

QUALITÄT IN KULTURKOOPERATIONEN – ERFAHRUNGEN AUS DEM THEMENATELIER „KULTURELLE BILDUNG AN GANZTAGSSCHULEN“

Herausgeber: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung

Inhalt

Dr. Heike Kahl

Grußwort der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung	5
---	---

Prof. Rolf Windmüller

Grußwort des PwC-Stiftungsvorstands	7
-------------------------------------	---

Teil A

Was bedeutet Qualität in Kulturkooperationen?	9
---	---

Dr. Heike Riesling-Schärfe

Mehr als eine richtige Antwort Zur Qualität von Kulturkooperationen zwischen Schulen und ihren Partnern	9
---	---

Thomas Busch

Gemeinsam Qualität entwickeln – Wie Kulturprojekte an Ganztagschulen voneinander lernen können	14
--	----

Teil B

Kooperationsprojekte zur Kulturellen Bildung: 13 gute Beispiele	24
---	----

Bundesland: Berlin	24
--------------------	----

Bundesland: Bremen	30
--------------------	----

Bundesland: Hamburg	38
---------------------	----

Bundesland: Sachsen	44
---------------------	----

Teil C

Qualität entwickeln in Kulturkooperationen – Ein Baukasten mit Ideen und Anregungen	52
--	----

Qualitätsbereich: 1 Pädagogische Qualität	52
---	----

Qualitätsbereich: 2 Ästhetische und künstlerische Qualität	74
--	----

Qualitätsbereich: 3 Qualität der Ausstattung	84
--	----

Qualitätsbereich: 4 Prozessqualität	94
-------------------------------------	----

Qualitätsbereich: 5 Qualität von Qualifizierung und Entwicklung	106
---	-----

Qualitätsbereich: 6 Qualität der Wirksamkeit	112
--	-----

Teil D	
Kooperationen unterstützen – Prozessbegleiter berichten	126
Jürgen Schulz	
Qualitätszirkel im Literaturatelier Sachsen	126
Yvonne Fietz	
Peer-Review als Methode – Zur Qualitätsentwicklung im Bereich der Kulturellen Bildung	130
Angelika Wunsch	
Das Themenatelier Tanz – 5 x V	
Tanzprojekte brauchen Verlässlichkeit, Vertrauen, Visualisierung, Vernetzung und eine Vision	133
Autorinnen und Autoren	136
Projekte	137
Impressum	139

Grußwort der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung

Seit dem Jahr 2004 unterstützt die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen ihres Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ Ganztagschulen und solche, die es werden wollen, in ihrer Entwicklung. Die Ganztagschule hat entscheidend dazu beigetragen, dass Schulen sich verstärkt mit außerschulischen Partnern aus ihrem Sozialraum und darüber hinaus vernetzen und zusammenarbeiten.

Vierorts wurde die Entwicklung von Ganztagschulen von außerschulischen Partnern aus der kulturellen Bildung zunächst als bedrohlich wahrgenommen. Es bestand die Befürchtung, dass das kulturelle Engagement von Schülern jenseits des verlängerten Schultages zurückgehen könnte. Die Arbeit im Themenatelier hat gezeigt, dass diese Angst unbegründet ist und stattdessen die Möglichkeiten für alle Partner groß sind:

Denn in der Entwicklung der Ganztagschule liegt die Chance, aus dem bisherigen Nebeneinander von kulturellen Angeboten für Kinder und Jugendliche ein Miteinander zu machen: Die Ganztagschule kann die in Vor- und Nachmittag geteilte Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen wieder zu einem Ganzen zusammenfügen helfen.

Nicht zuletzt kann die Ganztagschule einen gerechteren Zugang zu kultureller und politischer Teilhabe fördern, der auch jene Schüler einschließt, die sonst nicht den Weg in Musikschulen, zu modernem Tanz oder in Museen gefunden hätten.

Kulturelle Bildung kann dazu in besonderem Maße beitragen. In ihr liegt auch eine transformative Kraft: Die Eigenheiten von Kunst als Arbeitsform und Medium können Schulen und außerschulische Partner unterstützen, ein abgestimmtes gemeinsames Bildungsangebot zu schaffen, voneinander zu lernen und ihre Institutionen zu öffnen.

Wie das gemeinsame Angebot in einer möglichst hohen Qualität entwickelt werden kann – davon handelt diese Broschüre. Sie ist die Abschlusspublikation des Themenateliers „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“, das als Teil des Programms „Ideen für Mehr! Ganztägig lernen.“ – über drei Jahre, gefördert durch die PwC-Stiftung – langfristige und nachhaltige Kooperationen im Bereich der kulturellen Bildung an Ganztagschulen unterstützte.

Dass Schulen und ihre Kooperationspartner dafür finanzielle Unterstützung, aber oft auch professionelle Begleitung und Möglichkeiten der Vernetzung und des Austausches benötigen, hat sich im Verlauf der gemeinsamen Arbeit gezeigt. Ich hoffe, dass diese Broschüre all denen eine Hilfe sein kann, die, wie die Projekte im Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“, nach einer langfristigen und nachhaltigen Kooperation streben und diese in hoher Qualität weiterentwickeln möchten.

Dr. Heike Kahl

Geschäftsführerin

Grußwort des PwC-Stiftungsvorstands

Ein handtellergroßes Mammut und eine knöcherne Flöte: Das erste bekannte Kunstwerk und das erste Musikinstrument sind beide etwa 35.000 Jahre alt. Der Beginn der künstlerischen Evolution liegt sicher noch weiter zurück. Zu jeder Zeit und in jeder Kultur vermitteln Kunst und Musik Botschaften, für die Sprache zu vieldeutig oder zu eng gefasst ist. „Eine Vermittlerin des Unausprechlichen“, nannte Johann Wolfgang von Goethe die Kunst.

Das Erlernen dieser Sprache ist kein Luxus. Wer aktiv mit Kultur umgeht, rüstet sich nicht nur ästhetisch, er schult auch seine Urteilskraft. Und wer die hat, wird auch seinen Weg durchs Leben leichter gehen können. Alles gute Gründe, um Kulturförderung für junge Menschen zu betreiben. Gute Gründe auch für das Engagement der PwC-Stiftung. Die Stiftung will helfen, einen Beitrag zur Förderung der kulturellen Bildung in der nachwachsenden Generation zu leisten. Dazu hat sie seit ihrer Gründung im Jahr 2003 über 150 innovative Projekte unterstützt, die den Dialog und das gegenseitige Verständnis zwischen der Jugend und dem Kulturbereich fördern und kulturelle Inhalte verstärkt in der Bildung verankern.

Als im Jahr 2004 das Begleitprogramm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ als zentraler Bestandteil des Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung der Bundesregierung gestartet wurde, war für die PwC-Stiftung klar: Hier bot sich die große Chance, die kulturelle Kinder- und Jugendbildung wieder stärker in den Schulen und im Unterricht zu verankern und auf neue Weise zur Wirkung zu bringen. Zusammen mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung wurde das Themenatelier Kulturelle Bildung an Ganztagschulen aus der Taufe gehoben. Ziel war und ist es, zusätzliche Denkräume zu eröffnen und eingespielte Rollenmuster der Akteure kultureller Bildung inner- und außerhalb von Schulen zu überwinden.

Wenn Schüler als Spielleiter mit Unterstützung von Theaterprofis die gesamte Schulkultur ihres Gymnasiums verändern, wenn naturwissenschaftliches Fachwissen in Kooperation mit einem außer-universitären Forschungsinstitut in tänzerische Choreografien umgewandelt wird, dann erfährt jeder, wie die Sprache kultureller Bildung wirkt und eine neue Qualität schulischen Lernens entsteht. Dies sind nur zwei eindrucksvolle Beispiele aus den insgesamt vier Sparten Museum, Literatur, Theater und Tanz, in denen Ateliers eingerichtet wurden.

Wir freuen uns sehr, dass das Bundesministerium für Bildung und Forschung sich im Sommer 2007 für eine Weiterführung und einen Ausbau des Themenateliers ausgesprochen hat und dafür die Mittel bereitstellt. Damit ist sichergestellt, dass das erprobte Arbeitsmodell Themenatelier auch in Zukunft erfolgreich wirken kann.

Prof. Rolf Windmüller

Teil A

Was bedeutet Qualität in Kulturkooperationen

**Dr. Heike Riesling-Schärfe,
PwC-Stiftung Jugend – Bildung – Kultur, Frankfurt a. M.**

Mehr als *eine* richtige Antwort

Zur Qualität von Kulturkooperationen zwischen Schulen und ihren Partnern

Knapp vier Jahre nach Start des Themenateliers „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ ist die kulturelle Bildung für Kinder und Jugendliche in Deutschland zunehmend in das Blickfeld der Öffentlichkeit gerückt. Es gibt Länderprogramme und bundesweite Initiativen, kommunale Kulturserver und regionale Jugendkulturservices, freie Kulturschaffende, die „Schule machen“, außerschulische Einrichtungen der Jugendkulturarbeit in Bildungspartnerschaften oder auch große Kulturinstitutionen, wie z. B. Museen, Opern- und Konzerthäuser, die langfristige „Partnerschaften“ mit Bildungseinrichtungen eingehen. Über bundesweite Wettbewerbe wie die Initiative „Kinder zum Olymp“ der Kulturstiftung der Länder und des Bundes werden immer mehr herausragende Kooperationsprojekte zwischen Schulen und Kultur ausgezeichnet und über die Grenzen Deutschlands hinaus bekannt gemacht. Es ist sicher nicht falsch anzunehmen, dass diese Initiativen – gerade in Zeiten von PISA und G 8, in denen die Frage nach der unmittelbaren Verwertbarkeit von Wissen oft im Vordergrund schulischer Bildung steht – dazu beigetragen haben, so etwas wie eine „Konjunktur“ der Kultur für junge Leute, insbesondere auch an allgemeinbildenden Schulen, entstehen zu lassen. Dieser Aufschwung der kulturellen Bildung lebt vom Engagement vieler unterschiedlicher Partner: Kooperation und Vernetzung allerorts.

Seit der Vorlage des Schlussberichts der Enquetekommission „Kultur in Deutschland“ Ende des Jahres 2007 hat die kulturelle Bildung zusätzliche politische Aufwertung erfahren. Doch wer kooperiert da mit wem, in welcher Weise und mit welchem Ziel? Was zeichnet die vielfältigen Initiativen aus? Was muss man bei der Projektorganisation beachten, damit das Vorhaben auf den richtigen Weg kommt? Was macht die besondere Qualität und den Mehrwert von Kooperationen in Kinder- und Jugendkulturprojekten aus?

Erfolgsfaktoren von Kinder- und Jugendkulturprojekten

Wie groß das Potenzial in der kulturellen Kinder- und Jugendbildung tatsächlich ist, darüber gab es bislang kaum systematische Erkenntnisse. Zuletzt hat sich damit die 2007 von der PwC-Stiftung initiierte und vom Zentrum für Kulturforschung in Bonn vorgelegte „Potenzialstudie“ zu Kinder und Jugendkulturprojekten befasst. Anhand von 60 bundesweiten Good-Practice-Modellen analysierten die Forscherinnen vom Zentrum für Kulturforschung Merkmale gelingender Kinder- und Jugendkulturprojekte und erarbeiteten Empfehlungen für die Praxis (vgl. Keuchel/Aescht 2007). Im Vordergrund der Studie stand nicht das Ziel, neue Qualitätskriterien zu entdecken, sondern deren systematische Erfassung. Die insgesamt 104 ermittelten Qualitätskriterien wurden sieben Bewertungs-

feldern zugeordnet und anschließend im Rahmen einer Korrelations- und Faktorenanalyse hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zueinander in Beziehung gesetzt. Anschließend wurden die Ergebnisse mithilfe von qualitativen Experteninterviews auf die Alltagspraxis bezogen.

Welche Merkmale den Erfolg eines Kinder- und Jugendkulturprojekts gewährleisten, fasst die Studie schließlich in acht Punkten zusammen. Dabei bestätigt sich die aus der Bildungsforschung schon länger bekannte Tatsache, dass ein breit angelegter konzeptioneller Ansatz der Kooperation verschiedenster Partner für die kulturelle Bildungsarbeit besonders geeignet ist, das Vorhaben an den Bedürfnissen der beteiligten Kinder und Jugendlichen auszurichten.

Kooperation und Vernetzung als Garanten für Breitenwirkung und Qualität

Die Ergebnisse der Potenzialstudie verdeutlichen, dass die ausgewerteten Kinder- und Jugendkulturprojekte sehr unterschiedliche Ziele verfolgen, alle jedoch einen wichtigen Beitrag für eine ausgewogene Kinder- und Jugendkulturlandschaft in Deutschland leisten. Eines der wichtigsten Resultate der Studie ist, dass Vernetzung unabdingbar ist, wenn kulturelle Kinder- und Jugendprojekte eine Breitenwirkung erzielen sollen. Einerseits ist eine Institution allein nicht in der Lage, eine große Anzahl von Kindern oder Jugendlichen zu erreichen, hierzu sind in der Regel die Ressourcen verschiedener Partner notwendig. Andererseits beeinflussen Kooperation und Vernetzung entscheidend die qualitative Ausgestaltung eines Projekts, in das unterschiedliche Kompetenzen und Know-how der Partner eingebracht werden. Dies betrifft sowohl spartenübergreifende Kooperationen, etwa die eines Museums mit einem Theater, als auch die Zusammenarbeit unterschiedlicher pädagogischer und künstlerischer Professionen. Als zentraler Erfolgsfaktor für das Gelingen hat sich der regelmäßige, kontinuierliche Austausch aller am Projekt Beteiligten herausgestellt.

Vielfältige Vernetzung können Kinder- und Jugendkulturprojekte wesentlich unterstützen. Hierzu gibt die Studie u. a. folgende Empfehlungen: Ausgeprägte Vernetzungsstrukturen sind im Rahmen von Kinder- und Jugendkulturprojekten vorteilhaft für das Erreichen von verschiedenen jungen Zielgruppen sowie die Optimierung von Ressourcen, die Erarbeitung origineller und individueller Vermittlungskonzepte sowie die Nachhaltigkeit der Projekte, da sie in der Regel über viele Multiplikatoren verfügen. Projekte, die von verschiedenen Partnern gemeinsam realisiert werden, gelingen nur mit einer umsichtigen Planung und Koordination, die vor allem festgelegte Zeitfenster für den Austausch zwischen allen Beteiligten vorsieht. Die Vernetzung von mehreren kulturellen Partnern birgt Vorteile für ein Kinder- und Jugendkulturprojekt. Sie ermöglicht eine Spartenvielfalt des Angebots und hat einen positiven Einfluss auf die Vermittlungsweisen, da Wissen und Erfahrung verschiedener kultureller Akteure einfließen. Entsprechende Projekte werden in der Öffentlichkeit stärker wahrgenommen und erreichen oft ein gutes Renommee.

Kinder- und Jugendkulturprojekte, die mit Partnern aus dem Bildungssektor vernetzt sind, können Zielgruppen breit ansprechen. Solche Vorhaben sind für Partner aus dem Kulturbereich attraktiv, um den Publikumsnachwuchs zu stärken und Angebotsformate für ein junges Publikum zu erproben. Auch Kinder- und Jugendkulturprojekte, die Schnittstellen zu Bildungseinrichtungen mit freiwilligen Angebotskonzepten haben, sind in der Praxis vernetzungsfreudig und ermöglichen eine intensive Zielgruppenarbeit auf einem hohen künstlerischen Niveau.

Kinder- und Jugendkulturprojekte mit Schnittstellen zu Bildungseinrichtungen in curricularer Struktur sind für eine verbindliche und nachhaltige Zielgruppenansprache besonders geeignet, da sie auch kulturferne junge Bevölkerungsgruppen verpflichtend einbindet. Vernetzungen mit verschiedenen außerschulischen Partnern sind jedoch aufgrund der curricularen Vorgaben bisher nur selten und schwer in der Praxis zu realisieren. Hier bietet die Öffnung und Erweiterung von Unterrichtsformen, wie sie im Rahmen der Ganztagschulentwicklung geschieht und wie sie auch im Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ erprobt wurde, neue Gestaltungsspielräume.

Ressourcen für besondere Zielgruppen

Projekte, die sich an junge Menschen aus sozialen Brennpunkten oder mit Migrationshintergrund richten, konzentrieren sich häufig auf niedrigschwellige und vor allem populäre Kulturinhalte. Dies führt zu einer Benachteiligung dieser Gruppen in der kulturellen Bildung, stellen die Forscherinnen fest. Hier sollte aus ihrer Sicht gegengesteuert werden, indem beispielsweise auch klassische Kunstformen thematisiert werden. Ein Konzept, das sich für die Realisierung von Kinder- und Jugendkulturprojekten mit Fokus auf bildungsferne Bevölkerungsgruppen in der Praxis besonders bewährt, ist die systematische Vernetzung mit Einrichtungen und Initiativen eines Stadtteils. Ein solches Konzept schafft durch die Einbindung der Eltern, des Freundeskreises und des Wohnumfelds eine besondere soziale Nähe, was die Akzeptanz solcher Projekte für junge Zielgruppen erhöht und ihre Nachhaltigkeit steigert.

Projekte, die sich an sozial benachteiligte und Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten richten, müssen besonders gut ausgestattet werden, wenn sie erfolgreich sein sollen, mahnt die Studie. Hier müssten tragfähige Strukturen geschaffen und flexible Abläufe eingeplant werden, da es während des Projektverlaufs vielfach zu Reibungen und unerwarteten Vorkommnissen kommen könne.

Intensive Vernetzung und regelmäßiger Austausch der am Projekt Beteiligten, ein pädagogisches Konzept, ausreichend pädagogisches und künstlerisches Know-how sowie Herzblut und Engagement der Projektbetreuer – das sind zusammengefasst die entscheidenden Bausteine, die zum Gelingen eines Projekts in der Kinder- und Jugendkulturbildung beitragen. Die künstlerische Arbeit der Kinder und Jugendlichen sollte am Projektende stets in eine Aufführung oder Ausstellung münden, empfiehlt die Studie. Eine Präsentation mache das Vorhaben nicht nur in der Öffentlichkeit bekannt, schaffe mehr Akzeptanz bei den Eltern und Interesse aufseiten potenzieller Förderer, sondern erhöhe auch die Teilnahmebereitschaft der jungen Zielgruppe. Hierdurch lassen sich künstlerisch-kreative Potenziale wecken, die durch eine eher rezeptive Vermittlung von Kulturinhalten nicht gefördert werden.

Öffnung kreativer Felder für das Lernen in Schule und Stadtteil

In einer Projekttypologie konnten drei grundsätzliche Projektarten charakterisiert werden: „Nachhaltige Strukturprojekte“, „Projekte mit Zielgruppenfokus“ und „Innovative Wegweiserprojekte“. Als besonders erfolgreich erwiesen sich Projekte mit einer Vermittlungsdauer von einer Woche bis zu mehreren Wochen. Innerhalb eines begrenzten Zeitraums sind Kinder und Jugendliche am ehestens motiviert und konzentriert bei der Realisierung einer künstlerischen Arbeit. Viele positive Effekte ergeben sich, wenn ein Vorhaben der kulturellen Jugendbildung mit Einrichtungen im Stadtteil verknüpft wird. Die Vorteile liegen auf der Hand: Durch die Nutzung der bestehenden Infrastruktur im Stadtteil werden gute Rahmenbedingungen für die Projektarbeit geschaffen. Zugleich wird das Vorhaben im direkten sozialen Lebensumfeld der Kinder und Jugendlichen bekannt gemacht und Akzeptanz geschaffen, wodurch diese wiederum besonders zur Teilnahme motiviert werden.

Dass die Motivation junger Zielgruppen nicht nur ein wichtiger Erfolgsfaktor für das Gelingen von Kinder- und Jugendkulturprojekten ist, sondern diese noch weit über den Projektkontext hinaus wirkt, bestätigen auch die Erfahrungen, die die PwC-Stiftung bei der Evaluation ihrer bisherigen Förderpraxis gemacht hat. Für Kulturprojekte im schulischen Rahmen gilt die grundlegende Erkenntnis, „dass die Schüler, sofern sie sich in einem ihnen eigenen ‚kreativen Feld‘ bewegen, bei Weitem leistungsfähiger sind als im normalen Schulalltag. Hier werden nicht nur Methoden und Inhalte gelernt, sondern ein ganzheitlicher projektorientierter Lernprozess verinnerlicht“ (Döbrich/Kammler 2007, S. 4). Diese Erkenntnis gewinnen auch Lehrerkollegien, wenn sie in die Projektar-

beit miteinbezogen werden, und sich im Anschluss daran eine stärkere Ausprägung der „kulturellen Praxis“ an ihrer Schule wünschen.

Mehr als *eine* richtige Antwort: Formen der Kooperation im Themenatelier

Die zum Erfolgsfaktor „Vernetzung“ genannten Studienergebnisse verdeutlichen einmal mehr, dass Schulen wichtige Partner sind, wenn es darum geht, die kulturelle Bildung von Kindern und Jugendlichen zu fördern. In die Schule gehen alle Kinder: Kinder aus kulturaktiven Elternhäusern ebenso wie jene Kinder, deren Eltern selbst nur einen eingeschränkten oder keinen Zugang zu künstlerisch-kreativen Aktivitäten haben. Insbesondere die Ganztagsschule bietet einen erweiterten Rahmen für die Einbeziehung außerschulischer Bildungspartner und andere, neuartige Lernformen. Sie könnte ein „Ort der Symbiose“ werden, „wo die Vertreter aller drei Vermittlungsebenen – Künstler, Kulturpädagogen und Lehrer – Hand in Hand für neue ästhetische Bildungskonzepte kooperieren“ (Keuchel 2007, S. 21). Dieses im Rahmen des Ganztagsunterrichts zu erproben und übertragbar zu machen, war der Ansatz des Themenateliers „Kulturelle Bildung an Ganztagsschulen“. In den Schuljahren 2005 bis 2008 wurde in dreizehn Kooperationsprojekten aus dem Bereich der kulturellen Bildung in vier Länderateliers gearbeitet, darunter das Tanzatelier Bremen, das Theateratelier Hamburg, das Museumsatelier Berlin und das Literaturatelier Sachsen.¹ Die gewählte Arbeitsform von „Ateliers“ als Orte kreativen Gestaltungswillens hat das Entstehen beispielhafter Projekte ermöglicht, in denen unterschiedliche Zugänge zu kultureller Bildung in Kooperationen zwischen Schulen und Künstlern bzw. Kulturinstitutionen umgesetzt wurden. Wichtige Bausteine waren Fortbildungen und eine unterstützende Prozessbegleitung für die beteiligten Ganztagsschulen und ihre Partner.

So entstanden im Themenatelier viele unterschiedliche Ebenen der Kooperation. Neben der kooperativen Projektarbeit zwischen Schülern, Pädagogen, Künstlern und Eltern in den beteiligten Ganztagsschulen bzw. Kultureinrichtungen waren dies weitere Formen der Zusammenarbeit, z. B. die Reflexion und Qualitätsentwicklung in regionalen Zusammenschlüssen, bundesweite Netzwerksymposiume sowie gegenseitige Hospitationen und Besuche zum Zwecke des Austauschs unter „kritischen Freunden“. Der Gelingensfaktor der Verankerung von kulturellen Schulkooperationen im Stadtteil war Bestandteil der Projekte. Für die Koordination und Vernetzung waren beachtliches Engagement und Ressourcen notwendig. In allen Projekten des Themenateliers entstanden individuell unterschiedliche Formen der Ausstrahlung in den Stadtteil hinein und in vielen Fällen sogar über diesen hinaus. Die Außenwirkung der beteiligten Schulen konnte positiv verstärkt werden und für die kulturelle Bildung wurden weitere Partner im Sozialraum gewonnen.

Kulturkooperationen als Herausforderung für die Künste und die Schule von morgen

Künstler bringen in Kooperationen ihre Kreativität als authentisches und oft auch konträres Element in den Unterricht ein und profitieren umgekehrt von der Auseinandersetzung mit dem Lebensraum Schule. Sie haben einen maßgeblichen Anteil daran, neue Schulkonzepte zur ästhetischen Bildung durch Kooperation zu entwickeln und erhalten im Austausch ihrerseits Impulse, die sie für die Kunstproduktion fruchtbar machen können: „Entwicklung und Innovation der Künste, Veränderungen der ästhetischen Produktion bedarf der Involvierung immer neuer Menschen und immer neuer Vorstellungen, die Wissen über und Interesse an den Künsten mitbringen und entwickeln müssen: Ohne kulturelle Bildung keine innovative Kunstproduktion. Kunst – ob innovativ oder bewahrend – benötigt ein Gegenüber, das in Sachen Kunst auch alphabetisiert ist. Dies ist eine gesellschaftliche Aufgabe. Auf die Institutionen der Kunstproduktion kommt jedoch stärker die Auf-

¹ Mehr zu den Einzelprojekten des Themenateliers und den Ergebnissen s. Teil B und C dieser Publikation.

gabe zu, ihre Position der ästhetischen Formulierung und das darin ausgedrückte Veränderungspotenzial zu vermitteln, eine Auseinandersetzung mit Innovation möglich zu machen“ (Kolland 2007, S. 24).

Für die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen bieten Partnerschaften kultureller Bildung an Ganztagschulen die Chance, innerhalb des curricularen Rahmens Grenzen zu überwinden. Zusammen mit Eltern und Lehrern erschließen sie sich sozial, institutionell und geografisch neue Lern- und Erlebnisräume und erfahren dabei eine Veränderung der Schulkultur. Aber auch die Kultureinrichtungen erleben in der Zusammenarbeit mit den schulischen und künstlerischen Partnern eine Öffnung und Erweiterung ihres institutionellen Horizonts.

Auf der anderen Seite benötigen Künstler in Kulturkooperationen neben dem Wissen um Entwicklung und Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen auch Vorstellungen davon, wie Schule funktioniert und unter welchen Bedingungen Lehrkräfte arbeiten. Diese wiederum brauchen Offenheit für Neues, Vertrauen in den kreativen Prozess und nicht zuletzt ein gewisses Maß an „Unruhebereitschaft“, um dem Prinzip Kunst und Kreativität eine Tür in die Schule zu öffnen. Hierfür bieten Modellvorhaben Gelegenheitsstrukturen. Zusätzlich zur Qualifizierung der beteiligten Partner als Multiplikatoren sind vor allem Dokumentation und Anleitung in der Praxis wichtig für die Übertragung und Nachhaltigkeit eines Projekts, da sie das Konzept, wesentliche Inhalte und Vermittlungsformen an Interessierte weitergeben.

Wegen der Unterschiedlichkeit wurde im Themenatelier ein gemeinsamer Qualitätsrahmen entwickelt, der sechs Qualitätsbereiche für Schulkooperationen empfiehlt, die mit den Ergebnissen der Potenzialstudie der PwC-Stiftung korrespondieren. Sie reichen von der ästhetischen und pädagogischen Qualität über die der Ausstattung und der Prozesse bis hin zur Qualität von Qualifizierung und Entwicklung und schließlich der der Wirkung. Die mit dem Qualitätsrahmen entstandende Matrix für Schulkooperationsprojekte kann als Arbeitshilfe dazu beitragen, die Qualität von kultureller Bildung als Bestandteil von Schulentwicklung weiter voranzubringen und das Lernfeld Kultur an Ganztagschulen auch in Zukunft erfolgreich auszubauen.

Literatur

Döbrich, Peter/Kammler Christian: Evaluationsbericht „Workshop der Young Americans mit der Grund- und Hauptschule Stammheim“ (unveröffentlichtes Manuskript). Frankfurt a. M. und Marburg 2007.

Keuchel, Susanne/Aescht, Petra: Hoch Hinaus: Potentialstudie zu Kinder- und Jugendkulturprojekten. Eine empirische Untersuchung zu den Qualitätsmerkmalen der Kinder- und Jugendkulturarbeit in Deutschland. PwC-Stiftung Jugend – Bildung – Kultur/Zentrum für Kulturforschung (Hrsg.). Frankfurt/Bonn 2007 (Bestellung und Download der Studie unter www.pwc-stiftung.de).

Keuchel, Susanne: Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. Eine empirische Bestandsaufnahme. Zentrum für Kulturforschung (Hrsg.). Bonn 2007.

Kolland, Dorothea: Das Aufgabenfeld kultureller Bildung. In: Projektbüro Künste und Partner (Hrsg.): Rat für die Künste: Offensive Kulturelle Bildung in Berlin. Dokumentation der Werkstatt-Konferenz am 28. und 29. September 2006. Berlin 2007.

Gemeinsam Qualität entwickeln – Wie Kulturprojekte an Ganztagsschulen voneinander lernen können

Mit dem Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagsschulen“ im Rahmen des Programms „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ unterstützte die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, gefördert von der PwC-Stiftung Jugend – Bildung – Kultur in den Jahren 2005 bis 2008 Kooperationsprojekte der kulturellen Bildung an Ganztagsschulen in Bremen, Hamburg, Sachsen und Berlin. Immer wieder kreisten Diskussionen im Netzwerk der teilnehmenden Schulen und außerschulischen Partner um Fragen wie: „Was macht unsere Arbeit gut?“ oder: „Wie können wir uns und unsere Arbeit während der Kooperation weiterentwickeln?“

Auf diese und andere Fragen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung versuchte das Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagsschulen“ Bezug zu nehmen. Einige Erkenntnisse aus der dreijährigen Entwicklungsarbeit möchte ich benennen.

Qualität zu entwickeln, ist eine höchst subjektive Angelegenheit – gerade im Bereich der Künste. Denkt die an einem kooperativen Projekt arbeitende Musiklehrerin dabei vielleicht an pädagogische Konzepte, Methoden oder das Erreichen curricularer Lernziele, ist einem in einer Schule engagierten Künstler möglicherweise die ästhetische Dimension – das Anderssein als herkömmlicher Unterricht – am wichtigsten. Er möchte unbedingt mehr Raum für echte ästhetische Erfahrungen schaffen. Der Kulturpädagogin aus einem freien Jugendzirkus wiederum mögen neben pädagogischen Kriterien zunächst auch Fragen der Finanzierung und der organisatorischen Einbindung der eigenen Arbeit in den Schulalltag durch den Kopf gehen, wenn sie sich auf eine Kooperation einzulassen beginnt.

