das den fast 2000 anderen „Normalschulen“ und ihren Schüler/innen. Eine interessante Fortsetzung der „Leuchtturmpolitik“ – diesmal nicht getragen von privaten Stiftungen, sondern vom Staat selbst. Wenn man Stiftungen schon dafür kritisiert, dass sie zum eigenen Ruhme in einzelne weithin strahlende Projekte investieren und Strukturen, Nachhaltigkeit und Breitenwirksamkeit vernachlässigen, sollte sich das für den Staat, der einen allgemeinen Bildungsauftrag hat, von selbst verbieten. Falls man die „KulturSchule“ als Modell und damit Anregung für alle Schulen verstehen wollte, müsste das



in der Ausschreibung explizit herausgestellt werden. Die entsprechenden Ressourcen müssten jeder Schule in Aussicht gestellt werden und es müssten Schulen gesucht werden, die durchschnittliche oder sogar schwierige Voraussetzungen bieten. Schulen, die von sich aus längst auf dem Weg zu einer kulturellen Schulentwicklung sind, bieten den anderen Schulen kein Beispiel, dem sie erfolgreich nacheifern können, wie das Beispiel des in Baden-Württemberg gescheiterten Projekts mit dem Konglomerat „Musik/Sport/Gestalten“ in den Hauptschulen zeigt.

Der Deutsche Kulturrat (DKR), die Enquete-Kommission, die UNESCO und die Verbände der Kulturellen Bildung fordern nichts Geringeres als jedem einzelnen Kind in jeder Schule die Chance zu geben, künstlerisches Arbeiten, kulturelle Formen für sich zu entdecken und seine Bildung damit zu vervollständigen.

Einzelne herausgehobene Schulen mit besonderem „kulturellen Profil“ erfüllen diesen Anspruch ebenso wenig wie Schulen, in denen es an Lehrer/innen und kulturellem Bewusstsein mangelt. So genannte Kulturschulen schließen die Mehrheit der Schüler/innen von qualitativ und quantitativ guter Kultureller Bildung aus, in Hamburg zur Zeit ca. 95 Prozent, in Hessen ca. 99 Prozent, weil die „Nicht-Kulturschulen“ andere Schwerpunkte setzen falls überhaupt. In Hamburg erfüllen 22 von 800 Schulen die Anforderungen an eine Kulturschule und erhalten die entsprechenden Ressourcen, in Hessen sind es zur Zeit 5 von 2000. Es spricht manches dafür, Schulen Profilbildung zu gestatten und zu ermöglichen, aber das darf nicht dazu führen, dass das Recht jedes Schülers und jeder Schülerin auf eine breite allgemeine Bildung aufgegeben wird – egal in welcher Schule er oder sie sich befindet.

Der DKR warnt in seiner neuesten Stellungnahme vor einem „Krüppelfach Ästhetische Bildung“ und fordert qualitativ hochwertige Bildung in künstlerischen Fächern. Er dreht damit die bisherige Diskussion in eine gute Richtung. Anne Bamford, eine unserer international profiliertesten Wissenschaftlerinnen, warnt vor der entgrenzten und weichen Verwendung des Begriffs „Kulturelle Bildung“, in der unter falschem Bezug auf interdisziplinäre Tendenzen im modernen und jungen Kunstbetrieb das Künstlerische / Ästhetische auf dem Rückzug sei, während das soziale Lernen in den Vordergrund rücke und es unwichtig erscheinen lasse, welche

Kunstform zum Gegenstand des lernenden Arbeitens wird, oder ob überhaupt noch künstlerische Disziplinen im Focus Kultureller Bildung stehen. Indem der Kulturrat den populären Begriff Kulturelle Bildung in dieser Klarheit gezielt besetzt, schärft er dessen Profil und stellt sich seiner Aufweichung ins Unverbindliche entgegen. Dem folgt auch der BVDS (Bundesverband Darstellendes Spiel), der sich Ende 2008 nicht umorientiert, aber umbenannt hat, um den „harten Kern“, den Gegenstand unseres Fachs so zu benennen, wie es in der Schule üblich ist: Die Fächer heißen Deutsch, Physik, Sport und Kunst, unser Fach soll künftig Theater heißen. Der Bundesverband führt diese Bezeichnung nun in seinem Namen: Bundesverband Theater in Schulen (BVTs).

Die Diskussion um die „kulturelle Schulentwicklung“ und die „Kulturschule“ ist der vorläufig neueste Reflex auf die Gefährdung der Kulturellen Bildung in der Schule durch die PISA-Folgen und die Gefährdung der außerschulischen Bildung durch die Ganztagschule. Die Verbände der außerschulischen Jugendbildung haben sich in den letzten Jahren am schnellsten auf die Einführung der Ganztagschule eingestellt und sind dabei, gestärkt aus der Krise hervorzugehen. Die „Außerschulische Bildung“ drängt als Kooperationspartner in die Schulen. „Eines der besten Instrumente dazu ist das ausgezeichnete und hilfreiche BKJ-Projekt „Kultur macht Schule“ mit entsprechenden Wettbewerben, Leitlinien und den Untersuchungen von Susanne Keuchel, wie sie in ihrer Publikation „Kulturelle Bildung in der Ganztagschule“ dargestellt sind. Damit haben sich die Verbände der außerschulischen kulturellen Jugendbildung für langfristige und aufbauende Partnerschaften mit Schulen gut aufgestellt, auch wenn die Umsetzung vor Ort noch eine ganze Weile mit jeweils spezifischen Hindernissen unterschiedlicher Art zu kämpfen haben wird. Hier sind Geduld, Flexibilität und Nachdruck angeraten. Mit den Mitteln, die die BKJ über das Projekt „Kultur macht Schule“ bereitstellt, haben sowohl soziokulturelle Institutionen und einzelne Kulturpädagogen sowie Schulen einen Leitfaden, an dem sie sich erfolgreich orientieren können. Entscheidend wird sein, ob die Länder den Schulen Kulturelle Bildung verbindlich ins Auftragsbuch schreiben und ob sie dann entsprechend versorgt werden. (Reiss 2008)

Anstatt auf dem Ziel „Kulturelle Bildung für alle!“ zu bestehen, suchen einige „kulturfreundliche“ Teile der Bildungsverwaltung mit der „Kulturschule“ Deckung in der Nische.



„Kultur macht Schule“ will und muss aus der Nische heraus, wenn solche Projekte allein wegen der Größenordnung von Schulen und Schülerzahlen nicht nur für einen sehr kleinen Teil der Schüler/innen gelten sollen. Vielleicht wäre es in bestimmten Regionen zu schaffen, dass jedes Kind einmal in seinem schulischen Bildungsgang – also zwischen dem 6. und 16. Lebensjahr – an einem solchen Projekt teilnehmen könnte. Darauf zu setzen, dass eine solche „Erfahrunginsel“ ein ausreichendes exemplarisches Kulturerlebnis ist, wäre fatal. Alle Expert/innen – auch in der internationalen Diskussion – gehen davon aus, dass kulturelle Praxis die Bildung des Menschen in seiner gesamten Entwicklung begleiten muss. Es ist auf keinen Fall mit einem künstlerischen Projekt in 10 Jahren Schule getan. Darauf hat Prof. Anne Bamford in der Tagung zur Road Map for Arts Education der UNESCO, die im Mai 2008 in Wildbad-Kreuth stattfand, erneut unter dem Beifall der Experten hingewiesen. Den Anspruch vielfältiger und in jeder Entwicklungsphase spezifisch wirksamer Kultureller Bildung können Schulen, wie oben gezeigt, niemals nur in Kooperationen mit Künstler/innen und außerschulischen Kulturpädagog/innen erfüllen.

Ausgehend von ihren Studien betont Bamford außerdem, dass Kinder und Jugendliche Zugang zu allen Kunstformen haben müssen, nur „Musik“ genügt nicht, wie auch die neueste Stellungnahme des Deutschen Kulturrats zur Kulturellen Bildung in der Schule konstatiert.

Kulturelle Praxis darf nicht Dekor der Standardschule sein, sondern sollte in ihrer Vielfalt und in gesicherter Qualität zur Veränderung von Schul- und Lernkultur beitragen.

Das funktioniert nur, wenn Kulturelle Bildung in der Schule ihren originären Platz hat, wenn geregelt ist, dass sie zur Kern- und Pflichtaufgabe von allgemeiner Bildung gehört und das Schulsystem für Zeit, Raum und qualifizierte Lehrer/innen zu sorgen hat. Auf diesem Boden können dann jederzeit besondere Kooperationsprojekte wachsen. Auch und gerade im Fach Theater!

Der Frankfurter Theaterlehrer Joachim Reiss

leitet das dortige Theaterpädagogische Zentrum „Schultheater-Studio“ und die Weiterbildung des Landes Hessen für Theaterlehrer. Die letzten 14 Jahre war er Vorsitzender des Bundesverbandes Theater in Schulen (BVTS, vorher BVDS). Er koordiniert das europäische Netzwerk von IDEA (International Drama/Theatre and Education Association).

Der in allen Ländern vertretene Dachverband BVTS

kümmert sich seit den 50er Jahren um die Entwicklung des Schultheaters hin zum Schulfach Theater. Neben Fachtagungen veranstaltet er seit 1985 mit der Körber-Stiftung und der KMK das bundesweite Festival „Schultheater der Länder“.

LITERATUR

Joachim Reiss [2008]: Projekte zu Strukturen. Zur Basis von Bildungspartnerschaften. In: „Zukunft Schultheater“, edition körper-stiftung, Hamburg 2008

KUNST, MUSIK, DARSTELLENDES SPIEL – ELEMENTARE BESTANDTEILE SCHULISCHER BILDUNG!

EVENTKULTUR KEIN ERSATZ FÜR DIE KONTINUIERLICHE ERSCHLIESSUNG DER BILDWELTEN

LUTZ LIENKE

Schulen sind kulturelle Einrichtungen. In manchen Teilen der Republik sind sie der einzige Ort, an dem sich eine beträchtliche Zahl von Kindern und Jugendlichen überhaupt mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit gezielt auseinandersetzt. Sicher ist das Leben außerhalb der Schule der wichtigste Erfahrungsraum, aber häufig bleiben die Kinder und Jugendlichen allein mit ihrer Bewertung von Vorgängen und Phänomenen. Denn die Familie hat als Lernort gegenüber kommerzialisierten Angeboten stark an Bedeutung verloren. Die Erschließung der Welt durch Medien trägt ebenfalls zur Vereinzelung bei. Sie fördert zwar bedingt kommunikative Kompetenzen, bietet aber dem einzelnen Kind und Jugendlichen häufig zu einfache Lösungen für die Auseinandersetzung mit den Fragen des Lebens an.

Nur wenn Schule nicht als Ort des additiven Anhäufens von Wissen, sondern als Raum für die Beantwortung von Fragen der Kinder und Jugendlichen begriffen wird, erfüllt sie ihre gesellschaftliche Aufgabe. Dazu muss sie nicht ausgewiesene „Kulturschule“ sein, sondern muss in ihrem schulischen Curriculum dafür sorgen, dass die Erfahrungen der Schüler/innen in den einzelnen Schulfächern nicht nur nebeneinander, sondern miteinander entwickelt werden. Die immer stärkere quantitative Reduzierung der künstlerischen Fächer in den verschiedenen Schulzweigen der Bundesländer reduziert auch die in diesen Fächern grundsätzlich vorhandene Möglichkeit eines ganzheitlichen, fächerübergreifenden Ansatzes, statt ihm durch die Erweiterung des Schultages in den gebundenen Ganztagschulen mehr Raum im rhythmisierten Schulalltag zu verschaffen (Verbindung von Unterrichts- und Freiarbeit).

Mit dem Begriff „Kulturschule“ ist die Diskussion um die Profilierung von Schule verbunden. Die PISA-Diskussion, der Versuch, durch Evaluation der Entwicklungsziele im Vergleich zu den schulischen Abschlüssen die „Leistungen“ der einzelnen Schule überprüfen und damit mehr Transparenz in die Bildungsdiskussion zu bringen, stellt auch die Frage nach dem individualisierten Lernen in den Vordergrund. Den einzelnen Schüler mehr zu fördern heißt auch, Angebote im schulischen Feld zu machen, die die vorhandenen Anlagen gezielt fördern und entwickeln können. Schulen orientieren ihr fachliches und außerfachliches Angebot zunehmend nach Schwerpunkten (Naturwissenschaften, Sprache, Sport, usw.), um damit finanzielle und personelle Ressourcen zu konzentrieren, aber auch um den Kindern und Jugendlichen ein breites inhaltliches Angebot im Rahmen des gewählten Schwerpunkts zu machen.

Im Zusammenhang der Profilbildung ist deshalb auch die künstlerisch-kulturelle Schwerpunktbildung von Schulen zu begrüßen, um an diesen Schulen beispielhaft und unter möglichst guten Rahmenbedingungen die interessierten Kinder und Jugendlichen fördern zu können. Das muss auch bedeuten, dass zumindest der Anspruch besteht, im Fächerkanon den kulturellen Schwerpunkt zu betonen.

Dass es in einer sehr stark von Bildern bestimmten Welt auch Schulen geben sollte, die sich mit den Bildwelten, ihren

Wirkungsweisen und der Durchdringung von ästhetischer Gestaltung und Alltag mehr als andere auseinandersetzen und verstärkt spezifische künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten im schulischen Leben, in außerschulischen Projekten und Wettbewerben fördern, ist im Rahmen von schulischer Profilbildung einleuchtend.

Die Schulung der Wahrnehmung sowie die Entwicklung einer reflexiven Distanz zur Bilderflut in produktiven und rezeptiven Phasen zu entwickeln, ist ein verständliches und sinnvolles Anliegen. Im Rahmen des allgemeinbildenden Auftrags einer Kulturschule kann es aber nicht um eine Spezialisierung der Kinder und Jugendlichen gehen, die deren weiteren Bildungsweg endgültig bestimmt.

Die „Kulturschule“ könnte aber den Prozess der Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Institutionen beispielhaft weiterentwickeln und damit Vorbilder für gelungene Kooperationen schaffen. Zwar wird in vielen Rahmenplänen (Kunst) auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit Künstlern, Museen und Designern in Projekten, Praktika und Wettbewerben hingewiesen, aber der schulische Regelbetrieb verhindert häufig die Einbeziehung der Lebenswirklichkeit in Unterrichtsprozesse. Manche künstlerische Projekterfahrungen lassen sich nicht in den Rhythmus von 45 Minuten zwängen. Deshalb muss Schule in ihrem organisatorischen Rahmen flexibler werden und durch partizipative Elemente ihre Schüler/innen mehr an der Unterrichts-/Projektgestaltung teilhaben lassen.

Der Begriff „Kulturschule“ sollte lediglich öffentlich vermitteln, dass die Schule ein Profil gewählt hat, das sie besonders verpflichtet, den kulturellen Auftrag von Schule im Allgemeinen und damit auch der künstlerischen Fächer zu betonen. Einen mit dem Aufbau der „Kulturschule“ weitergehender Abbau der künstlerisch-kulturellen Fächer in den Regelschulen können wir nur ablehnen.

Die gegenwärtige Unterstützung von „Kultureller Bildung“ in der Öffentlichkeit sollte genutzt werden, um den wichtigen Anteil Kultureller Bildung bei der Persönlichkeitsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler zu betonen. Dass die in der Schule vorhandenen künstlerischen Fächer einen wichtigen Teil Kultureller Bildung leisten können, sollte in der öffentlichen Diskussion nicht vernachlässigt werden. Die zur Zeit durch eine Reihe von Programmen zur Zusammenarbeit mit Künstlern geförderten Vorhaben können nur eine Ergänzung der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit kulturellen Phänomenen sein. Sie dürfen keinesfalls zum Ersatz der künstlerischen Schulfächer werden, ebenso wenig wie ein „Prinzip: Kulturelle Bildung“ in allen schulischen Fächern die besonderen Anliegen der künstlerischen Schulfächer ersetzen könnte.

Lutz Lienke

ist Kunsterzieher und leitet die Jugendkunstschule Atrium in Berlin. Er ist Mitglied im Vorstand der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung.



KULTURELLE BILDUNG IN DER SCHULE

STELLUNGNAHME DES DEUTSCHEN KULTURRATES

Berlin, den 07.01.2009. Kulturelle Bildung in den Künsten und durch sie ist integraler Bestandteil der allgemeinen Bildung von Anfang an. Sie ermöglicht und befördert Selbstbildungsprozesse wie Wahrnehmung, Verhalten, Werthaltungen, Identität sowie Lebensgestaltung. Sie erweitert eine Vielzahl individueller und sozialer Kompetenzen und stärkt gesellschaftspolitische Verantwortungsfähigkeit. Kulturelle Bildung sensibilisiert für unterschiedliche kulturelle Bedeutungssysteme und stärkt kreativ-künstlerische Entwicklungsprozesse. Kulturelle Bildung macht mit dem kulturellen Erbe, den zeitgenössischen Ausdrucksweisen und den Kulturen anderer Länder vertraut. Demnach ist interkulturelle Bildung Teil der Kulturellen Bildung. Sie ist eine wesentliche Voraussetzung für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft sowie für eine gelingende Teilhabe an den Formen und Inhalten von Kunst und Kultur.

Besonderer Platz der Kulturellen Bildung in der Schule

Einen besonderen Platz hat die Kulturelle Bildung in der Schule. Hier ist sie Bildung in den Künsten, aber auch Bildung zur Orientierung in der Welt durch die Künste. Daraus folgt, dass in einer fächerbasierten Schule alle grundlegenden künstlerischen Disziplinen angeboten werden müssen. Im engeren Sinne ist Kulturelle Bildung vor allem Gegenstand und Gestaltungselement der Fächer der ästhetischen Bildung, also Kunst, Musik und Theater (Darstellendes Spiel), im Fach Deutsch und anderen Fächern mit künstlerisch und kulturell bildenden Anteilen. Tanz und der künstlerische Umgang mit Medien sind ebenfalls Bestandteil der Kulturellen Bildung in Projekten und unterschiedlichen Schulfächern. Auch Arbeitsgemeinschaften und Schulveranstaltungen im Bereich der Kulturellen Bildung sind von besonderer Bedeutung. Beispiele hierfür sind: Chöre, Theater-AGs, Tanzgruppen, Orchester, Musik-Ensembles unterschiedlicher Stilrichtungen, bildkünstlerische Arbeitsgemeinschaften, Arbeitsgruppen zum Themenbereich Umweltgestaltung/Nachhaltigkeit/Lebensqualität, Arbeits-

gemeinschaften zu neuen Medien sowie Schülermedien. Sie alle haben positiven Einfluss auf die Schulkultur. Auch die Auseinandersetzung mit baukulturellen Themen sollte fester Bestandteil der schulischen Curricula sein, um Schülern möglichst früh ein Gespür und die notwendige Wertschätzung für die gebaute Umwelt zu vermitteln. Gleichmaßen sollten Comic, Film und Games bester Bestandteil der schulischen Curricula werden.

Veränderung der Lernkultur durch Kulturelle Bildung

Die Arbeitsprozesse in künstlerischen Projekten können auch andere Fächer, wie beispielsweise die naturwissenschaftlichen, inspirieren und damit die Lernkultur der Schule positiv verändern. Interdisziplinäres Lernen wirkt sich positiv auf die Schulkultur aus, denn dadurch werden Interessen und Sparten miteinander in Verbindung gesetzt und in einen neuen kreativen Kontext gestellt. Alle Erkenntnisse der pädagogischen und neurophysiologischen Forschung zeigen, dass Kinder ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen brauchen. Kulturelle Bildung verbindet kognitive, emotionale und gestalterische Handlungsprozesse. Künstlerisch-Kulturelle Bildung ist in besonderer Weise in der Lage, ganzheitliches Lernen mit Kopf, Herz und Hand zu ermöglichen.

Kulturelle Bildung leistet ihren spezifischen Beitrag zur schulischen Bildung, wenn und weil sie Kinder und Jugendliche emotional und kognitiv anspricht, wenn und weil sich in ihr aktives und gestaltendes Handeln mit Gefühlserfahrungen und Reflektion verbindet. Gerade in den ästhetischen Fächern gibt es besonders gute Möglichkeiten, künstlerische Prozesse zu erleben und die produktive Arbeit an einem individuellen oder kollektiven Werk mit kognitivem Lernen und Reflektion im Projektunterricht zu verbinden. Punktuelle Projekte, wie sie zurzeit an vielen Stellen durchgeführt und gefördert werden, können dies allein nicht leisten. Künstlerischer Projektunterricht muss kontinuierlich und nachhaltig angeboten werden.

Schule als Lebensraum

Schule ist mehr als nur ein Ort des Wissenserwerbs, Schule ist ein Lebensraum. Dieser Aspekt gewinnt durch die Einführung der Ganztagschule an Bedeutung und sollte in Hinblick auf eine kulturelle Schulentwicklung stärker berücksichtigt werden. Wenn die Schule als Lebensraum ernst genommen werden will, dann bedeutet dies, dass ein positives Lernklima, lernfreundliche Ausstattung und Gestaltung des Schulgebäudes und -geländes, Partizipation von Schülern, Lehrern und Eltern sowie Kooperationen mit außerschulischen Partnern geschaffen werden müssen. Insbesondere die Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Einrichtungen wirkt sich bereichernd aus. Kooperationen eröffnen neue Lebenswelten, sensibilisieren für zivilgesellschaftliches Engagement, zeigen Synergien auf und ermöglichen den Schülerinnen und Schülern soziale Einbindung beispielsweise in Einrichtungen in den jeweiligen Stadtteilen.

Kooperationen mit Kultureinrichtungen stärken

Die künstlerischen Fächer in der Schule bieten für den Regelunterricht, die Arbeitsgemeinschaften sowie insbesondere für die Ganztagschulen eine gute Grundlage für langfristige Kooperationsprojekte. Zu nennen sind besonders Einrichtungen der außerschulischen kulturellen Kinder- und Jugendbildung wie Musik- und Jugendkunstschoolen und theaterpädagogische Zentren sowie die Zusammenarbeit mit einzelnen Künstlern und Kultureinrichtungen wie Konzert- und Opernhäusern, Theatern, Museen und Bibliotheken. Ebenso bestehen bereits Kooperationen mit Onlineanbietern. Eine Reihe von Studien und Modellprojekten haben bereits die Partnerschaften zwischen Schule und außerschulischen Akteuren der Kulturellen Bildung evaluiert und herausgestellt, dass diese Kooperationen große Potentiale für die Lernkultur besitzen und die Vermittlung Kultureller Bildung positiv beeinflussen. Für eine gelingende Kooperation bedarf es aber auch bestimmter Voraussetzungen, wie der Bereitstellung von personellen wie finanziellen Ressourcen, Räumlichkeiten sowie die Verständigung über gemeinsame Bildungsaufgaben.

Unzureichende Nutzung der Potenziale von Kultureller Bildung in der Schule

Zur Kulturellen Bildung in der Schule liegen bereits eine Reihe von Stellungnahmen vor. Zu nennen sind insbesondere das Papier der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz), die „UNESCO-Road Map zur Kulturellen Bildung“, eine Stellungnahme der Kinderkommission des Deutschen Bundestages sowie der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ des Deutschen Bundestages. Sie alle unterstreichen den Wert und die Potenziale Kultureller Bildung. Auch der Deutsche Kulturrat hat bereits in verschiedenen Stellungnahmen auf die Bedeutung der Kulturellen Bildung in der Schule hingewiesen. In der Realität wird das Potenzial des kulturellen Lernens und Arbeitens jedoch noch unzureichend ausgeschöpft und auch nicht allen Kindern und Jugendlichen erschlossen. Die

Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ unterstreicht in ihrem Schlussbericht, dass die allgemeinbildende Schule der Ort ist, an dem aufgrund der gesetzlichen Schulpflicht alle jungen Menschen bis mindestens zum 16. Lebensjahr unabhängig von sozialer Herkunft und Schulart erreicht werden und sie somit die einzige Einrichtung ist, die allen Kindern den ersten, grundlegenden und niedrigschwelligen Zugang zu Kultureller Bildung eröffnen kann. Diese Aussage ist in ihrem Anspruch richtig, entspricht aber bislang praktisch nicht der Wirklichkeit unseres Bildungssystems.

Die Künstlerisch-Kulturelle Bildung in der Schule ist seit Jahren in einer gefährdeten und randständigen Position. Ein Großteil des Unterrichts, sofern er noch erteilt wird, wird immer häufiger von fachfremden Lehrkräften unterrichtet, da alle künstlerischen Fächer unter Lehrermangel leiden. Für das Fach Theater kommt hinzu, dass es für dieses Fach nur eine geringe Anzahl an Studienplätzen und Weiterbildungsangeboten gibt. Überdies wird dieses Fach bisher noch nicht in allen Jahrgangsstufen erteilt.

Die schulbezogene Bildungspolitik ist – nicht zuletzt durch den PISA-Prozess bedingt – nach wie vor auf die vermeintlich wichtigeren Kernfächer fixiert und setzt auch die Ressourcen dementsprechend einseitig ein. Verschärft wird dieses Problem in den Gymnasien durch das so genannte „G8“. Aufgrund der verkürzten Schulzeit von 13 auf 12 Jahre wird das Lernpensum der Schüler teilweise zu Ungunsten der künstlerischen Fächer gestrafft.

Auf alle künstlerischen Fächer trifft zu, dass aufgrund der Studienreform als Folge des Bologna-Prozesses zudem die Breite der Studieninhalte zurückgegangen ist. Kulturelle Bildung bedarf Ganzheitlichkeit, Kontinuität und Nachhaltigkeit. Diese sind nur zu erzielen, wenn den ästhetischen Fächern auch in der schulischen Praxis sowie in der praktischen Bildungs- und Hochschulpolitik die Wertschätzung gegeben wird, die sie aufgrund ihres ganzheitlichen Ansatzes verdienen.

Forderungen des Deutschen Kulturrates

Kinder und Jugendliche müssen im Verlauf von Kindergarten und obligatorischer Schulzeit Gelegenheit haben, mit allen Facetten Kultureller Bildung vertraut gemacht zu werden. Dies gilt nicht nur für die Vollständigkeit und Breite der fachlichen Angebote, die die Schule allen Schülern unterbreiten sollte, sondern auch für die Regelmäßigkeit, in der die Schüler die Chance erhalten, diese Fächer im Verlauf ihres Bildungsgangs kennenzulernen.

Um Kulturelle Bildung im Kernbereich der schulischen Allgemeinbildung zu gewährleisten, fordert der Deutsche Kulturrat die Länder auf, hierfür eine Aufstockung der Ressourcen für alle Schulen und Schularten vorzunehmen. Allerdings sieht es der Deutsche Kulturrat als notwendig an, dass die Aufstockung der Finanzmittel für Bildung und Forschung um 10% bereits zeitnah erfolgt und nicht erst – wie beim Bildungsgipfel 2008 vereinbart – im Jahr 2015.



KULTURELLE SCHULENTWICKLUNG IM INTERNATIONALEN KONTEXT

ROLF WITTE

Kulturelle Bildung in und mit Schule beschäftigt nicht nur die deutsche Bildungs- und Kulturlandschaft. Auch in anderen Staaten und in internationalen Organisationen spielt der Überschneidungsbereich von formaler und nicht-formaler Kultureller Bildung aktuell eine wichtige Rolle in politischen Diskussionen, bei Reformen, Strategien und Veranstaltungen von Fachorganisationen. Diese Entwicklungen jedoch bereits kulturelle Schulentwicklung zu nennen, wäre sicherlich übertrieben.

Durch die Auswirkungen der ökonomischen Krise auf Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung werden derzeit in den USA einst mühsam erstrittene Dollar für die Wiedereinführung der künstlerischen Schulfächer mit wenigen Federstrichen vehement gekürzt oder vollständig zur Disposition gestellt. Michael Kaiser, Präsident des John F. Kennedy Center for the Performing Arts in Washington DC¹, warnt in der Washington Post vom 29.12.2008 unter dem Titel „No Bailout for the Arts?“: „As we reshape our economy, we are losing the organizations that teach our children to think creatively.“² Der in den USA bei der Kulturförderung ohnehin sehr zurückhaltende Staat, genauso wie die Bundesstaaten, macht aktuell das gleiche wie die in den USA für die Kultureinrichtungen überlebenswichtigen Sponsoren aus der Wirtschaft: Sie halten ihre Fördermittel zurück und konzentrieren sich auf ihr ‚Kerngeschäft‘.

Deutlich besser ist die Ausgangssituation in der aktuellen Krise, wenn nationale Regierungen Kulturelle Bildung für sich zum ‚Kerngeschäft‘ erklärt haben und hier speziell die Wichtigkeit der Zusammenarbeit von Schulen und außerschulischen Kultur- und kulturpädagogischen Einrichtungen erkannt haben. So geschehen z. B. vor einigen Jahren in England, als das Programm Creative Partnerships³ entwickelt und aufgebaut wurde. Wie wichtig diese Partnerschaften und dadurch möglich werdende Veränderungen in der Schule für den zuständigen Arts Council England⁴ sind, kann leicht an der Tatsache abgelesen werden, dass neben Creative Partnerships noch weitere längerfristig angelegte Programme aufgelegt wurden, wie der Artsmark Award⁵, Change Schools⁶ oder die Schools of Creativity⁷.

Creative Partnerships ist ein Programm, das in wenigen Jahren mit großem Erfolg englandweit verbreitet wurde und

nun unter dem Namen „Creativity, Culture and Education“⁸ als eigenständige Organisation aus dem Arts Council ausgegliedert wird. Creative Partnerships ist das Flaggschiff-Projekt der englischen Regierung im Bereich des kreativen Lernens, das in ganz England innovative Langzeit-Partnerschaften zwischen Schulen, Künstler/innen, Architekt/innen, Wissenschaftler/innen und der Kreativwirtschaft fördert. Durch die ausdrücklich langfristig angelegte Zusammenarbeit haben diese Partnerschaften nicht nur Auswirkungen auf die teilnehmenden Schüler/innen, die mitwirkenden Lehrer/innen und Kunstschaaffenden, sondern auch auf die Schule als Ganzes. Zur Unterstützung dieser Prozesse stehen den Partnern regionale Berater/innen zur Verfügung, die bei der Vermittlung von neuen Partnerschaften helfen und Prozesse auch begleiten. Die seit 2001 in England existierende Auszeichnung für Schulen „Artsmark“ hat zwei klare Hauptziele, die mit einem recht aufwändigen Verfahren konsequent verfolgt werden: Schulen zu ermuntern, ihre Bandbreite von künstlerischen Angeboten zu erweitern und gleichzeitig das Profil von künstlerischer und Kultureller Bildung im ganzen Land zu stärken. Artsmark liefert dazu einen auch über England hinaus wichtigen, operationalisierten Vergleichsmaßstab für das künstlerische und kulturelle Bildungsangebot in Schulen: Um die Auszeichnung zu erlangen, müssen Schulen sicherstellen, dass ihren Schüler/innen ein breit gefächertes Angebot von Kunst und Kultur zur Verfügung steht, um damit vielfältige Lernerfahrungen sammeln zu können. Dies Angebot muss regelmäßig im Stundenplan verankerten Kunst-, Musik- oder Theaterunterricht umfassen, freiwilliges künstlerisches Engagement (z. B. in AGs) der Schüler/innen ermöglichen, ihnen die Möglichkeit bieten, mit professionellen Künstler/innen zusammenzuarbeiten und auch partnerschaftliche Kooperationen der Schule mit Kunst- und Kultureinrichtungen beinhalten.

Eine Bewerbung um einen Artsmark Award ermutigt Lehrer/innen, Schulleiter/innen, Eltern und Schüler/innen zusammenzukommen und eine detaillierte Bestandsaufnahme des eigenen kulturellen Bildungsangebots vorzunehmen. In einer Zeit, in der Selbstevaluation auch für Schulen immer wichtiger wird, bietet Artsmark einen verständlichen und anwendungsfreundlichen Rahmen um ihnen dabei zu

1) www.kennedy-center.org

2) www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2008/12/28/AR2008122801274.html

3) www.creative-partnerships.org

4) www.artscouncil.org.uk

5) www.artsmark.org.uk

6) www.creative-partnerships.org/programmes/change-schools/

7) www.creative-partnerships.com/programmes/schools-of-creativity/schools-of-creativity,7,LAN.html

8) www.creativitycultureeducation.org

helfen, ihren Weg zu einem Mehr an Künstlerischer und Kultureller Bildung zu gehen.

Nach mehreren Jahren Laufzeit hat eine Auswertung des Artsmark Award ergeben (Millman 2006), dass die Auszeichnung es schafft, Kunst und Kultur mehr ins Zentrum der Tagesordnung an Schulen zu rücken und dass sie als wesentlicher Motor für Entwicklungen und Veränderungen fungiert. Artsmark gibt es in drei Formen: Artsmark, Artsmark silver und Artsmark gold. Die Auszeichnung wird für die Dauer von drei Jahren ausgestellt. Schulen, die ihre Auszeichnung in einer höheren Stufe erhalten wollen, können sich während dieser drei Jahre wieder an den jährlichen Ausschreibungen beteiligen. Wenn die drei Jahre abgelaufen sind, kann sich die Schule erneut um den Award bewerben.

Mehr als 4.000 englische Schulen haben aktuell einen Artsmark Award, was ca. 15% aller Schulen entspricht. Alle Schulformen des Primar- und Sekundarbereichs können sich mithilfe von unterschiedlichen, sehr ausführlichen Fragebögen bewerben.⁹ Die *Application Packs* enthalten auch eine ausführliche Hilfe zur Unterstützung bei der Bearbeitung des Fragebogens und Beispiele von anderen Schulen. Zusätzlich wurde ein *Training Pack* entwickelt, mit dem Schulen ausführlicher über Artsmark unterrichtet und für eine Bewerbung motiviert werden können.¹⁰

Beim Besuch einer kleinen Delegation der BKJ im Sommer 2008 in Londoner Schulen und in den Büros von Arts Council, Artsmark und Creative Partnerships wurde ganz deutlich von den englischen Kolleg/innen hervorgehoben: Die Kooperation von Schule mit möglichst vielen sie unmittelbar umgebenden Kunst- und Kulturschaffenden von der Jugendkunstschule bis zu Unternehmen der Kulturwirtschaft ist ein unverzichtbarer Faktor für erfolgreiche künstlerische und Kulturelle Bildung. Denn die lässt sich nicht nur im Curriculum, nicht nur im Lehrer/innenkollegium und nicht nur in der Schulkonferenz planen und organisieren.

Schwieriger als in diesen positiven englischen Beispielen stellt sich die Frage der kulturellen Schulentwicklung auf der Ebene internationaler Organisationen und hier besonders der Europäischen Union und der UNESCO dar. Auch die Politik der EU leidet darunter, dass die Bereiche Bildung, Kultur und Jugend immer noch voneinander getrennt agieren und programmatisch sehr wenige Berührungspunkte haben. Es ist zwar der Wille der EU-Kommission zu verspüren, vor allem den Überschneidungsbereich zwischen Bildung und Kultur fassbarer zu machen und mit eigenen Initiativen zu füllen. Gleichzeitig sind dies jedoch die beiden Politikbereiche, in denen der EU von ihren eigenen Mitgliedsstaaten am wenigsten politische Kompetenzen zugestanden werden. So ist z. B. noch nicht zu erkennen, wie die von der EU im Rahmen der Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen 2006 beschlossene ‚Kulturelle Kompetenz und Ausdrucksfähigkeit‘¹¹ in irgendeiner Form im schulischen Bereich aufgegriffen und als unverzichtbares Lernziel europaweit im Schulalltag verankert werden soll. Lediglich

im Bereich des Fremdsprachen- und des interkulturellen Lernens hat sich die EU-Kommission aufgrund der Erfahrungen mit dem eigenen Schulaustauschprogramm Come-nius mit den Auswirkungen auf die Schulen selbst beschäftigt. So bestätigt eine Studie, dass Schulpartnerschaften eine positive Auswirkung auf das Schulklima haben¹², was man jedoch längst noch nicht als (inter)kulturelle Schulentwicklung bezeichnen kann.

Auch über die EU hinaus, auf der Ebene der UNESCO, die ja immerhin 2006 bei der 1. Weltkonferenz zur Kulturellen Bildung in Lissabon die Road Map for Arts Education¹³ diskutiert und als Arbeitsdokument beschlossen hat, steht die Dimension von kultureller Schulentwicklung nicht im Vordergrund. Und das obwohl die UNESCO selbst in die Diskussion um Kulturelle Bildung zunächst ein sehr auf das formale Schulsystem fokussiertes und reduziertes Bildungsverständnis eingebracht hat, das im Zuge der Diskussionen in Lissabon von Expert/innen der nicht-formalen und der informellen kulturellen Bildung erst mühevoll erweitert werden musste. So beruft sich letztlich die UNESCO Road Map auf das Weltbildungsforum 2000 in Dakar und dessen Framework for Action¹⁴, der hervorhebt, dass Kulturelle Bildung einige Faktoren unterstützen kann, die als Voraussetzung für qualitativ hochwertige Bildung nötig sind; so z. B. aktives Lernen, ein lokal-relevanter Lehrplan, der Interessen und Enthusiasmus der Lernenden hervorruft sowie Respekt für und Zusammenarbeit mit lokalen Gemeinschaften und Kulturen.