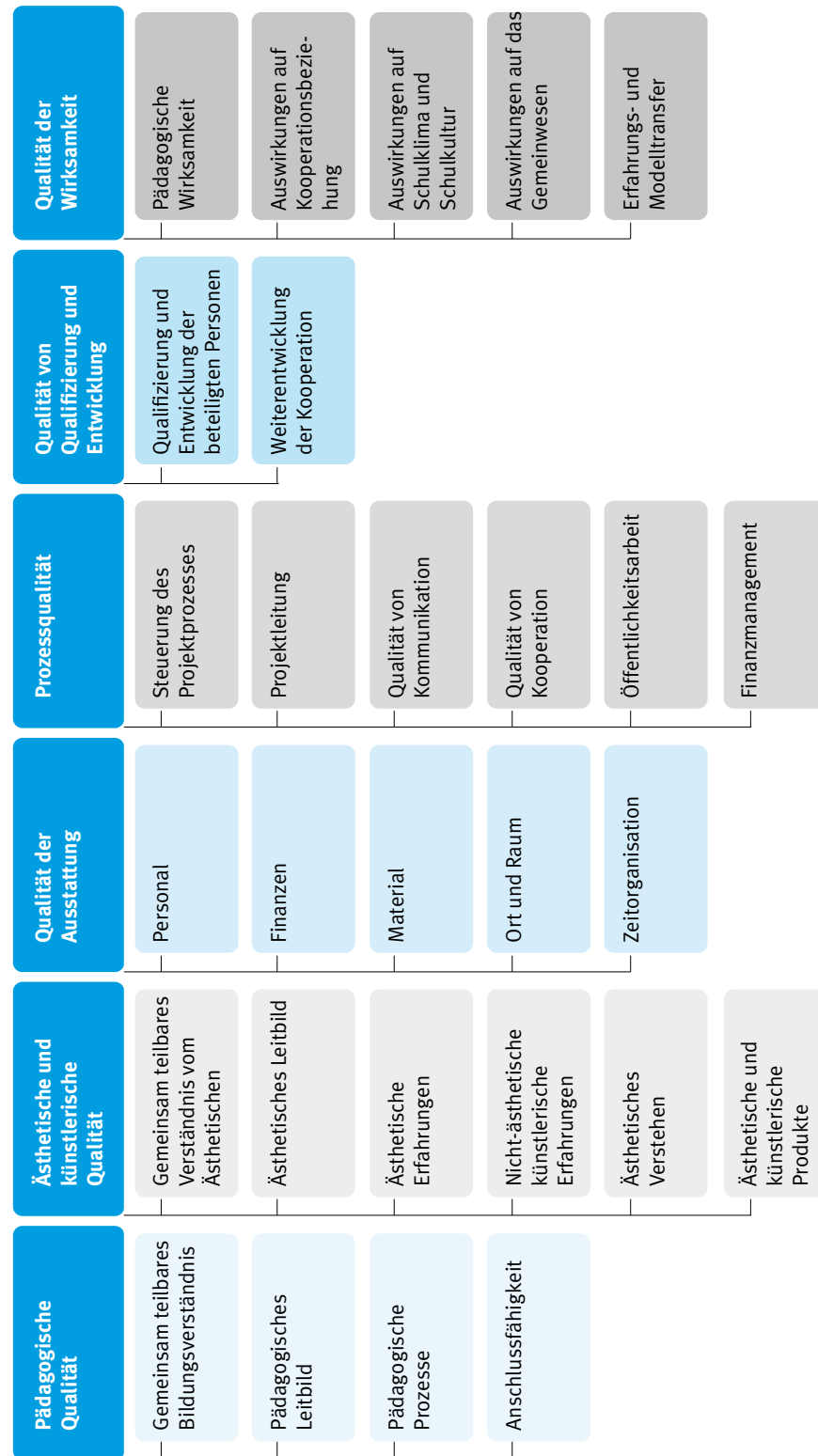
In Kooperationsprojekten können also durchaus unterschiedliche Werthaltungen gegenüber Kunst, Bildung, Gesellschaft und dem Projektmanagement solcher Vorhaben aufeinandertreffen, die einer erfolgreichen Aushandlung bedürfen. Dabei kann es auch zu Konflikten zwischen Beteiligten kommen (vgl. Busch 2007). Nicht immer ist Kooperation in einem Projekt einfach, wenn sich alle eingebunden fühlen sollen und die Fähigkeiten und Ressourcen aller Beteiligten benötigt werden. Zahlreiche als Kooperationen angelegte Projekte sind schon an vermeintlich kleinen Stolpersteinen gescheitert, weil zwischen den beteiligten Professionen und Individuen keine Verständigung über die Ziele der gemeinsamen Arbeit hergestellt werden konnte.

„Verständigung“ ist für mich ohnehin der Grundbegriff einer an Kriterien orientierten Qualitätsentwicklung in Kooperationen: Integrative, von mehreren Professionen gestaltete Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche stellen an Ganztagsschulen einen entscheidenden Schritt zu einer vernetzten Lern- und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler dar – gerade im Bereich der kulturellen Bildung. Nur durch eine gelingende Abstimmung der Angebote eines Sozialraums und die gemeinsame Festlegung von lokal wichtigen Bildungszielen als Orientierungsrahmen können vorhandene Ressourcen ideal genutzt und aufeinander aufbauende Lernangebote und Erfahrungsmöglichkeiten geschaffen werden.

Auch für die Anbahnung von Teilhabegerechtigkeit in der kulturellen Bildung ist eine solche Abstimmung in Kommune und Sozialraum von Bedeutung. Findet keine ausreichende Verständigung

Qualitätsrahmen für Kooperationen zur kulturellen Bildung an Ganztagschulen

Sich verständigen über...



über die Bildungs- und Entwicklungsziele eines kooperativen Vorhabens zur kulturellen Bildung zwischen den Professionen statt, drohen die angestrebten Entwicklungsziele in nicht konstruktiver Kommunikation und in Fehlplanungen zu versacken – oder die einmaligen Partner trennen sich und es entwickeln sich unabgestimmte, rein additive Angebote, die nicht selten keiner vernünftigen Angebotslogik mehr folgen.

In Deutschland haben mittlerweile einige öffentliche Institutionen, Verbände und Stiftungen Entwürfe für einen Rahmen zur Qualitätsentwicklung an Schule oder in Kooperationen in der kulturellen Bildung vorgelegt². Inspiriert durch die Ergebnisse der Arbeit im Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ möchte die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung hier zu dieser Diskussion beitragen. Wir verstehen den vorgelegten Rahmen als eine Art Vademecum für die kooperative Projektarbeit in der kulturellen Bildung: Es wird in den seltensten Fällen gelingen, alle Qualitätsbereiche zu kontrollieren und alle Qualitätskriterien auf einem befriedigenden Niveau zu erfüllen. Vielmehr mag der dieser Publikation zugrunde liegende Rahmen (siehe Teil C) Anlass bieten, sich in der alltäglichen Arbeit von einzelnen Ideen inspirieren zu lassen, wie man das eigene Kooperationsprojekt noch weiterentwickeln könnte. Es ist also eine Art Bausteinkasten, der Schritt für Schritt die eigene Projektarbeit voranbringen mag.

Es soll daher auch betont werden, dass ein solches Modell nicht in Konkurrenz zu bestehenden Entwürfen steht: Es ist gedacht als eine Art Leitfaden, eine helfende Hand, eine Ressource bei der Projektarbeit – auch über den Bereich der kulturellen Bildung hinaus.

1. Pädagogische Qualität entwickeln

Soll ein Projekt in der Schule stattfinden und anschlussfähig an die Festlegungen des Schulprogramms sein, ist eine Verständigung über die Art der pädagogischen Qualität unersetzlich. Auch wenn ein Künstler sich weitgehend auf seine Rolle als Gestalter künstlerischer Prozesse zurückziehen mag: In einem pädagogischen Handlungsfeld braucht er offene Augen für die Talente von Kindern und Jugendlichen, für die spezifischen Entwicklungsaufgaben einzelner und für Konzepte, die im jeweiligen Kollegium vertreten werden. Möchte das Kollegium einer Ganztagschule die Selbststeuerungskompetenz der Schüler stärken, ist direktives Regietheater wahrscheinlich fehl am Platz.

Es bedarf also zunächst der Verständigung über ein gemeinsam teilbares Bildungsverständnis zwischen den an einem Kooperationsvorhaben Beteiligten: Geht es vor allem um humanistische Bildung? Soll das Vorhaben emanzipatorische Züge tragen und zu Beteiligung befähigen? Oder soll es vorrangig Kompetenzen entwickeln, die den beteiligten Schülerinnen und Schülern als „life skills“ oder bei der Vorbereitung auf den Beruf zur Verfügung stehen?

Oftmals sind im Schulprogramm der Ganztagschule Handlungsvorschläge für das pädagogische Leitbild einer solchen Kulturkooperation schon angelegt. Aber auch außerschulische Partner, zum Beispiel aus einer Jugendkunstschule, mögen ein eigenes pädagogisches Konzept einbringen wollen. Es bedarf also wiederum einer Aushandlung der für das Projekt relevanten pädagogischen Leitbilder. Und es braucht sicherlich eine Prioritätensetzung: Welche Rolle soll die alltägliche Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler im Kooperationsvorhaben spielen? Wie weit darf ihre Beteiligung an Entscheidungen über den künstlerischen Prozess und das ästhetische Produkt gehen? Wie werden die beteiligten Kinder und Jugendlichen möglichst individuell gefördert? Haben Eltern eine Möglichkeit, sich am Vorhaben zu beteiligen?

² Siehe z. B. die Orientierungsrahmen für Schulqualität fast aller Bundesländer oder – aus kulturpädagogischer Sicht – den Rahmen zur Qualität von Kooperationen in der kulturellen Bildung, vorgelegt von der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ), vgl. Kelb 2007.

Ohne Umsetzung in die Praxis ist das pädagogische Leitbild – wie so manches Schulprogramm – zum Scheitern verurteilt: Deswegen sollten Kooperationspartner in einem gemeinsamen Vorhaben zur kulturellen Bildung eine Verständigung über die tatsächlichen pädagogischen Prozesse suchen. Welche Aktions- und Sozialformen tragen dem gemeinsam entwickelten pädagogischen Leitbild Rechnung? Welche Methoden, Lehr- und Lernformen sind geeignet für das geplante Vorhaben? Welche sind die pädagogischen Rollenerwartungen an die am Projekt beteiligten Erwachsenen und wie ist die Aufgabenverteilung?

Schließlich sind auf Langfristigkeit angelegte Kooperationsvorhaben dann erfolgreicher, wenn sie gleichermaßen aktiv eine Anschlussfähigkeit an das Schulprogramm und das Programm des außerschulischen Partners suchen und sich bemühen, wichtige Antworten auf drängende Fragen im jeweiligen Sozialraum zu suchen.

2. Ästhetische und künstlerische Qualität entwickeln

Eine eigene – und in solchen Modellen eher unvertraute – Säule für Qualität in Kulturkooperationen stellt die Frage nach der Entwicklung von Qualität im künstlerischen, gar ästhetischen Bereich dar. Wie Konstrukte des Ästhetischen schon immer fluide sind, kann auch das Verständnis des Ästhetischen bei den an einem Kooperationsvorhaben beteiligten Erwachsenen verschieden sein.³

Es tut daher aus meiner Sicht not, sich neben dem Bildungsverständnis auch der Verständigung über ein gemeinsam teilbares Verständnis des Ästhetischen zuzuwenden. Soll das Vorhaben vorrangig die sinnliche Wahrnehmung für erlebbare Phänomene der Lebenswirklichkeit schulen, also die „Aisthesis“, wie es im Griechischen heißt? Oder sollen ästhetische Ansprüche im Sinne von Kunst und Kunstwerken im Zentrum stehen?

Wenn eine Verständigung über das gemeinsam teilbare Verständnis des Ästhetischen erzielt werden konnte: Wie manifestiert sich diese in einem ästhetischen Leitbild – welche Schwerpunkte werden also gesetzt und welche Erfahrungsräume sollen im Vorhaben erschlossen werden? Zentral dafür mag auch eine Diskussion darüber sein, welche Möglichkeiten für ästhetische Erfahrungen in dem Projektvorhaben gegeben sein sollen. Dabei können diese als Selbsterfahrung, als Erfahrung im Umgang mit anderen, mit Alltagsgegenständen, -phänomenen, Kunstwerken und der Welt im Großen zu ermöglichen sein. Was können die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel an Überraschungen sinnlich erleben, wenn sie in dem Kooperationsvorhaben Erfahrungen machen? An welchen Stellen soll ein genussvolles Staunen über sich, andere, Dinge und Phänomene möglich werden?

Eine Verständigung über Ausmaß und Charakter nicht-ästhetischer, kulturbezogener Erfahrungen ist ebenfalls wichtig für die Abstimmung im Rahmen eines Kooperationsprojekts. Nicht-ästhetisch, aber kulturbezogen: Das meint jegliche Form des Erfahrens von Zusammenhängen, in denen ein Künstler arbeitet oder Kunst und Kultur stattfinden.⁴ Wie organisiere ich ein kulturelles Straßenfest? Woher bekomme ich die Finanzierung für mein Kulturprojekt? Wie sehr muss ich mich als Künstler dem Geschmack und den Werten des Publikums beugen? All dies sind relevante Erfahrungsmöglichkeiten, über deren Stellenwert im Kooperationsvorhaben eine Verständigung gesucht werden muss.

³ Zwischen Kulturpädagogen und Künstlern besteht vielerorts auf Verbandsebene ein aus meiner Sicht übertriebener Streit, was Bestandteil eines Projekts zur kulturellen bzw. ästhetischen Bildung sein sollte und welcher der beiden Leitbegriffe („kulturell“ oder „ästhetisch“) zu bevorzugen sei. Eine stärkere Ausrichtung an den Gemeinsamkeiten beider Professionen wäre hier nach meiner Ansicht förderlich.

⁴ Man mag bezweifeln, dass solche nicht-ästhetischen, aber künstlerischen Erfahrungen überhaupt möglich sind. Schließlich steckt doch in jeder Wahrnehmung ein gewisses Staunen, oft eine Überraschung, ein sinnlicher Prozess. Der Einfachheit halber ist die Trennung hier beibehalten (mehr dazu in Kämpf-Jansen 2006).

Auch das über die Erfahrung hinausgehende ästhetische Verstehen mag Gegenstand einer gemeinsamen Klärung sein: Welche Möglichkeiten soll es für die am Vorhaben Beteiligten geben, „etwas als etwas zu erkennen“, diesem eine Bedeutung zuzuordnen – also zu „verstehen“. Vor welchem kulturellen Erfahrungshintergrund findet das Vorhaben statt? Und: Wie wichtig ist in unserem Vorhaben, dass Schüler über die ästhetischen Erfahrungen des Augenblicks hinaus Verbindungen zu kunsthistorischen oder kunsttheoretisch wichtigen Konstrukten und Paradigmen oder anderen gesellschaftlichen Phänomenen herstellen können?

Letztlich mag ein Streitpunkt in Kulturkooperationen auch die Frage sein, wie das Verhältnis zwischen künstlerischem Prozess und ästhetischem Produkt aussehen soll: Finden die gesammelten ästhetischen Erfahrungen Ausdruck in einem ästhetischen Produkt – einer Aufführung, einer Installation, einer Komposition – oder werden sie verbalisiert, analysiert, kognitiv reorganisiert? Wie werden die „Urheberrechte“ der beteiligten Erwachsenen und Schüler geklärt? Und: Welches Publikum soll das Produkt erreichen – welche Nachricht senden?

3. Qualität der Ausstattung

Die Frage nach der Qualität der Ausstattung ist ohne jeden Zweifel die in Kulturkooperationen am meisten diskutierte. Dies wirft ein Licht auf die prekäre Ausstattungssituation, die trotz mehrerer Förderprogramme in verschiedenen Bundesländern⁵ noch den Charakter von Kulturkooperationen mit Ganztagschulen kennzeichnet. Nur dem außergewöhnlichen Engagement von außerschulischen Partnern und Lehrkräften ist es zu verdanken, dass das Angebot an Kooperationen dennoch verhältnismäßig reichhaltig ist. Gleichwohl mangelt es aufgrund dieser weitgehend prekären Lage vielerorts an Langfristigkeit, Nachhaltigkeit und integrativem Charakter der Vorhaben.

Um zum Gelingen einer Kooperation beizutragen, muss dem Vorhaben genügend und ausreichend qualifiziertes Personal zur Verfügung stehen, das hinreichende Entscheidungsbefugnisse besitzt und damit Wirksamkeit entfalten kann. Ist der Theaterpädagoge des Stadttheaters tatsächlich für die Arbeit an einer Förderschule geeignet – braucht er eine Einführung in grundlegende Prinzipien des Handelns im Umgang mit Kindern und Jugendlichen? Aber auch: Sind die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer bereit, sich auf die künstlerischen Vorgehensweisen des außerschulischen Partners einzulassen? Sind die am Vorhaben Beteiligten abhängig von mehr oder weniger politischen Entscheidungen anderer?

Eine Schlüsselfrage für das Gelingen von Kooperationen stellt zweifelsohne die nach der Finanzierung dar. Kann vor Projektbeginn Planungssicherheit für einen ausreichenden Zeitraum hergestellt werden, um den Aufwand zu rechtfertigen?

Materialien mögen ein anderer Schlüsselfaktor in der Planung sein: Stehen die benötigten Arbeitsgeräte – Klavier, Tanzteppich – , aber auch die technische Ausstattung (Ton, Licht etc.) zur Verfügung?

Manches Projekt hat unter widrigen räumlichen Bedingungen seinen Anfang nehmen müssen. Steht der Tanzpädagogin die Schulaula zur Verfügung oder muss sie mühselig einen Klassenraum ausräumen, bevor sie mit der Arbeit beginnen kann? Ebenso ist die Frage interessant, ob und zu welchen Teilen das Vorhaben tatsächlich in der Schule selbst stattfinden muss: Wie ist es im Sozialraum verortet? Vielleicht hat der beteiligte außerschulische Partner eine Kunstwerkstatt zur Verfügung, vielleicht bietet das beteiligte Museum Möglichkeiten zur Gestaltung an einem „dritten Lernort“, der hilft, die Schule nach außen zu öffnen.

5 Z. B. „Kultur und Schule“ in Nordrhein-Westfalen, „tanzzeit“, „TUSCH – Theater und Schule“ oder „Projektfonds kulturelle Bildung“ in Berlin, „whirlschool“ in Bremen, „Step by Step“ und „TUSCH – Theater und Schule“ in Hamburg, „KLaTSch – Kulturelles Lernen an Theater und Schule“ in Sachsen-Anhalt...

Je integrativer ein Kooperationsvorhaben geplant wird, je mehr die Inhalte anschlussfähig an das Curriculum sein sollen, desto dringlicher stellt sich die Frage nach der Einbindung in den Vormittag: Gibt es in der Schule ein „Vormittagsband“, in dessen Rahmen Vorhaben dieser Art laufen können – könnte es dafür eingerichtet werden? Ist die Kooperation gar Teil des Fachunterrichts und leistet zusätzliche Angebote zur Vertiefung am Nachmittag?

Und generell: Welches zeitliche Format entspricht den Bedarfen und Möglichkeiten am besten?

4. Prozessqualität

Die Prozessqualität umfasst alle Fragen eines erfolgreichen Projektmanagements.

Wie in größeren Organisationen ist auch in der Kooperation zu klären, ob die am Vorhaben Beteiligten eine gemeinsame Projektleitung ausüben wollen oder die Gesamtkoordination einer einzelnen Person übertragen möchten. Unabhängig von dieser Entscheidung: Wer mit Leitungsaufgaben beauftragt wird, muss transparent führen, verbindlich handeln, erfolgsorientiert denken, Entscheidungen fällen und Kompetenzen im Konfliktmanagement einbringen können. Sie oder er muss klare Zuständigkeiten mit allen Beteiligten aushandeln können, eventuell arbeitsrechtliche Fragen und Personalverantwortung klären. Dazu gehören auch die Regelung von Aufsichtspflichten, Haftungs- und Versicherungsfragen und die Einhaltung von Datenschutzregeln. Was das im Einzelfall heißt, ist wiederum eine Sache gemeinsamer Absprache: Es bedeutet eine Qualität an sich, sich über diese Dinge verständigt zu haben.

Wer eine tragfähige Kooperationsvereinbarung schließt – sei es ein rechtlich bindender Kooperationsvertrag oder einen „letter of agreement“, in dem das gemeinsame Vorhaben beschrieben wird –, kann im Krisenfall auf schriftlich niedergelegte Vereinbarungen zurückgreifen.

Wie soll das gemeinsame Vorhaben nun ablaufen? Eine gemeinsame Zielklärung für Zielgruppen unterstützt alle, im Projekt an einem Strang zu ziehen, und sorgt für einen klaren Blick, wenn man mitten im Tumult des Projekts steckt. Aus der Zielklärung lässt sich eine möglichst realistische Aktivitäten- und Meilensteinplanung ableiten. Oftmals holt aber die Wirklichkeit die anfangs getroffenen Vereinbarungen ein: Es macht Sinn, im Projekt eine Person zu bestimmen, die regelmäßig die Erfüllung der Aktivitätenplanung überprüft und mit den übrigen Beteiligten anpasst, wenn es geboten scheint.

Im Projekt „Schüler werden Spielleiter“ des Hamburger Themenateliers stellte sich bald heraus, dass die Theater unterrichtenden Schülerinnen und Schüler einer regelmäßigen Supervision durch Erwachsene bedurften (siehe Teil C). Zum Ritual der Kommunikation im Projekt und der gemeinsamen Weiterentwicklung des Vorhabens wurde eine regelmäßig einberufene Supervisions- und Steuerrunde. Regeln für die Zusammenarbeit wurden erarbeitet, Verantwortlichkeiten und Rollen überprüft und neu geklärt, Pläne für die Zukunft des Projekts geschmiedet. Diese Kommunikationsformen zu institutionalisieren, und wenn es jeden letzten Mittwochabend im Monat in der Pizzeria ist, hilft bei Schwierigkeiten zu einer schnellen Klärung zu kommen.

Was ist überhaupt eine gute Kooperation? Die am Projekt Beteiligten könnten Absprachen darüber treffen, was für sie ein fruchtbares Arbeitsklima ist, das die aktive Einbindung aller benötigten Ressourcen und relevanten Akteure befördert. Wie soll der außerschulische Partner in schulische Gremienarbeit integriert sein? Inwiefern sind Vertreter der Schule in Gremien des außerschulischen Partners präsent? Je besser diese Fragen geklärt sind, desto mehr Chancen hat das Kooperationsvorhaben, auch über das einzelne Projekt hinaus zu wirken.

Unterschiedliche Kompetenzen bringen Partner von Kulturkooperationen an Ganztagschulen ein, wenn es um Öffentlichkeitsarbeit für das gemeinsame Vorhaben geht. Pressearbeit oder das Ein-

werben von Schirmherren und – wenn denn notwendig – Kuratoriumsmitgliedern, liegen nicht jedem. Es ist gut, frühzeitig zu klären, wer sich dafür und für die projektbezogene Repräsentanz nach außen zuständig fühlt. Andere Kompetenzen wiederum erfordern die Verwaltung der Projektfinanzen und das Einwerben von Finanzierungen. Wer soll zuständig sein für das Fundraising oder Sponsoring? Wer wirbt Zusatzfinanzierungen aus öffentlichen Mitteln ein? Und wer ist bereit, Buchhaltung und Schatzmeisterei zu übernehmen – ein Bereich, der Genauigkeit genauso erfordert wie Hingabe?

5. Qualität von Qualifizierung und Entwicklung

Wer langfristig zusammenarbeiten will, braucht Offenheit füreinander: „Wir lernen gerne voneinander“, sagen die erwachsenen Beteiligten des Projekts an der Berliner Jens-Nydahl-Grundschule aus dem Themenatelier ([siehe Teil C](#)) und drücken damit aus, dass Kooperation mehr ist als nur eine Verteilung von Zuständigkeiten in einem gemeinsamen Vorhaben. Hier wachsen die Erwachsenen aneinander und schauen einander offensiv in die Karten: Was kann ich von meinem Projektpartner selbst noch lernen?

In eine Form gegossen, findet man auch gegenseitige Fortbildungsangebote: Wenn das „Haus Steinstraße“ aus Leipzig den Lehrern und Lehrerinnen an der Albert-Schweitzer-Förderschule eine Fortbildung in der eigenen Druckwerkstatt anbietet, auch um sie noch stärker in das gemeinsame Projekt einbinden zu können, ist dies eine Möglichkeit der gegenseitigen Weiterbildung. Wenn Lehrerinnen und Lehrer beginnen, mit ihren Partnern gezielt gemeinsame Fortbildungen zu fachlich-künstlerischen oder pädagogischen Themen zu besuchen, kann dies eine gute Ausgangsbasis für eine künftige gemeinsame Leitbildentwicklung sein.

Dabei mag es interessant sein, bei der Qualifizierungsplanung im Vorhaben auch die Eltern und Familien der beteiligten Kinder und Jugendlichen und weitere Vertreter des Gemeinwesens zu berücksichtigen. Ausgestattet mit gemeinsamen Erfahrungen und gemeinsamem Wissen, kann eine Abstimmung über das Vorhaben wesentlich leichter werden.

Was aber, wenn eine erste Runde eines gemeinsamen Projekts nach Weiterentwicklung ruft? Im Themenatelier haben die Gesamtschule Mitte und das tanzwerk bremen reichlich Ideen für Evaluationen der eigenen Projektarbeit zusammengetragen ([siehe Teil C](#)): Hilft uns eine Selbstevaluation – zum Beispiel durch einen Qualitätszirkel? Wollen wir eine gegenseitige (Peer-to-Peer-)Bewertung der Schülerinnen und Schüler ermöglichen und uns der Auswertung durch die Schüler stellen? Möchten wir einen externen Coach oder eine externe wissenschaftliche Begleitung bitten, uns bei der weiteren Entwicklung zu unterstützen?

Entwicklungs- und Innovationsfreude sind Grundlagen für die Weiterentwicklung eines Projekts nach dem Beginn: Erste Projektideen dürfen nicht für immer gesetzt sein: „Kill your favourite babys!“, heißt eine gängige Theaterregel und auch in Kulturkooperationen lohnt es sich, die liebste Idee wieder fallen lassen zu können.

6. Qualität der Wirksamkeit

Niemand steht allein – wir alle bewegen uns in vielfältigen Wirkungszusammenhängen, in Systemen. Unser Handeln in einem Kooperationsvorhaben hat direkte Auswirkungen auf die teilnehmenden Schüler und Erwachsenen, beeinflusst darüber hinaus das uns umgebende „System“.

Wer sich in den vorgenannten Qualitätsbereichen Ziele setzt, braucht eine Verständigung über die Indikatoren – die „Anzeiger“ für Qualität, anhand derer die Ziele als erreicht gelten können, und

die Standards – den Grad an Qualität, der mindestens erreicht werden soll: Wann ist also das Vorhaben als wirksam zu bezeichnen?

Und: Was macht es wahrscheinlich, dass der Wunsch der Kooperationspartner nach einer langjährigen und nachhaltig wirksamen Kooperation durch das Vorhaben gestärkt wird?

Welche Auswirkungen soll das Handeln im Kooperationsvorhaben auf die Schule haben, in der es stattfindet? Was sich aus einem gemeinsamen Projekt für Schulklima und Schulkultur ergeben soll, muss vor Beginn und während der Kooperation Gegenstand der Auseinandersetzung mit den Zielen der Zusammenarbeit sein: Welchen Beitrag also soll das Vorhaben zum Wohlbefinden der Teilnehmenden und anderer an Schule Beteiligter leisten, und wie verbessert es die Kultur des Zusammenlebens an der Schule?

Da Schulen zum Glück nicht in luftleerem Raum schweben, ist es auch legitim zu fragen, inwiefern das Kooperationsvorhaben zur Öffnung von Schule ins Gemeinwesen beiträgt und wie die lokale Vernetzung und Zusammenarbeit – das „lokale soziale und kulturelle Kapital“ - durch das Projekt gestärkt werden können. Das (T-)Raum-Projekt aus Bremerhaven ([siehe Teil B](#)) zeigt, wie eine solche Vernetzung gelingen kann.

Und wenn das Kooperationsvorhaben tatsächlich richtig gut gelungen ist, lohnt es sich, gemeinsam einen Gedanken auf den Transfer guter Erfahrungen zu verwenden: Das Projekt „Schüler werden Spielleiter“ aus dem Hamburger Themenatelier hat beispielsweise seine eigene Arbeit filmisch so dokumentiert, dass Prozesse und Produkte aus dem Vorhaben für andere verfügbar sind und dadurch nachahmbar werden. Wie gelingt uns die Übertragung guter Erfahrungen in „Settings“, in denen andere Menschen an ähnlichen Aufgaben arbeiten?

Instrumente der Qualitätsentwicklung

Ausgehend von dem eben beschriebenen, gemeinsam mit Projektvertretern entwickelten Qualitätsrahmen, unterstützte das Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ die teilnehmenden Projekte mit verschiedenen Angeboten zur Weiterentwicklung der jeweiligen Vorhaben, zur Vernetzung und zum Austausch über Fragen der Qualität. Dabei wurde deutlich, dass der Erfolg dieser Instrumente der Qualitätsentwicklung stark von den Entwicklungsbedarfen des jeweiligen Kooperationsvorhabens abhängt und diese daher eines sensiblen Einsatzes bedürfen.

Möglichkeiten zum Austausch zwischen (Ganztags-)Schulen existieren in der Regel vor allem auf kommunaler Ebene, über die Zusammenarbeit im Sozialraum und den Austausch zwischen Schulleitungen; auf europäischer Ebene, zum Beispiel durch Teilnahme am COMENIUS-Programm und im Rahmen des Schüleraustausches. Auf Landes- und Bundesebene hingegen besteht vielfach ein Defizit an mehr als zufälligen Möglichkeiten, an der guten Praxis anderer teilzuhaben und mit Gleichgesinnten in einen Austausch zur Weiterentwicklung der eigenen Arbeit treten zu können. Das Themenatelier hat sich bemüht, solche Gelegenheiten für möglichst hierarchiefreie Kommunikation und Zusammenarbeit anzubieten.

Neben der Projektförderung für die einzelnen Vorhaben, wurde den Projekten auf Landesebene jeweils eine Prozessbegleitung zur Seite gestellt. Diese beriet die Projekte in Fragen der Kooperation, moderierte zwischen den beteiligten Projektpartnern, unterstützte das Ansehen des Projekts gegenüber Schulleitung und weiteren Förderern und vermittelte im Krisenfall. Zahlreiche kritische Stolpersteine, die im Verlaufe des Arbeitsprozesses auftraten, konnten mit Hilfe der Prozessbegleitungen aus dem Wege geräumt, viele Durststrecken überwunden werden. Eine professionelle Prozessbegleitung hat sich als ein wesentliches Instrument erwiesen, um Projekte beim Durchhalten in schwierigen Situationen zu unterstützen und die Chance auf eine langfristige und nachhaltige Zusammenarbeit zu erhöhen.

Mehrmals im Jahr trafen die Projekte jeweils eines Bundeslandes unter der Moderation ihrer Prozessbegleiter zu regionalen Netzwerktreffen vor Ort zusammen. Der Austausch über Alltagsprobleme der Kooperation, die gemeinsame Erarbeitung von Lösungen, die Reflexion von Qualitätsmerkmalen⁶ und das gegenseitige Voneinanderlernen standen im Mittelpunkt dieser Treffen. Solange die an einem solchen Verbund beteiligten Projekte nicht in unmittelbarer Konkurrenz zueinander stehen, können die Gruppen durch die Anschlussfähigkeit der Ausgangslagen der teilnehmenden Projekte im jeweiligen Bundesland insbesondere Orte für den Diskurs über Qualität sein.

Diese Treffen waren auch Ausgangspunkt für das Peer-Review-Verfahren, das im Themenatelier auf Länderebene eingesetzt wurde. An passenden Stellen stand im Rahmen dieses Verfahrens jeweils ein Projekt einem anderen bei einem Besuch als „kritisch beobachtender Freund“ zur Seite und gab im Anschluss eine Rückmeldung zu beobachteten Stärken und Schwächen.⁷

Bundesweit wurden den am Themenatelier teilnehmenden Projekten freiwillige Hospitationen bei sie interessierenden Kulturkooperationen in anderen Bundesländern ermöglicht: Hier kam man als Gast, um zu lernen und Anregungen mit nach Hause zu nehmen – weniger, um Rückmeldungen zu Beobachtungen zu geben.

Die Beobachtungen konnten später mit der Prozessbegleiterin im eigenen Bundesland in die Planung konkreten Handelns umgesetzt werden.

Auf Bundesebene lud die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung alle teilnehmenden Projekte zweimal im Schuljahr zu einem jeweils zweitägigen Netzwerktreffen nach Berlin ein. Der Austausch zwischen den Projekten aller teilnehmenden Bundesländer, die gemeinsame, professionenübergreifende Fortbildung zu pädagogischen wie künstlerischen Fragen und das Nachdenken über Fragen der Qualitätsentwicklung waren zentral für diese Treffen. Sie stellten auch – und mit Recht – eine Anerkennung für die harte Arbeit der Projekte vor Ort dar.

Im Rahmen des Gesamtprogramms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ erhielten eine Reihe von teilnehmenden Projekten die Gelegenheit, Projektergebnisse auf Fachtagungen in einzelnen Bundesländern vorzustellen und ihre Erfahrungen durch Einblicke in die Kooperationsprozesse weiterzugeben – und dies ist auch das wichtigste Ziel der hier vorliegenden Publikation.

Ein Fazit

Kooperationen zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Partnern im Bereich der kulturellen Bildung bedürfen, wenn sie auf Qualität, auf Langfristigkeit und Nachhaltigkeit angelegt sein sollen, einer Unterstützung, die über die Gewährung von Projektmitteln hinausreicht. Im Verbund mit anderen Projekten kann man eigene Stärken und Schwächen oft leichter reflektieren. Eine Begleitung in den manchmal kritischen Stunden einer solchen Kooperation durch eine/n professionelle Prozessbegleiter/in kann über Schwierigkeiten hinweghelfen, die die Kooperation sonst an den Rand des Scheiterns bringen würden.

Auch wenn mittlerweile eine Reihe von privaten und öffentlich finanzierten Programmen zur Unterstützung von Kooperationen ins Leben gerufen wurden, ist eine Weiterentwicklung dieser Programme notwendig: Nicht immer erfüllen sie die Bedürfnisse der Schulen und ihrer außerschulischen Partner nach Qualität, langfristiger Verlässlichkeit und Nachhaltigkeit ihrer Wirkung.

Damit die kulturelle Bildung an Ganztagschulen weiterhin eine Stärkung erfährt, benötigt man ein Zusammenrücken der Professionen, die sich um Kinder und Jugendliche bemühen: Dabei gilt es,

6 Siehe auch den Beitrag von Jürgen Schulz in [Teil D](#) dieser Publikation.

7 Siehe auch den Beitrag von Yvonne Fietz in [Teil D](#) dieser Publikation.

alt eingefahrene Konflikte zwischen Kulturpädagogen, Lehrkräften, Künstlern und Vertretern von Kultureinrichtungen hintanzustellen und sich stärker das gemeinsame Ziel zu vergegenwärtigen: Jenseits der Verteidigung von gewachsenen Theorien, lieb gewonnenen gegenseitigen Vorurteilen, der Erhaltung von Pfründen und der Verteilung von Fördertöpfen muss das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen als gemeinsames Ziel von Vorhaben der kulturellen Bildung an Ganztagschulen im Zentrum stehen.

In Großbritannien hat jüngst die Kampagne „Music Manifesto“ in nur wenigen Jahren der kulturellen Bildung zu einem neuen zentralen Stellenwert im Bildungsgeschehen verholfen⁸. Man hatte dort eingesehen, dass nur eine konzertierte Aktion unterschiedlicher Akteure der musikalischen Bildung für Kinder und Jugendliche politische Priorität verleihen kann. Die Macherinnen und Macher des „Music Manifesto“ setzten darauf, kulturelle Bildung mit wichtigen aktuellen politischen Themen zu verbinden, altes Bestandsdenken zu überwinden und Kinder und Jugendliche anstelle der Kunst in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen. Im Jahr 2007 wurden durch die Aktivitäten der „Music Manifesto“-Kampagne mehr als 500 Millionen Euro zusätzlich aus öffentlichen Kassen für musikalische Bildung bereitgestellt. Es besteht die Hoffnung, dass ein konzertantes Auftreten von Entscheidungsträgern und Praktikern aus Bildung, Jugend und Kultur auch in Deutschland der kulturellen Bildung einen höheren Stellenwert zu geben vermag. Für ein solches konzertantes Auftreten braucht es erfolgreiche Kooperationen.

Literatur

Busch, Thomas: „Es waren zwei Königskinder...“? Wie Kooperationen in der kulturellen Bildung gelingen können. In: Kahl, Heike/Knauer, Sabine (Hrsg.): Bildungschancen in der neuen Ganztagschule. Lernmöglichkeiten verwirklichen. Weinheim 2007, S. 184–199.

Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische und wissenschaftliche Erfahrung. Die Wiese. In: Blohm, Manfred/Heil, Christine/Peters, Maria u. a. (Hrsg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen München 2006, auf beigelegter CD mit Originaltexten.

Kelb, Viola (Hrsg.): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – neue Lernqualitäten. München 2007.

8 Siehe dazu auch www.musicmanifesto.co.uk; 15.09.2008

Teil B

Kooperationsprojekte zur Kulturellen Bildung: 13 gute Beispiele

Bundesland: Berlin

Projekttitel: „Kunst und Klang“ an der Jens-Nydahl-Grundschule, Kreuzberg

Projektbeteiligte: Jens-Nydahl-Grundschule, Ethnologisches Museum Berlin, Kommunikation durch Kunst e. V.

Das sind wir:

Renard Brunken, Architekt von Kommunikation durch Kunst e. V., leitet das Projekt und ist zuständig für die handwerkliche und künstlerische Gestaltung des Klangobjekts. Er betreut auch andere Gruppen an der Schule.

Julia Borgwardt, Grafikdesignerin, unterstützt den gesamten Prozessablauf, insbesondere die Arbeit mit den Kindern ehrenamtlich.

Gundula Mantwill, Klassenlehrerin der beteiligten 5. Klasse, betreut ihre Schülerinnen und Schüler während des Projekts hauptsächlich pädagogisch und begleitet mit Christine Meyke, einer Sonderpädagogin, die Trommelgruppe.

Christine Meyke unterstützt die Trommelgruppe der Schule.



Die Schülerinnen und Schüler in der KinderKunstWerkstatt beim Gestalten der Klangbox

Kurzbeschreibung von Gundula Mantwill:

Im Rahmen der Neugestaltung des Schulhofes der Jens-Nydahl-Grundschule in Berlin-Kreuzberg entwarf und baute eine 6. Klasse im ersten Projektjahr ein Klangobjekt für den Klangpfad. Da dieses Projekt von den Schülerinnen und Schülern begeistert angenommen wurde, entstand im zweiten Projektjahr die Idee, eine Klangbox – diesmal für den Innenbereich – zu erstellen.

Die Kinder einer 5. Klasse setzten sich mit der handwerklichen und künstlerischen Gestaltung von Motiven unterschiedlicher Kulturen auseinander. Inspiriert wurde die Klasse durch Besuche im Ethnologischen Museum und die Bildungsmesse „Meine Welt, Deine Welt, Unsere Welt“, durch intensive Beschäftigung mit Bildbänden und die Recherche im Internet.

Die Zusammenarbeit der Klassenlehrerin, Gundula Mantwill, mit der Projektleitung Renard Brunken und der Grafikdesignerin Julia Borgwardt war sehr erfolgreich. In der KinderKunstWerkstatt von Kommunikation durch Kunst e. V. hatten die Kinder die Möglichkeit, eine Klangbox zu bauen und künstlerisch zu gestalten. Das Klangobjekt wurde beim Karneval der Kulturen 2008 präsentiert und durch die Trommelgruppe der Schule begleitet.

Qualität ist für uns,

- wenn eine personelle Ausstattung gegeben ist, die es uns ermöglicht, den unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten der beteiligten Kinder gerecht zu werden.
- wenn formale Dinge, wie z. B. Anträge stellen, möglichst minimiert werden und dadurch mehr Raum für die Arbeit mit den Kindern bleibt.

Das macht uns besonders:

Wir bieten den beteiligten Klassen projektorientierte Arbeit an, die sie auf vielen Ebenen fördert und vor allem in ihrer sozialen Entwicklung unterstützt.

Die Arbeit mit Künstlern und dem Museum gibt den Kindern Einblicke in ihnen wenig bekannte Bereiche des kulturellen Lebens.

Die Herstellung eines konkreten Produkts bindet die Kinder in das Schulleben ein und eröffnet Kontaktmöglichkeiten zu außerschulischen Kulturträgern.

Das möchten wir noch mitteilen:

Die Öffnung des Unterrichts und die gemeinsame Arbeit des schulischen und außerschulischen Bereichs bergen ein großes Potenzial und viele Möglichkeiten für die Entwicklung unserer Kinder.

Bundesland: Berlin

Projekttitel: „Museum, Masken und Musik“

Projektbeteiligte: Kommunikation durch Kunst (KoduKu) e. V., Lemgo-Grundschule, Kreuzberg

Das sind wir:

Kirsten Archipov, Projektleitung „Kunst macht Schule“ bei KoduKu e. V., konzipiert interdisziplinäre künstlerische Projekte, u. a. in der Lemgo-Grundschule im Unterricht und am Nachmittag.

Karin Wickenhäuser, Tänzerin und Choreografin, erarbeitet mit Schülergruppen für KoduKu e. V. und mit Schulklassen für Tanzzeit in Berlin Choreografien.

Frau Bongenber Raatz, Klassenlehrerin der 4a, aus der einige Mädchen der Tanz-AG stammen, integrierte die Auseinandersetzung mit afrikanischer und indianischer Kultur in ihren Unterricht.

Beteiligt waren von Koduku e. V. auch die Instrumentenbauerin und Musikerin Susanne Spreng, die Videokünstlerin Christiane Naleszinski (augapfel-film) mit einer kleinen Dokumentation sowie Herr Landmesser, Percussionlehrer der Schule, die Lehrerin Frau Just beim Instrumentenbau, und der Lehrer Herr Dauert, zuständig für die Aufarbeitung von Material für die Webseite der Schule.



Die ersten Masken sind fertig

Kurzbeschreibung von Kirsten Archipov:

Alle Teilprojekte starteten mit interaktiven Führungen in der musikethnologischen Abteilung und den Abteilungen Afrika, Südsee und indianische Kultur im Ethnologischen Museum zu Berlin, begleitet von Fachkräften des Museums. Eine erste Begegnung mit Masken hatten die Schülerinnen und Schüler von fünf kooperierenden Kiezschulen innerhalb einer Projektwoche. Hier begann die tänzerische Auseinandersetzung mit Masken. Eine Gruppe von acht Schülern führte im Sommer 2007 einen Tanz zur Einweihung eines Keramikreliefs auf, der die Funktion des Schutzzaubers thematisierte. Bereits 2007 setzte sich die Klasse 5c mit Instrumenten auseinander, die sie im

Kunstunterricht nachbauten. Im Herbst 2007 begann die Klasse 4a mit dem Bau von Masken und beschäftigte sich im Deutsch- und Sachkundeunterricht mit anderen Kulturen. Nachmittags nahm die Tanz-AG ihre Proben auf und Tänzerinnen und Tänzer der Klassen 4 bis 6 fertigten in den Ferien und an Wochenenden Hutmasken. Im Rahmen des Karnevals der Kulturen fand am 11.05. 2008 die interdisziplinäre Abschlusspräsentation mit Musik, gespielt auf den selbst gebauten Instrumenten, Tanz, Ausstellung in der Heilig Kreuzkirche und am 18.05. Open Air statt.

Qualität ist für uns,

- wenn Kompetenzen von Künstlerinnen und Künstlern verschiedener Disziplinen im Zusammenwirken mit Lehrkräften verschiedener Fachrichtungen Schüler inner- und außerhalb des Unterrichts erreichen, wenn sie die Wertschätzung eigener Fähigkeiten stärken, ihnen Zugang zu neuen Bereichen eröffnen und ihre Interpretationen aufgreifen, um etwas Gemeinsames zu schaffen.

Das macht uns besonders:

Wir verbinden bildende und darstellende Kunst mit dem Schulcurriculum.

Wir bieten Schülerinnen und Schülern die Chance, individuelle Talente zu entdecken und zu entwickeln, ästhetische Wahrnehmungen mit sich, anderen und der Welt zu machen.

Kinder aus bildungsfernen Familien finden mit uns Zugang zu kulturellen Orten und Aktivitäten.

Äußerungen der Kinder sind für uns und den Prozess wesentlich. Lehrer gewinnen damit neue Einsichten über ihre Schüler und deren Fähigkeiten.

Das möchten wir noch mitteilen:

Künstlerische Arbeit kann im Sinne von Joseph Beuys' Idee der sozialen Plastik wirken.

Viele Lemgo-Schülerinnen und Schüler haben mit schulischen Inhalten Probleme. Über die Kunst gewinnen sie Selbstvertrauen, soziale und sprachliche Kompetenzen.

Bundesland: Berlin

Projekttitel: „Boddin BEATZ“

Projektbeteiligte: Ethnologisches Museum, Hermann-Boddin-Grundschule, Neukölln, Derya Takkali & SanaBana-Band

Das sind wir:

Derya Takkali, Bandleader der Oriental Fusion SanaBana-Band, der mit den Musikern für die musikalische Unterweisung verantwortlich ist.

Regina Himberg, Musik- und Sportlehrerin an der Hermann-Boddin-Grundschule, leitet die schulische Percussion-AG.

Monika Zessnik vom Besucherdienst der Staatlichen Museen Berlin ist für die Aktivitäten der kulturellen Bildung und Vermittlung im Ethnologischen Museum verantwortlich.



Im Proberaum der Hermann-Boddin-Schule (Foto: Derya Takkali)

Kurzbeschreibung von Monika Zessnik:

„Boddin BEATZ“ bedeutet, durch praktische Erfahrungen im Bereich Musik und Museum die fachliche und soziale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu stärken. Die Schüler der Neuköllner Hermann-Boddin-Grundschule haben – wie auch die Musiker – ihre Wurzeln in unterschiedlichen Kulturen: 90 Prozent von ihnen haben einen Migrationshintergrund.

Mit den Musikern erarbeiteten die Schülerinnen und Schüler Musikstücke. Im Museum lernten sie etwas über die kulturhistorischen Hintergründe der Instrumente. Sie traten mit ihren Musikstücken im Museum, bei einem Empfang des Entwicklungshilfeministeriums und beim Karneval der Kulturen auf, um zu zeigen, dass Ethnologie auch etwas anderes sein kann als das Ausstellen von Objekten.

Im letzten Förderjahr konzentrierte sich das Projekt auf den Instrumentenbau: Im Museum bauten die Schüler unter Anleitung von Instrumentenbauern einfache Percussioninstrumente, die sie im Museum gesehen hatten. Die Kooperation mit anderen Schulen im Berliner Themenatelier wurde verstärkt. Als „MuseumsKidsKreuzKöln“ haben sie ihre Ergebnisse im Rahmen des Karnevals der Kulturen 2008 präsentiert.

Qualität ist für uns,

- wenn Schülerinnen und Schüler neben fachlicher Kompetenz noch Querschnittskompetenzen wie Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein gewinnen und durch Vertrauen in ihr Können auch ihr Vertrauen in sich selbst gestärkt wird.

Das macht uns besonders:

Wir sind ein Best-Practice-Beispiel für die Kooperation zwischen Museum, Schule und Künstlern.

In der kulturellen Vielfalt der Boddin-Schule spiegelt sich das kulturelle Potenzial Berlins wider.

Wir zeigen, dass außerschulisches Lernen curriculumrelevant ist.

In Bezug auf den Ganztagsunterricht sind Museen Orte, an dem kreatives Handeln gefördert wird und eigenständiges Erarbeiten von Themenstellungen möglich ist.

Das möchten wir noch mitteilen:

Musik ist künstlerisches Ausdrucksmittel aller Kulturen und Zeiten und gerade für Schülerinnen und Schüler verschiedener Kulturen ein wichtiges Medium, um Gemeinsamkeiten zu entdecken.

Bundesland: Bremen

Projekttitle: KLANG KÖRPER – KÖRPER KLANG/[T]RAUM – KÖRPER

Projektbeteiligte: Klasse 9 der Immanuel-Kant-Schule Bremerhaven, Haupt- und Realschule, Anne-Frank-Schule, Förderschule, Claudia Hanfgarn (TAPST), Martin Kemner, Jens Carstensen, Susanne Carstensen

Das sind wir:

Claudia Hanfgarn, Leiterin des Tanzpädagogischen Projekts Schultanz (TAPST), erarbeitet mit Schulen tanzpädagogische Projekte – inner- und außerhalb des Unterrichts.

Martin Kemner, Schauspieler, entwickelt mit Kindern und Jugendlichen Film- und Medienprojekte in Schulen.

Jens Carstensen, Musiklehrer an der Immanuel-Kant-Schule (IKS), organisiert seit vielen Jahren kulturelle Projektarbeit mit Schülerinnen und Schülern.

Susanne Carstensen, Lehrerin an der Immanuel-Kant-Schule.



Auf dem Ganzttagsschulkongress 2006: KLANG KÖRPER – KÖRPER KLANG stellt gewohnte Musik- und Tanzstereotypen infrage

Kurzbeschreibung von Jens Carstensen:

Kulturelle Bildung ist das Herzstück einer jeden Schule. Jedenfalls meiner! Für das Schuljahr 2006 stand als „gesetztes“ Projekt das Thema KLANG auf dem Programm. Wellen und Wind, Feuer und Eis wie auch Stadtklänge wurden auf unerwartete Weise exploriert, musikalisch und performativ in Szene gesetzt. Umgang mit Medien, Inszenierung von Projektergebnissen und Konzerte außerhalb der Schule erweitern den Schulhorizont und eröffnen Beziehungs- und Wahrnehmungsfelder, über die Schüler, Lehrer und Künstler sich dann „wie im richtigen Leben“ verständigen müssen.

Den Körper zum Klingen bringen? „Na ja, wir möchten viel lieber auf die Bühne, wir tanzen gern.“ Die unerwartete Antwort lautete: Tanztheater. Die Protagonisten: Die Klasse 9, Claudia Hanfgarn (Tanz), Martin Kemner (Video) und Jens Carstensen (Klang). Das Stück war eine bewegte Klangreise durch den Körper, eine bewegende Bilderreise durch die Spiegel unserer Medien. Im zweiten Projektjahr wurde die Idee von KLANG KÖRPER – KÖRPER KLANG in abgewandelter Form mit Schülerinnen und Schülern einer sechsten Klasse unter dem Titel [T]RAUM – KÖRPER fortgeführt. Anders war der integrative Ansatz, da behinderte und nicht behinderte Schülerinnen und Schüler zusammengebracht wurden. Das Entdecken des eigenen Körpers über Tanz und Musik zog sich als roter Faden durch die Projekte. Insgesamt wurden sechs Projekte in verschiedenen Klassenstufen realisiert. Eine ausführliche Beschreibung findet sich auf der Webseite: http://iks-medien.de/?page_id=1066.

Qualität ist für uns,

- wenn Schülerinnen und Schüler an Projekten partizipieren.
- wenn Projektpartner produktive Arbeits- und Erfahrungssituationen herstellen.
- wenn Kooperation im Team gleichzeitig zu hohem persönlichen Einsatz anspornt.
- wenn die Schule über den Bereich Kultur Präsenz in der Stadt zeigt.
- wenn uns der Schulalltag bewegt.

Das macht uns besonders:

Das sagen Schülerinnen und Schüler zu dem Projekt: Jeder hat die Chance, etwas Eigenes einzubringen. Vorschläge von uns haben Platz in der Arbeit gefunden. Sie wurden zum Thema, so konnten wir unseren eigenen Unterricht gestalten.

Wir standen nicht so unter Druck wie in anderen Fächern.

Das möchten wir noch mitteilen:

Es gibt nicht nur eine richtige Antwort, sondern verschiedene Wege.

Bundesland: Bremen

Projekttitle: OZONTANZ/FAR-BE-TANZT

Projektbeteiligte: Tanzpädagogisches Projekt Schultanz (TAPST), Körnerschule, Gesamtschule für die Sekundarstufe 1, Lloyd-Gymnasium, Pestalozzi-Grundschule (Bremerhaven), Alfred-Wegener-Institut für Polar- und Meeresforschung

Das sind wir:

Claudia Hanfgarn, Choreografin und Leiterin des Tanzpädagogischen Projekts Schultanz (TAPST) in Bremerhaven, erarbeitet mit Schulen und dem Alfred-Wegener-Institut Tanzprojekte im Unterricht.

Gunda Zickermann, Klassenlehrerin am Lloyd-Gymnasium Bremerhaven, wirkt als Verbindungsglied zu Schulleitung, Fachlehrkräften und Eltern und vernetzt die Lerninhalte. Sie ist Englischlehrerin der bilingualen 7. Klasse und arbeitet an englischen Untertiteln der Projektdokumentation.

Margrit Haupenthal, Klassenlehrerin der 4. Klasse der Pestalozzi-Grundschule, griff nach Bedarf Themen in ihrem Unterricht auf und begleitete alle Schüler in der Peer-to-Peer-Phase.

Arno Maggath, Klassenlehrer an der Körnerschule.



Unser Auftritt beim 3. Ganztagsschulkongress in Berlin

Kurzbeschreibung von Claudia Hanfgarn:

Die Arbeiten rund um das Thema Ozon waren fächer-, jahrgangs- und schulübergreifende Kooperationsprojekte, die Wissenschaft und Tanz in ungewöhnlicher Weise verbanden: Wissenschaft wurde ertanzt, wurde sinnlich erfahrbar.

In OZONTANZ beschäftigten sich Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse des Lloyd-Gymnasiums und einer 10. Realschulklasse der Körnerschule in den Fächern Biologie, Chemie, Geografie, Kunst und Physik mit verschiedenen Aspekten des Themas Ozon. Die Wissenschaftler des Alfred-Wegener-Instituts für Polar- und Meeresforschung (AWI) standen für Besuche und das Gebäude des Instituts für die vier Vorstellungen zur Verfügung.

Im zweiten Projektjahr („O³ tanzt...“) vermittelten Schülerinnen und Schüler des Lloyd-Gymnasiums Drittklässlern der Pestalozzischule, die im Rahmen von OZONTANZ erlernten naturwissenschaftlichen Hintergründe der Choreografie, und wurden „Peer-Tutoren“ für die Grundschüler.

Im dritten Projektjahr vertieften wir die Zusammenarbeit zwischen der Pestalozzi-Grundschule und dem Lloyd-Gymnasium mit einem neuen naturwissenschaftlichen Projektthema. Die entstandene Choreografie FAR-BE-TANZT konnten wir beim 6. Norddeutschen Tanztreffen, NDTT, in Bremen präsentieren.

Qualität ist für uns,

- wenn menschliche Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler durch motorische, emotionale und kognitive Ansprache erweitert werden.
- wenn Persönlichkeitsentwicklung gefördert wird als Voraussetzung für Urteilsfähigkeit und Qualitätsmaßstäbe.
- wenn Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an kulturellem Leben ermöglicht wird.

Das macht uns besonders:

Wir arbeiten fächer-, jahrgangs- und schulartübergreifend mit den Mitteln des Zeitgenössischen Tanzes und kooperieren mit dem Alfred-Wegener-Institut.

Wir entwickeln künstlerische Arbeit über Fragestellungen, die für das schulische Curriculum relevant sind, und integrieren diese in den Unterricht einer Klasse.

Wir beziehen Schülerinnen und Schüler in die gesamte Planung, Gestaltung und den Ablauf der Produktion ein und ermöglichen Vorstellungen außerhalb der Schule.

Das möchten wir noch mitteilen:

Tanz, als die ursprünglichste aller künstlerischen Ausdrucksformen des Menschen, ist in besonderem Maße dazu angetan, in jeder Persönlichkeit das Eigene zu entwickeln und physische und psychische Möglichkeiten zu fördern.

Bundesland: Bremen

Projekttitel: „Fremdkörper – Klasse(n)Zimmer!“ Eine Tanztheaterproduktion

Projektbeteiligte: Gesamtschule Mitte und tanzwerk bremen

Das sind wir:

Karen von Frieling, Klassenlehrerin einer 7. Klasse an der Gesamtschule Mitte, unterrichtet die Fächer Musik, Werken und Sport. Sie absolvierte eine Gesangsausbildung und trat in verschiedenen Bands als Sängerin auf.

Anne-Katrin Ortmann, Tänzerin, Tanzpädagogin und Choreografin für Zeitgenössischen Tanz beim tanzwerk bremen, leitet Schul- und Jugendprojekte und entwickelt Performances mit Künstlern verschiedener Sparten.

Alexander Hauer, Schauspieler und Regisseur, arbeitet in verschiedenen Schul-Tanzprojekten, unter anderem beim internationalen „Dance4Life“-Projekt, einer internationalen Initiative, die junge Menschen weltweit verbindet, um die Verbreitung von HIV und AIDS in der Welt zu stoppen.



Einstudieren einer Gruppenchoreografie

Kurzbeschreibung von Karen von Frieling:

„Fremdkörper“

Das Tanzprojekt war auf zwei Jahre angelegt. Im ersten Jahr hatten alle 66 Schülerinnen und Schüler des 6. Jahrgangs im Rahmen des Projektunterrichts die Möglichkeit, an einem zweimonatigen „Basiskurs Tanz“ teilzunehmen. Ziel war neben der Vermittlung von Basiselementen in Tanz und Schauspiel, die Lust auf Tanzen zu wecken. Die Schüler erarbeiteten eine gemeinsame Choreografie, hatten aber auch den Freiraum, eigene Choreografien zu entwickeln. Am Ende des ersten Jahres wurden die Ergebnisse dem nachfolgenden Jahrgang präsentiert. Im zweiten Jahr konnten die Schülerinnen und Schüler das Tanzprojekt als Wahlpflichtkurs wählen.

„Klasse(n)Zimmer!“ – Eine Tanztheaterproduktion

Die Schülerinnen und Schüler des 7. Jahrgangs konnten aus sechs verschiedenen Wahlpflichtangeboten den Kurs „Tanz und Musik“ wählen. Da die Gruppe das gesamte Schuljahr zusammenbleibt, wurde auf eine Bühnenproduktion hingearbeitet. Zunächst wurde den Jugendlichen Basiswissen in zeitgenössischer Tanztechnik, Improvisation, Komposition, Gesangs- und Schauspieltechniken vermittelt. Rhythmus spielte eine wichtige Rolle, denn Ziel war es, eine „mobile Tanzproduktion“ zu entwickeln, in der ein großer Teil der Musik mit dem Körper, mit Tischen, Stühlen und anderen Gegenständen produziert wird. In Kleingruppen erarbeiteten die Schüler selbstständig kleine Choreografien und Szenen, die sich im Klassenraum während des Unterrichts oder in der Pause abspielen. Die Teamer wurden zu Beratern und Unterstützern.

Qualität ist für uns,

- wenn Schülerinnen und Schüler Zugang zu Tanz und Bewegung erhalten und ihr Wissen über Tanz erweitern.
- wenn neue Wege einer gemeinsamen Arbeit zwischen Schülern, Künstlern und Lehrkräften gefunden werden.
- wenn Kinder und Jugendliche Neues schaffen und Eigenes (Authentisches) darstellen.
- wenn alle lernen, sich gegenseitig zu respektieren und gemeinsam an einer Sache zu arbeiten.

Das macht uns besonders:

Mit dem Stück „Klasse(n)Zimmer!“ wird der Klassenraum zur Bühne und zum Zuschauerraum.

Das Stück kann in allen Räumen auch anderer Schulen aufgeführt werden (Zeitraum: circa 30 Minuten).

Die Schülerinnen und Schüler führen ein Lerntagebuch, in dem festgehalten wird, was in der Stunde erarbeitet wurde.

Wir haben an dem Stadtteil übergreifenden Jugend-Kultur-Projekt „express yourself“ mit einem Auftritt am 7.06.2008 in der Kunsthalle Bremen teilgenommen.

Dieses Projekt wurde von der swb-Bildungsinitiative Bremen und der start Jugend Kunst Stiftung Bremen unterstützt.

Das möchten wir noch mitteilen:

Das Erarbeiten eines eigenen Stückes braucht einen langen Atem. Bis die Gruppe sich zusammengefunden hat und sich alle mit dem gemeinsamen Vorhaben identifizieren können, vergeht einige Zeit.

Es ist wichtig, emotionalen Support zu geben, da die Schüler dieser Altersstufe Unsicherheiten und Selbstzweifeln unterworfen sind und schnell ihre Arbeitsergebnisse wieder verwerfen.

Bundesland: Bremen

Projekttitel: „Eiszeit“

Projektbeteiligte: tanzwerk bremen – Zentrum für Zeitgenössischen Tanz, Schulzentrum Kurt-Schumacher-Allee (KSA), Alfred-Wegener-Institut für Meeres- und Polarforschung (AWI)

Das sind wir:

Anne-Katrin Ortmann, Tänzerin, Tanzpädagogin und Choreografin für Zeitgenössischen Tanz beim tanzwerk bremen. Sie leitet Schul- und Jugendprojekte und entwickelt Performances mit Künstlern verschiedener Sparten.

Ellen Lindek ist seit 2003 Lehrerin für Darstellendes Spiel am Schulzentrum Kurt-Schumacher-Allee mit dem Schwerpunkt choreografisches Theater.

Dr. Johannes Freitag, Glaziologe am AWI, hat zahlreiche Forschungsreisen in Polargebiete unternommen und ist Initiator von Kunstprojekten.



Bei der Premiere im Bürgerzentrum Vahr in Bremen, Juli 2007

Kurzbeschreibung von Ellen Lindek:

Das Projekt ermöglichte, sehr unterschiedliche Zugänge zu einem Thema und dessen künstlerischer Umsetzung zu finden. Zu Beginn besuchten wir das AWI, froren in der Eiskammer und hörten faszinierende Geschichten von Polarforschern. Wir versuchten zu verstehen: Warum riskieren Menschen ihr Leben im Eis, anstatt gemütlich daheimzubleiben?

Auf der Bühne wurde Extremsituationen bei Eis und Kälte nachgespürt und tänzerische Ausdrucksmöglichkeiten für das Erleben der Polarforscher gefunden. Durch diese Anforderungen stellten sich die Schülerinnen und Schüler die Frage nach ihren Grenzen und ihrer Motivation: Was treibt mich an? Wie weit würde ich aus welchem Grund gehen? Auf diese Weise entstand das Tanztheaterstück „Eiszeit“, das von der gefährlichen Reise einer Touristengruppe in die Antarktis erzählt.

Zusätzlich lasen die Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht „Die Entdeckung der Langsamkeit“ von Sten Nadolny und befassten sich im Geschichtsunterricht mit Entdeckungen und Eroberungen. Sie führten Interviews mit Wissenschaftlern, schrieben Zeitungsartikel und erarbeiteten eine Ausstellung, die in der Aula der Schule gezeigt wurde. Das Tanztheaterstück wurde in der Schule, im benachbarten Bürgerzentrum Vahr sowie im Bremer Kulturzentrum Schlachthof präsentiert.

Qualität ist für uns,

- mit Tanz und Bewegung neue Ausdrucksmöglichkeiten jenseits üblicher Bewegungsabläufe zu eröffnen.
- wenn Körper entdeckt und beherrscht sowie Tanztechniken umgesetzt werden.
- etwas Eigenes aus sich heraus zu schaffen, es in abstrakte Bilder zu transferieren und authentisch zu bleiben.
- wenn Schüler künstlerische Prozesse und Aufführungen an außerschulischen Orten kennenlernen, die ihnen Einblicke in professionelle Theaterarbeit gewähren.
- wenn Schüler und Schülerinnen Fähigkeiten erwerben, die ihnen auch im späteren Berufsleben von Nutzen sein können.