Schon die Abstraktheit der Begrifflichkeiten lässt erahnen, wie mühsam es weltweit unter den verschiedenen kulturellen und politischen Voraussetzungen sein wird, Kulturelle Bildung als wichtigen Faktor der Schulkultur und der Schulausbildung insgesamt zu festigen. Deshalb werden so spannende und dazu noch erfolgreiche Projekte und Strategien wie die beschriebenen aus England mit Sicherheit noch größere Beachtung finden, um in verschiedenen Ländern realistische Planungsschritte hin zu mehr kultureller Schulentwicklung einleiten zu können. Deutschland mit seiner immer noch reichen Infrastruktur in den Bereichen Bildung und Kultur sollte hier den Ehrgeiz entwickeln, gemeinsam mit z. B. England durch großflächige Modellprojekte und konkrete Schritte hin zu ernst gemeinter kultureller Schulentwicklung in Europa eine Vorreiterrolle zu übernehmen, von der dann nicht nur deutsche Schulen und Schüler/innen profitieren würden.

Rolf Witte

ist Bildungsreferent der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ). Er leitet dort den Bereich Kulturelle Bildung International.

LITERATUR

Millman, Matthews (2006): The impact of Artsmark on schools in England, Arts Council England, London

9) Alle zu finden unter: www.artsmark.org.uk_Apply_for_Artsmark_Application_Pack

10) zu finden unter: www.artsmark.org.uk_Resources_Artsmark_Training_Pack

11) zu finden unter: www.jugendpolitikineuropa.de/themen/bildung/zertifizierung/news-286.html?

12) zu finden unter: www.jugendpolitikineuropa.de/themen/bildung/news-461.html?

13) www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Kultur/Road_Map_dt_Arbeits-UEbersetzung_aus_OE_071409.pdf

14) www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/framework.shtml



MEHR CHANCEN DURCH KULTURELLE BILDUNG

FORSCHUNGSFRAGEN IM MODELLPROJEKT „LEBENSKUNST LERNEN“

WOLFGANG MACK

Was können sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche in kulturpädagogischen Angeboten und Projekten an der Schule lernen? Welche Kompetenzen können sie dabei erwerben? Welche Formen der Kooperation von Schulen und Einrichtungen der kulturellen Jugendbildung bieten dafür gute Bedingungen? – Um diese Fragen geht es im Modellprojekt „Lebenskunst lernen“ der BKJ, mit diesen Fragen befasst sich auch die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts.

Im Modellprojekt „Lebenskunst lernen“ werden mit Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend bundesweit 16 Projekte gefördert, in denen Schulen mit Einrichtungen der kulturellen Jugendbildung kooperieren. Es handelt sich dabei um Hauptschulen (und vergleichbare Schulformen anderen Namens) und Förderschulen, teilweise auch um Gesamtschulen. Deren Schülerschaft hat in der Regel weniger Gelegenheiten, Angebote der kulturellen Bildung zu nutzen. Auch in den Schulen selbst gibt es vergleichsweise seltener kulturpädagogische Angebote als an Realschulen und Gymnasien. Insofern wird mit dem Projekt versucht, Modelle zu entwickeln, um Schüler/innen dieser Schulen Zugänge zu Kultureller Bildung zu verschaffen. Damit sollen einer spezifischen Form der Benachteiligung Möglichkeiten der Teilhabe entgegengesetzt werden. Das Projekt verfolgt darüber hinaus weitere Ziele. Es sollen mit den Angeboten in Kooperation von Schule und außerschulischer Kultureller Bildung Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebensverhältnissen Anregungen und Gelegenheiten erhalten, neue Erfahrungen zu machen, ungeahnte Stärken zu entdecken, Neues auszuprobieren und in den kulturpädagogischen Angeboten und Projekten Kompetenzen in vielfältiger Weise zu erwerben und zu erweitern. Das Projekt will auf diese Weise damit Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in benachteiligten Lebensverhältnissen fördern.

Was ist Bildung? Wie kann Bildung in einem umfassenden Sinne gefördert werden und welchen Beitrag kann Kulturelle Bildung dabei leisten?

Bildung ist ein aktiver Prozess des sich bildenden Subjekts. Bildung in dieser Vorstellung ist deshalb mehr als ein messbares Produkt, mehr als das Ergebnis von vorgegebenen Lernprozessen, Bildung ist ein offener und

unabschließbarer Prozess mit dem Ziel der freien und selbst bestimmten Entwicklung der Persönlichkeit. Bildung in diesem idealistischen Sinne ist deshalb nicht beliebig. Im Gegenteil, Bildung hat die Handlungsfähigkeit des Subjekts in allen Lebensbereichen zum Ziel. Durch die individuelle Bildung sollen die einzelnen Mitglieder der Gesellschaft sich in die Lage versetzen, ihr Leben selbst bestimmt und autonom zu gestalten, ohne sich von der Gesellschaft abzusetzen, sondern in bewusstem Bezug zur ihr. Autonomie und Solidarität markieren das Ziel von Bildung in der modernen Gesellschaft, das in der Zeit um 1800 von den neuhumanistischen Reformern im Übergang von der absolutistischen zur bürgerlichen Gesellschaft formuliert worden ist. In der neuhumanistischen Vorstellung war die individuelle Höherentwicklung des Subjekts eng verbunden mit der Reform der Gesellschaft, der Überwindung hergebrachter Strukturen und der Schaffung einer neuen, gerechteren Gesellschaft. In diesem Verständnis ist Bildung heute noch aktuell: Moderne Gesellschaften sind darauf angewiesen, dass ihre Mitglieder kritisch, selbst bestimmt und solidarisch zu ihrer Weiterentwicklung beitragen.

Bildung als Prozess der freien und selbst bestimmten Entwicklung der Persönlichkeit erfolgt in der Auseinandersetzung mit der Welt und in der Aneignung von Welt. Deshalb brauchen Kinder und Jugendliche für ihre freie und selbst bestimmte Bildung Gelegenheiten und Anregungen, eine anregende Umwelt und Menschen, mit denen sie sich auseinandersetzen, von denen und mit denen sie lernen können. Sie brauchen Möglichkeiten, Fremdes zu entdecken, sich zu eigen zu machen und scheinbar Vertrautes fremd werden zu lassen, um es in einem neuen Prozess, mit einer neuen Sichtweise sich wieder zu aneignen zu können. Mit anderen Worten, sie sind auf Begegnungen mit Fremden und Fremdem angewiesen, um sich bilden zu können.

Mit der Frage nach den Bedingungen der Bildung des Subjekts kommt auch das Gefüge von lebensweltlich vorfindlichen und institutionell arrangierten Bildungsgelegenheiten in den Blick. Bildung erfolgt somit in einem Wechselspiel von formaler und informeller Bildung. In diesem Verständnis erscheint die Schule zwar als ein zentraler Ort für die Bildung von Kindern und Jugendlichen, jedoch ohne Anspruch auf ein Bildungsmonopol. In der bildungsbiographischen Sichtweise kommen andere Orte und

Gelegenheiten ebenso in den Blick und müssen auf ihre Bedeutung für die Bildung von Kindern und Jugendlichen befragt werden.

Mit dem Projekt „Lebenskunst lernen“ werden somit eine Reihe aktuell diskutierter bildungspolitischer Fragen aufgegriffen und in Bezug auf den Beitrag Kultureller Bildung in dieser Diskussion bearbeitet.

Welchen Beitrag kann kulturelle Jugendbildung leisten, um Kindern und Jugendlichen, die in sozial benachteiligten Lebensverhältnissen aufwachsen, bessere Chancen auf eine gute Bildung zu bieten und in einem umfassenden Sinne zu fördern? In welchem Verhältnis stehen formale und informelle Bildung? Welchen Einfluss haben formale und informelle Bildung auf Bildungsbiographien von Jugendlichen in benachteiligten Lebensverhältnissen, wie wirkt informelle Bildung auf formale Bildung? Was kann Bildung beitragen zur Bewältigung von Schwierigkeiten und Problemen im Prozess des Aufwachsens?

In der Wissenschaftlichen Begleitung wird deshalb danach gefragt, welche Angebote und Arbeitsformen kultureller Jugendbildung geeignet sein können, benachteiligte Jugendliche an Schulen zu fördern, welche Bedingungen für eine gute und gelingende Kooperation von Schule und Trägern kultureller Jugendbildung dafür gegeben sein müssen, welche Impulse für Schulentwicklung daraus entstehen und welche Unterstützung diese Kooperationen benötigen, um das Ziel des Projekts, Bildungschancen von bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen durch kulturelle Jugendbildung zu verbessern, erreichen zu können. Es geht also um kleine Schritte, um Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen in Schule und außerschulischen Lebenswelten abzubauen. Das Modellprojekt „Lebenskunst lernen“ kann dabei wichtige Erfahrungen und Einsichten hervorbringen.

Prof. Dr. Wolfgang Mack

ist stellvertr. Leiter des Instituts für allgemeine Sonderpädagogik an der PH Ludwigsburg. Im Modellprojekt „Lebenskunst Lernen“ ist er verantwortlich für die wissenschaftliche Begleitung.

„ICH HAB GAR NICHT GEMERKT, DASS ICH WAS LERN“

UNTERSUCHUNGEN ZUR LERNKULTUR IM „PRAXISFORSCHUNGSPROJEKT – LEBEN LERNEN“

TOM BIBURGER UND ALEXANDER WENZLIK

Das „Praxisforschungsprojekt – Leben Lernen“ (PFP) untersucht Lern- und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, die durch kulturpädagogische Arbeit mit künstlerischen Mitteln wie Tanz und Theater in Kooperation mit Schule entstehen. Die beteiligten Künstler/innen, Kulturpädagog/innen sowie Sozial- und Schulpädagog/innen loten durch gemeinsame Projektarbeit Möglichkeiten und Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit aus. Dabei ist ein wesentliches Merkmal die Einheit von kulturpädagogischer Praxis und wissenschaftlicher Untersuchung. Alle Beteiligten analysieren und interpretieren anhand von Fallstudien individuelle Entwicklungsverläufe, Gruppenprozesse sowie Projektsituationen. Die Daten und Ergebnisse beruhen auf qualitativen Methoden der Sozialforschung wie schriftliche und videografische Teilnehmende Beobachtung, Nachbesprechung, Interview, Gruppendiskussion und Projekttagebuch. Die Untersuchung zeigt, wie Kinder und Jugendliche mit künstlerischen und spielerischen Mitteln eigenständig und gemeinschaftlich lernen und sich bilden, in zweijährigen Projekten einer 3. (dann 4.) Klasse, einer freiwilligen AG aus 3./4. Klasse an einer Grundschule und einem Wahl-Pflichtkurs der Klassen fünf bis neun einer Gesamtschule.

Individuelle und gruppenbezogene Lern- und Bildungsprozesse sind immer an bestimmte Orte, Räume, Situationen, Personen, Umgangsweisen und Rahmenbedingungen gebunden. Wir analysieren und beschreiben dieses performative Gefüge mit seinen Wechselwirkungen mit dem Begriff Künstlerisch-kulturpädagogische Lernkultur.

Kennzeichen einer künstlerisch-kulturpädagogischen Lernkultur

1. Bei Theater- und Tanzproben für Aufführungen und in Projektmodulen, in denen Unterrichtsthemen im künstlerischen Prozess aufgegriffen wurden, hat sich gezeigt, dass Kinder und Jugendliche körperlich erarbeitete Inhalte und komplexe Abläufe über sehr lange Zeiträume erinnern und reproduzieren können.
2. Lernen in Bewegung und durch theatral-körperliches Handeln ist in besonderer Weise dazu geeignet, eigenes Lernverhalten zu erfahren sowie Grenzen und Schwierigkeiten zu überwinden.
3. Schul-, Sozial-, Kulturpädagog/innen und Künstler/innen können aus der gemeinsamen Beobachtung der

Lernprozesse ihre Handlungsmöglichkeiten ermessen und Lerngelegenheiten verbessern.

4. Gleichberechtigtes Arbeiten, Möglichkeiten der (Mit) Gestaltung, Übertragung von Aufgaben/Verantwortung, bewirken Motivation, Beteiligung, Identifikation der Kinder mit Inhalten und gleichzeitig deutliche Reduzierung von Störungen. Wenn Anleiter/innen auf starren, rein schulisch bestimmten oder nur nach künstlerischer Qualität urteilenden Maßstäben beharren, kann es zu sehr hinderlichen Konflikten im Team und mit den Schüler/innen kommen.

5. Wenn künstlerische und pädagogische Methoden aufeinander abgestimmt sind und flexibel auf den Prozess reagieren, können sie beobachtbare und beschreibbare Selbstbildungsprozesse auslösen: autonomes und selbstgesteuertes Handeln, Phantasie/Ideen zu kreativem Handeln, eigene künstlerische Gestaltung, Beteiligung, Zusammenarbeiten der Kinder, Konzentration auf die gemeinsame Sache, gegenseitiges Lernen, Reduzierung von Störungen, Erfolgserlebnisse, Anerkennung.

Die aufgeführten Kennzeichen von Handlungschancen stehen in direktem Zusammenhang mit der Gestaltung des Raumes und der Strukturierung der Situation. Lernsituationen/Lernkultur, in denen die oben genannten Kennzeichen erfüllt sind, haben folgende Kriterien:

- Kinder und Jugendliche, ihre individuellen Bedürfnisse, Möglichkeiten und Lebenswelten sind Ausgangspunkt von Lernprozessen.
- Die Arbeitsatmosphäre ist von Wohlwollen, Wertschätzung, Vertrauen, Wahrnehmung und Anerkennung geprägt. Gleichwertigkeit aller Beteiligten.
- Flexible Handlungsmöglichkeiten aller, sich einzubringen, bei gleichzeitig klarer Strukturierung von Raum, Situationen und ihrer Abläufe. Vertrauen in die Möglichkeiten der Kinder.
- Differenzenerfahrungen durch Begegnung mit Neuem und Fremdem im Sinne eigentätiger Aneignung durch spielerische und künstlerische Mittel werden initiiert.
- Improvisieren/Experimentieren–Meistern von Herausforderungen – als Antwort auf Lern-Vermeidungsstrategien bei Angst. Theatral-körperliches Handeln in geeigneten Räumen.
- Mitgestaltung, Mitentscheidung und freie Entscheidung an den Prozessen künstlerisch-kulturpädagogischer Arbeit. Kinder und Jugendliche können die Erfahrungen machen, dass ihr Handeln für die gemeinsame Arbeit elementar wichtig und der gesamte Prozess auf das gemeinsame Ziel eines künstlerischen Produkts ausgerichtet ist.

Rahmenbedingungen der Kooperation und Wirkungen auf die künstlerisch-kulturpädagogische Praxis

1. Lebensweltorientierung, Einsatz künstlerischer Mittel, individuelle und eigentätige Aneignung, Körperlernen und vor allem prozesshaftes Verständnis von Lernkultur kollidieren mit schulischer Lernorganisation.

2. Auch wenn die Kooperationspartner ein bestmögliches gleichberechtigtes Arbeiten anstreben, hindert sie immer wieder die Logik des Systems Schule. Bei tiefer gehender Betrachtung zeigt sich, dass strukturelle Ungleichheit sich inhaltlich auswirkt, Potenziale kulturpädagogischer Arbeit einschränkt und Möglichkeiten der Kinder beschneidet.

3. Die Formulierung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses beschreibt allgemeine Bildungsziele und was gelingende Bildung kennzeichnet. Gemeinsame Definitionen allein sind völlig unzureichend für eine produktive Gestaltung von Lernsituationen, die Kinder und Jugendliche dazu befähigen, diese Bildungsziele zu erreichen.

4. Qualität in der Zusammenarbeit von Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur entsteht nicht allein auf institutioneller Ebene, sondern vor allem durch gemeinsame Verbesserung der Lern- und Bildungssituation der Kinder in der Praxis.

5. In einer künstlerisch-kulturpädagogischen Lernkultur entstehen Möglichkeiten der Professionalisierung aller Beteiligten. Lehrende entwickeln sich zu voneinander Lernenden. Künstler/innen und Kulturpädagog/innen lernen, pädagogisch sinnvoll mit Gruppen umzugehen und soziale Hintergründe zu bedenken. Sozial- und Schulpädagog/innen lernen, künstlerisch zu arbeiten.

6. Kulturelle Bildung, Lernkultur und Rahmenbedingungen von Kooperationen bedingen sich in einem zirkulären Sinne gegenseitig. Die Handlungschancen von Kindern und Jugendlichen hängen entscheidend von der Ausgestaltung dieses Gefüges ab.

Tom Biburger

ist Theater- und Filmwissenschaftler M. A., Regie-sseur, Dramaturg und Theaterpädagoge. An der Ludwig-Maximilians-Universität München ist er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schul- und Unterrichtsforschung im Rahmen einer Projektförderung des Bayerischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst tätig. Er ist Gründer des Instituts für Angewandte Kulturelle Bildung und leitet das „Praxisforschungsprojekt – Leben Lernen“. Außerdem ist Tom Biburger Lehrbeauftragter an der Hochschule München.

Alexander Wenzlik

ist Pädagoge M. A., Kultur- und Tanzpädagoge. Er leitet PA/Spielen in der Stadt e. V. und gemeinsam mit Tom Biburger das „Praxisforschungsprojekt – Leben Lernen“. Darüber hinaus ist Alexander Wenzlik Lehrbeauftragter an der Universität Passau und der Hochschule München.

LITERATUR

Biburger, Tom, Wenzlik, Alexander: Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern. Untersuchungen zur Lernkultur. Forschungsbericht des „Praxisforschungsprojekt – Leben lernen“ zu Lernkultur und Wirkungen Kultureller Bildung in Kooperationsprojekten mit Schule, Kopaed Verlag München.

Biburger, Hill, Wenzlik (2008): Lernkultur und Kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen als Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur. Kopaed Verlag: München.

Wenzlik, Alexander; Wunderlich, Monika; Korp, Sebastian; Biburger, Tom (Hrsg.) (2008): Lernkultur für Kinder. Handreichung zur kulturpädagogischen Praxis und zur Zusammenarbeit von Schule und kultureller Kinder- und Jugendarbeit. München. 116 Seiten, 10 Euro, bestellbar unter post@lebenlernen.org.