Das macht uns besonders:

Es gibt eine langfristige angelegte Kooperation zwischen der Schule und tanzwerk, z. Zt. wird die dritte Produktion erarbeitet.

Wir verbinden in den Stücken Sprache und Bewegung, Tanz und Theater.

Wir arbeiten mit anderen Institutionen zusammen und verbinden Wissenschaft, Kunst und Bildung.

Wir arbeiten in der Schule fächerübergreifend und beteiligen andere Kurse an den Projekten.

Das Fach Darstellendes Spiel öffnet sich zeitgenössischen Theaterformen, die choreografische und Spielelemente in den Vordergrund stellen.

Das möchten wir noch mitteilen:

Wenn die Schülerinnen und Schüler auf der Bühne ihr Stück zeigen und wir beim Zuschauen eine Gänsehaut bekommen, dann wissen wir, dass sie Kunst erfahren und gemacht haben.

Bundesland: Hamburg

Projekttitle: „Borchert-Bühne“

Projektbeteiligte: Wolfgang-Borchert-Schule, Kulturhaus Eppendorf, Künstler und Kulturpädagogen

Das sind wir:

Udo Brandt, Schulleiter der Wolfgang-Borchert-Schule, sorgt für die reibungslose Integration der Kulturkurse in den Schulalltag.

Florian Burr ist Theaterpädagoge und Heilerzieher. Er leitet den Schauspielkurs.

Klaus Kolb, Geschäftsführer des Kulturhauses Eppendorf, kümmert sich um Vernetzung im Stadtteil und ist Ansprechpartner für die Kursleiter.



Vier Schülerinnen des Kurses Jazztanz/Hip-Hop mit ihrer Lehrerin Keshwar Sayed (Mitte)

Kurzbeschreibung von Udo Brandt:

Die Wolfgang-Borchert-Schule ist eine Haupt- und Realschule im Hamburger Stadtteil Eppendorf. Mit unserer Kooperation wollen wir den Schülerinnen und Schülern einen besseren Zugang zur

kulturellen Bildung ermöglichen. Wir holen Künstler und Kulturpädagogen in die Schule und geben den Schülern Gelegenheit, ihr Können außerhalb der Schule zu zeigen. Das Kulturhaus verbindet die Schule mit dem Stadtteil. Im März 2006 haben wir mit einem Theaterkurs in einer 5. Klasse begonnen. Im Laufe der Zeit entstand die Idee, die „Bühne“ für alle interessierten Schülerinnen und Schüler jahrgangsübergreifend zu öffnen und nachmittags ein Kursprogramm im Rahmen der Offenen Ganztagschule anzubieten. Wir arbeiten nach dem Motto „Ausprobieren, Talente entdecken, Fördern“. Regelmäßig heißt es „Bühne frei“, und die Schüler treten im kleineren oder größeren Rahmen auf. Als Abschluss des Schuljahres 2006/2007 organisierten wir eine große Aufführung anlässlich des jährlich stattfindenden Stadtteilstes. Um die Arbeit auch langfristig abzusichern, haben wir den Verein Borchert-Bühne e. V. gegründet. Wir haben im Schuljahr 2006/2007 neun verschiedene Kurse angeboten (Schauspiel, Popband, Trommelbau, Mode, Tanz, Malen/ Bühnenbild, Klavier, Gesang, Zirkus). Im laufenden Schuljahr finden fünf Kurse statt (Tanzen, Schauspiel, Trommeln, Graffiti, Zirkus).

Qualität ist für uns,

- wenn an die Erfahrungen und Interessen der Kinder und Jugendlichen angeknüpft und ihr Horizont erweitert wird.
- wenn sich das Schulklima verbessert.
- wenn jahrgangsübergreifende Arbeit gelingt.

Das macht uns besonders:

Wir haben ein schulweites Projekt initiiert.

Wir arbeiten mit einer Kultur- und Bildungsmanagerin zusammen.

Wir kooperieren mit anderen Institutionen im Stadtteil (Kirche, anderen Schulen).

Durch die Gründung eines Fördervereins schaffen wir eine nachhaltige Struktur.

Das möchten wir noch mitteilen:

Kreative Prozesse fördern die Kommunikation. Gelungen zu kommunizieren, ist eine hohe Kunst, bei der jede/r Mut hat, einen Teil von sich selbst zu zeigen.

Bundesland: Hamburg

Projekttitel: „Schülerinnen und Schüler werden Spielleiter“

Projektbeteiligte: Impro-Theater „Steife Brise“, Europaschule Gymnasium Hamm, Ernst Deutsch Theater

Das sind wir:

Wiebke Wimmer ist Schauspielerin und Trainerin beim Hamburger Impro-Theater „Steife Brise“. Sie hat die Spielleiter ausgebildet und bildet sie weiterhin fort.

Heinz Grasmück ist Lehrer am Gymnasium Hamm und leitet das Referat Deutsch und Künste am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg. Er verankerte das Projekt im Schulalltag.

Esther Wagner ist seit 2004 Dramaturgin und Theaterpädagogin am Ernst Deutsch Theater in Hamburg. Sie hat in Verbindung mit der Schule das Konzept entwickelt und sorgt für die Anbindung an das Theater.



Die Spielleiterinnen und Spielleiter bei ihrem Auftritt im Ernst Deutsch Theater

Kurzbeschreibung von Esther Wagner:

Neun Spielleiterinnen und Spielleiter aus der Klassenstufe 11 haben sich im Schuljahr 2005/06 mit der Impro-Schauspielerin Wiebke Wimmer Grundlagen des Impro-Theaters angeeignet (szenisches Assoziieren, Teamarbeit, Annehmen statt Blockieren, Geschichten erzählen, Figuren entwickeln). Seit November 2006 leiten sie in Nachmittagsgruppen selbstständig Schüler der Klassen 5 bis 7 an. Begleitet werden sie durch regelmäßige Supervision und Fortbildungen durch Wiebke Wimmer, in denen auf die gruppenspezifischen Wünsche und Probleme eingegangen wird. Seit dem Schuljahr 2007/2008 wird das Angebot mit anderen schulischen Angeboten vernetzt, indem die Spielleiter etwa als Impro-Spezialisten im Unterricht Darstellendes Spiel unterrichten. Die jugendlichen

Experten haben wiederholt auf Fachtagungen und im Ernst Deutsch Theater ihre Arbeit präsentiert.

Qualität ist für uns,

- wenn Lernende in spielerische Prozesse eintreten und so eigene Motivation, Frage- und Spiellust zum Zuge kommen.
- wenn im Impro-Theater sinnliche Wahrnehmung ebenso wie ästhetisches Empfinden und Verstehen gefördert werden. Die Schüler setzen sich mit ihrer Lebensrealität auseinander und übernehmen Verantwortung für sich und andere.

Das macht uns besonders:

Peer-to-Peer-Verfahren: Die Spielleiterinnen und Spielleiter arbeiten eigenständig und selbstverantwortlich mit jüngeren Mitschülern, unterstützt durch Supervision.

Sie unterrichten als Spezialisten im Fach Darstellendes Spiel.

Sie zeigen durch ihre Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Sprachbarrieren sind keine Verständigungsbarrieren.

Das möchten wir noch mitteilen:

„Das Spielen bereitet den Kindern große Freude. Sie begreifen schnell, man hat fast den Eindruck als motivierten sich die Kinder untereinander durch tolle Ideen, so dass wir immer neue Übungen hereingeben können. Wir werden sogar ständig gedrängt, neue Übungen zu zeigen.“
(Pablo Bade-Verdugo, Spielleiter)

Bundesland: Hamburg

Projekttitel: „Tanztheater in der Förderschule“

Projektbeteiligte: DanceArt-Performance Netzwerk, Förderschule Bindfeldweg (Hamburg-Niendorf), Prozessbegleiterin

Das sind wir:

Lutz Mauk, Community Performance Teacher, Koordinator des Netzwerks DanceArt-Performance, plant und arbeitet mit Kindern und Jugendlichen Tanz-/Theateraufführungen in Schulen, soziokulturellen Zentren und Jugendeinrichtungen.

Claudia Hammerer, Diplom-Sportwissenschaftlerin, ist als Sozialpädagogin an der Förderschule Bindfeldweg angestellt. Sie führt freiberuflich Lehrerfortbildungen im Bereich Tanz/Musik durch, unterrichtet Tanz an Schulen und arbeitet in freien Musical- und Tanztheaterprojekten.

Martina Keller, Diplom-Pädagogin, Prozessbegleiterin, berät seit über 15 Jahren Kinder, Jugendliche und Familien. Sie ist freiberuflich sowohl im sozialen als auch im wirtschaftlichen Bereich tätig.



Fußballtanz in Berlin, Juli 2006 (Foto: Thilo Rückeis, Tagesspiegel)

Kurzbeschreibung von Lutz Mauk:

Die Fußballweltmeisterschaft 2006 bot den ersten Anlass zur Erarbeitung eines Tanztheaterstückes. Dieses sportliche Event war alltäglicher Bestandteil der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und vermittelte eine große Fülle an Themen, die künstlerisch umgesetzt werden konnten: Fan sein, Massenbewegung und Auseinandersetzung mit dem Ball, aus denen sich ein Tanz und eine Geschichte entwickelte. Eine Aufführung fand bei einer Sportveranstaltung im Stadtteil vor Verwand-

ten und Freunden, eine zweite bei einer Büchereifeier statt. Der Höhepunkt war eine Fahrt nach Berlin zu einem Auftritt im Museum (siehe Foto).

Bei dem nächsten Thema „TV-Zapping“ wurden Sport und Werbung durch Tanz und Theater künstlerisch bearbeitet. Am Schulhalbjahresende wurde das Ergebnis vor den Mitschülern präsentiert, bevor die Schüler nach Auftritten in Stadtteileinrichtungen in Potsdam bei dem Förderschultheatertreffen im Mai 2007 auftraten. Nach diesem großen Erfolg arbeiten wir in diesem Jahr an einer aktuellen gesellschaftlichen Adaption von Romeo und Julia zum Thema Liebe und Tod.

Qualität ist für uns,

- wenn die besonderen Kompetenzen eines Schülers/einer Schülerin sich authentisch zeigen.
- wenn ein magischer Moment dadurch entsteht, dass die Schülerinnen und Schüler etwas darstellen, was man nicht erwartet hat und der Funke überspringt, indem der Zuschauer von dieser besonderen Schönheit ergriffen und berührt wird.

Das macht uns besonders:

Wir arbeiten jahrgangsübergreifend.

Die Schüler präsentieren und inspirieren sich gegenseitig und können voneinander lernen.

Bisher unzugängliche, klassische Texte können durch improvisiertes Spiel und Erkennen des Lebensweltbezuges erstmals erfahren werden.

Wir vertrauen auf die individuellen Stärken der Schüler und bauen diese in die Stücke ein.

Wir bieten Lehrkräften interne Fortbildung, z. B. im Maskenbau, an.

Das möchten wir noch mitteilen:

Theater erlaubt Schülerinnen und Schülern, sich unmittelbar in einer neuen Rolle auszuprobieren. Der Einzelne erfährt sich als Teil einer Gruppe und ist Bestandteil eines Entwicklungsprozesses.

Bundesland: Sachsen

Projekttitle: Buchkinder „Sagenhaftes Lindenau“

Projektbeteiligte: Buchkinder Leipzig e. V., Nachbarschaftsschule Leipzig, Stadtteilhistoriker Rainer Müller und Bauhistoriker Rainer Bodey

Das sind wir:

Birgit Schulze Wehninck leitet gemeinsam mit Ralph-Uwe Lange den Buchkinder Leipzig e. V.

Ina Großkopf ist Deutschlehrerin an der Nachbarschaftsschule, einer Modellschule des Landes Sachsens. Sie gehört zum Gründungsteam des Projekts.

Rainer Müller ist im Vorstand des Lindenauer Stadtteilvereins und beschäftigt sich intensiv mit der Stadtteilgeschichte Lindenaus (mehrere Publikationen).



Spickzettelschreiben beim Stadtspaziergang

Kurzbeschreibung von Birgit Schulze Wehninck:

In enger Zusammenarbeit mit der Nachbarschaftsschule Leipzig Lindenau werden in einer fortlaufenden Buchreihe Themen aus der Nachbarschaft, dem Leipziger Westen, bearbeitet. Im Rahmen des Projektunterrichts hat der Verein Buchkinder Leipzig mit altersgemischten Gruppen (6 bis 12 Jahre) Eigenartiges, historisch Handgreifliches aufgespürt – war „Zeitenspringer“. Der Topf der Geschichtensammler war am Ende der Stadtteilgänge immer randvoll mit Gehörtem und Unerhörtem, mit Erzähltem und nebenbei Erlauschtem, mit Gespürtem und Augenscheinlichem, also mit Stadtteilgeschichten. Und diese mussten bearbeitet werden, damit Bücher entstehen. Bilderbücher, Geschichtsbücher, Bücher mit eigenem Text. Entstanden sind:

2005 „Tauscher, Knörzeln und andere wichtige Sachen – Kindheit im Leipziger Westen“

2006 „Sagenhafte Orte in Lindenau“ (6 bis 12 Jahre)

2007 „Au Backe – Grauwacke – Karl Heine und sein Kanal“ (6 bis 9 Jahre)

2007 „Markttreiben“ (10 bis 12 Jahre)

Qualität ist für uns,

- Nachhaltigkeit: Das pädagogische Konzept der Buchkinder wird in seiner fächerübergreifenden Dimension im Schulalltag umgesetzt. In einer langfristig angelegten Schulkoooperation mit der Nachbarschaftsschule werden ab dem Schuljahr 2008/09 alle fünften Klassen Buchkinder als Projektfach erleben dürfen.

Das macht uns besonders:

Wir suchen bewusst Lernorte in der Nachbarschaft auf. Die aufgespürten Alltagsgeschichten sind Rohmaterial für individuelle Texte und Bilder. Diese werden in der Gruppe erarbeitet und kritisiert. Konkrete Arbeit im Stadtteil führt Kinder exemplarisch an gesellschaftliche Zusammenhänge heran. Die Kinder stellen sich mit ihrem Produkt bei Lesungen, aber auch mit Verkaufsständen der erwachsenen Öffentlichkeit vor.

Das möchten wir noch mitteilen:

Ein Kind, welches gelernt hat, eigene Texte zu schreiben, will sich vergleichen. Es wird andere Bücher in die Hand nehmen. Buchkinderarbeit stärkt das Selbstvertrauen und ist konkrete Leseförderung.

Bundesland: Sachsen

Projekttitel: Integrative Buchkunstprojekte

Projektbeteiligte: Haus Steinstraße e. V./Bleilau-Verlag, Albert-Schweitzer-Schule, Förderschule für Körperbehinderte der Stadt Leipzig, Marienbrunner Grundschule

Das sind wir:

Susann Hoch, Kursleiterin für den Bereich Bildende Kunst im Haus Steinstraße e. V.

Carmen Polee, Mitarbeiterin im Haus Steinstraße e. V.

Renate Reitz-Schiwek, Projektleiterin des Bleilau-Verlages in der Albert-Schweitzer-Schule, leitet die Förderkurse und die unterrichtsübergreifenden Buchprojekte.

Silvia Jeßner, Klassenleiterin an der Marienbrunner Grundschule, hat die Buchprojekte „Der Tag, an dem alles wie im Traum war.“ und „Auf der Märchenwiese“ mitgestaltet.

Doris Godehardt ist Klassenleiterin an der Albert-Schweitzer-Schule und Kontaktperson des Bleilau-Verlages für Buchprojekte an der Schule.



Kinder drucken ihre Holzschnitte zum Buchprojekt „Der Tag, an dem alles wie im Traum war.“

Kurzbeschreibung von Carmen Polee:

Die Albert-Schweitzer-Schule in Leipzig und der Bleilau-Verlag des soziokulturellen Zentrums Haus Steinstraße e. V. arbeiten gemeinsam an integrativen Buchkunstprojekten. Als weiterer Kooperationspartner wurde die Marienbrunner Grundschule gewonnen, um den körperbehinderten Kindern und Jugendlichen eine Erweiterung ihrer sozialen Lebenswelt zu ermöglichen und ebenso die nicht behinderten Kinder für Probleme Behinderter zu sensibilisieren.

Aufbauend auf die an der Schule seit 2004 stattfindenden Förderkurse entstanden ab 2006 in gemeinsamen Projektwochen Bücher mit Geschichten von Kindern der beiden Schulen zu unterschiedlichen Themen („Der Tag, an dem alles wie im Traum war.“, „Tote leben immer.“, „Auf der Märchenwiese“). Beteiligt waren Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 und 4. Die Bücher wurden von ihnen selbst geschrieben, gedruckt, gesetzt oder mit der Schreibmaschine getippt, außerdem mit Linol- oder Holzschnitten bzw. Zeichnungen und Collagen illustriert.

Qualität ist für uns,

- wenn die Projektpartner sich in gegenseitigen Weiterbildungen austauschen und ihre Bewertungs- und Arbeitsvorstellungen in der Projektarbeit aufeinander abstimmen, um so die kindliche Persönlichkeit auf eine andere Art und Weise zu fördern, als dies im klassischen schulischen Rahmen möglich ist.

Das macht uns besonders:

schulübergreifende, integrative Tätigkeit,

geistige und künstlerisch-handwerkliche Arbeit münden im Produkt Buch.

Wir ermöglichen allen Kindern, entsprechend ihren individuellen Möglichkeiten zu arbeiten, sich ins Projekt zu integrieren, sie weder zu über- noch zu unterfordern, so dass sowohl die körperbehinderten als auch die nicht behinderten Kinder vom gemeinsamen Arbeiten profitieren.

Das möchten wir noch mitteilen:

„Ich habe eine Geschichte geschrieben, die Bilder eingekratzt und mit Schrift gesetzt. Mir hat alles Spaß gemacht. Die Klasse aus der Albert-Schweitzer-Schule ist sehr nett, wir haben uns auch schön unterhalten.“ (Felix Haubner, 8 Jahre, Marienbrunner Grundschule)

Bundesland: Sachsen

Projekttitel: Vom Buch auf die Bühne

Projektbeteiligte: Mittelsächsisches Theater Freiberg, Mittelschule „Clara Zetkin“ Freiberg

Das sind wir:

Manuel Schöbel, Intendant des Mittelsächsischen Theaters, unterstützt die Kooperation zwischen Schulen und Theater.

Conny Grotsch ist SchauspielerIn am Mittelsächsischen Theater.

Martina Uhlmann, Klassenleiterin der Projektklasse an der Mittelschule „Clara Zetkin“, integrierte die Projektarbeit in den Deutsch- und Ethikunterricht.

Kirstin Borrmann, Fachlehrerin für Musik und stellvertretende Klassenleiterin der Projektklasse, nutzte für die Projektarbeit den Musikunterricht.



Uraufführung im Mittelsächsischen Theater Freiberg

Kurzbeschreibung von Martina Uhlmann und Kirstin Borrmann:

Die Projektklasse war zu Beginn der Förderung der zweite Jahrgang, der im Klassenverband die gebundene Form der Ganztagsangebote an unserer Schule wahrnahm. Die Erfahrungen des ersten Jahrganges haben gezeigt, dass die Entwicklung der Teamfähigkeit im Vordergrund stehen muss. Daher entschieden wir uns für die Durchführung eines kulturellen Projekts.

Die Kinder waren von der Idee begeistert. Mit großem Engagement und Kreativität setzten sie im ersten Projektabschnitt das ihnen bereits bekannte „Dschungelbuch“ szenisch um.

Im zweiten Projektabschnitt erhöhten sich die Anforderungen an unsere Arbeit. Unter dem Thema „Von der Märchenfigur zur Gegenwart“ schrieben alle Kinder der mittlerweile 6. Klasse eine eigene Geschichte, in der ihre Lieblingsmärchenfigur eine zentrale Rolle spielt. Die SchauspielerIn Conny Grotsch hat daraus ein Drehbuch geschrieben, was wiederum szenisch umgesetzt wurde.

Im dritten Projektabschnitt schrieben die Schüler unter dem Titel „James Bond und die 7a“ ihr eigenes Drehbuch. Die Aufführung des Stückes am Mittelsächsischen Theater war ein großer Erfolg.

Qualität ist für uns,

- wenn die Kinder einerseits ihre persönliche Kreativität einbringen können, andererseits aber auch gezwungen sind, die Vorschläge anderer zu akzeptieren und diese zu integrieren.
- wenn schulische und außerschulische Bereiche verknüpft werden. Das fördert nicht nur die gegenseitige Akzeptanz, sondern schafft einen lebensnahen Bezug, der wiederum motivierend wirkt.

Das macht uns besonders:

Wir arbeiten das dritte Jahr im selben Klassenverband (28 Schüler). Seit diesem Schuljahr setzt sich die Klasse aus Haupt- und Realschülerinnen und -schülern zusammen. Die erfolgreiche Integration eines Schülers mit Autismus ist auch ein Ergebnis des Projekts.

Im Rahmen des Projektthemas haben wir drei qualitativ unterschiedliche Projektabschnitte mit sich steigenden Anforderungen entwickelt.

Die Familien unterstützen die Projektarbeit nicht nur ideell, sondern arbeiten auch in Workshops mit.

Klassenfahrten und Nachmittagsveranstaltungen werden projektbezogen genutzt.

Das möchten wir noch mitteilen:

Mit Hilfe verschiedener künstlerischer Ausdrucksformen werden mehrere Kompetenzen gleichzeitig entwickelt. Das ist ein nicht zu unterschätzendes Potenzial.

Qualitätsrahmen für Kooperation zur kulturellen

Sich verständigen über ...

Pädagogische Qualität

Gemeinsam teilbares
Bildungsverständnis

Pädagogisches Leitbild

- * Lebensweltorientierung
- * Partizipation von Schülern
- * Selbstgesteuertes Lernen
- * Individuelle Förderung
- * Ganzheitliche Kompetenzentwicklung und Inklusion
- * Eltern beteiligen
- * Altersangemessene Angebote

Pädagogische Prozesse

- * Geeignete Lehr-/Lernformen
- * Individuelle Leistungsrückmeldung
- Geeignete Aktions- und Sozialformen
- * Klärung pädagogischer Rollenerwartungen und Aufgabenverteilung

Anschlussfähigkeit

- * Anschluss suchen an das Schulprogramm
- Anschluss suchen an das Qualitätsverständnis des außerschulischen Partners
- Anschluss suchen an die pädagogischen Entwicklungsbedarfe des Sozialraums

Ästhetische und künstlerische Qualität

Gemeinsam teilbares Verständnis vom
Ästhetischen

Ästhetisches Leitbild

- * Ein ästhetisches Leitbild entwickeln

Ästhetische Erfahrungen

- * Ästhetische Erfahrungen ermöglichen

Nicht-ästhetische künstlerische Erfahrungen

- * Nicht-ästhetische künstlerische Erfahrungen

Ästhetisches Verstehen

- * Ästhetisches Verstehen

Ästhetische und künstlerische Produkte

- * Ästhetische und nicht-ästhetische künstlerische Produkte

Qualität der Ausstattung

Personal

- Ausreichend Personal
- * Qualifiziertes Personal
- Ausreichende Entscheidungsbefugnisse und Wirksamkeit

Finanzen

- * Finanzierung u. Planungssicherheit

Material

- * Geeignete räumliche Ausstattung und Materialien
- Notwendige technische Ausstattung
- Notwendige Lagermöglichkeiten

Ort und Raum

- * Räumlichkeiten und sinnvolle Verortung im Sozialraum

Zeitorganisation

- * Zeitliches Format und sinnvolle Koppung mit der Taktung des Schultages
- * Orientierung an den zeitlichen Bedürfnissen von Schülern

Bildung an Ganztagsschulen

Prozessqualität

Steuerung des Projektprozesses

- * Gemeinsame Ziele klären
Tragfähige und realistische Aktivitätenplanung
Übernahme von Verantwortung für Beobachtung und Reflexion des Prozesses

Projektleitung

- * Transparenz der Projektleitung
Erfolgsorientierung
Entscheidungswege
Angemessenes Konfliktmanagement
Vergabe klarer Zuständigkeiten
Klärung arbeitsrechtlicher Fragen und Personalverantwortung
Regelung von Aufsichtspflicht, Haftungs- und Versicherungsfragen
Einhaltung von Datenschutzbestimmungen
Tragfähige Kooperationsvereinbarung

Qualität von Kommunikation

- * Erfolgreich miteinander kommunizieren
Regelmäßige und sachdienliche Kommunikationsformen und Wege
Regeln für die Zusammenarbeit
Verantwortlichkeiten und Rollen
Gemeinsame Planung und Vorbereitung des Vorhabens

Qualität von Kooperation

- * Erfolgreich miteinander kooperieren
Angenehmes und fruchtbares Arbeitsklima
Aktive Einbindung aller relevanten Akteure
Integration der Partner in schulische Gremienarbeit
Integration der Schule in Gremienarbeit der Partner

Öffentlichkeitsarbeit

- * Erfolgreich nach außen kommunizieren
Schirmherren und Projektkuratorien
Pressearbeit

Finanzmanagement

- * Ausreichende Finanzierung
Buchhaltung und Schatzmeisterei
Sponsorenpflege

Qualität von Qualifizierung und Entwicklung

Qualifizierung und Entwicklung der beteiligten Personen

- * Gerne voneinander lernen
- * Sich gemeinsam und gegenseitig fortbilden
Individuelle Weiterbildung
Berücksichtigung individueller Entwicklungsvorhaben
Qualifizierung von beteiligten Eltern und Vertretern des Gemeinwesens

Weiterentwicklung der Kooperation

- * Offenheit für Selbst- und Fremdevaluation
Innovationsfreude und Entwicklungsfreundlichkeit
Konfliktfähigkeit und Kritikfreundlichkeit
Teamfähigkeit und Empathie

Qualität der Wirksamkeit

Pädagogische Wirksamkeit

- * Erreichen pädagogischer Ziele

Auswirkungen auf Kooperationsbeziehung

- * Langfristige Zusammenarbeit

Auswirkungen auf Schulklima und Schulkultur

- * Eine Kultur der Anerkennung
Beitrag zum Wohlbefinden der Teilnehmenden und anderer
- * Das Schulklima und die Schulkultur positiv beeinflussen

Auswirkungen auf das Gemeinwesen

- * Öffnung von Schule ins Gemeinwesen
- * Ressourcen nutzen im Stadtteil

Erfahrungs- und Modelltransfer

- * Transfermöglichkeiten nutzen

Teil C

Qualität entwickeln in Kulturkooperationen – Ein Baukasten mit Ideen und Anregungen

Qualitätsbereich: 1 Pädagogische Qualität

1.1 Pädagogisches Leitbild

1.1.a Lebensweltorientierung

In Kulturkooperationen überlappen sich formale Ansätze schulischen Lernens mit denen non-formellen, außerschulischen Lernens: In dieser Konstellation liegt die Chance, der direkt erfahrbaren, individuellen, sozialen und kulturellen Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern einen Platz in der Schule einzuräumen. Lernprozesse lebensweltlich zu gestalten heißt auch, Lernen aus der Sicht der Kinder zu ermöglichen und von ihren alltäglichen Erfahrungen auszugehen und fortzuschreiben.



Probe zu „Romeo und Julia“ in der Förderschule Bindfeldweg, Mai 2008

Ein Beitrag des Tanztheaterensembles Förderschule Bindfeldweg

Aus dem Kooperationstagebuch:

„An der Förderschule hat der Tanztheaterkurs eine mittlerweile dreijährige Tradition. Gefragt waren bei uns Themen aus der eigenen Lebenswelt, die die Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler an der Förderschule Bindfeldweg in Hamburg aufnehmen. Passend zur Fußballweltmeisterschaft 2006 lautete unser erstes Thema „Maracana for Kids“ – damals war eine brasilianische Tanzgruppe in Hamburg zu Gast, die in ihrem Stück „Maracana“ Tanzen und Fußballspielen künstlerisch verband. Das Fußballspielen als Ausgangspunkt für eine künstlerische Auseinandersetzung zu nehmen – damit wollten wir vor allem auch Jungen für das Tanzen interessieren, die sonst schwer zu gewinnen sind.“

Im zweiten Jahr setzten wir uns künstlerisch mit den Medienerfahrungen der Kinder und Jugendlichen auseinander: Im Stück „TV-Zapping“ verarbeiteten und konterkarierten die Schülerinnen und Schüler Fernsehgewohnheiten aus ihrem Alltag tänzerisch.

Mittlerweile steht sogar die Umsetzung eines klassischen Stoffes an: „Romeo und Julia“ wurde von den Schülern gewünscht und ausgewählt. Dabei nehmen wir konsequent wieder aktuelle Themen aus dem Alltag der Jugendlichen auf: Liebe, Trauer, Schmerz und Konflikte, aber auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen kulturellen Hintergrund werden in unserem Tanztheaterstück umgesetzt.“ Lutz Mauk, Community Performance Teacher

Das ist uns wichtig:

Lebensweltliche Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler wie Liebe, Wut, Umgang mit elterlichen Vorgaben, Selbst- und Fremdbestimmung sollen Ausgangspunkt unserer Arbeit sein.

Die Schüler sollen durch persönliche Besuche im Tanz- und Theaterbereich, durch zusätzliche Workshops mit anderen Professionellen (Clowns, Maskenbildnern, Tanzpädagogen) und durch Ansehen von Filmen einen Überblick über die aktuellen Produktionen erhalten und ihre Erfahrungswelt damit erweitern.

Kultur soll für alle Gesellschaftsschichten besser erfahr- und erlebbar werden – gerade auch für Förderschüler. Wir wollen die Vielfalt von Kultur und die Möglichkeiten, die Erlebnis- und Abenteuerpädagogik bieten, spürbar machen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen durch Auftritte innerhalb und außerhalb der Schule erfahren, dass sie einen Beitrag zu einem gelingenden Gemeinwesen leisten können.

Literatur

Enderlein, Oggi: Ganztagschule aus Sicht der Kinder: Weniger oder mehr Lebensqualität? Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Themenheft 08 der Publikationsreihe im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ Berlin 2007 (Download unter www.ganztaegig-lernen.org).

Enderlein, Oggi: Große Kinder. Die aufregenden Jahre zwischen 7 und 13. München 2005.

Vogt, Jürgen: Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik. Würzburg 2001.

Qualitätsbereich: 1 Pädagogische Qualität

1.1 Pädagogisches Leitbild

1.1.b Partizipation von Schülern

Über die Mitbestimmung in schulischen Gremien und dem Klassenrat hinaus bedeutet Schülerpartizipation im Unterricht, Kindern und Jugendlichen Gestaltungsmöglichkeiten für die Auswahl von Lerninhalten, Zielen, Formen, Wegen, Zeiten und Orten einzuräumen und ihnen im Prozess verantwortliche Rollen zu übertragen. Im Projektlernen heißt konsequente Beteiligung, Schülerinnen und Schüler von Anfang an in die Entwicklung und Planung des Projekts einzubeziehen und sie zu Subjekten des Prozesses als Lernende, Wissende, Handelnde und Entscheidende zu machen.



Kinder beim Ritzen in Linoleum

Ein Beitrag von den „Buchkindern“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Die wichtigste Art der Beteiligung der Kinder ist die inhaltliche. Bei den Buchkindern ergeben sich die Themen, über die geschrieben wird, aus den Gesprächen mit den Kindern. Da das Projekt keine nachmittägliche Arbeitsgemeinschaft ist, sondern fest in der Schule verankert wurde, kommen die Kinder als Schulklasse und sind an den durch die Schule vorgegebenen Lehrplan gebunden. Doch innerhalb dieses Rahmens haben sie freie Entscheidungs- und Entfaltungsmöglichkeiten. Sie entscheiden selbst, worüber sie schreiben und welche Form sie dafür wählen. In diesem Prozess sind die Erwachsenen Ratgeber, aber auch Lernende. So war der Stadtteilhistoriker Rainer Müller sehr verblüfft, wie unterschiedlich der Zugang der Kinder zu ein und demselben historischen Ereignis war. Kinder stricken sich ihren eigenen Bezug zum Gegenstand. Dabei spielt das Bedürfnis der Kinder, sich einzubringen und den eigenen Neigungen nachgehen zu können, eine wichtige Rolle.“ Ralph-Uwe Lange, Buchkinder Leipzig e. V.

Das ist uns wichtig:

So wenig wie möglich vorsagen, vorzeichnen oder vorschreiben, nur so lernen Kinder sich von Anfang an miteinzubringen und ihren eigenen Ideen zu vertrauen.

Verantwortung im Arbeitsprozess muss altersabhängig verteilt werden. Auch hier gilt die Motivation der Kinder zur Grundlage der Einbindung zu machen. Je mehr Freiraum ihnen gelassen wird, desto mehr füllen sie ihn auch aus.

Vorleserituale und „Morgenkreis“ sind zwei Instrumente, Kinder am Reflexionsprozess zu beteiligen. Das gegenseitige Vorlesen eigener Texte schult die Kritikfähigkeit. Ihr Feedback aus dem Morgenkreis bestimmt die nächsten Arbeitsschritte mit.

Literatur

Blum, Eva/Blum, Hans-Joachim: Der Klassenrat. Ziele, Vorteile, Organisation. Für alle Schulstufen. Mülheim an der Ruhr 2006.

Meyer, Meinert A.: Schülermitbeteiligung im Fach-Unterricht. Wiesbaden 2002.

Monville, Sascha/Mosebach, Benjamin/Schmieder, Marc: Jugendliche gestalten Ganztagsschule. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Themenheft 03 der Publikationsreihe im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ Berlin 3. Auflage 2007 (Download unter www.ganztaegig-lernen.org).

Vogelsaenger, Stefanie/Vogelsaenger, Wolfgang: Partizipation als gelebte Gestaltung des Schulalltags. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Arbeitshilfe 09 der Publikationsreihe im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ Berlin 2007 (Download unter www.ganztaegig-lernen.org 2007).

Qualitätsbereich: 1 Pädagogische Qualität

1.1 Pädagogisches Leitbild

1.1.c Selbstgesteuertes Lernen

Selbstgesteuertes Lernen möchte Schülerinnen und Schüler selbstständig und handlungskompetent machen. Es fördert individuelle, schülerzentrierte Lernprozesse, bei denen Erwachsene als Lernbegleiter tätig werden. Schüler entscheiden über Ziele, Inhalte, Formen, Wege, Zeiten und/oder Orte ihres Lernens selbst. Dazu muss der Einsatz von Lernstrategien auf mehreren Ebenen trainiert werden. Stationenlernen, Gruppenpuzzle, Projektarbeit oder Lernen durch Lehren sind Möglichkeiten, selbstgesteuertes Lernen zu verwirklichen.



Unterstufenschüler beim „Tauziehen“ gegen ihre Spielleiter, Auftritt Ernst Deutsch Theater

Ein Beitrag der Spielleiter

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Selbststeuerung zeichnet eigentlich das Projekt überhaupt aus. In der Ausbildung haben wir zunächst alle Grundlagen des Impro-Theaters, einfache Spiele, Übungen und Vermittlungstechniken gelernt. Danach begann die vielleicht schwierigste Zeit, denn wir waren in der Ausbildung stets unsere eigenen Versuchskaninchen. Die Arbeit mit den Kindern stellte somit sicherlich die größte Herausforderung dar. Wir haben alles auf eigene Faust organisiert, haben Teilnehmer durch Ausgänge am Schwarzen Brett akquiriert, gemeinsam einen festen Trainingszeitraum festgelegt und uns einen Raum besorgt.

Die Kinder waren anfangs sehr unruhig, sie kamen direkt aus dem Unterricht, hatten einen langen Schultag hinter sich und konnten beim Theater richtig abschalten. Deswegen war es wichtig, die Ideen der Kinder aufzunehmen, ihre Wünsche zu hören und spontan darauf zu reagieren. Wir bereiten die Proben vor und die Spielimpulse gehen von uns aus, doch was dann daraus wird, entwickeln wir im Wechsel mit den Kindern.“ Pablo Bade Verdugo, Spielleiter

Das ist uns wichtig:

Die Schülerinnen und Schüler lernen kooperativ mit- und voneinander („peer to peer“).

Sie reflektieren ihren Lern- und Lehrprozess und lernen darauf situationsgebunden zu reagieren.

Die Schüler arbeiten selbstverantwortlich, kontinuierlich und verbindlich.

Sie übernehmen Verantwortung für andere in den Teams.

Die Kinder der Klassen 5–7 erleben die älteren Mitschüler als Bezugspersonen und akzeptieren sie als Spielleiter.

Literatur

Bönsch, Manfred (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen. Braunschweig 2006.

Herold, Martin/Schönherr, Birgit: SOL – Selbstorganisiertes Lernen. Hohengehren 2005.

Wagner, Esther/Wimmer, Wiebke/Busch, Thomas: Schüler werden Spielleiter. Wie Hamburger Jugendliche spielerisch ihre Ganztagschule entwickeln. In: Ganztags Schule Machen, 2. Jg. (2008), H. 3, S. 32–33.

Gillespie, Paula/Lerner, Neal: The Allyn & Bacon Guide to Peer Tutoring. New York 2006.

Gordon, Edward E.: Peer Tutoring: A Teacher's Resource Guide. Lanham (MD) 2005.

Qualitätsbereich: 1 Pädagogische Qualität

1.1 Pädagogisches Leitbild

1.1.d Individuelle Förderung

Formen individueller Förderung nehmen den einzelnen Lernenden als Individuum in den Blick, setzen bei dessen individueller Lernausgangslage an und entwickeln Potenziale und Talente stärkeorientiert weiter – ohne auszusondern. Dazu ist ein geschärfter – „pädagogischer“ – Blick notwendig, der die individuellen Begabungen und Förderbedarfe erkennt und Entwicklungen im Blick behält. Maßnahmen zur individuellen Förderung wollen zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen und Lernkompetenz entwickeln.



Die Dramaturgengruppe: Melisa, Maren und Karen lesen ihre selbst geschriebene Handlung aus dem gemeinsamen Tagebuch vor

Ein Beitrag von „Fremdkörper“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Der Einstieg ins Projekt erwies sich als schwierig. Unsere Schülerinnen und Schüler wollten nicht als Großgruppe, sondern lieber nur in kleinen Gruppen arbeiten und möglichst nur mit anderen aus ihrer eigenen Klasse. Wir versuchten dieses zu durchbrechen, indem es anfangs immer eine gemeinsame Übungsphase gab und wir dann neue Gruppen per Kartenziehen zusammenstellten.

Die Ergebnisse der einzelnen Gruppen waren vielversprechend, aber entsprachen nicht den Vorstellungen der Schüler, was sowohl die Gruppenarbeit als auch die zeitgenössischen Tanzelemente betraf. Mit Hilfe der Moderationsmethode ermittelten wir dann die Wünsche der Schülerinnen und Schüler. Das Ergebnis war, dass sie sich Arbeitsbereichen zuordneten, zu denen sie Lust hatten (Hip-Hop-Tanz, Drehbuch schreiben, vorgegebene Choreografien nachtanzen, mit allen drei Sparten Tanz – Musik – Schauspiel weiterarbeiten). Insgesamt brachte dies eine große Entspannung für die Gruppe und setzte neue Energien frei. Die Schüler konnten sich mit dem Projektvorhaben identifizieren.

zieren und sahen ihre eigenen Vorstellungen aufgehoben. Da sie nun interessenorientiert arbeiteten, konnten wir sie in ihren Fähigkeiten, Begabungen und Wünschen sehr viel besser begleiten und fördern.

Das bedeutete für uns, sie in ihren Prozessen zu unterstützen und zu ermutigen, an bestimmten Sachen weiterzuarbeiten, ohne dass der Eindruck entsteht, sie würden in eine bestimmte Richtung gedrängt. Dieses hätte nur eine Verweigerungshaltung zur Folge.“ Karen von Frieling, Lehrerin

Das ist uns wichtig:

Eine Voraussetzung für individuelle Förderung durch die Teamer ist es, persönliche Potenziale und Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen zu erkennen und ihnen Möglichkeiten zu deren Entfaltung zu geben.

Gleichzeitig müssen die Schüler lernen, in diesem Prozess Mitverantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Dafür brauchen sie Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten, ein gutes Vertrauensverhältnis zu Lehrkräften, Künstlern und Mitschülern, Sicherheit und Geborgenheit im Kurs, Neugier und Lernmotivation, Mut und Bereitschaft, Herausforderungen anzunehmen und Niederlagen wegzustecken.

Literatur

Lanig, Jonas: So geht das! Bessere Chancen für alle durch individuelle Förderung (Lernmaterialien). Mülheim an der Ruhr 2007.

Kunze, Ingrid/Solzbacher, Claudia: Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Hoheneggen 2008.

Zetterström, Agneta: Individuelle Entwicklungspläne. Schüler optimal begleiten und fördern – Das schwedische Modell. Mülheim an der Ruhr 2007.

Qualitätsbereich: 1 Pädagogische Qualität

1.1 Pädagogisches Leitbild

1.1.e Ganzheitliche Kompetenzentwicklung und Inklusion

Ganzheitliche Kompetenzentwicklung zielt auf die gleichzeitige Förderung von fachlicher, kognitiv methodischer, sozialer, persönlicher, körperlich-motorischer und ästhetischer Entwicklung. Sie ist Voraussetzung für die aktive gesellschaftliche, soziale, politische, wirtschaftliche und kulturelle Teilhabe.

Kulturelle Bildung kann in besonderer Weise zu Inklusion beitragen. Inklusive Pädagogik sieht Heterogenität als unveränderlichen Normalfall und möchte Kompetenzen im Umgang mit dieser „Vielfalt in der Einheit“ herausbilden. Dabei geht sie integrativ vor.



Zusammenhalt – mehr als ein [T]Raum. Absprache und Verlässlichkeit, Entwickeln von Balance in der gemeinsamen Begegnung (Foto: Susanne Carstensen)

Ein Beitrag von „[T]RAUM – KÖRPER“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Im Projekt brachten wir Schülerinnen und Schüler einer Förderschule und einer Gesamtschule zusammen und begleiteten sie ein Stück auf ihrem Weg vom Kind zum Jugendlichen. Sie setzten sich gemeinsam mit ihren für die Pubertät typischen Fragen zur eigenen Identität und Entwicklung auseinander. Vielfalt als Chance zu entdecken, positive Selbstbilder zu entwerfen, in eine von offensichtlicher Vielfalt geprägte ungewöhnliche Gruppe hineinzuwachsen und über all dies sprechen zu können – das waren Ziele des Projekts.“

„Sonay hat sich als Mädchen verkleidet, er hat sich geschminkt und eine rosa Perücke aufgesetzt. Dann sind wir nach der Pause in den Musikraum gegangen. Wir haben ihn alle Sonja genannt. Wir haben gesagt, dass er doch schön aussieht. Sonay hat es einfach richtig gut gemacht.“ Susanne Carstensen, Luise Lange, Britta Schönberg

Das ist uns wichtig:

Die Begegnung ohne fachlichen Leistungsdruck schien uns sinnvoll. So können Schülerinnen sowie Schüler und Lehrkräfte offener miteinander umgehen.

Prozessorientiertes Arbeiten ist für uns bedeutsam: So können wir Interessenlagen und Kritik der Schülerinnen und Schüler immer aufnehmen.

Die Integration insbesondere von Schülern mit Behinderung klappt besonders gut, wenn sich alle inhaltlich auf Neuland begeben.

Eine schriftliche und fotografische Dokumentation durch die Schüler schafft eine gute Plattform für Information, Reflexion und Identifikation. So wird unsere Arbeit auch gegenüber Eltern und anderen Partnern transparent.

Wir möchten Mut machen zu Projekten, die sich nicht um den 45-Minuten-Takt kümmern: So kann Schule Schülerinnen und Schülern und Pädagogen Spaß machen.

Literatur

Boban, Ines/Hinz, Andreas: Der Index für Inklusion – eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von „Schulen für alle“. In: Feuser, Georg (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Hamburg 2003, S. 37–46.

Knauer, Sabine: Integration – Inklusive Konzepte für Schule und Unterricht. Weinheim 2008.

Schnell, Irmtraud/Sander, Alfred: Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004.

Qualitätsbereich: 1 Pädagogische Qualität

1.1 Pädagogisches Leitbild

1.1.f Eltern beteiligen

Elternbeteiligung bedeutet Informationen mit Eltern rechtzeitig zu teilen, Feedback von ihnen einzuholen, Rückmeldegespräche in Anwesenheit der Kinder zu führen, Zeitressourcen und Professionalität von Eltern für das Projekt verfügbar zu machen, Eltern eine Möglichkeit für die eigene Weiterentwicklung und für Elternbildung zu geben und ihnen verantwortliche Rollen im Projekt zu übertragen.



Bei den Vorbereitungen halfen die Eltern, wo sie konnten

Ein Beitrag von „Vom Buch auf die Bühne“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Zu Projektbeginn waren unsere Kinder Schüler einer 5. Ganztagsklasse. Der zweite Elternabend stand bevor und uns war nicht vollständig klar, wie die Eltern auf unser Projektvorhaben reagieren würden. Doch wir wurden positiv überrascht. Mit ihrer Reaktion zeigten uns die Eltern, wie wichtig es ihnen ist, dass sich ihr Kind in unserer Schule wohlfühlt. Sie vertrauten unserer Projektarbeit: Wir hatten uns ja auch zum Ziel gesetzt, eine gute Klassengemeinschaft zu bilden. Die Eltern versicherten uns ihre aktive Mitarbeit.“

Besonders gut nahmen die Eltern der Klasse die gemeinsamen Workshops an. Dabei ist uns aufgefallen, wie stolz Kinder sind, wenn Mutter, Vater oder andere Familienmitglieder gemeinsam mit ihnen an einer Maske oder einem Kostüm arbeiten. Diese gemeinsamen Samstagvormittage, an denen es ein selbst zubereitetes Frühstück und einen Einblick in die Probenarbeit gab, haben auch die Eltern näher zusammengebracht. Dies macht sich in der gesamten schulischen Arbeit positiv bemerkbar.“ Kirstin Borrmann, Martina Uhlmann, Lehrerinnen

Das ist uns wichtig:

Die Beteiligung von Eltern benötigt rechtzeitige Information über Ablauf und Ziele eines Projekts.

Es ist wichtig, dass die Eltern auch während der Projektarbeit auf der Seite ihrer Kinder stehen und ihnen Mut zusprechen.

Durch die Einbeziehung der Eltern in die außerunterrichtliche Tätigkeit regen wir ihr Interesse für den Schulalltag an – sie verlieren durch aktive Mitarbeit ihre Scheu gegenüber der Schule.

Eltern fühlen sich oft geehrt und sind stolz, wenn ihr Kind im Rahmen eines Projekts in der Öffentlichkeit auftritt. Deshalb sollten sie zu Aufführungen immer eingeladen werden.

Wir Lehrer sollten den Eltern ab und an „Danke“ sagen.

Literatur

Schreiber, Dagmar/Kliewe, Anke/Witt, Katja: Es geht doch um die Kinder: Wenn Eltern und Kinder gemeinsame Sache machen... Eine Arbeitshilfe zur Feedback-Kultur. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Arbeitshilfe 08 der Publikationsreihe im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ Berlin 2007 (Download unter www.ganztaegig-lernen.org).

Vogelsaenger, Stefanie/Vogelsaenger, Wolfgang: Partizipation als gelebte Gestaltung des Schulalltags. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Arbeitshilfe 09 der Publikationsreihe im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ Berlin 2007 (Download unter www.ganztaegig-lernen.org).

Woschniok, Stefanie: Elternpartizipation in der Berliner Ganztagschule. Ein Konzept und seine Umsetzung. In: Knauer, Sabine/Durdel, Anja (Hrsg.): Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim 2006, S. 124–139.

Qualitätsbereich: 1 Pädagogische Qualität

1.1 Pädagogisches Leitbild

1.1.g Altersangemessene Angebote

Wer Schülerinnen und Schüler individuell fördern will, muss sich der Altersangemessenheit seines Angebotes bewusst werden: Gerade im Nachmittagsangebot von Ganztagschulen besteht die Chance, dass Schüler altersübergreifend mit- und voneinander lernen: Wie stellen die Kooperationspartner sicher, dass für alle Schülerinnen und Schüler adäquate Herangehensweisen und Aufgaben gefunden werden, die jedes Kind und jeden Jugendlichen auf individuelle Weise fordern und fördern? Wie gelingt es, dass diese Aktionsformen dem gemeinsam vereinbarten pädagogischen Leitbild gerecht werden?



Sabrin aus der 4. Klasse präsentiert stolz ihre Tanzmaske

Ein Beitrag von „Museum, Masken und Musik“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Die Projektwoche ‚Kiez macht Schule‘, war eine Initiative des Nachbarschaftshauses Urbanstraße in Berlin-Kreuzberg, in der Schüler der 5. bis 10. Klassen aus fünf Schulen kooperierten. Hier erwies sich beim Bau der Masken die Mischung der Altersklassen als produktiv, die „Kleinen“ orientierten sich an den „Großen“. Zwei ältere Mädchen zeigten anfangs wenig Lust an dem Workshop. Als sie die Aufmerksamkeit der Jüngeren spürten, fühlten sie sich gebraucht und arbeiteten engagiert mit.

Beim Maskenbau wurden durchgängig die unterschiedlichen Alters- und auch Sozialbezüge beachtet; im Museum Skizzen anzufertigen, bot auch den jüngsten und sprachlich benachteiligten Kindern direkten Zugang. Ist Informationserschließung über Schriftmedien und gehörte Texte oft schwierig, haben Maskieren und Verkleiden in dem Alter noch einen hohen Stellenwert. Einblicke in fremde Kulturen, auch durch eine in der Bücherei entdeckte afrikanische Geschichte, machten neugierig. Die plastische Erarbeitung verankerte die Erfahrungen und schuf eine hervorragende

Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Es entstanden tolle Masken in einem Projekt, das alle Sinne forderte und förderte.“

Bettina Bongenberg Raatz, Lehrerin

Das ist uns wichtig:

Wenn Kinder Experten sind, anderen helfen und ihr Wissen vermitteln können, stärkt sie das in vielen Bereichen. Altersmischung ist hierfür oft von Vorteil.

Künstlerische Prozesse ohne Bewertungen von A bis Z erleben zu können, schafft oft eine Atmosphäre entspannten Arbeitens, in der auch vermeintlich Schwache große Stärken entwickeln können.

Qualitätsbereich: 1 Pädagogische Qualität

1.2 Pädagogische Prozesse

1.2.a Geeignete Lehr-/Lernformen

Kulturkooperationen von Lehrkräften und außerschulischen Partnern bedürfen einer Verständigung über die Lehr- und Lernformen, die der Zusammenarbeit zugrunde liegen sollen: Wie stark darf und soll der Anteil der Instruktion im Kooperationsvorhaben sein? Wie sehr sollen die Prozesse und Produkte im Projekt von den Schülern selbst gestaltet und aktiv „konstruiert“ werden? Welche Rolle spielt die Erarbeitung in der Gruppe gegenüber individuellen Entwürfen? Wie gelingt es, dass Lehr- und Lernformen dem gemeinsam vereinbarten pädagogischen Leitbild gerecht werden?



Arbeit in Kleingruppen in der KinderKunstWerkstatt

Ein Beitrag von „Museum, Masken und Musik“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Das war ein wunderschöner Nachmittag“, sagte die Erzieherin, die eine Gruppe von acht Mädchen der Tanz-AG und mich ins Museum begleitet hatte. Die Lehrerin der 6. Klasse konnte es kaum fassen, dass Shehezada die Zither in den Ferien gebaut hatte.

Instrumentenbau mit der gesamten Klasse gestaltete sich, obwohl zu Dritt an angemessenen Stationen organisiert, sehr lebhaft und nicht nur einfach. Im Klassenverband setzten sich oft ritualisierte Verhaltensweisen bei Lehrerin und Schülerinnen und Schüler bezüglich der Disziplinierung und Bewertung durch. Für die Lehrerin waren unterschiedliche Herangehensweisen und Tätigkeiten der Kinder ungewohnt.

Frau Bongenber Raatz, deren Klasse in Teilgruppen Masken baute, nutzte Anregungen aus dem praktischen Tun für Gespräche, Büchereibesuche und Auseinandersetzung mit anderen Kulturen.

Für Schülerinnen und Schüler, die aus eigenem Antrieb an Instrumenten, Masken und Tanz arbeiten wollten, organisierten wir eine AG und Ferienkurse. Die Kinder lernten in ihrem Sozialraum einen Ort kennen, in dem durch mehr Zeit und gemeinsame Mahlzeiten Intensität entstand.“ Kirsten Archipov, Projektleiterin

Das ist uns wichtig:

Gemeinsame Erarbeitung und Formulierung von Arbeitsregeln bezieht die Schüler ein und macht das Tun zu ihrer Angelegenheit.

In einer Atmosphäre der Wertschätzung von Ideen und Bemühungen entwickelt sich eine Haltung gegenseitiger Achtung.

Handwerkliche, künstlerische und tänzerische Aktivitäten eröffnen Räume für Erfahrungen aus erster Hand, Freude und eigene Problemlösungen, die vielen Kindern im Alltag fehlen.

Außerschulische Lernorte und die Arbeit in kleineren Gruppen intensivieren gerade für Kinder mit Migrationshintergrund sprachliche und ästhetische Erfahrungen.

Sich im Raum bewegen zu können, befördert interkulturelle Gespräche mit und zwischen den Kindern.

Die Beteiligung der Kinder ist ernst zu nehmen. Beim Arbeiten in Teams und gegenseitiger Vermittlung von Wissen entwickeln sie oft ungeahnte Talente.

Die Kreativität möglichst vieler Menschen ist ein für die Gesellschaft unerlässliches Kapital, „Jeder Mensch ist ein Künstler“ (J. Beuys).

Qualitätsbereich: 1 Pädagogische Qualität

1.2 Pädagogische Prozesse

1.2.b Individuelle Leistungsrückmeldung

Wenn sich Schüler – methodisch angeleitet – gegenseitig Feedback geben, ihr eigenes Lernhandeln über Lerntagebücher, Portfolios oder Filmmitschnitte aufzeichnen und selbst evaluieren oder sich durch Aufführungen direkte Rückmeldung vom Publikum und von ihren Lernbegleitern holen, stellen dies alternative Formen der Leistungsrückmeldung dar. Besonders konsequent ist die gemeinsame Erstellung individueller Entwicklungspläne und deren regelmäßige Überprüfung in individuellen Rückmeldegesprächen von Lehrkräften, Schülerinnen, Schülern und Eltern.



Tim, Carlotta, Ebbi, Hannah und Darnell mit der Tänzerin Anne-Katrin bei einer Probe

Ein Beitrag von „Fremdkörper – Klasse(n)Zimmer!“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Am Ende jeder Doppelstunde werden nach der Gruppenarbeit die Arbeitsergebnisse präsentiert. Die Schülerinnen und Schüler geben sich gegenseitig Feedback: Was war gut, was könnte noch verbessert werden? Sie lernen zu reflektieren und Kritik konstruktiv zu formulieren – über „gut“ und „schlecht“ hinausgehend. Durch das Festlegen von Feedback-Regeln sind die Schüler schnell in der Lage, gezielte und konkrete Verbesserungsvorschläge zu machen und zu erkennen, dass es nicht um die Person, sondern um die Sache geht. Für die Empfänger ist es am einfachsten, das Feedback nachzuvollziehen, wenn die Kritikpunkte möglichst konkret beschrieben werden, denn bei allgemeinen Aussagen wissen sie meist nicht, wie sie das Problem beseitigen können.“

Die Schülerinnen und Schüler filmen gegenseitig ihre Arbeitsergebnisse. So können sie ihre Präsentation sehen und das Feedback der Mitschüler zu Körperpräsenz, Sprache oder Rhythmik noch besser nachvollziehen.

Darüber hinaus werden aber auch die Einschätzungen der Teamer von den Schülern als durchaus wichtig angesehen.

Im persönlichen Lerntagebuch jedes Schülers/jeder Schülerin können die wichtigsten Äußerungen festgehalten werden. Das hat den Vorteil, dass diese Reflexion automatisch dokumentiert ist.“
Karen von Frieling, Lehrerin

Das ist uns wichtig:

Bis einschließlich Klasse 8 geben wir keine Noten. In Lernberichten können wir differenziert über die Lernfortschritte, das Erreichen von selbst gesetzten Zielen oder die Mitarbeit schreiben.

Das Entwickeln von Qualitätskriterien für die Tanzarbeit erfolgt bei uns gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern und ermöglicht allen eine differenzierte Reflexion und Rückmeldung über den Lernfortschritt.

Eine gelungene Präsentation, die auch ein Publikum außerhalb der Schule interessiert, gemessen am Applaus, ist eine wichtige individuelle Leistungsrückmeldung.

Literatur

Bohl, Thorsten: Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim 2006.

Endres, Wolfgang/Wiedenhorn, Thomas/Engel, Anja: Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Weinheim 2008.

Wiedenhorn, Thomas: Das Portfolio-Konzept in der Sekundarstufe. Klasse 5-13. Mülheim an der Ruhr 2006.

Qualitätsbereich: 1 Pädagogische Qualität

1.2 Pädagogische Prozesse

1.2.c Klärung pädagogischer Rollenerwartungen und Aufgabenverteilung

Pädagogische Rollenerwartungen in Kulturkooperationen zu klären, meint fachliche Kompetenzen und Präferenzen offenzulegen und Aufgaben nach diesen Kriterien zu verteilen. Sind Lehrkräfte allein zuständig für die Pädagogik im Projekt oder haben auch die Künstlerinnen und Künstler pädagogische Aufgaben? Obliegt ihnen die Ausgestaltung des Ästhetischen oder haben auch Lehrerinnen und Lehrer Anteil an der Gestaltung der ästhetischen Bildung? Diese Fragen sollten vor Beginn der Zusammenarbeit in einem offenen Gespräch geklärt werden.



Der erste große Auftritt im Ethnologischen Museum (Foto: Thilo Rückeis)

Ein Beitrag von „Boddin BEATZ“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Als wir beschlossen haben, die Boddin BEATZ zu gründen und zusammen mit dem Profimusiker Derya Takkali und der SanaBana-Band für Auftritte im größeren Stil zu proben, war es unabdingbar, die Aufgaben genau zu verteilen. Als Musiklehrerin kannte ich die Fähigkeiten der Kinder aus dem Unterricht recht gut und konnte einschätzen, wer für welches Instrument am besten geeignet ist. Die Proben in der Schule mussten gut vorbereitet sein, damit die gemeinsamen Proben mit Derya und der Band effizient genutzt werden konnten. Das Arrangement der Instrumente, die Reihenfolge der Stücke, die Abläufe organisieren – das war meine Aufgabe. Derya kann sein musikalisches Wissen so vermitteln, dass es auch Kinder ohne Erfahrung verstehen. Er hat einen Maßstab gefunden, der die Fähigkeiten der Band mit denen der Kinder verbunden hat. So hat sich jeder sowohl mit seinen pädagogischen als auch ästhetischen Kompetenzen eingebracht, ohne sich einzumischen oder dem anderen reinzureden.“ Regina Himberg, Musiklehrerin

Das ist uns wichtig:

Alle Beteiligten sollten sich über ihre Aufgaben im Klaren sein.

Eine aktive regelmäßige Präsenz und Teilnahme aller Beteiligten ist Voraussetzung, um sich kennenzulernen und Vertrauen zu schaffen.

Lehrkräfte und Vermittler sollten keine Angst vor Autoritätsverlust haben, wenn sie sich auf fremdes Terrain wagen. Das Bewusstsein, dass in dem Projekt alle einmal Lernende sind, ist wichtig für ein positives Lernklima.

Um über sich hinauswachsen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler ihre Grenzen ausloten können. Wenn sie im Laufe des Projekts feststellen, dass etwas „nicht ihr Ding“ ist, ist auch das ein positives Ergebnis, weil sie die eigenen Grenzen und Interessen erkannt haben.

Qualitätsbereich: 1 Pädagogische Qualität

1.3 Anschlussfähigkeit

1.3.a Anschluss suchen an das Schulprogramm

Langfristig angelegte Kulturkooperationen haben eine größere Chance, wichtiger Bestandteil eines Schullebens zu werden, wenn sie anschlussfähig an das dort erarbeitete Schulprogramm sind, es ergänzen oder erweitern. Von Anfang an ist es sinnvoll, eine auf längere Zeit angelegte Kooperation im Schulprogramm zu verankern, um ihren Stellenwert in der Schule zu sichern: Dazu braucht es die Unterstützung der Schulleitung und des Kollegiums.



Maren und Phillip bei der Premiere im Bürgerzentrum Vahr in Bremen, Juli 2007 (Foto: Norbert Müller)

Ein Beitrag von „Eiszeit“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„In unserem Stück ‚Eiszeit‘ mussten bereits weit entwickelte Szenen und Ideen wieder verworfen werden, trotz langer und intensiver Arbeit. Doch die Entwicklung der Szenen war wichtig, um überhaupt entscheiden zu können, was in das Stück passt und was nicht. Wichtig war auch das Eingehen von Kompromissen.“ Maren Sdun, Schülerin

„So erlernen die Mitwirkenden Kooperationsfähigkeit und Teamarbeit, zwei wesentliche Elemente beruflicher Qualifikation und Zentrum unseres Schulprogramms. Von Beginn an haben wir im Kollegium Mitstreiter für unser Projekt ‚Eiszeit‘ gesucht und gefunden. Eine Deutschkollegin hat mit den Schülerinnen und Schülern den Roman „Die Entdeckung der Langsamkeit“ von Sten Nadolny gelesen und eine Zeitungsseite zu dem Thema gefertigt. Ein Geschichtslehrer behandelte das Thema „Entdeckungen und Eroberungen“ im Hinblick auf die Entdeckung der Antarktis und eine Kunstkollegin hat mit ihrem Kurs das Plakat für die Aufführung erstellt. Mit dem Geografieleistungskurs haben wir eine Ausstellung erarbeitet und zusammen mit Ausschnitten aus dem Stück in der Aula präsentiert. Ein Highlight war der Vortrag des Polarforschers Dr. Johannes Freitag, der von seinen Reisen ins Eis berichtete. Das Projekt wurde aufgrund dieser Kooperationen in der Schule ver-

stärkt wahrgenommen, kleinere Störungen des Schulbetriebs stellten kein Problem dar. Die Kooperation mit den außerschulischen Partnern brachte frischen Wind in die Schule, insbesondere für unsere Schüler, die in einem größeren Zusammenhang flexibel agieren mussten. Auf diese Weise haben wir unser Projekt etabliert und können gemeinsam die Ziele unseres Schulprogramms besser umsetzen.“ Ellen Lindek, Lehrerin

Das ist uns wichtig:

Warum unsere Arbeit gut zu unserem Schulprogramm passt:

Im Mittelpunkt der Arbeit steht das eigenverantwortliche und kreative Lernen.