KULTURELLE SCHULENTWICKLUNG – WAS BISHER GESCHAH

TOM BRAUN

Das Konzept „Kulturelle Schulentwicklung“ bedeutet, dass Schulen ästhetisch-kulturelle Praxis nachhaltig zum leitenden Prinzip ihres Schullebens machen. Das setzt voraus, dass sie Kooperationen mit externen Kulturpartnern im Sinne einer integrierten Lehr- und Lernpraxis verstetigen und Qualitätsentwicklung für ein stärkenorientiertes Bildungsverständnis systematisch sichern. Kulturelle Schulentwicklungsprozesse betreffen deshalb die gesamte Schulkultur: die Lehr- und Lernsituationen, den „geheimen Lehrplan“ der Schulen, also das, was z. B. auf den Fluren, im Lehrerzimmer und auf dem Schulhof geschieht, sowie die Vernetzung der Schule in ihrer Kommune.

Kulturelle Schulentwicklung bedeutet aber auch eine neue Engagementform der Akteure außerschulischer Kultureller Bildung. Denn ein kulturelles Schulprofil kann nur dann wirklich gelingen, wenn sich Schulen neuem Personal und neuen Bildungsorten öffnen. Damit allein ist es jedoch nicht getan. Zum einen bedarf es in der Schule einer Wertschätzung für die ganz anderen Lernkulturen aus Kunst und ästhetischer Praxis. Denn in der Andersartigkeit liegt ja der Mehrwert für alle an Schule beteiligten, d.h. Kinder und Jugendliche, Lehrer/innen und Eltern, Verwaltungspersonal und Hausmeister/innen: Kulturelle Bildung bringt neue Lern- und Handlungsqualitäten und damit mehr Teilhabemöglichkeiten in die Schule. Zum anderen heißt dies für die Akteure in Kunstvermittlung und Jugendkulturarbeit, dass sie die Eigensinnigkeit ihrer Bildungswege kennen, reflektieren und vertreten müssen.

Dies setzt ein Handeln auf mehreren Ebenen voraus. Die BKJ hat mit ihren breit aufgestellten Fachverbänden dazu in den unterschiedlichsten Feldern der Schulentwicklung bereits einige Beiträge geleistet. In einer Systematik, die eine Makro-, eine Meso- und eine Mikroebene der Schulentwicklung unterscheidet, sind dies:

1. Makroebene

- Erarbeitung eines tragfähigen Konzeptes von Kultureller Bildung als Leitlinie für jegliches pädagogische Handeln
- Beteiligung an der Entwicklung von Bildungsstandards für künstlerische Fächer;
- Beteiligung an Bundesinitiativen zum Thema „Bildung“ wie im „Forum Bildung“ oder im Bundesjugendkuratorium
- Unterstützung und Anregung von Ländern zur Proklamation „Modell-Land kulturelle Bildung“ (z. B. Hamburg, Nordrhein Westfalen, Berlin)
- Unterstützung der Kommunen und kommunalen

Spitzenverbände bei der Einrichtung kommunaler Bildungspartnerschaften

- Beratung der Kultusministerkonferenz (KMK) im Hinblick auf Positionierungen zur Kulturellen Bildung
- Initiierung von und Beteiligung an internationalen Debatten (etwa UNESCO-Weltkongress zur Kulturellen Bildung 2006 in Lissabon, EU)
- Entwicklung von Qualifizierungen für Künstlern/innen und Lehrer/innen (Kunstspartenspezifisch und spartenübergreifend, z. B. Akademie Remscheid; Bundesverband Theater in Schulen; Bundesverband Tanz in Schulen; Fachverband für Kunstpädagogik; Arbeitskreis für Schulmusik)
- Einbringen des „Kompetenznachweis Kultur“ in die Ausbildung von Lehrer/innen und (Kultur)Pädagog/innen (bislang Universitäten Hildesheim und Dortmund)
- Wettbewerbe als Qualitätsentwicklung: z. B. BKJ-Wettbewerb „MIXED UP“, Schule@Museum

2. Mesoebene

- Entwicklung von Qualitätskriterien für eine Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Partnern im Forschungsprojekt „Kultur macht Schule“
- Entwicklung eines „Qualitätsmanagementinstruments für Kooperationen von Kultur und Schule“ (QMI) in Form eines CD-Tools

3. Mikroebene

- Erforschung von Lehr-Lern-Situationen zur Kulturellen Bildung: verschiedene Forschungsprojekte
- Erfassung von Bildungswirkungen: Kompetenznachweis Kultur
- Schwerpunkt Haupt-, Förder- und Gesamtschulen: Modellprojekt „Lebenskunst lernen“

Diese Aktivitäten werden von der BKJ als Dachverband gemeinsam mit den 53 Mitgliedsorganisationen getragen. Als ein fachlich breites Netzwerk, an dem u. a. auch die Organisationen der Lehrer/innen der künstlerischen Fächer Musik, Kunsterziehung und Theater beteiligt sind, setzt sich die BKJ auf den verschiedenen Handlungsebenen dafür ein, mit Kunst und Kultur eine bildungspolitische Wende mitzugestalten, in deren Mittelpunkt mehr Teilhabegerechtigkeit als Leitziel steht.

Tom Braun

ist Bildungsreferent der BKJ und leitet das Modellprojekt „Lebenskunst lernen. Mehr Chancen durch Kulturelle Bildung.“ Er ist Fortbildungsbeauftragter für den Kompetenznachweis Kultur.

FREIWILLIGES KULTURELLES ENGAGEMENT UND SCHULKULTUR

KERSTIN HÜBNER UND JENS MAEDLER

Wie freiwilliges Engagement Bildungsprozesse in der Schule bereichern und die Entwicklung von Schulkultur unterstützen kann, ist eine Fragestellung, die zunehmend auch von den Akteuren der Bildungspolitik gestellt wird. Auch die fortschreitende Entwicklung unterschiedlicher Ganztagschulmodelle ist an der Dynamik des Diskurses beteiligt. Ist hier doch allein aufgrund von Ressourcen die Notwendigkeit gegeben, neue Kooperationsmodelle und Bildungskonzepte zu erproben.

Diese Prozesse sind am Feld der Kulturarbeit nicht spurlos vorbeigegangen. Im Gegenteil: Träger der Kulturellen Bildung können ganz eigene Antworten auf die aufgeworfene Frage geben:

>> Unter dem Motto >kek< (Generationsoffene Freiwilligendienste in der Kultur) haben kulturelle Freiwilligendienste auch in Schulen und in Kooperation mit Schulen stattgefunden. Die Jugendkunstschule ATRIUM in Berlin etwa hat Student/innen und Senior/innen mit einem „Kulturbeutel“ an Grundschulen entsandt. Als Anbieter/innen von wöchentlichen Medien-, Theater- und Kunstkursen oder als Lese-Omis vermittelten sie Kulturelle Bildung in Berlin-Reinickendorf. Die Kunst- und Musikschule Osnabrück startete „Picassos Kinder“. Dieses von Freiwilligen organisierte Projekt fand außerhalb des regulären Unterrichts statt, war aber eine integrierte Schulveranstaltung. Es bot Kindern Gelegenheit zum kreativen Tätigsein nach einem langen Schulalltag.

>> Im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) Kultur beteiligen sich die Träger in Rheinland-Pfalz und in Hessen an den dort ansässigen Landesprogrammen „FSJ in Schulen“. Hier sind die jungen Freiwilligen direkt in der Schule eingesetzt und realisieren innerhalb des Schulalltags Kulturprojekte. In Hessen soll damit konkret auch das kulturelle Schulprofil gestärkt werden. Ein anderes Modell hat die LKJ Niedersachsen entwickelt, indem FSJ Kultur Freiwillige in einer (außerschulischen) Kultureinrichtung den Auftrag erhalten, Angebote Kultureller Bildung in Partnerschulen zu ergänzen.

>> Ein besonderes Modell ist der „Jugendbegleiter“ in Baden-Württemberg, das seit 2006 ganztägige Betreuungssangebote im schulischen Raum entwickelt und erprobt. Freiwillige von außen – häufig durch freie Träger vermittelt – werden in die offene Ganztagschule integriert. Ein Schwerpunkt dieses Modells ist Bildung mittels Kunst und Kultur.

Beteiligt sind unter anderem die LKJ Baden-Württemberg, die LAG der Jugendkunstschulen, die LAG der Kulturinitiativen und Soziokulturellen Zentren Baden-Württembergs sowie das Kommunale Kino Stuttgart. Das Angebot ist entsprechend breit: Band-Workshops, Schultheater, Ausstellungen, Filmvorführungen, medienpädagogische Projekte etc.

>> Aus der Schule heraus haben sich ebenso Formen der Verbindung freiwilligen Engagements und schulischen Alltags etabliert. Unter dem Motto Service Learning und Civic Education sollen Schüler/innen durch Engagement lernen. Dabei ist die Ausbildung von Kompetenzen ebenso wichtig wie Engagement-, Demokratie- und soziales Lernen. Beispiele sind das Programm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung „Demokratie lernen und leben“ (2002-2007) oder das Schulfach „Themenorientierte Projekte Soziales Engagement“ in Baden-Württemberg. Immer mehr Schulen geben sich das Profil „Engagierte Schule“. Hier scheint neben dem sozialen Feld der Kulturbereich für die Entwicklung entsprechender Angebote in und außerhalb der Schule sehr attraktiv zu sein.

>> Im PlusPunkt Kultur – dem BKJ Wettbewerb für junges Engagement in der Kultur – haben viele Bewerber/innen ihre Projektideen zum Schwerpunkt „Mehr Kultur an Schule!“ eingereicht. Sichtbar werden hier Konzepte von Schüler/innen für Schüler/innen, von Student/innen für Schulen oder von jungen Erwachsenen für die Primarstufe. Ihnen allen ist gemein: Kultur soll hier an den Schulen nicht einfach sporadisch eine Rolle spielen, sondern sich fest als Angebot an allen Schulformen verankern.

Die Frage, inwieweit Kultureinrichtungen und Träger der Kulturellen Bildung das Thema Schulentwicklung mittels Engagement aktiv gestalten können, ist komplex. Die Handlungslogik des freiwilligen Engagements stößt auf die Strukturen von Schule – und beide müssen dann auch noch mit den Prinzipien der Kulturarbeit vereinbart werden. Prof. Dr. Thomas Rauschenbach hat für die Verbindung von Engagement und Schule mindestens sieben Spannungsfelder identifiziert: Pflicht vs. Freiwilligkeit, professionelle vs. freiwillige/ehrenamtliche Arbeit, Selektion vs. Kooperation, Lernwelt vs. Lebenswelt, Fremdbestimmung vs. Selbstbestimmung, Abstraktion vs. Verwertbarkeit, Künstlichkeit vs. Ernsthaftigkeit (Rauschenbach 2004). Obwohl sich



Rauschenbach bei dieser Aufstellung auf die unterschiedlichen Lernsituationen – formaler Lernort Schule versus informelles Lernfeld Freiwilliges Engagement – bezieht, ist diese Unterschiedlichkeit eine grundsätzliche. Die Vermittlung der unterschiedlichen Logiken und Steuerungsprinzipien der je spezifischen gesellschaftlichen Bereiche ist eine besondere Herausforderung. Sie kann nur gelingen, wenn wir Schulen als „soziale Unternehmen“ bzw. lernende und „hybride Organisationen“ verstehen und die demokratische-, bildungs- und lern- sowie sozialisations- und entwicklungstheoretischen Überschneidungen zwischen den Feldern herausarbeiten.

Nachfolgend geht es um die Rahmenbedingungen gelingenden Engagements an Schulen. Zur Herleitung und als Grundlage hierfür kann nur ein erweiterter, ganzheitlicher Bildungsbegriff dienen. Bezogen auf das Spektrum von Engagement und Schule stehen zwei Bildungsebenen, die soziale und die kulturelle, im Fokus. Der Ausübung von Engagement durch Schülerinnen und Schüler wohnt ganz unmittelbar die Dimension sozialer Bildung inne. Mustergültig kann auf die funktionierenden Modelle des Service Learning verwiesen werden. Gerade für Schule, sich verstehend als ein in die Gesellschaft wirkender Lernort, liegt hierin ein enormes, derzeit meist brachliegendes Kapital, das es zu aktivieren gilt. Die Aneignung von und Auseinandersetzung mit Kultur ist hierbei eine wichtige Methode und Haltung – und kein Selbstzweck. Die nachfolgende Betrachtung zielt auf die Bedingungen ab, die erfüllt sein müssen, um das Engagementziel zu erreichen, dass möglichst viele partizipationsfreudige Angebote der Kulturellen Bildung geschaffen werden, die Schüler/innen zugute kommen.

Das Engagement von Freiwilligen an Schulen im Sinne kultureller Schulentwicklung erfordert organisatorische Rahmenvereinbarungen. Die Beteiligung eines externen Trägers setzt voraus, zu identifizieren, welche organisatorischen und inhaltlichen Bereiche in Schulen für welche Form freiwilligen Engagements geeignet sind. Die daraus folgende Skizzierung, Schaffung und vertragliche Festlegung formalisiert die wechselseitige Bindung und gewährleistet den Beteiligten aus Schule, dem Engagement-Träger und den Freiwilligen Verlässlichkeit. Dies spricht dafür, dass Schule als Ausgangspunkt künftigen Engagements die Zusammenarbeit mit einem qualifizierten, externen Partner sucht. Aufgrund der vielfältigen

Trägerlandschaft kann dies zwar eine Freiwilligenagentur ebenso sein wie eine in Engagementfragen erfahrene Institution Kultureller Bildung. Aufgrund der fachlichen Qualifikation wäre Schule, wenn es ihr darum geht, das kulturelle Profil zu schärfen, gut beraten, sich aufgrund vorhandener Fachlichkeit an letztere zu wenden.

Wichtig ist, Schule und Freiwillige nicht sich selbst zu überlassen. Dies ist zum einen den ungleichen Größenverhältnissen geschuldet. Zugleich gilt es, die Kompetenzen des außerschulischen Trägers, etwa in punkto Freiwilligenmanagement, frühzeitig und umfassend in die entstehende Zusammenarbeit einfließen zu lassen. Auch aufgrund der verschiedenen Steuerungs- und Arbeitsweisen bis hin zu Sprachregelungen ist ein Prozess gegenseitiger Erwartungs-, Verantwortungs- und Auftragsklärung vorauszuschicken, bis von einer gleichberechtigten Kooperation die Rede sein kann.

Neben den Fragen nach Inhalt, Art und Umfang des Freiwilligeneinsatzes sind vordringlich die Fragen der personellen, räumlichen, organisatorischen und materiellen Ressourcen zu klären. Der bloße Versuch, den Zuwachs an täglicher Verweildauer von Schülerinnen und Schülern und die daraus resultierenden Anforderungen mit freiwilligem Engagement füllen zu wollen, ist zum Scheitern verurteilt. Denn für den Einsatz von Freiwilligen in Schulen gilt, wie an allen anderen Orten auch, dass das Engagementfeld inhaltlich attraktiv sein muss. Dem gelingenden Engagement liegt eine eigene, spezifische Kultur zugrunde. Bestandteil ist, dass das Engagement den biografischen Anforderungen und Kompetenzen von Freiwilligen entsprechen muss. So sind z. B. in der Nacherwerbsphase die Interessen, Fähigkeiten und Ressourcen anders gelagert als im nachschulischen Lebensabschnitt. Während bei den Einen die generativen Aspekte des Engagements im Vordergrund stehen, sind es bei den Anderen die qualifizierenden und orientierenden Perspektiven, die das Engagement nach sich zieht.

Dabei haben Freiwillige Anspruch auf Anleitung, Qualifizierung, Feedback, Unterstützung, Vertrauen, Anerkennung auf der fachlichen wie persönlichen Ebene. Und Schule wie Träger stehen gleichermaßen in der Pflicht, diesen Ansprüchen durch verlässliche und kontinuierliche Begleitung gerecht zu werden. Denn gerade in Bezug auf die persönliche

Ebene lassen sich diese Aufgaben nicht delegieren, sondern sind von beiden Beteiligten mit ihrer jeweiligen fachlichen Kompetenz zu erbringen. Auch dies ist ein Indiz dafür, dass Schule gut beraten ist, externe Partnerschaften zur Feldentwicklung einzugehen, auch wenn sie sich noch vielfach in der Ansprache von Schulfremden schwer tut.

Im Konzept einer Schule als sozialer Unternehmung ist es natürlich vorstellbar, Kernkompetenzen in der Freiwilligenarbeit mittelbar direkt bei Lehrkräften oder in der Schulsozialarbeit zu bündeln und auf die Mitarbeit freier Träger zu verzichten. Von eigenem Reiz dürfte es sein, die Freiwilligenarbeit eng mit den Engagementbereichen (Elterninitiativen, Fördervereine) zu verzahnen. Die Frage ist, wem im Sinne einer hybriden Organisationsform damit gedient wäre, ein just erweitertes Sichtfeld zu verengen. Austausch, Annäherung und Konfrontation tun Schule wie Zivilgesellschaft gleichermaßen gut.

Freiwilliges Engagement in Schule ist für die Träger der kulturellen Bildung interessant, weil:

- die praktische Vermittlung die Durchsetzung eines erweiterten Bildungsbegriffs ermöglicht
- Freiwilliges Engagement Bildungsfaktor und -ziel ist
- es Lern-, Bildungsorte bietet
- ein gemeinsames Bildungsziel aus unterschiedlichen Perspektiven verfolgt werden kann
- es mehr Kultur in Schulen bringt
- dies Grundlage für umfassende Kooperationen mit Schule sein kann
- es die Arbeit des Feldes kultureller Bildung qualifiziert und bereichert.

Kerstin Hübner

ist Bundestutorin für das FSJ-Kultur und leitet den Geschäftsbereich „Bürgerschaftliches Engagement und Freiwilligendienste in der Kultur“ der BKJ.

Jens Maedler

ist als Referent in dem Bereich tätig.

LITERATUR

Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement – BBE (Hrsg.) (2004): „Bürgerschaftliches Engagement als Bildungsziel (in) der Schule“ Dokumentation der bundesweiten Fachtagung.

Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (Hrsg.) (2007): „Engagierte Bildung – Bildung mit Engagement? Bildung, Schule und Bürgerengagement in Ostdeutschland“ Dokumentation der bundesweiten Fachtagung.