In zahlreichen Reflexionsgesprächen wird alles, was auf der Bühne gezeigt wird, besprochen. Die Schülerinnen und Schüler üben Kritik und lernen auch, Kritik anzunehmen und umzusetzen. Um ein gutes Ergebnis zu erzielen, müssen sie die Meinung der anderen akzeptieren und respektieren.

Indem die Schüler in Kleingruppen selbstständig Szenen und Choreografien entwickeln, übernehmen sie Verantwortung für das entstehende Produkt.

Literatur

Risse, Erika: Schulprogrammentwicklung und Evaluation. München 2002.

Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Günter: Schulprogramm und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. Weinheim 4. Aufl. 2004.

Qualitätsbereich: 2 Ästhetische und künstlerische Qualität

2.1 Ein ästhetisches Leitbild entwickeln

Ein gemeinsames ästhetisches Leitbild zu entwickeln, bedeutet für die schulischen und außerschulischen Partner, bewusst in einen Prozess einzutreten, in dessen Verlauf die Auffassungen der Beteiligten über Kunst und den Begriff des Ästhetischen ausgetauscht, reflektiert und verhandelt werden. Welche Dimensionen des Ästhetischen sind besonders wichtig?

Es gilt, alle künstlerischen Kompetenzen der an der Kooperation Beteiligten und die Erfahrungen mit unterschiedlichen Vermittlungsformen von Kunst für die gemeinsame künstlerische Arbeit zu nutzen und zu klären: Wer hat den Hut auf für das künstlerische Gesamtkonzept?



Wolfgang Ips vermittelt den Kindern die Technik des Handsatzes mit Bleilettern

Ein Beitrag von „Integrative Buchkunstprojekte“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Arbeit in einem Projekt fordert von den Schülern und Lehrern ein völlig anderes Denken. Wir haben manchmal lange diskutiert, in welche Richtung ein Buchstabe gesetzt werden muss. Wenn Schülerinnen und Schüler merken, dass Lehrerinnen und Lehrer auch nicht alles können, lernen beide Seiten dazu.“ Anja Krüger, Lehrerin der Albert-Schweitzer-Schule

„Anfangs war es nicht immer leicht, ein Verständnis dafür zu entwickeln, was ästhetisch ist. Für uns bedeutet es, die Äußerungen der Kinder anzunehmen, wie sie kommen, ihnen keine Fremdaußerungen unterzumischen, sondern sie selbst finden zu lassen. Wir bringen ihnen im Prinzip das Hinsehen bei. Statt eine Schablone vorzugeben, lassen wir sie selbst Schemata entwickeln, die sie mit der Zeit immer weiter ausbauen. In Weiterbildungen mit den Lehrkräften haben wir Grundbe-

griffe dieses Ästhetikverständnisses vermittelt und über die künstlerisch-handwerkliche Betätigung fand eine allmähliche Annäherung statt. In den Projekten haben sich die Lehrerinnen und Lehrer mit ihren jeweiligen Fähigkeiten kreativ eingebracht, so haben sie sich zum Beispiel als ‚wandeln-de Duden‘ verkleidet, die die Kinder bei Rechtschreibfragen als Station anlaufen konnten.“ Susann Hoch, Haus Steinstraße

Das ist uns wichtig:

Differenzen in der künstlerisch-ästhetischen Auffassung der Projektleiter sollten benannt werden – dazu sind offene Gespräche außerhalb der Projektzeiten mit den Kindern und Jugendlichen erforderlich.

Bei fortbestehenden unterschiedlichen künstlerischen Auffassungen sollte für den Projektzeitraum nach einer praktikablen Aufteilung von Kompetenzen gesucht werden.

Die Vermittlung von handwerklichen und künstlerischen Ausdrucksformen benötigt das Sich-Einlassen auf unbekannte Techniken und Arbeitsweisen, die ohne unmittelbare Bewertung in einen künstlerischen Lernprozess münden.

Um neue kreative Impulse zu stiften, bedarf es einer Atmosphäre ohne Konkurrenz und Leistungserwartung – das heißt konkret, dass jede Idee der Kinder und Jugendlichen ernst genommen wird und diese selbst entscheiden lernen, ob und wie ihre Ideen umzusetzen sind.

Um ästhetische und künstlerische Qualität entwickeln und beurteilen zu können, bedarf es vielseitiger Formen der Eigen- und Fremdbeurteilung außerhalb der klassischen Notengebung in der Schule.

Qualitätsbereich: 2 Ästhetische und künstlerische Qualität

2.2 Ästhetische Erfahrungen ermöglichen

Wie erfährt man die Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer durch künstlerische Prozesse der Produktion und Rezeption? Mit anderen Worten: Welche ästhetischen Erfahrungen können in der geplanten Kulturkooperation gemacht werden? Welche Momente ästhetischer Erfahrungen sind uns im Prozess wichtig – das völlige Eintauchen in eine Situation, das Moment der Überraschung, der Differenz zu bisher Erlebtem oder des Selbst- und Weltgenusses? Und: Wie will man verarbeitete ästhetische Erfahrungen in einem Produkt manifest werden lassen?



Stefanie und Pinar bei der Premiere im Bürgerzentrum Vahr in Bremen, Juli 2007 (Foto: Norbert Müller)

Ein Beitrag von „Eiszeit“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Es schien klar, dass in Theaterstücken viel gesprochen wird: Tanz hat da nichts zu suchen. Wir waren uns sicher, dass es nur darum ging, eine Rolle zugeteilt zu bekommen, einen Text auswendig zu lernen und diesen dann mit Emotionen vorzutragen. Durch unser Stück ‚Eiszeit‘ veränderte sich unsere Sichtweise. Theater erschien plötzlich viel facettenreicher und eröffnete viele verschiedene Möglichkeiten zur Darstellung. Nicht nur Sprache kann ausdrucksvoll sein, man kann auch mit dem Körper Emotionen ausdrücken und beim Zuschauer hervorrufen – ohne Worte.

Tanz mag zwar nicht jedermanns Sache sein, jedoch bietet er eine Möglichkeit, dem Publikum seine Gefühle ohne Worte näher zu bringen. Bewegung und Körperspannung sind wichtig: Daran ist die Emotion abzulesen. Es gibt keine emotionslosen Bewegungen, auch kein emotionsloses Gesicht.

Und wir wissen nun auch, dass Theater nicht nur mit Spaß, sondern auch mit Anstrengung zusammenhängt. Denn man muss einfach auf alles achten: Körperspannung, Präsenz und vor allem auf eine klare Abfolge der Szenen.“ Stefanie Göllner, Pinar Yücel, Schülerinnen

Das ist uns wichtig:

In unserem Projekt sollen die Schülerinnen und Schüler jede Übung mitmachen, jede Bewegung ausprobieren, auch wenn sie ihnen zunächst fremd sind. Sie sollen sich einlassen, Erfahrungen sammeln und Neues für sich entdecken, um von diesem Punkt aus etwas Eigenes zu entwickeln. Erst aus dieser Erfahrung heraus sind sie in der Lage, bestimmte Bewegungen für sich selbst abzulehnen.

Die Schüler sollen Choreografien erlernen und sich das nötige Handwerkszeug aneignen, auf dessen Grundlage sie dann Eigenes erschaffen können. Sie müssen wie bei einer Fremdsprache das Vokabular des körperlichen Ausdrucks erlernen, um dann ihren „Text“ zu verfassen.

Durch das Ausprobieren neuer Bewegungen und neuer tänzerischer Formen öffnen sich Kindern und Jugendlichen andere Kunstformen; sie nehmen Kunst anschließend anders wahr. Sie lernen, sich von gewohnten Mustern zu verabschieden und neu zu sehen.

In zahlreichen Reflexionsgesprächen und anhand von Videomitschnitten entwickeln sie einen Blick für das Dargebotene und erkennen, was auf der Bühne funktionieren könnte.

Qualitätsbereich: 2 Ästhetische und künstlerische Qualität

2.3 Nicht-ästhetische künstlerische Erfahrungen

Der Kunst die Künste? In allen Prozessen ästhetischer oder kultureller Bildung werden gleichzeitig viele andere künstlerische Erfahrungen gemacht, die nicht im Kern ästhetischer Natur sind: Welche davon sollen im Kooperationsvorhaben eine Rolle spielen – kulturwirtschaftliche, kulturhistorische, kulturpolitische Aspekte? Fragen der Kulturproduktion oder der methodischen Entwicklung von künstlerischen Produkten?



Einer für alle, alle für einen

Ein Beitrag von OZONTANZ/FAR-BE-TANZT

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Eine der stärksten künstlerischen Erfahrungen, die man beim Tanzen machen kann, ist, dass man sich alles selbst erarbeiten muss: Kein Schulbuch nimmt einem den Lösungsweg ab. Im Projekt FAR-BE-TANZT versuchten wir, mit Grundschulern Assoziationen zu Farben zu sammeln und körperlich in Bewegung umzusetzen. Sich, die eigene Wahrnehmung und den eigenen Körper zu entdecken, erfordert Konzentration und die Entwicklung von Durchhaltevermögen.

Im Projekt OZONTANZ gab es für unsere Schülerinnen und Schüler viele Möglichkeiten zu lernen, was die Tätigkeit eines Künstlers ausmacht: Sie schrieben eigene Pressetexte, boten Workshops an und lehrten andere, was sie gelernt hatten.

Und: Als sie wahrgenommen hatten, welches Herzblut in einer eigenen Aufführung stecken muss, damit sie andere überzeugt, entwickelten sie großen Respekt vor den künstlerischen Leistungen anderer. Auch das ist, finde ich, eine künstlerische Grundkompetenz.“ Claudia Hanfgarn, TAPST

Das ist uns wichtig:

Wer offene Erfahrungsräume schaffen will, muss alle an der Gestaltung des künstlerischen Prozesses beteiligen.

Das heißt, jeder darf seine eigenen Vorstellungen von Tanz einbringen: Ideen, ein gutes Körpergefühl und emotionale Beteiligung sind wichtiger als Abziehbilder der MTV-Ästhetik zu produzieren.

Wir müssen die Vielfalt von Assoziationen anerkennen – Menschen denken und fühlen verschieden.

Es ist wichtig, Schülerinnen und Schülern die Erfahrung zu ermöglichen, dass die Technik der Kunst dient: Das Handwerk des Tanzens ist der Schlüssel zur Produktion von Kunst, es ist nicht schon Kunst an sich.

Qualitätsbereich: 2 Ästhetische und künstlerische Qualität

2.4 Ästhetisches Verstehen

Erfahrungen zu machen, ist das eine – aus ihnen Sinn für das Leben und eine Sicht auf andere und die Welt zu generieren, ist ein weiterer Schritt. Eine gelingende Kulturkooperation braucht rechtzeitiges Nachdenken darüber, wie Verstehen im Projekt gefördert werden soll: Durch künstlerisches Handeln, durch Nachdenken oder Sprechen über Kunst, durch Nachmachen oder Neuerfindung? Was soll überhaupt Gegenstand des Verstehens, des „Erkennens von Etwas als Etwas“ sein?



Der Stadtteilhistoriker Rainer Müller erzählt ...

Ein Beitrag von den „Buchkindern“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Zuerst sind wir mit Rainer Müller durch Lindenau gelaufen und er hat uns viel von den Orten erzählt, die irgendwie mit dem Markt zu tun haben. Wir haben uns Notizen gemacht, dann haben wir uns im Deutschunterricht dazu Geschichten ausgedacht. Ich habe über den Stolperstein von Erich Paluszyk am Lindenauer Markt geschrieben – und das in der Ich-Form.

Es war gar nicht so leicht, weil es eine traurige Geschichte ist. Erich Paluszyk war krank und wurde von den Nazis auf Burg Sonnenstein umgebracht. In die Kindheit von Erich konnte ich mich noch gut einfühlen, mit Spielen auf dem Lindenauer Markt und so. Schwierig wurde es, als es dann so traurig wurde. Ich wollte mir am Ende nicht vorstellen, dass ich sterben werde. Ich habe beim Schreiben so richtig verstanden, dass die Nazis was Ungeheuerliches gemacht haben.

Ich habe die Geschichte schon ein paar Mal vorgelesen. Ich konzentriere mich dann und merke nicht, wie das Publikum reagiert. Ich bin dann so halb Erich Paluszyk und will, dass das alle mitbekommen.“ Fiona Wilke, Schülerin

Das ist uns wichtig:

In der Projektarbeit arbeiten die Buchkinder in und mit ihrer Umgebung. Alltäglichkeiten können beim genaueren Betrachten durchaus als Phänomen entdeckt werden. Das Erzählen von Geschichten durch Kundige vor Ort macht kulturhistorische Zusammenhänge begreifbar. Dabei ist es wichtig, immer wieder den Kontext zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen herzustellen.

Das einfache Detail wird zum Besonderen. Die Kinder sind die Entdecker. Sie identifizieren sich sowohl mit der Kulturgeschichte des Stadtteils als auch mit ihrer Alltagswelt.

Die Kinder fühlen sich in die Erzählungen herein, sie interpretieren das Gehörte vor dem eigenen Erfahrungshintergrund, sie erfinden neu. Hier beginnt der künstlerische Schaffens- und Verstehensprozess.

Literatur

Brandstätter, Ursula: Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper. Köln 2008.

Qualitätsbereich: 2 Ästhetische und künstlerische Qualität

2.5 Ästhetische und nicht-ästhetische künstlerische Produkte

Prozess oder Produkt – was im Vordergrund einer Kulturkooperation stehen soll, ist ein viel erörterter Punkt in der Diskussion zwischen Schule und außerschulischem Partner. Hier benötigt man eine Verständigung über die Gewichtung der beiden Optionen im Hinblick auf das vereinbarte pädagogische Leitbild: Soll das Produkt aus dem Prozess entstehen oder wird vieles von Anfang an geplant? Wie soll das Produkt am Ende aussehen und was muss dafür geplant werden?



Felix gestaltet einen Umschlag für das Buch „Auf der Märchenwiese“

Ein Beitrag von „Integrative Buchkunstprojekte“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Nach dem klassisch geprägten künstlerischen Studium war es für mich eine völlig neue Erfahrung, mit Kindern Bücher zu machen – die gelernten Regeln interessierten niemanden. Ich musste aus einem inneren Verständnis heraus argumentieren lernen, wenn ich den Kindern gestalterisch etwas vermitteln wollte. Zugleich faszinieren mich bis heute die oft sehr unkonventionellen gestalterischen Lösungen und ästhetischen Eigenarten der Kinder, die es zu stärken gilt. Es steht also die mitunter verblüffende Genialität einer kindlichen Gestaltung gegenüber der aus meiner Sicht nötigen Erfahrung, dass künstlerische auch mit handwerklicher Qualität zu tun hat und diese wiederum mit Geduld, Ausdauer und Exaktheit im Arbeiten. Das Produkt künstlerisch gestaltetes Buch steht somit für die Summe seiner Schätze: emotional, geistig, haptisch und gestalterisch.“

Ein Buch des Bleilau-Verlages ist dann ein überzeugendes Produkt, wenn es gelungen ist, den Kindern und Jugendlichen sowohl ein Podium für ihre Gedanken, Gefühle und individuelle Handschrift zu geben als auch ihre künstlerischen und handwerklichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erweitern. Begleitend ist eine einfühlsame gestalterische Kompetenz des Künstlers oder der Künstlerin erforderlich, die ästhetisch leitend und bildend wirkt.“ Susann Hoch, Projektleiterin

Das ist uns wichtig:

Kinder und Jugendliche können ihre eigenen Fertigkeiten am ehesten verbessern, wenn sie inhaltlich hoch motiviert sind, also keine Inhalte übergestülpt bekommen, zu denen ihnen kein Zugang vermittelt wird.

Anstrengungsbereitschaft zu entwickeln, ist Kern eines jeden kreativen Prozesses. Eine gelingende künstlerisch-pädagogische Begleitung erspürt dafür die individuellen Potenziale und erweitert schrittweise die Grenzen.

Die Vermittlung ästhetischer Ansprüche benötigt die Kenntnis und Beherrschung handwerklicher Grundlagen – nur mit diesen bildet sich wirkliche Gestaltungskompetenz heraus.

Für die begleitenden Künstler und Pädagogen sollte es hinsichtlich des entstehenden Produktes wichtig sein, dass ihre Kompetenzen und Intentionen den Kindern und Jugendlichen dienen.

Zu einem gelungenen künstlerischen Produkt gehört, dass die Kinder und Jugendlichen es zu präsentieren und zu reflektieren lernen.

Literatur

Fauser, Peter/Veith, Hermann: Kulturelle Bildung und ästhetisches Lernen. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Großer Zirkus in der Ganztagschule. Wie Schulen und ihre Partner im Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ kooperieren lernen. Dokumentation 03 der Publikationsreihe im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ Berlin 2006 (www.ganztaegig-lernen.de), S. 22-32 (Download unter www.ganztaegig-lernen.org).

Vogt, Jürgen: Anschwellender Bocksgesang? Musikalische Bildung zwischen Moderne und Postmoderne. In: Musik & Bildung, 29. Jg. (1999) H. 6, Grundlagen 2: Musikalische Bildung, S. 2-9.

Wallbaum, Christopher: Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen. Kassel 2000.

Qualitätsbereich: 3 Qualität der Ausstattung

3.1 Qualifiziertes Personal

Eine langfristig angelegte Kulturkooperation braucht eine gesicherte Ausstattung mit qualifiziertem Personal: Sie verspricht höhere Qualität, wenn sich die Kompetenzen von Lehrkräften und außerschulischen Partnern im Kooperationsprozess ergänzen. Dies kann am ehesten gelingen, wenn eine Anbindung des außerschulischen Angebots an unterrichtliches Handeln gegeben ist. Die im Projekt tätigen Erwachsenen sollten ihrer Qualifikation entsprechend tätig werden können und ausreichende Entscheidungsbefugnisse haben. Dazu erweisen sich frühzeitige, regelmäßige und verbindliche Absprachen zwischen den projektverantwortlichen Kooperationspartnern als wichtiges Instrument.



Die Arbeit auf der Probebühne des Theaters war uns sehr wichtig

Ein Beitrag von „Vom Buch auf die Bühne“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Bereits im Sommer, unmittelbar nach der Aufführung unseres ersten Stückes, suchten wir nach einer neuen Idee, die einerseits zu einer Weiterentwicklung der schauspielerischen Fähigkeiten unserer Schülerinnen und Schüler beitragen konnte, andererseits aber auch eine höhere Qualität der Arbeit aller erforderte. Es sollte ein Zusammenspiel verschiedener Künste sein. Um dem entsprechen zu können, knüpften wir neue Kontakte mit einer Tänzerin und einer Percussionkünstlerin. Unser Kooperationspartner unterstützte uns, wie auch schon im ersten Jahr unserer Zusammenarbeit, mit einer Schauspielerin und der Requisiteurin des Theaters. Gemeinsam entwickelten wir Strategien, die uns die Umsetzung der Grundidee – Vom Buch auf die Bühne – ermöglichten. Letztendlich hat sich dieses Zusammenspiel auch positiv auf das Engagement der Schüler ausgewirkt.“ Martina Uhlmann, Kirstin Borrmann, Lehrerinnen

Das ist uns wichtig:

Die Unterstützung der Schulleitung ist die wichtigste Voraussetzung für das Durchführen eines Projekts. Damit kann die Integration im Schulalltag gewährleistet werden und wird so für Lehrkräfte und Schüler zur Normalität.

Günstig ist es, eine räumliche Situation konstant zu gewährleisten, die den verschiedenen Aktivitäten gerecht wird.

Eine langfristige Finanzierung sollte gesichert und möglichst unbürokratisch handhabbar sein.

Kooperationsverträge müssen entsprechend den Vereinbarungen eingehalten werden.

Kooperation auf Augenhöhe ist das entscheidende Kriterium für das Gelingen eines Projekts.

Literatur

Gartschok, Michael/Richter, André: Auf dem Weg zu gemeinsamer Fachlichkeit. Formen kollektiver Beratung und Fortbildung als Wegbereiter eines kooperativen Berufsverständnisses in der Ganztagschule. In: Knauer, Sabine/Durdel, Anja: Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim 2006, S. 140–153.

Qualitätsbereich: 3 Qualität der Ausstattung

3.2 Finanzierung und Planungssicherheit

Die finanzielle Ausstattung für die geplante Kulturkooperation vor Projektbeginn zu klären, gehört zu den wesentlichsten Herausforderungen: Sowohl für die Schule als auch für den außerschulischen Partner muss Planungssicherheit für den Prozess hergestellt werden. Schon bei der Beschaffung finanzieller Mittel lohnt es sich, Anträge kooperativ zu erarbeiten, um Lehrkräften wie außerschulischen Partnern eine Rolle im Projekt zu sichern. Einen wichtigen Beitrag zur Herstellung von Planungssicherheit kann schließlich auch der Abschluss von Kooperationsverträgen zwischen Schule und außerschulischem Partner leisten.



Die Klasse im Musikraum der Jens-Nydahl-Schule

Ein Beitrag von „Kunst und Klang“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Zum einen ist es wichtig, dass alle Verantwortlichen sich darüber abgestimmt haben, was sie der Klasse zumuten und zutrauen können, ohne sie zu über- oder zu unterfordern.

Bei Planungsbeginn des Projekts haben die beteiligten Lehrerinnen und Erzieherinnen mit mir festgelegt, in welchem Rahmen sich das Projekt realisieren lässt, d. h. auf der einen Seite, wie viel Zeit, Personal, Räume etc. zur Verfügung stehen. Auf der anderen Seite haben wir geklärt, was mit diesen Mitteln realisierbar ist. Zudem bemühte sich die Schule, weitere öffentliche Fördermittel zu beschaffen, um Musikinstrumente für die Percussiongruppe anschaffen zu können. Des Weiteren konnten durch großen persönlichen Einsatz der Klassenlehrerin Gundula Mantwill die Erlöse eines Fußballturniers für dieses Projekt eingeworben werden.“ Renard Brunken, Projektleiter

Das ist uns wichtig:

Die äußeren Bedingungen müssen von Anfang an festgelegt sein, um innerhalb dieses Rahmens flexibel agieren zu können, da kreative Projekte dem Prinzip „work in progress“ folgen.

Die Schulleitung steht hinter dem Projekt und unterstützt es, indem es als gleichberechtigter, fester Bestandteil des Lehrplanes behandelt wird.

Das Projektergebnis, das erreicht werden soll, wird von allen Beteiligten, d. h. Schülern, Lehrern und außerschulischen Partnern, einvernehmlich festgelegt und als gemeinsames Ziel verfolgt.

Die zur Verfügung stehenden Mittel (Finanzen, Materialien, Schulstunden, Personal etc.) werden bei Projektbeginn verbindlich geklärt, so dass die Möglichkeiten zur Realisierung des Projekts von Anfang an transparent sind und sich alle Beteiligten darauf verlassen können.

Literatur

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Großer Zirkus in der Ganztagschule. Wie Schulen und ihre Partner im Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ kooperieren lernen. Dokumentation 03 der Publikationsreihe im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ Berlin 2006 (Download unter www.ganztaegig-lernen.org).

Qualitätsbereich: 3 Qualität der Ausstattung

3.3 Geeignete räumliche Ausstattung und Materialien

Wer stellt welches Material in der Kulturkooperation? Auch darüber lohnt sich ein frühzeitiges Nachdenken. In vielen Fällen kann der außerschulische Partner als anderer Lernort eigene Materialien und Sachausstattung beisteuern. So muss Schule nicht für jede einzelne Kooperation eine komplette Ausstattung mit Instrumenten, Werkzeugen oder Computern vorweisen.



Die Instrumentenbauerin Susanne Spreng im Kunstraum der Lemgo-Grundschule

Ein Beitrag von „Museum, Masken und Musik“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Im Museum fanden wir Schätze an Instrumenten in der musikethnologischen Abteilung, Masken aus Afrika, der Südsee und indianischen Kulturen. Die Führungen waren unterschiedlich interaktiv, unser Zeichenmaterial ein Gewinn. Im Kunstraum konnten wir auf einen Fundus an Werkzeugen zugreifen, Recyclingmaterialien brachten zum Teil Schüler mit, Baustoffmarkt und Floristengroßhandel waren weitere günstige Quellen. Die Werkbänke waren fixiert, was etwas einschränkte, aber mittlerweile geändert wurde. Die Technik in der Schulaula, in der die Tanz-AG probte, ist minimal ausgestattet und die Belegung oft gedrängt. Die KinderKunstWerkstatt des Vereins „Kommunikation durch Kunst“ konnte dagegen mit zwei Gruppen von acht Kindern in zwei Räumen an Wochenenden und in den Ferien flexibler genutzt werden. Das reiche Materialangebot inspirierte. Die Möglichkeit, in der Teeküche etwas zu Mittag zu bereiten, wirkte sich positiv auf die Gruppendynamik aus. Unseren Auftritt in der Kirche unterstützte Akanthus mit jungen Veranstaltungstechnikern der Kim-Fachhochschule.“ Susanne Spreng, Koduku e. V.

Das ist uns wichtig:

Arbeit mit Werkzeugen interessiert Kinder und stellt für viele eine große, unbekannte Herausforderung dar. Sich dieser erfolgreich zu stellen und Schwierigkeiten zu überwinden, ist eine wesentliche Lernerfahrung.

Räume sollten flexibel zu gestalten sein und den Bedürfnissen der Gruppen angemessene Möglichkeiten für eigene Entdeckungen bieten.

Vielfältige Materialien haben einen hohen Aufforderungscharakter. Der Umgang mit ihnen schult alle Sinne, auch jene, die im Alltag zu kurz kommen.

Bildnerische, künstlerische Arbeit mit Kindern benötigt Raum und personelle Ressourcen, um Ergebnisse zu zeigen.

Literatur

Appel, Stefan: Raum, Fläche und Sachausstattung an Ganztagschulen. In: Höhmann, Katrin/Holtappels, Heinz-Günter/Kamski, Ilse/Schnetzer, Thomas (Hrsg.): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung Nr. 24. Dortmund 2005, S. 96–104.

Arlt, Jochen, Räume und Flächen an der IGS Flensburg. In: Höhmann, Katrin/Holtappels, Heinz-Günter/Kamski, Ilse/Schnetzer, Thomas (Hrsg.): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung Nr. 24. Dortmund 2005, S. 127–130.

Kathke, Petra: Sinn und Eigensinn des Materials, Bd. 1 und 2. Weinheim 2001.

Qualitätsbereich: 3 Qualität der Ausstattung

3.4 Räumlichkeiten und sinnvolle Verortung im Sozialraum

Den richtigen Ort für eine Kulturkooperation auszuwählen, hat viele Aspekte: An außerschulischen Orten kann Lernen in anderen Bahnen stattfinden, die Schule öffnet sich in den Sozialraum und Schüler werden als Teil des Gemeinwesens sichtbar. Diese Orte ermöglichen eine Integration in die soziale und kulturelle Lebenswelt, die die Schule umgibt. Schulen wiederum können geschützte Orte für die beteiligten Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stellen und diese erleichtern, die Kulturkooperation mit dem regulären Unterricht zu verknüpfen.



Unterwegs im Stadtteil, auf der Suche nach neuen Märchen

Ein Beitrag von „Integrative Buchkunstprojekte“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Wir möchten einerseits einen geschützten, kreativen Raum für die Beteiligten schaffen und andererseits in öffentliche Räume hinaustreten: So entsteht für uns gesellschaftliche Teilhabe. Geeignete Räumlichkeiten für unsere integrativen Buchkunstprojekte stehen nachhaltig dort zur Verfügung, wo die Integration in das soziale Lebens- und Wohnumfeld erfolgen soll.“ Susann Hoch, Haus Steinstraße

„Das Druckatelier gefällt mir sehr. Ich würde hier in der Förderschule auch gern in die Schule gehen. Ich würde auch mit den Kindern hier wieder was zusammenmachen.“ Jennifer Baack, 9 Jahre, Marienbrunner Grundschule

„Die Gäste aus der Marienbrunner Grundschule finde ich sehr nett. Ich würde auch gern mal in ihre Schule gehen. Ich würde gern sehen, wie's da drinnen aussieht. Von außen habe ich die Schule ja schon gesehen.“ Sophie Taubert, 10 Jahre, Albert-Schweitzer-Schule

„Das Projekt an der Albert-Schweitzer-Schule hat mir ganz toll gefallen! Die Schule hat ein tolles Computerzimmer und außerdem haben mir auch die Fahrzeuge für die Kinder hier sehr gefallen. Ich kann mir auch vorstellen, dass man zusammenlernt.“ Emma Weinberger, 9 Jahre, Marienbrunner Grundschule

Das ist uns wichtig:

Freie Verfügbarkeit geeigneter Räumlichkeiten: Der Kooperationspartner Haus Steinstraße hat jederzeit Zugang zur Kreativwerkstatt mit entsprechenden Möglichkeiten für Handsatz, Buchbindearbeiten, Drucken oder Arbeiten am Computer.

Die Partnerschule arbeitet unterstützend und vorausschauend, d. h., sie informiert rechtzeitig über Termine (Umbauarbeiten etc.), die den normalen Betriebsablauf gefährden, und sucht gegebenenfalls mit dem Kooperationspartner gemeinsam nach Ausweichmöglichkeiten.

Gezielte Buchprojektarbeit mit Klassen unterschiedlicher Schulen (hier insbesondere mit Kindern mit und ohne Behinderung) fördert die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lebenswelten sowie die Zusammenarbeit unmittelbar benachbarter Schulen unter Einbeziehung der Anwohner.

Präsentationen der entstandenen Bücher auf Messen führen zu mehr Wahrnehmung und Akzeptanz in der Öffentlichkeit.

Die Werkstatt als offener sozialer Raum im Lebensraum Schule kann von den Menschen mit Behinderung als leicht zugänglicher Erfahrungsraum selbstständig genutzt werden.

Literatur

Winkels, Peter: Vom Brückenbau zwischen Museen und Schulen. Erfahrungen mit dem Berliner Themenatelier. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Großer Zirkus in der Ganztagschule. Wie Schulen und ihre Partner im Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ kooperieren lernen. Dokumentation 03 der Publikationsreihe im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ Berlin 2006, S. 58–64 (Download unter www.ganztaegig-lernen.org).

Qualitätsbereich: 3 Qualität der Ausstattung

3.5 Zeitliches Format und Koppelung mit der Taktung des Schultages

Für ein Projekt das richtige Zeitformat auszuwählen, heißt über seine Qualität zu entscheiden: Nicht immer sind wöchentliche Nachmittagsangebote im Takt normaler Unterrichtsstunden die geeignete Form. Projektstage oder -wochen, Probenwochenenden, Freiarbeitsblöcke, andere Vormittagsblöcke in gut getakteten Ganztagschulen oder der reguläre Unterricht können eine sinnvolle zeitliche Alternative sein. Weitere Fragen könnten sein: Wie und wann findet zeitlich eine Verknüpfung mit dem Unterricht statt? Und: Wie werden Schülerinnen und Schüler vom Unterricht befreit, wenn eine Aufführung bevorsteht?



Wir erklären mit unseren Plakaten den Grundschülern die UV-Strahlen

Ein Beitrag von OZONTANZ/FAR-BE-TANZT

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Schnittmengen bilden – Verbindungen schaffen: Das war unser Ziel im Projekt OZONTANZ. Die Trennung der Welt in Schulfächer, der Kinder und Jugendliche ausgesetzt sind, ist unnatürlich. Wir wollten ganzheitlich arbeiten: Dazu verbanden wir die künstlerische Arbeit mit Inhalten des Curriculums. Die Klassenlehrerinnen und andere Fachlehrer legten mit mir fest, wie sie das Thema Ozon in ihren Fächern bearbeiten wollten, und wir besprachen Eckpfeiler für die künstlerische Umsetzung des Themas. Auch die künstlerische Bewegungsarbeit fand während der regulären Unterrichtszeit am Vormittag statt – und wurde durch weitere Arbeit an außerschulischen Lernorten und in Projektphasen ergänzt.

Die Einbindung in den normalen Schulalltag förderte unsere Zusammenarbeit langfristig und erwies sich auf Dauer als besonders wirksam für die Schülerinnen und Schüler: Lehrkräfte berichten uns heute, dass unsere ehemaligen Teilnehmer besonders gut durch die Pubertät gekommen zu sein scheinen. Wir glauben, das liegt auch an den Bewegungserfahrungen aus der Zeit unserer Projektarbeit.“ Claudia Hanfgarn, TAPST

„Wir vermittelten den ‚Neuen‘ der 3. Klasse eine Choreografie und alles, was sie über Ozon wissen mussten, um den Tanz zu verstehen. Das war gar nicht so einfach – unsere Lehrerinnen und Lehrer machen das jeden Tag! Gut finden wir, dass immer alle aus der Klasse dabei sind. Wir haben uns gut kennengelernt und verstehen uns prima; Schule ist jetzt anders.“ Vanessa Gröhl, Schülerin

Das ist uns wichtig:

Wir achten darauf, dass uns von der Schule Zeit am Vormittag zur Verfügung gestellt wird.

Außerdem wollen wir, dass die ganze Klasse teilnimmt und sowohl Jungen als auch Mädchen am Ende zusammenarbeiten.

Zur Vernetzung der Lerninhalte und zur Planung des fächerübergreifenden Lernens werden regelmäßige Treffen der beteiligten Erwachsenen organisiert.

Jüngere lernen besser in regelmäßigen wöchentlichen Proben. Mit Schülern ab der 7. Klasse sind mehrtägige Probenphasen im Tanz auch über den gesamten Tag möglich.

Qualitätsbereich: 4 Prozessqualität

4.1 Gemeinsam Ziele klären

Am Anfang einer auf längere Zeit angelegten Kulturkooperation muss eine gemeinsame Zielklärung stehen: Welche pädagogischen und künstlerischen Ziele sollen erreicht werden? Wie soll das Projekt in die Schule und die Aktivitäten des außerschulischen Partners integriert werden? Diese Zielklärung stellt die Grundlage für die Entwicklung von Qualität in den hier aufgeführten Bereichen dar. Aus den erarbeiteten Zielen kann eine tragfähige und realistische Aktivitätenplanung abgeleitet werden, die in regelmäßigen Treffen der Projektbeteiligten wieder auf den Tisch kommt und überprüft wird.



Cajónbau im Ethnologischen Museum. Der Cajón, auf Deutsch auch Kistentrommel genannt, ist ein aus Kuba und Peru stammendes, percussives Musikinstrument.

Ein Beitrag von den „Boddin BEATZ“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Mit dem Musiker Derya Takkali und der Musiklehrerin Regina Himberg entwickelten wir ein Konzept zur Vermittlung von musikalischen Grundlagen. Ein großes Plus von Anfang an war die Bereitschaft aller Beteiligten, auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen positiv und kreativ zu reagieren. Die Ziele im Einzelnen:

Im ersten Jahr: Proben in der Schule und Besuche in der Abteilung Musikethnologie des Ethnologischen Museums. Hier erfahren die Schülerinnen und Schüler: Woher kommen unsere Instrumente und zu welchen Anlässen und wie wurden sie gespielt? Die ersten Auftritte – waren sehr spannend.

Im zweiten Projektjahr Gründung einer Percussion-AG mit einem der Musiker der SanaBana-Band. Auftritte und Workshops im Museum und vielerorts. Die Boddin BEATZ sind – schon echte Profis!

Im letzten Förderjahr liegt der Schwerpunkt auf dem Aspekt Instrumentenbau im Museum unter Anleitung eines professionellen Instrumentenbauers. Unter dem Namen „MuseumsKidsKreuzKöln“ wurden die Ergebnisse der Arbeit aus den drei Projekten des Berliner Themenateliers im Mai 2008 im Rahmen des Karnevals der Kulturen aufgeführt.“ Monika Zessnik, Staatliche Museen zu Berlin

Das ist uns wichtig:

Die im Projekt erlernten Fähigkeiten und Kompetenzen sollen sich positiv auf den Schulalltag auswirken.

Alle Projektbeteiligten sollen sich als Teil des Ganzen empfinden und aktiv in die Projektentwicklung einbezogen werden.

Interkulturelle Vermittlung trägt gerade für Kinder mit Migrationshintergrund zur positiven Öffnung gegenüber der Mehrheitsgesellschaft bei, in der sie leben.

Man muss Strukturen von Museum, Schule und Vermittlern aufeinander abstimmen, um unter möglichst optimalen Bedingungen arbeiten zu können.

Eine regelmäßige Betrachtung der Prozessentwicklung ist wichtig, um Knackpunkte zu erkennen und gemeinsam kreativ am Projektprozess weiterzuarbeiten.

Wir möchten Verständnis und Interesse auch bei denen entwickeln, die mittelbar mit dem Projekt in Verbindung stehen (andere Schüler, Lehrkräfte, Eltern, Museumsmitarbeiter).

Es sollen handlungsorientierte Lernstrukturen mit Nachahmungscharakter und -potenzial entwickelt werden.

Qualitätsbereich: 4 Prozessqualität

4.2 Transparenz der Projektleitung

Eine Projektleitung, die transparent, verbindlich und erfolgsorientiert handelt, kann einen Projektprozess am erfolgreichsten steuern: Dabei ist es unerheblich, ob diese Aufgabe von einer Lehrkraft oder dem außerschulischen Partner übernommen wird. Konflikte zwischen den beteiligten Erwachsenen oder mit den Schülerinnen und Schülern angemessen zu managen, gehört zu den Kernaufgaben der Projektleitung. Sie hilft, klare Zuständigkeiten im Projekt festzulegen und arbeitsrechtliche Fragen zu klären. Fragen der Aufsichtspflicht, Haftungs- und Versicherungsfragen und des Datenschutzes müssen von der Projektleitung bedacht werden.



Patrick bei der Premiere im Bürgerzentrum Vahr in Bremen, Juli 2007 (Foto: Norbert Müller)

Ein Beitrag von „Eiszeit“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Wir stehen kurz vor der Aufführung und haben eingeplant, die Schüler eine ganze Woche vor der Premiere vom Unterricht zu befreien, um eine intensive Probezeit zu ermöglichen.“

Ein Schüler fehlt wiederholt, ist schwer zu integrieren und kann uns nicht zusichern, dass er bei der Aufführung dabei sein wird, so dass wir zunächst entscheiden, ihn von der weiteren Arbeit auszuschließen. Wir sind uns darüber einig, um nicht das Stück und somit die Arbeit der anderen zu gefährden. Das verursacht Bauchschmerzen und deswegen grübeln wir, wie wir ihn vielleicht doch noch beteiligen können; eine Rolle für ihn kreieren können, in der sein plötzliches Fehlen nicht die gesamte Arbeit der anderen unmöglich macht. Nach zahlreichen Gesprächen haben Anne-Katrin und ich endlich eine Idee. Ich rufe den Schüler an und erkläre ihm, dass wir erhebliche Probleme damit haben, ihn gänzlich auszuschließen und unterbreite ihm unseren Vorschlag. Er ist begeistert: er wird den ‚Geist‘ der Polarforscher spielen, der außerhalb der Gruppe steht und eine eigene Choreografie tanzt. Die Gruppe ist ebenfalls mit dieser Lösung einverstanden: In den verbleibenden drei Tagen entwickelt der Schüler eigene Gangarten und Bewegungen und ist bei allen Aufführungen dabei.“ Ellen Lindek, Lehrerin

Das ist uns wichtig:

Transparenz heißt für uns: Schülerinnen und Schüler werden in unsere Planung miteinbezogen.

Verbindlichkeit: Von Anfang an wird der Zeitraum des Projekts definiert, der Inhalt und das Thema werden bestimmt, das Auftrittsdatum wird festgelegt und eingehalten. Die Schüler wissen, dass, falls wir nicht fertig werden, Zusatzproben eingeplant werden müssen. Wir vermeiden es, Auftrittsdaten zu verschieben.

Erfolgsorientiert: Das gesamte Projekt ist produktorientiert, am Ende stehen mehrere Aufführungen an. Wir treten nicht nur in der Schule, sondern auch außerhalb der Schule auf.

Entscheidungsfähigkeit: Entscheidungen werden im Team und gegebenenfalls mit den Schülerinnen und Schülern besprochen.

Konfliktmanagement: Konflikte sind ein normaler Bestandteil von künstlerischen Prozessen und werden gemeinsam gelöst. Wir sehen sie positiv, da sie durch die Suche nach Lösungsstrategien den Prozess vorantreiben.

Klare Vergabe von Zuständigkeiten: Während die Lehrerin Ansprechpartnerin für schulorganisatorische Fragen ist, ist die Tänzerin für den Bereich Tanz zuständig. Es wird trotzdem alles besprochen, denn der Austausch ist wichtig für das Gelingen der Arbeit.

Literatur

Kellner, Hedwig: Projekte konfliktfrei führen. Wie Sie ein erfolgreiches Team aufbauen. München 2000.

Burow, Olaf-Axel: Ich bin gut, wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart 2000.

Busch, Thomas: „Es waren zwei Königskinder...“? Wie Kooperationen in der kulturellen Bildung gelingen können. In: Kahl, Heike/Knauer, Sabine: Bildungschancen in der neuen Ganztagschule. Lernmöglichkeiten verwirklichen. Weinheim 2007, S. 184–199.

Qualitätsbereich: 4 Prozessqualität

4.3 Erfolgreich miteinander kommunizieren

Sich rechtzeitig und flexibel abzustimmen, kurzfristig auf Veränderungen eingehen, Anregungen von allen aufnehmen und Aufgaben klar verteilen zu können, erfordert regelmäßige und zweckdienliche Kommunikationsformen. Oftmals gibt es in erfolgreichen Kulturkooperationen Rituale: feststehende Termine, zu denen man sich trifft, um das Projekt weiterzuentwickeln, und Regeln für die Zusammenarbeit.



Besuch der Bildungsmesse „Meine, Deine, Unsere Welt“

Ein Beitrag von „Kunst und Klang“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Für das Gelingen unseres Projekts war es von unschätzbarem Wert, dass die Schulleitung voll und ganz hinter dem Projekt stand. Zumindest zu Projektbeginn war die Schule personell so ausgestattet, dass z. B. der Teil der Klasse, der gerade nicht am Projekt beteiligt war, von einer schuleigenen Erzieherin betreut wurde. Hinzu kommt, dass ich neben dem Themenatelier noch weitere Projekte an der Jens-Nydahl-Grundschule durchführte und somit fast täglich in der Schule anwesend war. So konnten auf direktem Weg, zwischen Tür und Angel, kurzfristig Absprachen getroffen werden. Von großem Wert war auch, dass unser Projekt vom Anfang bis zum Ende von der selbstständigen Grafikdesignerin Julia Borgwardt begleitet wurde. Dies war gerade bei der Gestaltung der Klangbox und der Vermittlung zeichnerischer Fähigkeiten sehr hilfreich. Wir haben die Bildungsmesse „Meine, Deine, Unsere Welt“ mit allen Schülern der Klasse besucht und uns hautnah einen Eindruck von den verschiedenen Kulturen gemacht, die wir mit unserer Klangbox darstellen wollten.“ Renard Brunken, Projektleiter

Das ist uns wichtig:

Verantwortungsbereiche aller Beteiligten müssen vor Projektbeginn klar definiert sein.

Eine Kooperationsvereinbarung ist hilfreich, dennoch ist es notwendig, dass alle Projektbeteiligten flexibel auf neue Möglichkeiten und Gegebenheiten eingehen und diese in den Ablauf integrieren.

Kurzfristige Erreichbarkeit und flexible Absprachen sind für die Projektdurchführung unabdingbar.

Ein Projekt benötigt finanziellen, terminlichen, personellen und räumlichen Spielraum, um auf die Wünsche der Schülerinnen und Schüler zeitnah reagieren zu können.

Zuverlässigkeit ist eine selbstverständliche Bedingung für das Gelingen des Projekts.

Konflikte können durch klare Zuständigkeiten und die Einhaltung von Zusagen vermieden werden.

Terminplanung und inhaltliche Ziele sollten dem Projektprozess fortwährend angepasst werden.

Die Projektpartner bringen unterschiedliche Arbeitsmethoden und Zielvorstellungen in das Projekt ein. Diese Vielfalt ist ein Gewinn für die Zusammenarbeit, um gemeinsam neue, kreative Lösungswege zu erarbeiten.

Qualitätsbereich: 4 Prozessqualität

4.4 Erfolgreich miteinander kooperieren

Ein angenehmes und fruchtbares Arbeitsklima ist der Boden, auf dem eine Kulturkooperation am besten gedeiht. Sie bedarf der Einbindung aller relevanten Akteure: Schüler, Kollegium, Schulleitung, außerschulische Partner, Eltern und weitere Partner aus dem Gemeinwesen sollen das Kooperationsprojekt aktiv mitgestalten können. Oft hilft es, wenn der außerschulische Partner in schulische Gremienarbeit eingebunden ist und mit anderen Partnern der Schule im Austausch steht. Auch kann es hilfreich sein, wenn die Schule an der für ihren Sozialraum relevanten Gremienarbeit des außerschulischen Partners teilnimmt.



Schaukasten der Borchert-Bühne im Eingangsbereich der Schule

Ein Beitrag von der „Borchert-Bühne“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Zu Beginn unserer Zusammenarbeit entwickelten wir ein Mitteilungsblatt, das regelmäßig erscheinen sollte. Im ersten hieß es: ‚Liebes Kollegium, das Kulturhaus Eppendorf und die Schule verstehen sich in Zukunft als Partner und haben das Ziel, den Schülerinnen und Schülern einen besseren Zugang zu Kunst und Kultur zu ermöglichen. Wir wollen die Kooperation mit einem gemeinsamen Theaterkurs beginnen.‘ Das Thema Kommunikation zwischen den Partnern und allen Beteiligten war uns von Anfang an sehr wichtig. Wir wollten kontinuierlich informieren, nicht nur schriftlich, sondern auch mit Berichten in den schulischen Gremien. Im zweiten Jahr der Kooperation hoben wir unser Anliegen mit der Vorstellung der neuen Kurse und Kursleiter auf einer Schulvollversammlung förmlich auf die Bühne. Damit entstand große Transparenz für alle. Koordinationsprobleme gab es dann nur noch in Einzelfällen, wenn z. B. die Schüler wegen eines Elternsprechtages frei hatten und die Kursleitungen nicht informiert wurden. Um die Zusammenarbeit besser steuern zu können, war die Gründung eines Vereins wichtig. In unseren monatlich stattfindenden Sitzungen werden Informationen ausgetauscht, wird geplant und koordiniert. Problematische Situationen können von uns rechtzeitig erkannt und darauf Einfluss genommen werden.“ Klaus Kolb, Kulturhaus Eppendorf

Das ist uns wichtig:

Die Schulleitung ist kontinuierlich eingebunden in die Arbeit und gibt Informationen an das Kollegium weiter.

Ein über die Kurse gut informierter Hausmeister erspart viel Zeit und Nerven.

Die Kursleiter brauchen einen verlässlichen Ansprechpartner. Das Kulturhaus nimmt bei uns die Koordinierungs- und Steuerungsfunktion wahr und arbeitet eng mit der Schulleitung zusammen.

Informationen seitens der Kursleitungen und der Verantwortlichen sind durch Aushänge ständig präsent.

Literatur

Endler, Susanna: Projektmanagement in der Schule. Projekte erfolgreich planen und gestalten. Buxtehude 2002.

Tiemeyer, Ernst: Projektmanagement in Lernsituationen. Projekte initiieren, managen, dokumentieren und präsentieren. Haan-Gruiten 2006.

Qualitätsbereich: 4 Prozessqualität

4.5 Erfolgreich nach außen kommunizieren

Soll es gelingen, ein Projekt dauerhaft in der Schule zu verankern, weitere Förderer zu gewinnen oder der Gruppe öffentliche Wertschätzung zukommen zu lassen, ist eine gute Kommunikation nach außen von Bedeutung: Wer übernimmt in der Kulturkooperation die Pressearbeit? Soll es eine regionale Schirmherrin geben oder einen prominent besetzten Beirat, der hilft, das Projekt inhaltlich und finanziell auf sicherere Beine zu stellen oder auf andere Standorte auszuweiten?



Einladung von Heidemarie Wiczorek-Zeul im Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Ein Beitrag von den „Boddin BEATZ“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Bereits zu Beginn des Projekts waren Öffentlichkeitsarbeit und Fundraising zentrale Themen. Mit der Grundfinanzierung der DKJS war es möglich, das Projekt zum Laufen zu bringen. Der Bezirk Neukölln, in dem die Hermann-Boddin-Schule liegt, förderte das Projekt zudem als Teil der Quartiersmanagementaktivitäten im Bezirk, die soziales und kulturelles Engagement bündeln. Um zu zeigen, was wir machen, stellte uns die Ursula-Lübbe-Stiftung Mittel für eine Filmdokumentation zur Verfügung. Für den ersten Auftritt im Museum konnten wir das Interesse der Berliner Tagespresse wecken. Mit jeder Aktivität wurde der Schneeballeffekt größer und bald häuften sich die Anfragen nach Auftritten der Boddin BEATZ mit der SanaBana-Band. Nicht allen war klar, dass dahinter Engagement und Zeit steckt, insbesondere der Musiker, und dass dieses auch ausreichend finanziert werden muss. Besonders wertvoll war und ist für uns die Präsenz auf Fachtagungen und die Präsentation des Projekts in fachlichen und politischen Gremien im Rahmen integrativer Bildungsarbeit.“ Derya Takkali, Musiker

Das ist uns wichtig:

Förderern wollen wir vermitteln, welchen Stellenwert ihr Engagement hat, und politisch verantwortliche Stellen von der Bedeutung außerschulischen Lernens und dessen Relevanz für den Schulunterricht überzeugen.

Innerhalb der Schule ist es wichtig, als Projekt wahrgenommen zu werden, das wert ist, in den regulären Unterricht integriert zu werden.

In der Institution Museum wollen wir Akzeptanz für nachhaltige und längerfristige Zusammenarbeit mit Schulen schaffen und Präsenz bei öffentlichen Museumsveranstaltungen zeigen.

Das positive Potenzial der kulturellen Vielfalt Berlins und die dadurch mögliche Bereicherung der kulturellen Landschaft soll hervorgehoben werden.

Marketing ist wichtig, sollte aber nicht auf Kosten des Lernprozesses und der Freude am Lernen gehen.

Literatur

Bosshammer, Herbert/Knauer, Sabine/Wegener, Sabine/Welker, Christian: Öffentlichkeitsarbeit als Impuls zur Ganztagschulentwicklung. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Themenheft 09 der Publikationsreihe im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ Berlin 2008 (Download unter www.ganzttaegig-lernen.org).

Mittelstädt, Holger: Praxishandbuch Öffentlichkeitsarbeit von Schulen. Berlin 2000.

Qualitätsbereich: 4 Prozessqualität

4.6 Ausreichende Finanzierung

Die finanziellen Pläne der Kultur-Projektemacher in das Netz schulischer Bürokratie einzuweben, stellt eine große Herausforderung dar. Nicht in allen Bundesländern stehen Ganztagschulen eigene Budgets für zusätzliche pädagogische Angebote zur Verfügung. Wer übernimmt das Einwerben notwendiger Zusatzfinanzierungen, betreibt aktives Fundraising und Sponsorenpflege? Und auf der Alltagsebene: Von wem wird die Verantwortung für buchhalterische und schatzmeisterliche Aufgaben wahrgenommen?



Hexentanz – Kooperationsunterricht beim „Hauskonzert“ des Tanzprojekts [T]Raum (Foto: Susanne Carstensen)

Ein Beitrag von [T]RAUM - KÖRPER

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Im Juni 2006 sicherte die Finanzierungszusage der swb-Bildungsinitiative Bremen unserem innovativen Unterrichtsprojekt Planungssicherheit an unserer Schule für eine Zusammenarbeit mit Künstlern als zusätzliche Akteure schulischer Bildungsprozesse. Durch die Organisation von schulischem Alltag (Jahresplan) und Nachmittagsangeboten an unserer Offenen Ganztagschule konnten aus diversen Schulbudgets Eigenmittel der Schule zur Kofinanzierung des Projekts eingebracht werden. Wie gerufen, kam die Möglichkeit für eine Bewerbung zu dem Themenatelier Kulturelle Bildung.

Die ständige Dokumentation des Projekts (Texte, Fotos, Videos, Internetpräsenz) unterfütterte die Präsentationen und wurde zum Materialpool für Zeitungsberichte, Werbung und Arbeitsnachweise für Kooperationspartner und Sponsoren.

Die Projekte [T]RAUM und [KLANG KÖRPER] entstanden in Zusammenarbeit mit dem Tanzpädagogischen Projekt Schultanz (TAPST) in Bremerhaven. Die Tänzerin Claudia Hanfgarn wurde über TAPST durch die Stadt Bremerhaven finanziert.

Die finanziellen Abrechnungen haben wir über den Schulverein organisiert.“ Jens Carstensen, Lehrer

Das ist uns wichtig:

Offene Ohren für aktuelle Wettbewerbe und Ausschreibungen zu haben.

Kontakte zu Künstlerinnen und Künstlern sowie zu Kulturpartnern zu pflegen.

Beharrliche Suche nach außerschulischen Aufführungsmöglichkeiten,

öffentliche Präsentation der Projektarbeit (Werkschauen, Aufführungen, Presseeinladungen),

Verstetigung von kultureller Projektarbeit in der Schule (Organisationsformen, Schulprogramm, Schulverein),

effiziente und transparente Organisation der am Projekt beteiligten Partner.

Literatur

Böttcher, Jens-Uwe: Geld liegt auf der Straße. Fundraising und Sponsoring für Schulen. Seelze 2006.

Gries, Martin: Vom Sommerfest zum Fundraising-Event. Berlin 2002 (<http://iks-medien.de;09.10.2008>).

Werkstatt „Schule ist Partner“: Fundraising als Herausforderung und Chance für Schulen und ihre Kooperationspartner. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Arbeitshilfe 10 der Publikationsreihe im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ 2008 (Download unter www.ganztaegiglernen.org).

Qualitätsbereich: 5 Qualität von Qualifizierung und Entwicklung

5.1 Qualifizierung und Entwicklung der beteiligten Personen

5.1.a Wir lernen gerne voneinander

Voneinander lernen – das ist die große Chance beim Mix der Professionen in Kulturkooperationen. Was der eine nicht hat, kann die andere vielleicht geben. Jeder Projektbeteiligte trägt durch individuelle Perspektive einen unverzichtbaren Teil zum Gelingen des Projekts bei. Lehrkräfte und außerschulische Partner haben durch ihre Ausbildung und Funktion unterschiedliche Kompetenzen und Ziele, die für den Erfolg des Projekts unabdingbar sind. Die Qualitäten und Leistungen der jeweils anderen bedürfen der Wertschätzung, damit sie zielführend in das Projekt eingebracht werden können.



Die Proportionen der Klangbox und die Sitzfläche werden im improvisierten 1/1-Modell ausprobiert

Ein Beitrag von „Kunst und Klang“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Ein bleibendes Erlebnis war für mich das erste Gespräch mit der Klasse. Da wir uns nicht kannten, stellte ich mich vor und erzählte, dass ich Architekt sei. Sehr schnell entwickelte sich eine Ge-

sprachssituation, die dem Verhältnis zwischen dem Bauherrn, vertreten durch die Klasse, und dem verantwortlichen Planer, also mir, ähnelte. Die Schüler versetzten sich, ohne es zu merken, in die Rolle von Auftraggebern, die zu entscheiden haben, wie sie sich die Klangbox vorstellen und was sie können soll. Die Stuhlhöhe z. B. stellte sich bei genauerer Betrachtung als kniffliges Problem dar, da sowohl Schüler aus den ersten Klassen, aber auch Erwachsene bequem Platz nehmen sollten. Die Diskussion brachte vielfältige Lösungen hervor. Gleichzeitig erfuhren die Schülerinnen und Schüler, dass ihren Wünschen natürlich auch Grenzen durch die zur Verfügung stehenden Mittel und die Zeit gesetzt sind. Die Wünsche und die Realisierbarkeit in Einklang zu bringen und ein fertiges Produkt zu entwickeln, wurde allen Beteiligten hierdurch eindrücklich vor Augen geführt. Dankbar war ich zugleich dafür, dass Gundula und Christine, die Lehrerinnen, durch ihre langjährige Erfahrung mit der Klasse, die Fähigkeiten jedes einzelnen Schülers und jeder Schülerin zuverlässig einschätzen konnten.“ Renard Brunken, Projektleiter

Das ist uns wichtig:

Offenheit für die Herangehensweise der anderen Projektpartner ist eine Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Projektdurchführung.

Respekt vor der Leistung aller Beteiligten ist unverzichtbar.

Kontinuierlicher Austausch der persönlichen Eindrücke ermöglicht es, frühzeitig Fehlentwicklungen entgegenzuwirken.

Die verbindliche Festlegung der Aufgabengebiete zu Projektbeginn erfolgt entsprechend den persönlichen Kompetenzen, z. B. bestimmt der außerschulische Partner die ästhetischen Kriterien, der Lehrer übernimmt die pädagogischen Aspekte.

Alle Beteiligten sind sich darin einig, dass eine komplexe Aufgabe wie z. B. die Durchführung kreativer Projekte vielfältige Kompetenzen erfordert, die von einer Person allein nicht erbracht werden können.

Literatur

Bertelsmann-Stiftung: Kooperation macht stärker: Medienpartner Bibliothek und Schule. Gütersloh 2005.

Kelb, Viola: Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – Neue Lernräume. München 2007.

Kunz-Ott, Hannelore (Hrsg.): Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft. München 2005.

Müller, Linda/Schneeweis, Katharina: Tanz in Schulen. Stand und Perspektiven. Dokumentation der „Bundesinitiative Tanz in Schulen“. München 2006.

Qualitätsbereich: 5 Qualität von Qualifizierung und Entwicklung

5.1 Qualifizierung und Entwicklung der beteiligten Personen

5.1.b Sich gemeinsam und gegenseitig fortbilden

Die Zusammenarbeit mehrerer Professionen bietet die Chance, über den eigenen Tellerrand zu gucken. Außerschulische Partner können Lehrer in die Geheimnisse ihrer künstlerischen Arbeit einweihen, Lehrer können Partner in vielleicht ungewohnte Umgangsweisen mit großen Gruppen oder den Umgang mit den Erfordernissen schulischer Administration einführen. Gemeinsame Fortbildungen an Lehrerbildungsinstituten oder bei freien Trägern können ein Projekt sehr viel weiterbringen, wenn sie mit persönlichen Entwicklungsinteressen der Beteiligten zusammenfallen. Nicht zu vergessen: Auch die beteiligten Eltern und Vertreter des Gemeinwesens sind potenzielle Teilnehmer von Fortbildungen der Projektes.



Erwachsenenseminar

Ein Beitrag der „Buchkinder“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Ich kannte die Buchkinder – wusste aber nicht, wie sie arbeiten. Ich war erstaunt über die gute Einbindung in den geschichtlichen Rahmen, über das ganzheitliche Lernen, bei dem die Kinder begreifen – weg vom Lehrplan. Die Schreiblust und Fantasie wurden gefördert; Themen, die sonst eher langweilen, kamen dicht an die Gefühlswelt der Kinder heran. Kinder, die schlechte Erfahrungen gemacht hatten, bekamen wieder Lust zu schreiben und Texte zu produzieren. Ich musste als Deutschlehrerin erst einmal loslassen – wollte organisatorisch unterstützen, aber nicht eingreifen. „Ooooh, wie schreibt er das Wort jetzt wieder...“ – dem Anspruch einer Deutschlehrerin tut das weh. Eine Fortbildung hat geholfen sich auszutauschen: Am besten in der Werkstatt der Buchkinder einmal selbst eine Seite gestalten, schreiben, drucken, binden – einmal selbst tun, was sonst die Kinder machen. So erkenne ich neue Seiten an mir und erinnere mich, wie es ist, wenn man eine Sache zum ersten Mal und ganz alleine bewerkstelligen muss.“ Ina Großkopf, Lehrerin

Das ist uns wichtig:

Eine wichtige Voraussetzung für die Einbindung der Buchkinderarbeit in die Schulstruktur ist die Kenntnis voneinander. So wird die Buchkinderidee in regelmäßigen Abständen in verschiedenen Gremien (Lehrerkonferenz, Förderverein, Elternschaft) vorgestellt.

Das Rollenverständnis muss geklärt sein – wer übernimmt welche Aufgaben und Kompetenzen.

Die Buchkinder bieten für Lehrkräfte und Eltern (die ehrenamtlich eingebunden werden können) praxisbezogene Seminare an. Dabei sollen sich die Erwachsenen in die Gestaltungsprozesse der Kinder einfühlen. Die Teilnehmer sind aktiv: Sie schreiben, illustrieren und binden ihr Buch – ein Buch über das Büchermachen mit Kindern.

Literatur

Burow, Olaf-Axel: Die Organisation als kreatives Feld. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung. Kassel 2005.

Gartschok, Michael/Richter, André: Auf dem Weg zu gemeinsamer Fachlichkeit. Formen kollegialer Beratung und Fortbildung als Wegbereiter eines kooperativen Berufsverständnisses in der Ganztagschule, In: Knauer, Sabine/Durdel, Anja (Hrsg.): Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim 2006, S.140-153.

Rademacher, Bärbel: Schulentwicklung – Fortbildung – Evaluation. Notwendige Bausteine planen und gestalten. Buxtehude 2007.

Qualitätsbereich: 5 Qualität von Qualifizierung und Entwicklung

5.2 Weiterentwicklung der Kooperation

5.2.a Offenheit für Selbst- und Fremdevaluation

Evaluationen sind ein geeignetes Mittel, um eine langfristig angelegte Kulturkooperation weiterzuentwickeln. Dazu können Tagebücher von Schülerinnen und Schülern oder Feedbackgespräche mit ihnen und ihren Eltern, regelmäßige Projektauswertungen in der Lerngruppe oder der Steuerrunde genutzt werden. Vielleicht lohnt es sich, „kritische Freunde“ von außerhalb in regelmäßigen Abständen ins Projekt einzuladen, sich einer Supervision von ihnen zu unterziehen und Rückmeldung zu bekommen. Vielleicht besteht auch wissenschaftliches Interesse an der Arbeit: Dann lohnt es sich, eine Fremdevaluation durch einen wissenschaftlichen Partner in Anspruch zu nehmen.



Eintragungen in das Lerntagebuch

Ein Beitrag von „Fremdkörper – Klasse(n)Zimmer!“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Selbstevaluation ist eine Chance, um die eigene berufliche Tätigkeit laufend zu optimieren und als erfolgreich erleben zu können, aus den Feedbacks zu lernen und motivierende Impulse zu erhalten, Ansprüche und Verantwortlichkeiten klarer zu sehen, sich gestützt zu fühlen und auf gemeinsame Qualitätsvorstellungen aufbauen zu können.