Hartnuß, Birger; Klein, Ansgar (2006): Lernen in der Zivilgesellschaft – Lernen für die Zivilgesellschaft. Bildungsperspektiven für das Bürgerengagement, bürgerschaftliche Perspektiven für die Bildungspolitik.

www.fsj-ganztagsschule.de

www.kek-projekt.de

Stichwort FSJ Kultur

Seit dem Jahr 2001 können sich deutschlandweit Jugendliche zwischen 16 und 27 Jahren nicht nur in sozialen Einrichtungen, sondern auch im Bereich Kultur im Rahmen eines freiwilligen Jahres engagieren. 365 Tage haben die Freiwilligen Zeit, um an den Angeboten kreativ mitzuwirken und mit und für die jeweilige kulturelle Einrichtung ein eigenverantwortliches Projekt zu entwickeln und durchzuführen. Zusätzlich treffen sich die FSJler eines Landes viermal zu einem einwöchigen Seminar zum Kennenlernen, Austauschen und Aneignen von neuen Fähigkeiten, sodass sie nach ihrem einjährigen Einsatz reich an praktischer Erfahrung, umfassendem Wissen, weiterführenden Ideen und wunderschönen Erinnerungen.

www.fsjkultur.de

AUF DER ANDEREN SEITE DER SCHULBANK

NICO FRANKE UND SEIN FSJ KULTUR IN DER LERNWERFT KIEL

KAI KRÜGER

Wer dreizehn Jahre lang die Schulbank gedrückt hat, ist gewöhnlich ganz froh, die Schule nur von Weitem zu sehen. Bei Nico Franke (19) war das anders: Er entschied sich nach dem Abi für ein FSJ Kultur in der Lernwerft, der ersten Schule in Kiel, die auf dem Prinzip des Club of Rome aufbaut ist. Auf Basis internationaler Erkenntnisse und Erfahrungen wurde das pädagogische Konzept entwickelt, das verstärkt auf fächerübergreifenden Unterricht und Kombination von z. B. Geistes- mit Naturwissenschaften setzt, denn Perspektivwechsel und vernetztes Denken sind entscheidend für erfolgreiches Lernen, das Spaß macht. In den meisten Unterrichtsfächern verzichtet die Lernwerft darum auch ganz bewusst auf den 45-Minuten-Stundentakt.

Auf die Frage, ob das nicht eine komische Erfahrung sei, nach dem Abschluss einfach noch weiter zur Schule zu

gehen, sagt Nico entschieden: „Eigentlich nicht. Denn zum einen habe ich mich in meiner eigenen Schulzeit sehr wohlfühlt. Zum anderen liebäugle ich mit dem Beruf des Lehrers und kann diesbezüglich tolle Erfahrungen machen – gewissermaßen auf der anderen Seite der Schulbank. Aber davon abgesehen ist die Lernwerft ja auch eine ganz besondere Schule, denn hier bedeutet Lernen: gemeinsam erkennen, dass die Dinge in der Welt zusammenhängen und erfahren, mit welchen Methoden theoretisches Wissen praktisch angewendet werden kann.“ Dank dieses ganzheitlichen Ansatzes vergrößern die Schüler ihr Fachwissen, schulen ihre Sozialkompetenz und entwickeln mit viel Freude ihre gesamte Persönlichkeit.

Und dabei hilft Nico tatkräftig mit: Ganz konkret sieht das so aus, dass er gegenwärtig eine erste Klasse im Unterricht



begleitet. Erführt Aufsichten in der Pause, begleitet die Kinder zum Essen und auf Ausflügen. Da Kultur in der Lernwerft eine wichtige Rolle spielt, wird Nico ein Theaterprojekt starten, an dem jedes Grundschulkind teilnehmen kann, das Lust hat, sich im Theater auszuprobieren und an dessen Ende hoffentlich eine Aufführung steht.

Nico, der sich auch sehr für Erlebnispädagogik interessiert, möchte außerdem für die Schülerinnen und Schüler ein Survival-Training anbieten – gut, dass er sich in seiner Freizeit als Pfadfinder engagiert. So wird es für ihn ein Leichtes sein, den Teilnehmern zu zeigen, wie man z. B. in freier Wildbahn Feuer macht, sich einen Unterschlupf baut oder darüber aufzuklären, welche Pflanzen man essen kann und von welchen man lieber die Finger lässt.

Die Erfahrung, wie Lernen Spaß machen kann, wird Nico später als Lehrer bestimmt gut umsetzen können. Und für die Lernwerft ist der Einsatz des Freiwilligen eine wichtige Bereicherung, wie Gerd Boysen, Mitglied des

Schulleitungsteams bestätigt: „Mit Nico haben wir ein tolles Debüt im FSJ Kultur. Wir wissen jetzt schon, dass wir gern auch weiterhin Einsatzstelle bleiben möchten. Schließlich ist man als ehemaliger Schüler ja Profi darin, zu beurteilen, was bei Schüler/innen gut ankommt – und davon profitiert natürlich die ganze Schule!“

Die LKJ Niedersachsen

koordiniert seit 1.9.2001 das FSJ Kultur, mit inzwischen 170 Plätzen in Niedersachsen, Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein. Seit einigen Jahren bildet sich ein Schwerpunkt im Bereich „[FSJ]Kultur und Schule“ heraus. Der Sparkassenverband Niedersachsen fördert seit vergangenem Jahr 20 Plätze in den Bereichen „Kultur und Schule“ und „Kulturarbeit mit Menschen mit Behinderungen“. Diese sind angesiedelt in Einrichtungen, die eng mit Schulen kooperieren, wie bspw. Musikschulen, Theaterpädagogische Zentren. Seit September 2008 bieten auch zwei Schulen einen Freiwilligenplatz an: die Geschwister-Scholl-Gesamtschule in Göttingen und die Lernwerft in Kiel.

FREIWILLIG IN DIE „GANZ ANDERE“ SCHULE

CAROLA STREIB

„FREIWILLIG? Du gehst freiwillig hier in die Schule?“, fragen mich die Schüler, wenn ich mich als das vorstelle, was ich bin: Eine Teilnehmerin des Freiwilligen Sozialen Jahres in der Kultur, angestellt beim Förderverein der IGS Herder. Nach 13 Jahren Schule in meiner Heimatstadt Karlstadt (bei Würzburg) bin ich schon wieder in solch einer Bildungseinrichtung gelandet – nur diesmal nicht als Schülerin, nicht als Lehrerin – sondern als „irgendwas dazwischen“.

Seit dem ersten September habe ich meinen Platz im so genannten Elterncafé, wo ich bei meinen täglichen Aufgaben für den Förderverein das Schulleben sozusagen direkt vor der Tür habe. Ab und zu und mittlerweile immer öfter mische ich aktiv mit: Wenn ich dienstags und donnerstags im Café Viva zusammen mit dem CVJM die 5. Klassen betreue, haben wir zwar keine ruhige Minute, dafür aber zwei lebendige, immer aufregende Stunden.

Montags und mittwochs leite ich die beiden AGs Computer und Chor, in denen ich versuche, gleichzeitig mich zu zerteilen, die Gruppe zusammenzuhalten und das weiterzugeben, was mir selber schon immer Freude bereitet hat.

Nebenbei schaue ich mir alles an, was diese - für mich „ganz andere“ - Schule zu bieten hat, vor allem aber Unterricht

und Angebote im Bereich Kultur. Hier warten noch viele, viele Aufgaben – beim Musical in Kupra 8, beim Musikunterricht in Kupra 6 (Kupra steht für Kulturelle Praxis), beim Radio, beim Tanz- und Theater-, Schulzeitungs- und Schulkünstlerprojekt... Ich freue mich darauf, einfach alles mitzunehmen, was ich in einem kurzen Jahr schaffe.

Wann kann man schon einmal miterleben, wie eine Schule aus dem Nichts heraus zu einem alles umfassenden Kunstwerk wird? Es ist eine Herausforderung, so mitten hineingeworfen zu werden in das Wachsen und Aus-allen-Nähten-Plätzen, in das Ringen um Eigenständigkeit, in das Ausführen und Ausprobieren immer neuer Ideen der vielen engagierten Menschen, deren Herz an dieser Schule hängt. Und es ist einfach wunderbar, daran teilzuhaben!

Nach nunmehr knapp zwei Monaten habe ich das Gefühl, schon ewig hier daheim sein zu dürfen und ich freue mich jeden Tag neu, FREIWILLIG durch diese Tür zu gehen.

Carola Streib

ist Freiwillige im FSJ-Kultur an der Herder-Schule in Frankfurt, eine von sechs hessischen Kulturschulen. Die IGS Herder ist die erste und einzige hessische Schule, die sich erfolgreich als Einsatzstelle beworben hat und der Förderverein freut sich ab jetzt jedes Jahr über eine(n) engagierte(n) Mitarbeiter/in.

GEMEINSAM NEUES LERNEN

DER KOMPETENZNACHWEIS KULTUR ALS FORTBILDUNGSINSTRUMENT IM SCHNITTFELD VON KULTUR UND SCHULE

BRIGITTE SCHORN

Der Kompetenznachweis Kultur:

Anerkennung nicht-formell erworbener Kompetenzen

Bildungsprozesse sind – im besten Fall – umfassende Prozesse, die den Menschen befähigen, sein Leben in allen Belangen selbstbestimmt in die Hand zu nehmen, seine Potenziale selbstgesteuert zu entfalten, Probleme zu lösen und soziale Beziehungen aktiv zu gestalten. Bildungsprozesse sind lebensbegleitende Prozesse, die sowohl Kinder und Jugendliche als auch Erwachsene gleichermaßen betreffen. Und: Bildungsprozesse vollziehen sich nicht nur an den klassischen Orten des Bildungssystems, sondern auch in vielen anderen Bereichen des Lebens. Kulturelle Bildungsarbeit eröffnet Kindern und Jugendliche durch die aktive Auseinandersetzung mit künstlerischen Ausdrucksformen Zugang zu Kunst und Kultur. Sie stellt ein Verständnis für künstlerische und kulturelle Phänomene her. Durch den Einsatz künstlerischer Medien erweitert sie individuelle Ausdrucksmöglichkeiten. Dabei werden Fantasie und Kreativität, sinnliche Wahrnehmung, Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit und die Entwicklung eines kritischen Verständnisses von Kunst und Kultur gefördert. In kulturellen Bildungsprozessen entfalten Kinder und Jugendliche ihre Vorstellungskraft und können lernen, sich aus eingefahrenen Denkschemata zu lösen. Selbstwirksamkeit wird erfahrbar. Kompetenzen wie soziales Lernen, Kritik- und Kommunikationsfähigkeit werden gestärkt – Kompetenzen, die zu einer gelingenden Lebensführung beitragen.

Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) hat in einem intensiven Forschungs- und Erprobungsprozess mit zahlreichen Vertreter/innen aus Theorie und Praxis ein Instrument etabliert, das die künstlerischen, personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen, die kulturelle Bildungsarbeit fördert, auf angemessene Weise sichtbar machen kann: den Kompetenznachweis Kultur. Er ist ein Bildungsspass, den Jugendliche erarbeiten, wenn sie sich dafür entschieden haben, ihre Aktivitäten in kultureller Bildungsarbeit näher in den Blick zu nehmen. In einem dialogischen Prozess zwischen der Fachkraft und dem Jugendlichen entstehen differenzierte Beschreibungen von Kompetenzen. Das auf Freiwilligkeit und Partizipation basierende Verfahren stärkt Jugendliche in ihrer Reflexionsfähigkeit und sensibilisiert sie für ihre eigenen Stärken. Der Kompetenznachweis Kultur unterliegt einem standardisierten Verfahren,

das zugleich ausreichend Offenheit bietet, um in den unterschiedlichen Bereichen kultureller Bildungsarbeit umgesetzt werden zu können.

In vier Schritten zum Kompetenznachweis Kultur:

1. Praxisanalyse

Welche Anforderungen stellt das künstlerische Projekt, der Kurs an den Jugendlichen und welche Kompetenzen können potenziell erworben werden?

2. Beobachtung

Fachkraft und Jugendlicher richten ihre Wahrnehmung auf die individuellen Stärken des Jugendlichen und die individuelle Vielfalt von Handlungen, Ideen, Problemlösungen, um den individuellen Bildungsprozess zu erfassen.

3. Dialog

Im Gespräch tauschen sich Fachkraft und Jugendlicher über ihre Erfahrungen und Beobachtungen aus. Der Dialog setzt an den Stärken der Jugendlichen an. Er unterstützt die Selbstreflexion und das Selbstbewusstsein der Jugendlichen.

4. Beschreibung

Als Ergebnis des Gesamtprozesses entscheiden Fachkraft und Jugendlicher gemeinsam, welche Stärken im Zertifikat beschrieben werden.

Fortbildung als Qualitätssicherung für den Kompetenznachweis Kultur

Der Kompetenznachweis Kultur wird nur von Fachkräften vergeben, die ein entsprechendes Fortbildungszertifikat erworben haben. In dieser Fortbildung wird der verantwortungsvolle Umgang mit dem Kompetenznachweis erlernt und (in einer Praxisphase) erprobt. Die Anerkennung nicht-formell erworbener Kompetenzen stellt eine neue Dimension im Berufsalltag der im Praxisfeld kultureller Bildung Tätigen dar. Zwar baut das Verfahren zum Kompetenznachweis Kultur auf pädagogischem Grundwissen auf, stellt aber Beobachtung und Dialog in einen neuen Kontext und belegt sie mit einer neuen Zieldimension.

Die Fortbildung umfasst die Auseinandersetzung mit fünf Themen/Fragestellungen, die in einen praxisorientierten und kollegialen Austausch über die konkrete kulturpädagogische/künstlerische Praxis eingebettet sind:



1. Die Bedeutung nicht-formell erworbener Kompetenzen für die Bildung von Jugendlichen
2. Die Frage nach den Wirkungen kulturpädagogischer Angebote
3. Die Bedeutung des Reflektierens künstlerischer Prozesse
4. Die Einübung einer konsequenten Stärkenorientierung
5. Die schriftliche Dokumentation und Anerkennung von Kompetenzen

Der Kompetenznachweis Kultur wurde zunächst als Instrument für die außerschulische kulturelle Jugendbildung entwickelt. Mit der stärkeren Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Kultureinrichtungen öffnete sich der Bildungspass auch in diese Kontexte (Sek. I und II aller Schulformen, auch Berufsschulen). An dieser Schnittstelle von Schule und Kultur wird er mittlerweile im Wahlpflichtbereich, in so genannten Zertifikatskursen und in Arbeitsgemeinschaften angeboten.

Im Modellprojekt „Lebenskunst Lernen“ der BKJ werden Lehrer/innen und Kulturpädagog/innen bzw. Künstler/innen gemeinsam für die Anwendung des Kompetenznachweises Kultur in ihren Kooperationsprojekten geschult.

Die bislang gemachten Erfahrungen sind beachtenswert. Offensichtlich eröffnet die Fortbildung und das Verfahren zum Kompetenznachweis Kultur Zugang zu einer veränderten Lernkultur, von der Lehrer/innen, Kulturpädagog/innen und Schüler/innen gleichermaßen profitieren. Kompetenz- und Stärkenorientierung, individuelle Förderung, eine wertschätzende Haltung gegenüber den Schüler/innen und nicht zuletzt zwischen Lehrer/innen und außerschulischen Partner/innen sind Wirkungen, die durch die Anwendung des Kompetenznachweises Kultur befördert werden.

Gegenseitige Wertschätzung: Nehmen an der Fortbildung Lehrer/innen und Kulturpädagog/innen aus einem Kooperationsprojekt teil, so ergibt sich schon beim ersten Schritt (Praxisanalyse) die Möglichkeit, die unterschiedlichen professionellen Sichtweisen kennen zu lernen. Aus der Erfahrung, dass sich beide Perspektiven ergänzen, entsteht gegenseitiger Respekt. Die Lehrer/innen bringen ihr Wissen über die (Fähigkeiten der) Jugendlichen ein. Aus ihrer Unterrichtsplanung ist ihnen das Durchdenken der Lern- und Arbeitsprozesse vertraut. Dieses Handwerkszeug allerdings nicht im Sinne eines Curriculums anzuwenden, dessen Lernziele die

Jugendlichen zu erreichen haben und sich stattdessen offen zu halten für einen dynamischen Prozessverlauf, das sind Sichtweisen, die die Künstler/innen und Kulturpädagog/innen in den Prozess einbringen. Sie sind es auch, die die Vielfalt der künstlerischen Methoden erläutern und deutlich machen, wie viel Bildungspotenzial in den spielerischen und kreativen Methoden steckt.

Kompetenz- und Stärkenorientierung: Auch bei der Umsetzung von Beobachtung und Dialog lernen Lehrer/innen und Künstler/innen voneinander. Während die Kulturpädagogen/Künstler sich oftmals schwer tun, ihre Beobachtungen zu dokumentieren, ist dies für die Lehrer/innen aufgrund ihrer Ausbildung leichter zu bewerkstelligen. In der Fortbildung geben sie ihre Erfahrungen weiter. Die Lehrer/innen tun sich – nach eigener Aussage – meist schwer, vom gewohnten Defizitdenken zu einem stärkenorientierten Beobachten zu wechseln. Hier werden sie von den Künstler/innen und Kulturpädagog/innen unterstützt, einen anderen Blickwinkel einzunehmen. Die Fortbildung gibt ganz konkrete Hilfestellung, wie man den Blick von den Defiziten auf die Stärken der Jugendlichen lenken kann. Gemeinsam lernen die Fortbildungsteilnehmer/innen Vorurteile, gewohnte Beobachtungs- und Bewertungsmuster zu überwinden. Sie sind erstaunt und beglückt über das, was sie bei den Jugendlichen entdecken können und wie sich ihre Haltung auch „schwierigen“ Schülern gegenüber verändert.

Dialogbereitschaft: Der Dialog gibt den Jugendlichen die Möglichkeit, den eigenen Stärken und Kompetenzen nachzuspüren und sie in Worte zu fassen. Das erfordert viel Einfühlungsvermögen und eine Haltung, die weniger der Rolle eines „Lehrers“ entspricht, der „bereits weiß, wie die Lösung lautet“, als vielmehr einem Berater/einer Beraterin, der/die Raum gibt für den Prozess der Selbstexploration. Die Dialoge erfordern eine Atmosphäre des Vertrauens und der Offenheit. Bislang gibt es nur wenige Erfahrungen darüber, wie die Jugendlichen sich auf die Gespräche einlassen, wenn ihre Gesprächspartner ihre Lehrer/innen sind. Die bisherigen Erfahrungen zeigen jedoch, dass die Schüler/innen sich auf diesen Prozess einlassen, wenn sie echtes Interesse spüren und sich ihnen glaubhaft vermittelt, dass es nicht um Beurteilung und Bewertung, sondern um Anerkennung und Wertschätzung geht. Für viele Jugendliche ist das Interesse ihres Gegenübers an ihren Stärken, die positive



Anerkennung des Geleisteten eine völlig neue Erfahrung. Gewohnt, immer zuerst die Schwächen zu thematisieren, fällt es ihnen zunächst schwer, positiv über sich selbst zu sprechen. Gelingt dieser Perspektivwechsel, stärkt der Dialog das Selbstbewusstsein der Jugendlichen nachhaltig.