Für unsere Kooperation bedeutet das, dass wir drei Teamerinnen und Teamer uns regelmäßig treffen, um die Stunden vorzubereiten und auszuwerten. Wir besprechen, wo die Schüler und wir in der Arbeit stehen und geben uns gegenseitig Feedback. Wir haben eine Vertrauensbasis, auf der wir konstruktiv kritisieren können und überlegen, wer wie am sinnvollsten weiterarbeitet. Das macht uns besonders flexibel und das ist gerade für unsere außerschulischen Partner unerlässlich.

Bereits im Jahr 2006 haben wir an einer Evaluation der Universität Oldenburg teilgenommen, deren Ergebnisse in unsere Arbeit einfließen.“ Alexander Hauer, Schauspieler

Das ist uns wichtig:

Eine gemeinsame Perspektive, gemeinsame Interessen und Ziele sind Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kooperation.

Die Teilnahme an einer Fremdevaluation eröffnet neue Erkenntnisse und macht Mut, auch andere Unterrichtsmethoden auszuprobieren.

Nur ständiger Austausch und Reflexion ermöglichen, ein Projekt so durchzuführen, dass die Ziele in hohem Maß erreicht werden können und nachhaltig wirken.

Literatur

Kempfert, Guy/Rolff, Hans-Günter: Qualität und Evaluation: Ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement. Weinheim 2005.

Mittelstädt, Holger/Siemens, Magnus/Mittelstädt, Ruth: Evaluation von Unterricht und Schule. Strategien und Praxistipps. Für alle Schulstufen. Mülheim an der Ruhr 2006.

Qualitätsbereich: 6 Qualität der Wirksamkeit

6.1 Erreichen pädagogischer Ziele

Pädagogische Wirksamkeit ist erreicht, wenn die in der Planungsphase angestrebten Ziele verwirklicht wurden. Pädagogische Qualität wird maßgeblich von der pädagogischen Kompetenz beeinflusst.

Dabei spielen die Erfahrungen, die man im Umgang mit der entsprechenden Altersgruppe sammeln konnte, eine entscheidende Rolle. Im Falle kooperativer pädagogischer Arbeit ist es aber auch wichtig, dass es den Partnern gelingt, ihre Kompetenzen miteinander zu verknüpfen. Das setzt voraus, dass man die besonderen Fähigkeiten des anderen zu schätzen weiß und bereit ist, ein Stück Verantwortung dem Partner zu übergeben. Entscheidend jedoch ist das gemeinsame Ziel, der Weg dorthin kann sehr unterschiedlich und individuell verlaufen.



„Hurra, wir haben es geschafft!“

Ein Beitrag von „Vom Buch auf die Bühne“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Unsere erste Projektbesprechung dauerte fünf Stunden! Wir hielten danach einen interessanten Probenplan in den Händen und waren zu diesem Zeitpunkt sicher, dass wir dementsprechend vorgehen würden. Die erste Probe mit allen drei Kooperationspartnern eine Woche später verlief recht turbulent, aber kreativ. Die anschließende Projektbesprechung dauerte wiederum drei Stunden. Im Ergebnis wurde ein neuer Probenplan erstellt. Es war nicht der letzte!“

Rückblickend können wir heute sagen, dass die gegenseitige Akzeptanz aller Kooperationspartner keine Selbstverständlichkeit, sondern mitunter ein langer Prozess ist. Wichtig ist es aber, diesen Punkt zu erreichen. Dann ist es nämlich kein Problem, die verschiedenen Kompetenzen so miteinander zu kombinieren, dass eine optimale Förderung der Schülerinnen und Schüler möglich ist. Die Erfahrungen, die alle Kooperationspartner in der Phase des Aufeinanderzugehens, der gegenseitigen Wertschätzung und des Kooperierens als gleichberechtigte Partner sammeln können, sind ohnehin von großem Wert.“ Martina Uhlmann, Kirstin Borrmann, Lehrerinnen

Das ist uns wichtig:

Es ist wichtig, innerhalb der Gruppe zu differenzieren, denn nicht jeder mag und beherrscht alle Arbeitsbereiche.

Die Aufführung des Stückes sollte selbstverständlich das Ziel sein. Es ist aber auch wichtig, jedem Kind deutlich zu machen, welches Entwicklungspotenzial der Weg dorthin bietet.

Der Umfang der Beteiligung der Schüler sollte sich während des Entwicklungsprozesses steigern.

Den Kooperationspartnern muss es gelingen, die Selbstständigkeit und Kreativität der Kinder zu fördern.

Die Theateraufführung des Stückes sollte im Theater vor einem großen Publikum stattfinden. Damit wird der Arbeit der Kinder eine Wertschätzung entgegengebracht, deren Wirkung in jedem Fall nachhaltig sein wird.

Es sollten mehrere Aufführungen stattfinden, denn mit jeder Präsentation wird das Selbstwertgefühl und das Gruppenempfinden gesteigert.

Mit jeder Vorstellung werden die Kinder für ihre Arbeit, Geduld, ihr Durchhaltevermögen und ihre Mühe entlohnt.

Literatur

Meyer-Behrendt, Rosemarie/Maykus, Stephan: QUIGS. Qualität an Offenen Ganztagschulen. Konzept einer kombinierten Praxishilfe aus Handreichung und CD-ROM mit Instrumenten. Münster 2006.

Qualitätsbereich: 6 Qualität der Wirksamkeit

6.2 Langfristige Zusammenarbeit

Eine Auswirkung der anderen Qualitätsmerkmale auf die Zusammenarbeit ist dann erreicht, wenn sich alle Partner am Ende eines Projekts einig sind, dass die Zusammenarbeit verstetigt werden soll. Hierbei spielt die Verankerung der Kulturkooperation im Schulprogramm eine wesentliche Rolle, um die Planungssicherheit durch schulische Ressourcen zu verbessern. Es ist die Frage zu klären, wer sich um die weiterführende Finanzierung kümmert.



Unsere Proben in der Turnhalle verlangen viel Körpereinsatz

Ein Beitrag von OZONTANZ/FAR-BE-TANZT

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Wir lernen jetzt von der 7. Klasse, was Ozon ist. Am Anfang hatte ich ein bisschen Angst, aber das Spiel mit den UV-Strahlen war cool. Die ‚Großen‘ sind ganz nett, die sollen immer mit uns lernen!“ Steven Dittmann, Schüler

„Um dies zu ermöglichen, haben wir uns mit allen Partnern an einen Tisch gesetzt und frühzeitig eine Arbeitsgruppe gebildet, die die Arbeit der zwei beteiligten Klassen mit den nachfolgenden Klassen vorplante. Gemeinsam mit den Schulleitern und Lehrkräften haben wir Ideen entwickelt, ein neues Thema gesucht, zeitliche Vereinbarungen getroffen und uns auf die Suche nach Sponsoren gemacht. ‚Es wäre schade, wenn das bisher Erreichte im Sande verlaufen würde‘, war der allgemeine Tenor der Arbeitsgruppe.

Mit einer externen Beratung wurden die Erfolge ausgewertet: Das Projekt zeigte eine enorme Stärkung des Klassenverbands und die Außenwirkung der Schulen ist u. a. durch öffentliche Präsentationen positiv verstärkt worden. Diese Entwicklung bestätigen sowohl die Klassen- als auch die Fachlehrer. Die dreijährige Zusammenarbeit hat Spuren hinterlassen, darin sind sich alle einig. Nach den Herbstferien wird es los- und weitergehen.“ Claudia Hanfgarn, TAPST

Das ist uns wichtig:

Alle Beteiligten sollen von der Zusammenarbeit profitieren.

Die Partner sollen verlässlich, kontinuierlich und auf Augenhöhe miteinander kooperieren.

Die Mühe soll sich lohnen, d. h., dass die Ergebnisse des Projekts weitergegeben werden. Die Partner übernehmen Verantwortung für das Projekt, für sich und die anderen Partner.

Ein Kunstverständnis muss sich im Prozess entwickeln können, gegenseitiges Vertrauen und offene Sinne sind die wichtigsten Werkzeuge.

Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte sollten sich aus einem anderen Blickwinkel sehen, sich anders begegnen und kennenlernen können.

Wenn allen bewusst ist, dass jeder einmal Lernender ist, entstehen andere Formen der Wissensvermittlung und Informationsbeschaffung.

Anstrengung soll sich lohnen, Individualität und eigenwillige Ideen sollen gefördert werden.

Die Themen werden in die Vorgaben des Curriculums integriert. Neugier und Interesse der Schüler werden so zum Leitfaden des Stoffes.

Mitschüler, Lehrkräfte und Kooperationspartner entwickeln und gestalten die Zusammenarbeit in allen Dimensionen gemeinsam.

Inhalt und Form des Projekts müssen in der Präsentation dem prüfenden Blick der Zuschauer standhalten.

Qualitätsbereich: 6 Qualität der Wirksamkeit

6.3 Auswirkungen auf Schulklima und Schulkultur

6.3.a Eine Kultur der Anerkennung

Sich selbst und andere im sozialen Umfeld wahrzunehmen, wertzuschätzen und zu respektieren, ist ein Grundbaustein für eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung. Diese stellt eine Voraussetzung für die positive Auswirkung der Kulturkooperation auf das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler dar. Gegenseitige Anerkennung bestimmt nicht nur das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler untereinander, sondern auch das zwischen Erwachsenen und Schülern: einen sicheren Rahmen zu geben, einander ernst zu nehmen und Beteiligung zu ermöglichen, können dazu beitragen.



Ein Teil des Ensembles nach dem Auftritt in Potsdam, 22.05.2007 (Foto: Simone Arend)

Ein Beitrag des Tanztheaterensembles Förderschule Bindfeldweg

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Schon am Anfang des Projekts war zu bemerken, dass sich die Schülerinnen und Schüler schnell mit der Gruppe und dem Inhalt des Tanztheaterkurses identifizieren können. Die Anleitung durch sowohl eine Frau als auch einen Mann und die Einbeziehung der Interessen der Kinder unterstützten das Vorgehen.

Weil die erste Präsentation bald stattfinden sollte, erlebten die Schüler die Intensität der Arbeit. Sie erfuhren Anerkennung durch den Applaus sowie die Wertschätzung von Gleichaltrigen. Die Choreografie, die sie erlernten, brachten sie anderen Kindern bei. Dadurch wurde ihr Selbstwertgefühl gesteigert. Das wirkte sich auch positiv auf das Schulklima aus.

Die Auftritte in Berlin und Potsdam sprachen sich schnell in der Schule herum und sorgten für weiteres Interesse. Die Schülerinnen und Schüler nahmen am Wettbewerb „Kinder zum Olymp“ teil und kamen in die Endrunde. Die Urkunde schmückt heute den Weg zur Probenhalle. Das alles trägt zu unserer Anerkennungskultur im Projekt bei.“ Lutz Mauk, Community Performance Teacher

Das ist uns wichtig:

Die Schüler haben durch die Proben- und Theaterarbeit Sicherheit gewonnen, ihre individuellen Talenten gegenseitig schätzen gelernt und können sich in unterschiedlichen Rollen darstellen.

Kulturelle Arbeit ist eine wichtige Ergänzung zu Streitschlichtertätigkeiten.

Die Schüler haben vielfältige Erfahrungen und Erlebnisse zur Wahrnehmung ihres Körpers gewinnen können und dazu Rückmeldungen von anderen bekommen.

Nach einem klar strukturierten Beginn der Tanztheatergestaltung haben sich die Kinder und Jugendlichen mit der Zeit vermehrt selbst einbringen und eigene Ideen als wichtig erfahren können.

Qualitätsbereich: 6 Qualität der Wirksamkeit

6.3 Auswirkungen auf Schulklima und Schulkultur

6.3.b Das Schulklima und die Schulkultur positiv beeinflussen

Vielen Kulturkooperationen gelingt eine positive Auswirkung auf das Lernklima und die Lernkultur in der Projektgruppe. Inwieweit das Projekt allerdings darüber hinaus in die Schule ausstrahlt, hängt von seiner Verankerung in der Gesamtorganisation ab: Bestehen Möglichkeiten für öffentliche Ausstellungen oder Aufführungen, an denen andere Eltern, Lehrkräfte, Schüler und außerschulische Partner teilhaben können? Werden sie punktuell in die Kooperation miteingebunden? Steigert sich deren Wohlbefinden durch das Vorhaben? Wird die Kooperation in den wichtigen Entscheidungsgremien der Schule wahrgenommen?



Kerim und Vanessa präsentieren ihre Künste im Unterricht

Ein Beitrag der „Spielleiter“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Die Spielleiter sind die Profis, sie kennen sich aus, sie sind die Lehrerinnen und Lehrer. Sie sind aber nicht wie Lehrer, das ist ein wichtiger Unterschied für die Akzeptanz bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern. Ebenso wichtig ist jedoch die Würdigung durch die Schulleitung, die sie in den Leitungssitzungen der Schule erfahren. Dass die Spielleiterinnen und -leiter bei öffentlichen Veranstaltungen, wie dem Tag der offenen Tür oder den Schuljahresabschlussfeiern, gerne ihr Können zeigen, tut beiden Seiten gut: Die Schule ist stolz auf ihre engagierten und eigenständigen Schüler; die Spielleiter erfahren durch die Auftritte öffentliche Anerkennung durch Freunde, Verwandte und andere Schüler. So akquirieren sie ganz nebenbei neue Teilnehmer für die AG.

Auch außerhalb des geschützten Rahmens der Schule können sich die Spielleiter behaupten, wenn sie z. B. beim Jugendfestival des Ernst Deutsch Theaters vor einem noch größeren und gänzlich unbekannten Publikum mit ihrem Improvisationstheater Erfolge erzielen und Applaus ernten. Sogar für den Europatag wurden sie schon angefragt.

Das alles hat eine positive Auswirkung auf das gesamte Schulklima. Die Lehrerinnen und Lehrer nehmen die Anliegen der Spielleiter ernst, die Jüngeren spüren die Kompetenz, das Bemühen um die gleiche Augenhöhe, das Sich-Einlassen auf den anderen. Das wahre Miteinander, das daraus erwächst, ist der eigentliche Erfolg für eine Schule.“ Ruth Schütte, Ernst Deutsch Theater

Das ist uns wichtig:

Die Spielleiter können sich auf ihre Schüler und Schülerinnen einlassen, da sie einen anderen Bezug zu ihnen haben als die Lehrkräfte.

Sie sollen ihnen im Handeln und im Engagement ein Vorbild sein.

Identifikation wird über ein ehrliches Miteinander zum unermesslichen Gewinn für eine Schule.

Qualitätsbereich: 6 Qualität der Wirksamkeit

6.4 Auswirkungen auf das Gemeinwesen

6.4.a Öffnung von Schule ins Gemeinwesen

Eine Schule ist kein Raumschiff: Schulen sind verortet in Sozialräumen, die von spezifischen Bedingungen, Besonderheiten, Ressourcen und Problemen geprägt sind. Welche Auswirkung kann ein kulturelles Kooperationsvorhaben auf das Gemeinwesen haben? Kann man Öffentlichkeit im Gemeinwesen für das Vorhaben herstellen?



Aufführung während des Straßenfestes im Juni 2007

Ein Beitrag von der „Borchert-Bühne“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Die Borchert-Bühne arbeitet an der Schnittstelle Schule/Stadtteil. Wir sind angetreten, um die Schule in zwei Richtungen zu öffnen: einerseits kulturelle Impulse von außen hineinzutragen und andererseits den Erfolgen und Problemen der Schule mehr Aufmerksamkeit im Stadtteil zu verschaffen. Hamburg-Eppendorf ist mittelständisch strukturiert. Das Image der Haupt- und Realschule ist eher negativ besetzt. Die engagierte Arbeit der Schule wird öffentlich zu wenig wahrgenommen. Um hier gegenzusteuern, organisierten wir eine einstündige Präsentation während des jährlich stattfindenden Stadtteilstes. Die Schülerinnen und Schüler zeigten öffentlich, was sie in den Kursen gelernt hatten. Im Vorfeld verteilten wir im Stadtteil 2500 Flyer, um für den Auftritt zu werben. Darüber hinaus haben wir einen Förderverein gegründet. Durch das Kulturhaus Eppendorf konnten bestehende Netzwerke neu oder besser für die Schule genutzt werden. Wir arbeiteten mit einer Kulturmanagerin zusammen, gewannen eine Schirmherrin und Artikel über unser Projekt erschienen in der Lokalpresse.“ Klaus Kolb, Kulturhaus Eppendorf

Das ist uns wichtig:

Wir wollen Haupt- und Realschule besser im Stadtteil vernetzen und damit benachteiligten Schülern mehr Möglichkeiten verschaffen.

Wir wollen einen Transfer von lokalen Ressourcen (Geldern, Know-how u. a.) in Richtung Schule ermöglichen.

Für den Vorstand des Fördervereins sollten Fachleute und Multiplikatoren gefunden werden.

Literatur

Buhren, Claus G.: Community Education. Münster 1997.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Bildungslandschaften in gemeinschaftlicher Verantwortung gestalten. Grundsatzfragen und Praxisbeispiele. Themenheft 07 der Publikationsreihe im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ Berlin 2007 (Download unter www.ganztaegiglernen.org).

Solzbacher, Claudia/Minderop, Dorothea (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. Seelze 2007.

Qualitätsbereich: 6 Qualität der Wirksamkeit

6.4 Auswirkungen auf das Gemeinwesen

6.4.b Ressourcen nutzen im Stadtteil

Durch die Kommunikation und Vernetzung verschiedener Akteure entsteht „lokales, kulturelles und soziales Kapital“. Kann man das Vorhaben mit anderen Projekten im Sozialraum verknüpfen und ein gemeinsames Ganzes herstellen? Kann man die Schülerinnen und Schüler mit anderen in Kontakt bringen und zusammenarbeiten? Gibt es Orte im Sozialraum, an denen man gemeinsam mit anderen und für andere im Gemeinwesen Kunst und Kultur gestalten kann?



[T]Raum-Stürmer: Der erste Besuch des Aufführungsortes – was uns an dem Projekt interessierte, war das Wechselspiel von Privatheit und öffentlichem Raum, die gegenseitige Durchdringung.
(Foto: Susanne Carstensen)

Ein Beitrag von „[T]RAUM - KÖRPER“

Aus dem Kooperationstagebuch:

„Die Medienwerkstatt der IKS versteht sich als sozialer Ort, der die Zusammenarbeit mit Künstlern und Medienschaffenden herstellt. Sie verknüpft schulisches und außerschulisches Engagement der Schüler.

Sommer 2006: Startschuss für das Tanztheaterprojekt [T]RAUM. Sechstklässler werden nach Ideen für ihre Zukunft befragt. Schülerinnen, Schüler, Lehrkräfte, Künstler und Künstlerinnen erarbeiten zusammen mit zwei Klassen daraus ein Tanztheaterstück.

Im Rahmen des 50-jährigen Stadtteiljubiläums wird uns mit Unterstützung der Stadtteilkonferenz ein leer stehender Wohnblock für das Eröffnungsspektakel HAUSKONZERT zur Verfügung gestellt. Firmen der örtlichen Energie- und Vermietungswirtschaft werden für die Gesamtveranstaltung als Sponsoren gewonnen.

Eine Woche vor dem Event beziehen Künstler, Vereine und Schüler das Gebäude und bereiten ihre Performances vor.

Es wird ein Abend mit 20 inszenierten Wohnungen, mit Musikgruppen und Aktionskünstlern vor dem Haus. Die Schüler präsentieren ihr Tanzprojekt [T]RAUM in zwei dieser Wohnungen.

Die Resonanz: 1000 begeisterte Besucher, 15 Presseartikel, ein TV-Beitrag, 20 neue Kontakte – Die Schule hat jetzt ein Gesicht im Stadtteil.“ Jens Carstensen, Lehrer

Das ist uns wichtig:

Wir wollen die Verankerung der Schule im Stadtteil durch kulturelle Präsenz und kulturelle Praxis vorantreiben.

Dazu müssen Kontakte zu externen Künstlern und Kulturpartnern aufgebaut und Präsenz auf Stadtteil- oder Quartierskonferenzen gezeigt werden.

Wir suchen kontinuierlich nach außerschulischen Aufführungsmöglichkeiten.

Wir nehmen thematische Bezüge in die schulische Kulturpraxis (Stadtteilstefte, Jubiläen, aktuelle Themen) auf.

Wir pflegen eine intensive kulturelle Netzwerkarbeit zu Sponsoren, Veranstaltern, Veranstaltungsorten und Vereinen.

Literatur

Medienwerkstatt der Immanuel-Kant-Schule: <http://iks-medien.de>

„Hauskonzert“: <http://jens-carstensen.de>

Qualitätsbereich: 6 Qualität der Wirksamkeit

6.5 Transfermöglichkeiten nutzen

Erfolgreiche Projekte und Kulturkooperationen müssen nicht zweimal erfunden werden: Die Akteure in Kulturkooperationen lernen viel in einem Projekt und können das so gewonnene Wissen verfügbar machen: Wie kann es gelingen, dass andere in der Schule vom Projekt lernen wollen? Wie ist es möglich, das eigene Projekt an einer anderen Schule durchzuführen, angepasst an die dortigen Bedingungen?



Eda und Pablo, diesmal nicht in ihrer Funktion als Spielleiter, sondern als Impro-Schauspieler.

Ein Beitrag der „Spielleiter“

Aus dem Kooperationstagebuch:

Es ist dem Impro-Theater zueigen, mit Transfermöglichkeiten zu spielen. Es geht bei dieser Theaterform um das schnelle Auffassen von Informationen und Situationen, die – in Variationen – an Mitspieler weitergegeben werden. Schwerpunkt der Arbeit mit den jüngeren Schülern sind Basisübungen des Improvisationstheaters, aber auch das Schaffen von Anfangs- und Schlussritualen, freies Spiel und selbst entwickelte Übungen. Diese Übungen werden in einem Handout festgehalten, das stetig ergänzt wird und auf das die Spielleiterinnen und –leiter bei der Vorbereitung ihrer Stunden zurückgreifen können.

Im Rahmen des Spielleiterprojekts wurde ein Filmdokument (DVD) durch Ulrich Raatz (NDR) als modellhafter Praxisleitfaden für spätere Kooperationsprojekte bzw. für künftige Spielleiter erstellt. Damit ist das Projekt auch auf andere Schulen übertragbar. Die DVD zeigt Arbeitsproben und stellt Improvisationsübungen und Anleitungen bereit und ist somit Materialsammlung für ähnliche Projekte.

Das ist uns wichtig:

Die Schülerinnen und Schüler profilieren ihre sinnliche Wahrnehmung, ihr ästhetisches Empfinden und Verstehen und üben sich im gestaltenden Ausdruck.

Sie verbessern ihre Sprachkompetenz und setzen sich kritisch mit Worten, Meinungen, Haltungen, Bewegungsabläufen der Lebensrealität auseinander.

Sie lernen, auf Impulse und Assoziationen zu reagieren und daraus Spontaneität und Kreativität zu entwickeln.

Sie eignen sich verschiedene Deutungsperspektiven an und nehmen Bewertungen vor.

Durch die Arbeit der Spielleiter steigt die Identifikation mit der Schule, dem Impro-Theater Steife Brise und dem Ernst Deutsch Theater. Das Zusammengehörigkeitsgefühl der Schülerinnen und Schüler untereinander wird verstärkt.

Teil D

Kooperationen unterstützen – Prozessbegleiter berichten

Jürgen Schulz, Prozessbegleiter Sachsen

Qualitätszirkel im Literaturatelier Sachsen

In lernenden Organisationen gehört die Einrichtung und Arbeit eines Qualitätszirkels zum festen Bestandteil des Qualitätsmanagements. Eine kleine Gruppe von Mitarbeitern aus der Organisation analysiert mit Unterstützung durch externe Moderation aktuelle Probleme und erarbeitet Lösungsstrategien. Grundlage für die Tätigkeit im Qualitätszirkel ist das gemeinsam entwickelte Qualitätsverständnis, das in einem für die gesamte Organisation festgelegten Qualitätsrahmen dokumentiert ist. Die kontinuierliche Arbeit mit einem Qualitätszirkel kann der Organisation helfen, Arbeit effektiver zu gestalten und eine hohe Motivation bei den Mitarbeitern zu erreichen.

Als im Herbst 2006 das Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagsschulen“ einen eigenen Qualitätsrahmen für kulturelle Kooperationen an Ganztagsschulen entwickelte, erhielt das Literaturatelier die Möglichkeit, die bis dahin spontane Qualitätsdiskussion strukturiert fortzuführen.



In den ganztägigen Treffen des Literaturateliers standen für die teilnehmenden Projekte die folgenden Fragen von Anbeginn im Zentrum der Diskussion: Was wollen wir mit unseren Zusammenkünften erreichen? Welchen Nutzen ziehen wir daraus für unsere Tätigkeit in den Kooperationen?

Schnell war man sich einig, dass es weniger um ein formales Abarbeiten der Aufgaben aus dem bundesweiten Netzwerk ging. Vielmehr bot sich die Chance, über den gemeinsamen Austausch an den zentralen Fragen von Kooperation zu arbeiten, die in allen beteiligten Projekten auftauchten. Einige davon sind nachfolgend aufgeführt:

Wie gehen wir mit unterschiedlichen Auffassungen zur künstlerischen Qualität um?

Wie viel Freiraum braucht ein Kind, um seine künstlerischen Ideen umsetzen zu können?

Welche pädagogischen Werte bestimmen unsere Arbeit mit den Kindern?

Wie muss die räumliche Ausstattung in der Schule beschaffen sein, um gute Arbeitsbedingungen für die Projekte sicherzustellen?

Was passiert mit uns nach der Förderung durch das Themenatelier der DKJS?

In einem ersten Schritt wurden die Fragen den einzelnen Bereichen des Qualitätsrahmens aus dem Themenatelier zugeordnet. Die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer fühlten sich zunächst durch die breit und umfassend angelegte Struktur des Qualitätsrahmens überfordert: Müssen wir das alles bearbeiten? Wenn ja, wie soll das gehen? Spielen die Qualitätsmerkmale in unserem Projekt überhaupt eine Rolle?...

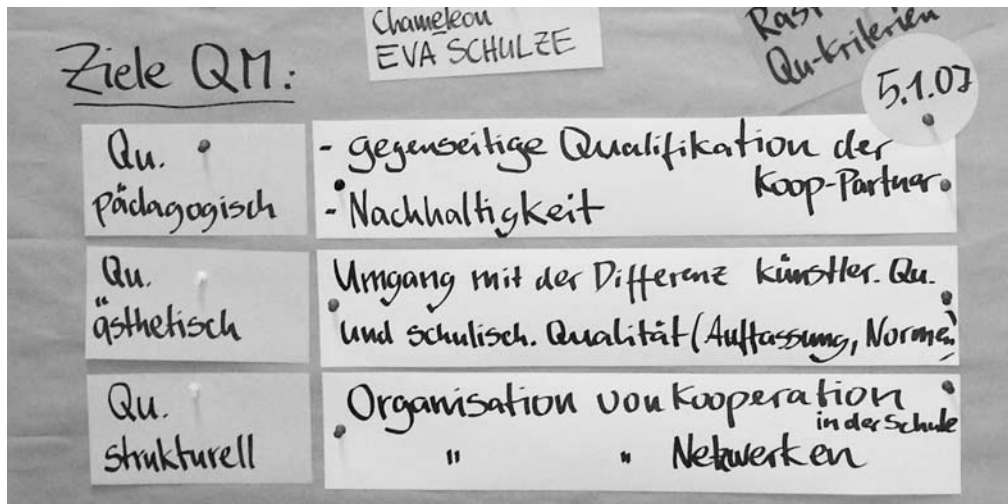
Der Hinweis des Prozessbegleiters „Weniger ist mehr!“ wurde erleichtert aufgenommen. Entscheidend für den erfolgreichen Verlauf der Qualitätsdiskussion war es nicht, alle Qualitätsbereiche mit Kriterien und Indikatoren zu untersetzen. Die Identifikation der Projekte mit den zu bearbeitenden Inhalten musste erreicht werden und das konnte nur über eine angemessene Reduktion auf die den Projekten jeweilig wichtigen Qualitätsfeldern geschehen.

Im Ergebnis einigten sich die Projekte auf drei Qualitätsbereiche und die für sie relevanten Merkmale, für die gemeinsam Kriterien und Indikatoren entwickelt werden sollten:

- **pädagogische Qualität**
 - gegenseitige Qualifikation der Kooperationspartner zum pädagogischen Miteinander,
 - Nachhaltigkeit in pädagogischen Prozessen
- **ästhetische Qualität**
 - Umgang mit der Differenz schulischer und künstlerischer Qualität
- **strukturelle Qualität**
 - Organisation von Kooperation in Schule,
 - Organisation von Kooperation in Netzwerken.

Für alle drei Bereiche sollten verbindliche Aussagen in schriftlicher Form getroffen werden, die in den Projekten als handlungsleitende Orientierung für die Reflexion der geleisteten Arbeit dienen

konnten. Um die Arbeit zu strukturieren, bediente sich der Qualitätszirkel des KIS-Modells aus dem Qualitätsmanagement.



	Kriterien (Teilqualitäten)	Indikatoren (Anzeiger)	Standards (messbare Daten)
Leitfrage	Welche Wirkungen erwarten wir?	Woran erkennen wir die Wirkung?	An welchen Daten können wir die Wirkung messen?
Merkmale	stehen den Zielen sehr nahe, konkrete Aussagen zur zu erreichenden Qualität in der Praxis	sinnlich repräsentiert (zu sehen, zu hören, anzufassen), messbar	schwellenwertähnliche Quantifizierung, z. B. Angaben in % ; Ja/Nein-Antworten

Der Qualitätszirkel im Literaturatelier startete im November 2006, im April 2007 lagen die ersten Ergebnisse der Diskussion als tabellarische Übersicht aus den Projekten vor. Wert wurde vorrangig auf die Erarbeitung von spezifischen Kriterien und Indikatoren gelegt, während sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Bestimmung der Standards auf Ja/Nein-Antworten festlegten. Für eine differenziertere Bestimmung fehlten zum damaligen Zeitpunkt die nötigen Erfahrungswerte.

Vor dem Hintergrund verschiedenster Aufgaben in der Kooperation fiel es den Projekten nicht immer leicht, sich auf diese programmatische Arbeit einzulassen. Dass sie sich dennoch tiefgründig mit der eigenen Qualitätsentwicklung auseinandersetzten, ist ihrer hohen Motivation zu verdanken, mehr Klarheit und Verständnis für die im Alltag gelebten Prozesse erhalten zu wollen.

Die Kooperationspartner erarbeiteten zunächst separat die für sie im Projekt wichtigen Kriterien und Indikatoren für die drei ausgewählten Qualitätsbereiche und brachten das Ergebnis in die aktuelle Qualitätsdiskussion des Literaturateliers ein. In den Arbeitssitzungen des Qualitätszirkels vereinbarten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Zusammenführung der Ergebnisse im jeweiligen Qualitätsbereich. Trotz der unterschiedlichen Projekthalte zeichneten sich bei der Kriterien- und Indikatorenfindung übereinstimmende Tendenzen ab, die in einem zweiten Schritt von der konkreten Projektsicht auf eine für alle Projekte im Atelier zutreffende allgemeine Stufe gebracht wurden.

Eine erste Anwendung des Qualitätsrahmens erfolgte im Peer-Review der Projekte. Das zu besuchende Projekt erteilte den Auftrag an den Peerpartner auf der