Individuelle Förderung: Der Kompetenznachweis Kultur thematisiert und dokumentiert die Stärken der Jugendlichen ohne sie wertend zu beurteilen oder zu vergleichen. Es gibt kein Punktesystem, keine Standards und keine Formulierungshilfen, die den Gradeiner „Leistung“ ausdrücken. Die Lehrer/innen und Kulturpädagog/innen sind gefordert, die Stärken der Jugendlichen individuell und handlungsorientiert zu erkennen, darüber positiv zu sprechen und sie ebenso zu beschreiben. Die Jugendlichen fühlen sich in diesem Prozess, in dem jeder/jede Einzelne in seiner/ihrer Individualität wahrgenommen wird, zutiefst wertgeschätzt.

Gesteigerte Identifikation mit dem Projekt: Wenn kulturell-künstlerische Aktivitäten von einer intensiven Reflexion begleitet werden, steigt die Identifikation aller Beteiligten mit dem Projekt. Grund hierfür ist die Gleichzeitigkeit von Tun, erfahrbarem Nutzen und dem Sichtbarwerden des persönlichen Anteils am Erfolg des Ganzen. Voraussetzung für das Gelingen sind allerdings gesicherte Rahmenbedingungen und ein Klima der Offenheit, Lernbereitschaft, des Vertrauens und Zutrauens.

Neues Interesse an der eigenen Arbeit: Mit der Frage nach der Wirkung der Projekte auf die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen steigt das Interesse an der eigenen Arbeit. Die Frage „Was tun wir eigentlich mit welcher Wirkung auf die individuelle Kompetenzentwicklung?“ bedingt eine intensive Auseinandersetzung über Inhalte, Ziele und Methoden. Eingefahrene Routinen („Das haben wir immer so gemacht.“) werden aufgeweicht zugunsten neuer Handlungsspielräume.

Institutionsinterne Qualitätsentwicklung: Nicht selten werden im Rahmen der Fortbildung zum Kompetenznachweis Kultur Projektkonzepte weiterentwickelt und qualifiziert. Dies gilt vor allem dann, wenn an einem gemeinsamen Projekt beteiligte Lehrer/innen und Kulturpädagog/innen bzw. Künstler/innen in der Anwendung des Kompetenznachweises Kultur geschult werden. Die gemeinsame Fortbildung eröffnet Gelegenheiten, sich über

die Ziele, Arbeitsmethoden und Wirkungen des Vorhabens auseinander zu setzen. Die meisten konzeptionellen Änderungen betreffen übrigens die Beteiligung der Jugendlichen an der Planung und Organisation von Projekten. Die Fachkräfte erkennen, dass viele Aufgaben von den Jugendlichen selbst in die Hand genommen werden können.

Transparenz: Der Kompetenznachweis Kultur ermöglicht den kulturpädagogischen Einrichtungen und Schulen, die Bildungswirkungen ihrer kulturell-künstlerischen Angebote gegenüber Außenstehenden transparent zu machen. Es ist auf der einen Seite die intensive Auseinandersetzung mit den Fragestellungen, die (s. o.) der Kompetenznachweis Kultur aufwirft, die eine neue Lernkultur bewirken kann. Vor allem aber ist es die konkrete Anwendung, die Durchführung des „Nachweisverfahrens“, die konkretes Handeln verlangt, damit man zu einem Ergebnis kommt. Es bleibt nicht bei der bloßen Willensbekundung, dass „man“ in Zukunft die Stärken jedes Jugendlichen individueller wertschätzen und anerkennen will; man tut es konkret, gerichtet auf ein Ziel und mit der aktiven Beteiligung der Jugendlichen. Diese Chancen, die der Kompetenznachweis Kultur bietet, gilt es weiter zu erproben und auszubauen.

Grundvoraussetzung für die Anwendung des Kompetenznachweises Kultur auch im schulischen Kontext ist zunächst und grundlegend ein qualifiziertes kulturell-künstlerisches (Kooperations-)Projekt und die Einhaltung der Vergabekriterien. Die wichtigsten sind die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Partizipation der Jugendlichen am Verfahren. Die Erarbeitung des Kompetenznachweises Kultur und die gleichzeitige Vergabe von Noten schließen sich aus.

Brigitte Schorn

ist wiss. Mitarbeiterin der Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“ an der Akademie Remscheid. Bis Ende 2008 war sie Bildungsreferentin bei der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) und entwickelte dort u. a. den Kompetenznachweis Kultur, baute das KNK-Netzwerk auf und war verantwortlich für die Ausbildung der Fortbildungsbeauftragten. An der Universität Hildesheim hat sie einen Lehrauftrag für den Kompetenznachweis Kultur.

LITERATUR

Schorn, B./Timmerberg, V. (2008): Stärken sichtbar machen. Neue Wege der Anerkennung nicht-formell erworbener Kompetenzen. In: Schorn/Timmerberg (Hrsg.): Neue Wege der Anerkennung nicht-formell erworbener Kompetenzen. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis. Remscheid, S. 7 ff.

FIT FÜR DIE SCHULE – DIE AKADEMIE REMSCHEID: UNTERWEGS AUF EINEM LANGEN MARSCH

EVA-MARIA OEHRENS

Solange das deutsche Schulwesen den Kindern nachmittags frei gab, konnten sich die Akteure der außerschulischen Kulturellen Bildung in bunter Vielfalt austoben. Damit ist nun Schluss. Die Akademie Remscheid, im Jahre 1958 als Fortbildungszentrale für die außerschulische Kinder- und Jugendkultur gegründet, stellt sich zunehmend darauf ein, dass die Fachkräfte der Kulturellen Bildung mit den Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulen kooperieren müssen – und das auch wollen. Die Verbindung beider Bildungsbereiche birgt schließlich eine Menge Chancen – vor allem die, dass jetzt auch Kinder zum aktiven künstlerischen Tun ermutigt werden, in deren familiärem Umfeld die Kulturelle Bildung bislang nicht vorkam.

So bietet die Akademie Remscheid inzwischen in allen ihren Fachbereichen Projekte und Kurse an, die auf den Schulbetrieb hin ausgerichtet sind und die eine konstruktive Auseinandersetzung mit den schulischen Strukturen beinhalten. „Natürlich ist das ein langer Marsch“, meint Barbara Schultze, die als Dozentin für Rhythmik, Musik- und Bewegungspädagogik schon seit vielen Jahren mit Schulen verschiedener Typen zusammenarbeitet, „aber es gibt schöne Erfolge, die uns zeigen, dass wir auf dem richtigen Weg sind.“

Kinderbuchfiguren – in Musik und Tanz auf der Bühne

Ein Erfolg und Erlebnis der ganz besonderen Art war im Sommer 2008 die Projektwoche, die Barbara Schultze und der Musikpädagoge Herbert Fiedler mit einer kompletten Grundschule im Remscheider Stadtteil Reinshagen auf die Beine, bzw. auf die Bühne gestellt haben. Beteiligt waren alle 280 Kinder der Schule und das gesamte Lehrerinnenkollegium. Als Themawaren „Kinderbuchfiguren“ angesagt – von Pippi Langstrumpf über den Lokomotivführer Lucas bis zum Regenbogenfisch. Das Akademierteam hatte ein Konzept für eine Bühnenpräsentation entworfen, mit den Lehrerinnen gemeinsam weiterentwickelt – und die Lehrerinnen hatten mit den Kindern vorab die Bücher gelesen und besprochen.

In der Projektwoche lernten die Kinder, wie man Texte spielerisch verdichtet, wie man sie illustrieren, in Szenen, Lieder und Tänze umsetzen kann und wie daraus eine dramaturgisch inszenierte, musicalartige und vorführreife Bühnenshow entsteht. „Vor allem die offene und kreative Atmosphäre hat die Kooperation vorangebracht“, berichtet Barbara Schultze. „Dadurch, dass alle Lehrerinnen und die Kinder von Anfang an beteiligt und in den Gestaltungsprozess einbezogen waren, gab es keine Hemmungen und keine

Konkurrenzängste mehr.“ Gewissermaßen nebenbei führte das Projekt zu einem lebendigen Fachaustausch über schulisches und außerschulisches Lernen. Gewonnen hat vor allem die Schule als Ganzes, denn der Geist, der aus einer solchen Gemeinschaftsproduktion entsteht, prägt den Schulalltag noch lange über das eigentliche Projekt hinaus.

Für viele schöne Ideen und Vorhaben fehlt jedoch schlicht das notwendige Geld – z. B. um Künstler/innen oder Kulturpädagog/innen als Honorarkräfte in die Schulen zu holen. Systematisches Fundraising wird deshalb auch an Schulen immer notwendiger. Seit kurzem bietet die Akademie Remscheid hierzu eine Fortbildung an, die speziell auf die Bedingungen der Bildungs- und der Kulturarbeit zugeschnitten ist. Darin geht es nicht nur um die kurzfristige Beschaffung von Geld, sondern um den Aufbau langfristiger Partnerschaften von Bildungseinrichtungen – sei es mit Unternehmen, mit Förderfonds oder mit Stiftungen. Schulen, die sich der Kultur öffnen, entwickeln eine eigene Atmosphäre und ein eigenes Profil – ein Profil, das sie unverwechselbar macht und das ihnen hilft, ihren Bildungsauftrag in der Gesellschaft und mit der Gesellschaft zu erfüllen.

Das bietet die Akademie Remscheid für Schulen:

- Fit für die Schule – Musik- und Bewegungspädagogik
- Musical und Musiktheater mit Kindern
- Playbacktheater mit Kindern und für Kinder
- Kinder- und Jugendliteratur praktisch
- Wenn Spielen Wissen schafft
- Ästhetische Bildung an Ganztagschulen
- Fundraising – Partnerschaften für Jugend, Bildung und Kultur
- Elterncoaching
- Umgang mit herausfordernden Kindern und Jugendlichen

Dr. Eva-Maria Oehrens

studierte Germanistik, Geschichte, Philosophie und Soziologie und ist seit 1978 Dozentin für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sowie Leiterin der Pressestelle der Akademie Remscheid. Sie bildet Fachkräfte aus der Jugend-, Bildungs- und Kulturarbeit fort, die für die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit und für das Fundraising von Verbänden und Organisationen verantwortlich sind.

KONTAKT

Akademie Remscheid
info@akademieremscheid.de
www.akademieremscheid.de



>> HIN GEHEN

SCHULKINOWOCHEN

29. JANUAR BIS 27. MÄRZ 2009 // BUNDESWEIT

Bei den SchulKinoWochen, die jährlich stattfinden, wird das Kino zum Klassenzimmer! Bundesweit wird Schulen ein vielfältiges Programm aus Filmen, zu denen Begleitmaterial vorliegt, und Sonderveranstaltungen angeboten. Lehrkräfte können im Vorfeld an projektbegleitenden Fortbildungen teilnehmen. Zusätzlich finden Sonderveranstaltungen und Gesprächsrunden mit Filmemachern/innen und Schauspielern/innen statt. Referenten/innen gehen im Rahmen von Kinoseminaren vertiefend auf ausgewählte Filme und Themen ein.

KONTAKT // Vision Kino gGmbH, www.schulkinowochen.de oder www.visionkino.de

BKJ-FACHTAGUNG: AUF DEM WEG ZUR KULTURSCHULE – LEBENSKUNST LERNEN

6. BIS 7. MÄRZ 2009 // BERLIN

Kooperationen zwischen Kultur und Schule tragen als Motoren zur Entwicklung einer neuen Schulkultur bei. Doch wie gelingt ein kulturelles Schulprofil und welche Qualitäten zeichnet es aus? Auf der bundesweiten Fachtagung begeben sich Vertreter/innen aus Praxis, Politik und Wissenschaft auf den Weg zur KulturSchule. Ihr Profil reicht von einer ansprechenden Lehr- und Lernatmosphäre bis hin zu einer Organisationsstruktur, die mit Kunst und Kultur fächerübergreifend die individuelle Förderung ihrer Schüler/innen zum Ziel hat.

KONTAKT // Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V., www.lebenskunstlernen.de oder www.bkj.de

FACHTAGUNG: TANZ IN SCHULEN – PROJEKTE UND IHRE KOOPERATIONSPARTNER

6. BIS 7. MÄRZ 2009 // MÜNCHEN

Tanz bewegt nicht nur die Menschen; auch der Tanz selber hat sich in den letzten Jahren stark bewegt. Die Fachtagung des Bundesverbandes Tanz in Schulen e. V. vom 6. bis 7. März 2009 in München thematisiert Kooperationen der Tanzvermittlung zwischen Kulturinstitutionen und Schule. Praktiker/innen sowie Wissenschaftlern/innen benennen Problemfelder und Gelinkebedingungen von Kooperationen und gewähren Einblicke in Modelle aus Großbritannien und den Niederlanden.

KONTAKT // Bundesverband Tanz in Schulen e. V., www.bv-tanzinschulen.de

10. KINDERKULTURBÖRSE

6. BIS 7. MÄRZ 2009 // MÜNCHEN

Eine Ausstellung von mehr als 60 „Produzenten“, wie Kindertheater, Animatoren/innen, Musiker/innen, Verlagen und Agenturen, und einem vielfältigen Bühnenprogramm mit rund 40 neuen Inszenierungen erwartet Initiatoren und Entscheider aus dem ganzen Spektrum der Kinderveranstaltungen. Vom Kultur- und Jugendamt über Büchereien oder Kleinkunsthöfen bis hin zum Event- und Tourismusveranstalter. Und selbstverständlich sind auch Pädagogen/innen aus Schulen, Kindergärten, aus der Kinder- und Jugendarbeit sowie Sozialeinrichtungen eingeladen.

KONTAKT // Kultur & Spielraum e. V., www.kinderkulturboerse.net oder www.kulturundspielraum.de

TAGUNG: BILDUNGSSTANDARDS UND KOMPETENZMODELLE – EINE VERBESSERUNG DER QUALITÄT VON SCHULE, UNTERRICHT UND LEHRERBILDUNG?

25. BIS 27. MÄRZ 2009 // HEIDELBERG

Die Einführung von Bildungsstandards in Form von Kompetenzbeschreibungen und Kerncurricula führen zu einem Systemwechsel in der Steuerung des Bildungssystems in Deutschland. Die Tagung stellt sich den kritischen Diskussionen, der sich daraus ergebenden Entwicklungen für Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Dabei sollen eine interdisziplinäre und internationale Perspektive eröffnet und aktuelle Arbeiten an fachdidaktischen Kompetenzmodellen, Forschungs- und Implementierungsprojekten vorgestellt und vergleichend diskutiert werden. Ein Fokus der Tagung liegt auf der Frage, wie sich die berufliche Tätigkeit von Lehrern/innen gestaltet, um den Anforderungen an Schulentwicklung und Schulforschung unter dem Einfluss von Bildungsstandards gerecht zu werden.

KONTAKT // Pädagogische Hochschule Heidelberg, Kommissionen Schulforschung und Didaktik sowie Professionsforschung und Lehrerbildung, www.weiterbildung-ph.de

SEMINAR: KÜNSTLER SEIN, DAS IST SCHON SCHWER – LEHRER SEIN DAGEGEN SEHR!

6. BIS 7. MAI 2009 // OCKENHEIM (NAHE BINGEN)

Viele Künstler/innen sind auch als Pädagogen/innen tätig – in der außerschulischen Bildungsarbeit wie in der Erwachsenenbildung. Vor allem aber in der Schule, wenn Unterrichtsausfälle in den kreativ-musischen Fächern mit „fachfremdem“ Personal kompensiert

>> HIN GEHEN

werden. Auch wenn kreative Bildung und ästhetische Erziehung viel mit Lernen zu tun haben und ein wichtiger Motivationsfaktor – nicht nur für Kinder – sind, stellt das Lehren für Künstler/innen eine besondere Herausforderung dar. Neben Methoden, Konzepten und Inhalten der Vermittlungsarbeit steht in dem Seminar die Person des Lehrenden im Mittelpunkt.

KONTAKT // Kulturbüro Rheinland-Pfalz, www.kulturseminare.de

KONGRESS: THEATER IN DER GRUNDSCHULE

7. BIS 9. MAI 2009 // NÜRNBERG

„Wozu das Theater?“ fragt Prof. Dr. Eckart Liebau von der Universität Erlangen in seinem Vortrag, „Vom Finden und Erfinden“ spricht Prof. Dr. Kristin Westphal von der Universität Koblenz, wenn es um das Theaterspielen in Schule und Kindergarten geht. Neben weiteren Vorträgen, Impulsreferaten und Diskussionsforen zu aktuellen Fragestellungen des Theaters in der Primarstufe präsentieren Vertreter/innen von Kulturämtern, Schulen und Behörden erfolgreiche Konzepte, wie das Fach Theater in der Primarstufe implementiert werden kann.

KONTAKT // Bundesverband Theater in Schulen, www.schultheater.de, www.bvds.org

MUSIKSCHULKONGRESS 2009: MUSIKALISCHE BILDUNG ÖFFNET GRENZEN –MUSIKSCHULEN FÜR VIELFALT, INTEGRATION UND QUALITÄT

15. BIS 17. MAI 2009 // BERLIN

Im Sinne der Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften werden Bildungskonzepte von Schule und außerschulischen Einrichtungen in der sich verändernden Schul- und Bildungslandschaft vernetzt. In Plenumsveranstaltungen, Arbeitsgruppen und Themenforen behandelt der Kongress die Bandbreite von der frühen Musikalisierung ab dem Säuglingsalter über Kooperationsmodelle mit Kitas und allgemein bildenden Schulen bis hin zu „Musik im Dritten Lebensabschnitt“, vom Musikunterricht für Stimme und Instrument, für Menschen mit Migrationshintergrund, für Menschen mit Behinderung bis hin zu Möglichkeiten der Musiktherapie an Musikschulen.

KONTAKT // Verband deutscher Musikschulen, www.musikschulen.de

PRAXISSEMINARE: PREISVERDÄCHTIG! – PRAXISKONZEPTE NOMINierter BÜCHER DES DEUTSCHEN JUGENDLITERATURPREISES 2009

**8. JUNI 2009 // HAMBURG, 22. JUNI 2009 // BAD HONNEF,
24. JUNI 2009 // STUTTGART**

Der Deutsche Jugendliteraturpreis ist ein verlässliches Gütesiegel für hohe literarische Qualität wie auch Orientierungshilfe auf dem mittlerweile fast unüberschaubaren Kinder- und Jugendbuchmarkt. Die nominierten Titel bieten Lesestoff für alle Altersstufen, von Fantasy bis zu realistischer Kinderliteratur, vom Märchen bis zum Abenteuerroman. In eintägigen Kompaktseminaren können Erzieher/innen, Lehrer/innen, Buchhändler/innen und Bibliothekare/innen kreative Vermittlungsmethoden zu den Nominierungen des Deutschen Jugendliteraturpreises 2009 kennen lernen und erproben.

KONTAKT // Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V., www.jugendliteratur.org

KONGRESS KINDER ZUM OLYMP: KONKRET! KOOPERATIONEN FÜR KULTURELLE BILDUNG

25. BIS 26. JUNI 2009 // MÜNCHEN

Die „Kulturelle Bildung“ ist mittlerweile verstärkt in vieler Munde, aber wie weit sind die geforderten Kooperationen zwischen Kultur und Bildung Wirklichkeit geworden, ja sogar Alltag? Wie hat sich das Verhältnis von Kultur und Bildung entwickelt – jenseits aller Sonntagsreden aus Politik und Kultur? Viel hat sich hier in den letzten Jahren bewegt, auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene,

sowohl auf der Seite der Schulen als auch auf Seiten der Kultur, bei Kultureinrichtungen, Künstlern/innen, den künstlerischen Hochschulen und auch bei den Institutionen der Kulturellen Bildung. Trotzdem bleibt die Frage: Sind wir auf dem richtigen Weg? Wo wollen wir letztlich hin?

KONTAKT // Kulturstiftung der Länder, www.kinderzumolymp.de

SCHULLEITUNGSSYMPOSIUM (SLS) 2009: ZEITGEMÄSSES SCHULMANAGEMENT – WIDERSPRÜCHLICHE ERWARTUNGEN UND ZIELORIENTIERTE LÖSUNGEN

3. BIS 5. SEPTEMBER 2009 // ZUG (SCHWEIZ)

Die internationale Tagung thematisiert in Vorträgen, Symposien, Workshops und Podiumsdiskussionen die Herausforderungen der Schulqualität, Schulentwicklung und des Schulmanagements. Erwartet werden Teilnehmer/innen aus verschiedenen Ländern, insbesondere aus der Schweiz, Österreich und Deutschland. Die Teilnehmer/innen können zentrale Fragen von Schule und Schulleitung in den jeweiligen Ländern diskutieren und Schweizer Schulen und Bildungsbehörden besuchen.

KONTAKT // Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB), Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Zug, www.schulleitungssymposium.net

FESTIVALWOCHE: JAHR DER KÜNSTE 2009 – STADT(T)RÄUME 20. BIS 26. SEPTEMBER 2009 // HAMBURG

FACHTAGUNG : ÄSTHETISCHE UND KULTURELLE BILDUNG IN SCHULE UND STADTTEIL

26. BIS 27. SEPTEMBER 2008 // HAMBURG

Hamburger Schulen feien 2009 als das Jahr der Künste. Vielfältige Musik-, Theater-, Literatur- und Fotografie-Präsentationen in den Stadtteilen sowie die Fachtagung heben die Bedeutung der ästhetisch-kulturellen Bildung von Kindern und Jugendlichen hervor. Teilnehmende Projekte sollen nach Möglichkeit fächerverbindend, kooperativ, lokal ausgerichtet und vor allem quartiersbezogen angelegt sein. Dabei können Schulen ihr kulturelles Bildungsangebot sichtbar machen, sich bei bestehenden Kooperationsangeboten einbinden oder auch neue Projekte entwickeln und einführen.

KONTAKT // Behörde für Schule und Berufsbildung, www.gs-harburg.de

FACHTAGUNG: TANZ UND GESELLSCHAFT – INTEGRATION UND SCHULE

26. SEPTEMBER 2009 // KASSEL

Die Motivation Jugendlicher aus Zuwandererfamilien, sich nicht nur mit ihrer Herkunftskultur zu identifizieren, ist oftmals eher gering: sie fühlen sich gegenüber deutschen Jugendlichen häufig stark benachteiligt und haben im deutschen Bildungssystem nicht den Erfolg, den sie erwarten. Die generelle Wirksamkeit von Tanzangeboten in oder außerhalb der Schule zur Integration gilt inzwischen zwar als unbestritten, häufig behindern jedoch Widerstände von Seiten der Jugendlichen die tanzpädagogische Arbeit. Am Beispiel der mehrfach wegen Integrationsarbeit ausgezeichneten Offenen Schule Waldau in Kassel widmet sich die Fachtagung erfolgreichen Konzepten tanzpädagogischer Arbeit.

KONTAKT // Deutscher Bundesverband Tanz e. V., www.dbt-remscheid.de

FORTBILDUNG: STREICHERKLASSENUNTERRICHT NACH PAUL ROLLAND 12. BIS 15.11.2009, PRÜFUNG IM SOMMER 2011 // TROSSINGEN

Als bekannteste und erfolgreichste Methode verbindet der Streicherklassenunterricht nach Paul Rolland nicht nur frühen instrumentalischen Unterricht und musikalische Lernerfahrungen im sozialen Kontext einer Gruppe, sondern bietet zudem eine ideale



Chance zu nachhaltiger und praxisbezogener kultureller Arbeit im Klassenverband. Der sechsstufige berufsbegleitende Lehrgang richtet sich an Musiklehrer/innen für Streicherpädagogik sowie Schulmusiker/innen allgemeinbildender Schulen mit einem Streichinstrument als Hauptfach, die sich für diese Arbeit in Klassen und Großgruppen qualifizieren möchten.

KONTAKT // Bundesakademie Trossingen,
www.bundesakademie-trossingen.de

FACHTAGUNG: AUF AUGENHÖHE. SCHULE UND THEATER IN NIEDERSACHSEN – PARTNERSCHAFTEN, PROGRAMME UND PROJEKTE

12. BIS 13. NOVEMBER 2009 // WOLFENBÜTTEL

Das Modell Theater und Schule will mehr als die Begeisterung des Moments. Über die bisherige Praxis hinaus verlangen Kooperationen eine mehrjährige, nachhaltige und vertraglich geregelte gegenseitige Wahrnehmung der Projekte auf Augenhöhe. Das dient nicht nur der Erweiterung der Schulkultur, sondern kann sich erstrecken bis zu Entwicklungen und Veränderungen der Theaterkultur. Gefordert wird sorgfältige Vorbereitung und Planung, Verlässlichkeit in der Durchführung, Entwicklung von Vertrauensverhältnissen und eine weiterführende und neue Projekte unterstützende Dokumentation und Reflexion. Ein Landesprogramm Theater und Schule in Niedersachsen liegt bereits vor. Dieses wird nun mit konkreten Schritten in die Tat umzusetzen sein.

KONTAKT // Bundesakademie für kulturelle Bildung, Wolfenbüttel
www.bundesakademie.de

FORTBILDUNG: MUSIK UND SZENE

PHASE I VOM 16. BIS 20.11.2009,

PHASE II VOM 26. BIS 30. APRIL 2010 // TROSSINGEN

Musiktheater und Musicals sind unverzichtbare Bausteine der musisch-kulturellen Arbeit an Schulen. Die erstmalig stattfindende berufsbegleitende Fortbildung vermittelt umfassendes Handwerkzeug für die professionelle Erarbeitung von Musicals mit verschiedenen Alters- und Zielgruppen.

KONTAKT // Bundesakademie Trossingen,
www.bundesakademie-trossingen.de

FERNKURS: SCHULE ENTWICKELN – ARBEITSHILFEN ZUR UNTERSTÜTZUNG VON SCHULENTWICKLUNG

EINSTIEG GANZJÄHRIG MÖGLICH

Bildungsqualität an Schulen kann man nicht anordnen, sie muss von den Akteuren vor Ort in einem bewussten und koordinierten Prozess täglich neu gesichert und entwickelt werden. Gefordert sind daher gezielte Unterstützungsangebote und Qualifizierungskonzepte zur Organisations- und Schulentwicklung. In dem Kurs erarbeitet das schulinterne Team gemeinsam die grundlegenden Inhalte zu den Themen „Schulentwicklung“, „Evaluation“ und „Projektmanagement“ anhand von zu beantwortenden Aufgaben der zur Verfügung stehenden Lehrhefte.

KONTAKT // Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e. V.,
www.ibbw.de

>> NACH SCHAUEN

Datenbank für Kooperationen

Zahlreiche Beispiele für Kooperationen zwischen Kultur und Schule in den unterschiedlichsten Sparten, Angebots- und Schulformen finden Sie in der Datenbank für Kooperationen des BKJ Netzwerks „Kultur macht Schule“. Hier können Sie nach Themen, Bundesländern oder auch Schulformen Praxisbeispiele recherchieren.

db.kultur-macht-schule.de/

Step by step – Tanz öffnet Welten

Das Themenheft „Step by Step – Tanz öffnet Welten“ des *infodienst* – Magazins für kulturelle Bildung lotet das enorme Potenzial des Tanzes für die kulturelle Bildung von Kindern und Jugendlichen aus und skizziert aktuelle Entwicklungen zum Tanz in Schulen in den Niederlanden und Frankreich. Viele ausgezeichnete Tanzprojekte aus ganz Deutschland geben einen Einblick, was derzeit in Sachen Tanz mit Kindern und Jugendlichen läuft. Ein Muss für alle, die Tanz in und außerhalb von Schule entdecken oder weiterentwickeln möchten.

Zu bestellen beim LKD-Verlag; lkd-verlag@lkd-nrw.de, 8,00€

Schule im Kino. Tipps, Methoden und Informationen zur Filmbildung

Die 40-seitige Broschüre bietet Lehrkräften Informationen rund um den Kinobesuch mit der Schulklasse und den Umgang mit Film im Unterricht. Dazu gehören organisatorische Hinweise, ein umfangreicher Überblick über Schulkinoveranstaltungen, Beratung bei Auswahl von Film und Kino sowie Ratschläge zu Bezug und Verwendung von Filmen im Schulunterricht. Ergänzendes Wissen liefert ein umfangreiches Adressenverzeichnis, zahlreiche Literaturhinweise sowie weitere Medientipps.

Kostenlos zu bestellen bei VISION KINO oder als Download www.visionkino.de

Broschüre „Pilotschule Kultur in Hamburg 2005 – 2008“

Ziel des Senatskonzeptes der Hamburger Kulturbehörde und der Bildungsbehörde war, die Metropolregion Hamburg mit ihrem weitgefächerten Angebot an kulturellen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche besser zu erschließen und die Schule als Vermittlerin basaler kultureller Bildung zu stärken. Drei Pilotschulen unterschiedlicher Schulformen in unterschiedlichen Stadtteilen, aber mit Ganztagsunterricht, wurden ausgewählt und finanziell unterstützt, ihre Konzepte über drei Jahre lang zu entwickeln und zu erproben. Über diese Arbeit und ihre Ergebnisse informiert Sie die Publikation „Pilotschule Kultur in Hamburg 2005–2008“.

Download unter <http://www.hamburg.de/contentblob/616640/data/pilotschule-kultur.pdf>

Praxismappe Musikschule in der offenen Ganztagsgrundschule

herausgegeben vom Landesverband der Musikschulen in NRW

Die Praxismappe liefert Musikschullehrkräften Anregungen für die Musikschularbeit im Offenen Ganztag. Sie enthält Praxisbeispiele, Literaturtipps, Fortbildungsadressen und Informationen über rechtliche Grundlagen für eine erfolgreiche musikalische Arbeit. Außerdem beschreibt sie Gelingensbedingungen in den Feldern: Arbeit mit Großgruppen, die neue Rolle der Lehrkraft,

Musik und Bewegung, Singen mit Kindern, Aufbau einer Unterrichtsstunde und organisatorische Kriterien.

zu beziehen beim LVdM, E-Mail: kontakt@lvdm-nrw.de, Schutzgebühr: 35,00€/5,00€ (LVdM-Mitglieder)

Lernkultur und kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen als Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur

herausgegeben von Burkhard Hill, Tom Biburger und Alexander Wenzlik

Die Autoren/innen formulieren zukunftsweisende Positionen zu veränderten Lernkulturen. Zur sinnvollen Gestaltung von Ganztagsbildung sollten Schulen mit Trägern der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung sowie Kulturinstitutionen kooperieren. Veränderte Lernorte, körperbezogene Aktivitäten, lebensweltliche Bezüge, Mitgestaltung der Inhalte durch die Schüler/innen und öffentliche Aufführungen von Produktionen sind wesentliche Bestandteile der Zusammenarbeit. Adäquate Begleitforschung kann den Entwicklungsprozess wissenschaftlich fundieren. Das Münchner Praxisforschungsprojekt „Leben lernen“ erprobte und beforschte theater- und tanzpädagogische Arbeitsformen. Die vorliegenden Beiträge beschreiben Potenziale, Möglichkeiten und Chancen von Kooperationen, um veränderte Lernkulturen in- und außerhalb von Schulen zu fördern.

ISBN 3-86736-312-9 (2008) 16,80€

„Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern!“

Zur Wirkung kultureller Bildung und veränderter Lernkultur an Schulen

herausgegeben von Tom Biburger und Alexander Wenzlik

Das Münchner „Praxisforschungsprojekt – Leben Lernen“ führte zwei Jahre lang Theater-/Tanz-/Filmprojekte an Schulen durch. Die kulturpädagogischen Arbeitsprozesse mit den Kindern und Jugendlichen wurden mit Methoden der qualitativen und quantitativen Sozialforschung intensiv und weit gehend lückenlos dokumentiert. In dem Band werden Ergebnisse der Praxisforschung dargestellt und auf die aktuelle bildungspolitische sowie konzeptionelle Diskussion zur Kooperation von Kultureller Bildung und Schule bezogen. Die Autoren/innen stellen Forschungsmethoden und Analyseprozesse vor und machen ihre Erarbeitung der Projektergebnisse transparent. Damit wird ein dringend erforderlicher Schritt unternommen, in der Kulturellen Bildung eigene Forschungsergebnisse zu nutzen: Sie untersuchen und zeigen künstlerische und kulturpädagogische Arbeitsmethoden und ihre Wirkungen auf Lern- und Bildungsprozesse. ISBN 3-86736-313-7 (erscheint im April 2009) 16,80€

Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte

herausgegeben von

Volker Jurké/Dieter Linck/Joachim Reiss (Hrsg.)

Der Band diskutiert die aktuelle Position des Schultheaters in der Bildungspolitik und reflektiert den Entwicklungsstand des Faches in allen Schulformen und -stufen der Bundesländer. Um die ästhetische Bildung in der Schule insgesamt zu stärken, wird auch die Auseinandersetzung mit den anderen künstlerischen Fächern gesucht. Die Leistungen des Faches Theater im Hinblick auf Spracherwerb, Prävention und Integration werden ebenso



berücksichtigt wie die Frage der Aus- und Weiterbildung von Theaterlehrern. Eine facettenreiche Auseinandersetzung mit Kooperationen schulischer und außerschulischer Partner schließt sich an. Die deutsche Debatte wird zudem in einen internationalen Kontext gestellt: Was können wir von anderen Ländern in der »arts education« lernen?

ISBN: 978-3-89684-072-1 (2008) 18,00€

„Mehr Kulturelle Bildung in der Schule“ – Argumente für Eltern

herausgegeben von BKJ und Bundeselternrat

Kulturelle Bildung wirkt – wie jede Bildung – auf verschiedenen Ebenen: sie vermittelt Wissen und Fähigkeiten und bildet die Persönlichkeit – sowohl bei eher passiver Rezeption von Kunst und Kultur als auch im aktiven Tun. Für Eltern ist es oftmals schwer, Akteure des schulischen wie städtischen Umfeldes von den Potenzialen der Kulturellen Bildung zu überzeugen. Gemeinsam mit dem BundesElternRat hat die BKJ nun ein Argumentationspapier entwickelt, das den Nutzen Kultureller Bildung für Kinder und Jugendliche, für Lehrer/innen und Schulen sowie für die Städte und Kommunen zusammenfasst. Ein Plädoyer für ein Mehr an Kultureller Bildung, das nicht nur von Eltern zum Einsatz kommen kann.

Flyer ist kostenlos zu bestellen bei der BKJ: info@bkj.de

Textversion: www.bkj-remscheid.de/fileadmin/pdf/

Argumente_fuer_Eltern.pdf

Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung

herausgegeben von Thomas Rihm

Der Band stellt ein alternatives Konzept zur Schulentwicklung vor, bei dem die Schüler/innen und ihre Teilhabechancen im Zentrum stehen. Teilhabe meint hier die wirksame, selbstbestimmte Einflussnahme, nicht der üblicherweise praktizierte stellvertretende Einbezug der Lernenden

durch die Lehrenden und die Schulleitung. Entsprechend geht es darum, die notwendigen Handlungsräume auszuloten, die die Lernenden haben müssen, damit sie sich maßgeblich an der Entwicklung ihrer Schule beteiligen können. Dies schließt auch ein, dass die Beteiligten Schule unerwartet anders denken als vorgedacht. In Form eines Forums, dass ein breites Spektrum von Standpunkten zu Wort kommen lässt, lotet der Band die Chancen eines solchen Vorhabens aus und skizziert erste Beispiele wirksamer Teilhabe an Schule.

ISBN 978-3-531-15717-7 (2008) 39,90€

Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden

herausgegeben von Ernst Wagner und Monika Dreykorn

Immer mehr Museen werden Partner von Schulen. Nicht nur Museumspädagog/innen, sondern auch Lehrer/innen erschließen dabei die Bestände für Kinder und Jugendliche und tragen so zum Lebendigen Umgang mit Objekten, bei, die für Kinder häufig weit außerhalb ihrer gewohnten Wahrnehmung und Beschäftigung liegen. Das Handbuch zeigt Trends der Aufbereitung und Vermittlung musealer Themen praxisorientiert auf und macht Lust auf eine systematische Nutzung und Einbeziehung in den Unterricht aller Schularten und Fächer.

ISBN 3-86736-019-7 (2007) 18,80€

Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss

verabschiedet von der Hauptversammlung des BDK – Fachverband für Kunstpädagogik

www.bdk-online.info/xmentor/media/8,1225705103.pdf

Theater in die Schule! Der BV.TS fordert die Einführung des Fachs Theater in der Sekundarstufe I

Grundsatzerklärung

www.bvds.org/files/grundsatzerklaerung200711.pdf

>> WEITER GEHEN

53 MITGLIEDSORGANISATIONEN IN DER BKJ

KUNST UND MUSEEN

Bund Deutscher Kunststerzieher (BDK) – Fachverband für Kunstpädagogik
 bdk@BundDeutscherKunsterzieher.de
 www.bdk-online.info

Bundesverband Deutscher Kinder- und Jugendmuseen
 info@bv.kindermuseum.de, www.bv-kindermuseum.de

Bundesverband Museumspädagogik
 c/o Landesstelle für die nichtstaatlichen Museen
 stephan@museumspaedagogik.de,
 www.museumspaedagogik.org

BUNDESAKADEMIEN

Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung (ARS)
 info@akademieremscheid.de
 www.akademieremscheid.de

Bundesakademie für musikalische Jugendbildung
 sekretariat@bundesakademie-trossingen.de
 www.bundesakademie-trossingen.de

INTERDISZIPLINÄRE KULTURARBEIT

Bundesverband Kulturarbeit in der evangelischen Jugend (BKA)
 info@bka-online.org, www.bka-online.org

JUGENDKUNSTSCHULE

Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen (BJKE)
 info-bjke@bjke.de, www.bjke.de

LANDESVEREINIGUNGEN

LAG Soziokultur und Kulturpädagogik Rheinland-Pfalz
 info@kulturbuero-rlp.de,
 www.kulturbuero-rlp.de

LAG Kinder- und Jugendkultur Hamburg
 info@kinderundjugendkultur.de
 www.kinderundjugendkultur.de

LKJ Baden-Württemberg
 projektbuero@lkjbw.de, www.lkjbw.de

LKB Bayern (LKB:BY)
 info@lkb-by.de, www.lkb-by.de

LKJ Berlin
 cornelia.schuster@lkj-berlin.de, www.lkj-berlin.de

LKJ Brandenburg
 Fon 0331.748 23 32, lkjb@gmx.de

LKJ Mecklenburg und Vorpommern
 info@lkj-mv.de, www.lkj-mv.de

LKJ Niedersachsen
 info@lkjnds.de, www.lkjnds.de

LKJ Nordrhein-Westfalen

LKJ-NRW@t-online.de, www.lkj-nrw.de

LKJ Sachsen

info@lkj-sachsen.de, www.lkj-sachsen.de

LKJ Sachsen-Anhalt

lkj@jugend-lsa.de, www.jugend-lsa.de/lkj

LKJ Schleswig-Holstein

lkj@lkj-sh.de, www.lkj-sh.de

LKJ Thüringen

gflkj@lkjthuringen.de, www.lkjthuringen.de

LITERATUR

Arbeitskreis für Jugendliteratur (AKJ)
 info@jugendliteratur.de, www.jugendliteratur.org

Bundesverband der Friedrich-Bödecker-Kreise
 fbk.nds@t-online.de, www.boedecker-kreis.de

Internationale Jugendbibliothek (IJB)
 presse@ijb.de, www.ijb.de

Stiftung Lesen

mail@stiftunglesen.de, www.stiftunglesen.de

MEDIEN

Bundesverband Jugend und Film (BJF)
 mail@bjf.info, www.bjf.info

Bundesweites Schülerfilm- und Videozentrum
 info@up-and-coming.de, www.up-and-coming.de

Deutscher Verband für Fotografie (DVF)
 www.jungfotografen.de

Förderverein Deutscher Kinderfilm (FDK)
 kinderfilm@kinderfilm.info
 www.foerderverein-kinderfilm.de

Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK)
 gmk@medienpaed.de, www.gmk-net.de

Kinder und Jugendfilmzentrum in Deutschland (KJF)
 info@kjf.de, www.kjf.de

Vision Kino

info@visionkino.de, www.visionkino.de

MUSIK

Arbeitskreis für Schulmusik (AfS)
 Juergen.terhag@gmx.de, www.afs-musik.de

Arbeitskreis Musik in der Jugend (AMJ)
 amjmusikinderjugend@t-online.de
 www.amj-musik.de



>> WEITER GEHEN

Bundesvereinigung Deutscher Orchesterverbände (BDO)

info@orchesterverbaende.de
www.orchesterverbaende.de

Deutsche Bläserjugend (DBJ)

info@deutsche-blaeserjugend.de
www.deutsche-blaeserjugend.de

Deutscher Musikrat (DMR)

generalsekretariat@musikrat.de
www.musikrat.de

Internationaler Arbeitskreis für Musik (iam)

iam-ev@t-online.de, www.iam-ev.de

Jeunesses Musicales Deutschland (JMD)

weikersheim@jeunessesmusicales.de
www.jeunessesmusicales.de

Jugend im Bund Deutscher Zupfmusiker

grimminger@bdz-online.de
www.bdz-online.de/jbdz

Verband deutscher Musikschulen (VdM)

vdm@musikschulen.de,
www.musikschulen.de

Werkgemeinschaft Musik

geschaeftsstelle@werkgemeinschaft-musik.de
www.werkgemeinschaft-musik.de

SPIEL UND ZIRKUS

Bundesarbeitsgemeinschaft Zirkuspädagogik

info@bag-zirkus.de, www.bag-zirkus.de

Bundesarbeitsgemeinschaft der Spielmobile

bag@spielmobile.de, www.spielmobile.de

THEATER

Arbeitskreis der Landesarbeitsgemeinschaften Spiel und Theater (ALS)

handwerk@bag-online.de, www.bag-online.de

ASSITEJ – Sektion Bundesrepublik Deutschland

assitej@kjtz.de, www.assitej.de

Bund Deutscher Amateurtheater (BDAT)

bd-at@t-online.de, www.bdat.info

Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater

info@bag-online.de, www.bag-online.de

Bundesverband Theaterpädagogik (BuT)

but@netcologne.de, www.butinfo.de

Bundesverband Theater in Schulen (BVTS)

mail@schultheater.de, www.bvds.org

Katholische Arbeitsgemeinschaft Spiel und Theater (KAST)

info@kast-theaterforum.de, www.kast-theaterforum.de

Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland (KJTZ)

zentrum@kjtz.de, www.kjtz.de

TANZ

Bundesverband Tanz in Schulen

info@bv-tanzinschulen.de, www.bv-tanzinschulen.de

Deutscher Bundesverband Tanz (DBT)

info@dbt-remscheid.de, www.dbt-remscheid.de

>> WEITER GEHEN

KOORDINIERUNGSSTELLEN FÜR KULTUR & SCHULE AUF LANDESEBENE:

Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW), das Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration (MGFFI) und die Akademie Remscheid haben im Rahmen der Initiative „Modell-Land Kulturelle Bildung Nordrhein-Westfalen“ ihre Zusammenarbeit vereinbart. Ziel ist der Aufbau eines landesweit wirksamen Netzwerks, in dem gemeinsam mit Anbietern und Trägern aus Schule und Jugend(kultur-)arbeit Inhalte, Methoden und Fortbildungsangebote der Kulturellen Bildung aufeinander abgestimmt und weiterentwickelt werden. Dabei erfüllt die Arbeitsstelle ihren Auftrag in enger Abstimmung mit anderen Vorhaben und Trägern, insbesondere den beiden Landesmedienzentren als Trägern der Vorhaben „Bildungspartner NRW“ und „Film+Schule NRW“, der Serviceagentur Ganztätig Lernen NRW sowie den Verbänden, mit denen MSW und MGFFI Rahmenvereinbarungen zur Zusammenarbeit in Ganztagschulen und Ganztagsangeboten abgeschlossen haben, insbesondere der Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit NRW und dem Landesverband der Musikschulen. Diese Träger sind in einer von den Ministerien berufenen Koordinierungsgruppe vertreten, in der regelmäßig über die Arbeitsschwerpunkte der Arbeitsstelle, über gemeinsame Veranstaltungen und Perspektiven beraten wird.

KONTAKT

Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit

Georg Fischer, Brigitte Schorn, Rainer Schürmann
Akademie Remscheid
Küppelstein 34, 42857 Remscheid
Fon: 02191.794-0

Das Koordinationsbüro Kultur macht Schule bei der Landesvereinigung Kultureller Jugendbildung in Niedersachsen (LKJ Nds.e.V.)

Die LKJ sieht ihre Aufgabe darin, den Kooperationspartnern aus Kultureller Bildung und Schulen die Organisation zu erleichtern, die Vernetzung voran zu bringen und den Fach- austausch zu fördern. Weitere Anliegen sind, Unterstützungssysteme und Arbeitshilfen anzubieten, Bildungspartnerschaften herzustellen, eine Angebotstransparenz zu schaffen, für Qualitätssicherung zu sorgen, Konzepte zu entwickeln und zu informieren. Auf der Kultur macht Schule-Homepage pflegt die LKJ eine Projektdatenbank für kulturelle Angebote, bietet Downloads für Verträge und andere Arbeitshilfen an. Dank der institutionellen Förderung einer Personalstelle durch das niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur steht seit April

2008 die Diplom-Kulturwissenschaftlerin Anja Krüger als Ansprechpartnerin zur Verfügung.

KONTAKT

Koordinationsbüro Kultur macht Schule bei der Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Niedersachsen e. V.

Anja Krüger
Arnswaldtstraße 28, 30159 Hannover
Fon: 0511. 600 605 56
a.krueger@lkjnds.de

PROJEKTFONDS UND FÖRDERPROGRAMME AUF LANDESEBENE:

Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung

Das Land Berlin hat im Jahr 2009 dem Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung 2 Mio. Euro zur Verfügung gestellt. Für die Unterstützung temporärer Kooperationsprojekte (Fördersäule 1) sind für die zwei Ausschreibungen insgesamt 1 Mio. Euro vorgesehen. Im ersten Entscheidungsverfahren wurden 155 gültige Anträge mit einem Gesamtvolumen von 2,25 Mio Euro eingereicht. Per Juryentscheid gefördert werden 44 Projekte mit einer Fördersumme von rund 440.000 Euro.

KONTAKT

Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung
-Geschäftsstelle-
Kulturprojekte Berlin GmbH
www.kulturprojekte-berlin.de/projekte/berliner-projektfonds-kulturelle-bildung/

Nordrhein-Westfalen: Landesprogramm Kultur und Schule

Das NRW Landesprogramm Kultur und Schule wendet sich an Künstlerinnen und Künstler, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Kulturinstituten und Einrichtungen der künstlerisch-kulturellen Bildung. Sie sind aufgefordert Projektvorschläge zu entwickeln, die die Kreativität der Kinder fördern und das schulische Lernen durch komplementäre und kontrastierende Elemente ergänzen.
www.kultur.nrw.de/de/landesprogramm_kultur_schule.html

Evaluation des Zentrums für Kulturforschung, Bonn
„Kunstvoll mit allen Sinnen“:

www.kultur.nrw.de/de/home/mediadatabase/endberichtlandesprogrammend.pdf

Qualitative Wirksamkeitsstudie: „Kunst bewegt“ von Stadt-Konzept, Düsseldorf

www.kultur.nrw.de/de/home/mediadatabase/bericht_kultur_schule_stadt-konzept.pdf



>> DAS BILD ZUM THEMA

„BIO-FARBKASTEN“

Foto: **Carola Tischer** [17], Bondorf

Carola Tischer ist Preisträgerin des Deutschen Jugendfotopreis 2008 in der Kategorie „Next level 08: Alltag digital“

Welche Bedeutung hat die Fotografie für dich?

„Fotografie ist meine große Leidenschaft. Ich liebe es, durch den Sucher zu schauen und die Dinge anders zu sehen, als man es durch das bloße Auge kann. Besonders faszinierend finde ich dieses Phänomen in der Makrofotografie.“

Die Fotografie an sich ist allerdings nur der zweite von drei Schritten: Wenn ich ein Motiv sehe, dann stelle ich mir das Bild im Kopf vor, und mache das dafür nötige Foto. Anschließend mache ich dann am PC das Bild daraus, das ich mir vorgestellt habe. Manchmal ist es nur ein leichter Beschnitt oder eine kleine Retusche, die nötig ist. Oft aber bearbeite ich meine Fotos auch etwas extremer und erschaffe meine ganz eigene Wirklichkeit.“

Auszug aus einem Interview mit der Preisträgerin

[www.jugendfotopreis.de/bilderberg/bestof2008/show.php?id=484]

Deutscher Jugendfotopreis

Bundeswettbewerb für Fotografie und Imaging

Der 1962 erstmalig verliehene Preis wird vom Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland (KJF) im Auftrag des Bundesjugendministeriums veranstaltet. Zu seinen Zielen zählt es, Fotografie als ein subjektives und künstlerisches Ausdrucksmittel zu vermitteln. Mit dem Wettbewerb bietet das KJF ein öffentlichkeitswirksames Forum für die Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen. In Workshops und Seminaren geht es zunehmend um eine vorberufliche Orientierung. Beteiligen können sich einzelne Amateurfotografen bis 25 Jahre ebenso wie Fotoprojekte aus Jugendzentren, Schulen und Kindertagesstätten. Der kommende Deutsche Jugendfotopreis wird im Herbst 2009 ausgeschrieben. Das KJF verleiht thematische Fotoausstellungen an interessierte Einrichtungen. Zusammen mit der Deutschen Gesellschaft für Photographie (DGPh) hat das KJF die Bildungsinitiative Kinder- und Jugendfotografie gestartet. Infos: www.jugendfotopreis.de

KONTAKT

Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland (KJF)

Deutscher Jugendfotopreis

Jan Schmolling (Projektleitung)

Küppelstein 34, 42857 Remscheid

foto@kjf.de

IMPRESSUM

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V.
Küppelstein 34, 42857 Remscheid, Fon 02191.79 43 90, Fax 02191.79 43 89
info@bkj.de www.bkj.de

BKJ Projektbüro Berlin – Freiwilliges Engagement
Mühlendamm 3, 10178 Berlin, Fon 030.24 78 11 11, Fax 030.24 78 11 13
fsjkultur@bkj.de www.fsjkultur.de www.kek-projekt.de

V.i.S.d.P.: Prof. Dr. Max Fuchs

Redaktion: Helga Bergers, Kirsten Witt

Mitarbeit: Tom Braun, Max Fuchs, Brigitte Schorn, Rolf Witte

Autor/innen dieser Ausgabe: Tom Biburger, Tom Braun, Hans Brügelmann, Sarah Duve, Ute Eidson, Henning Fangauf, Georg Fischer, Max Fuchs, Lars Göhmann, Michael Gonszar, Gabriele Herrmann, Kerstin Hübner, Antje Kaysers, Viola Kelb, Marcus Kohne, Katharina Krall, Anja Krüger, Eugen Lang, Marie-Louise Lichtenberg, Lutz Lienke, Sybille Linke, Wolfgang Mack, Jens Maedler, Gunter Mieruch, Andreas Niessen, Eva-Maria Oehrens, Jasmin Piels, Joachim Reiss, Thomas Rihm, Hendrike Rossel, Ilona Sauer, Katharina Schneeweis, Reinhold T. Schöffel, Brigitte Schorn, Hildegard Strutz, Jürgen Terhag, Gabriele Vogt, Alexander Wenzlik, Rolf Witte.

Fotografie: Akademie Remscheid, Archäologisches Hegau-Museum Singen, Badisches Landesmuseum Karlsruhe, BJF, BKJ, Günter Frenzel, Brigitte Groenewald, Carolin Gümmer, Maya Hässig, Ländliche Akademie Krummhörn, Eugen Lang, Klaus Leibold, Marie-Louise Lichtenberg, Musikschule Monheim am Rhein, Musikschule Mosbach, Jasmin Piels, photocase.com [u.a. concealer], Praxisforschungsprojekt – Leben lernen, Anna Schäflein, Jörg Sobeck, Wolfgang Sterker, Stotteritzer Spielkiste, Hildegard Strutz, TPZ Hannover, Verband bayerischer Sing- und Musikschulen, Michael Weiss

Gestaltung: Maya Hässig, Jeannette Corneille, luxsiebenzwo.de

Druck: Druckhaus Süd, Köln

Bankverbindung: Sparkasse Remscheid, Konto-Nr.: 30 46, BLZ: 340 500 00

ISSN: 1866-8178

3. Jg., Heft 3-2009

Copyright 2009 für alle gestalteten Anzeigen, Beiträge und Entwürfe sowie der gesamten grafischen Gestaltung liegt bei der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V. Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, Aufnahme in Online-Dienste und Internet, Vervielfältigung auf Datenträger wie CD-ROM etc., auch auszugsweise, nur nach vorheriger schriftlicher Zustimmung der Herausgeberin.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen eingereichter Beiträge vor. Es gelten die Allgemeinen Geschäftsbedingungen. Gerichtsstand ist Remscheid.

„Kulturelle Bildung“ erscheint zweimal jährlich und kann zu einem Preis von 4 Euro, im Abonnement für 7,20 Euro (2 Ausgaben) über die BKJ bezogen werden.

Thema der nächsten Ausgabe: Interkultur

KULTURELLE BILDUNG IM ABONNEMENT

Einzelheft /// 4,00€

Privat-Abo /// 2 Hefte/Jahr, Preis: 7,20€, inkl. Porto und Versand*

Geschäfts-Abo /// 5 Hefte/Ausgabe bzw. 10 Hefte/Jahr, Preis: 36,00€, inkl. Porto und Versand*

* bei Versand ins Ausland zzgl. Versandkosten

Gesonderte Preisregelungen für BKJ-Mitgliedsorganisationen.

Fragen Sie uns!

Bestellungen von Abos und Einzelheften:

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V.

Küppelstein 34, 42857 Remscheid

Fon 02191.794-380, Fax 02191.794-389

www.bkj.de, info@bkj.de

Vier Projektsammlungen der BKJ porträtieren beispielhafte Praxis kultureller Bildungsarbeit

Bestellungen:

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V.
info@bkj.de, www.bkj.de

Preis:

5,00 Euro Schutzgebühr



>> In breit gefächerten Projektbeispielen wird deutlich, wie die Kulturelle Bildung ihr Potenzial auch bei der Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Berufsqualifizierung einbringt.

Remscheid 2008, ISBN 978-3-924407-87-2



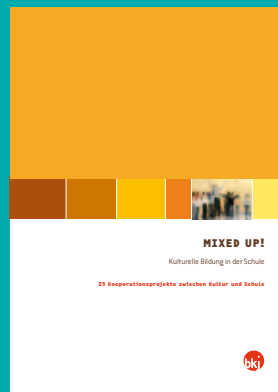
>> Jugendliche, die sich freiwillig in der Kultur engagieren, können den Kompetenznachweis Kultur erwerben. Die Projektsammlung gibt einen lebendigen Einblick, wie dieser Bildungspass in der Praxis umgesetzt wird.

Remscheid 2008, ISBN 978-3-924407-85-8



>> Vielfältige Praxisbeispiele des internationalen Jugendkulturaustauschs zeigen konzeptionelle Begegnungsansätze in ihren künstlerischen Ausrichtungen und liefern organisatorische Ideen zur Durchführung.

Remscheid 2008, ISBN 978-3-924407-86-5



>> Bildungspartnerschaften, die am BKJ-Wettbewerb teilgenommen bzw. in dessen Rahmen ausgezeichnet wurden, finden sich in dieser Broschüre porträtiert.

Remscheid 2008, ISBN 978-3-924407-85-8



**Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.**

gefördert vom:



**Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend**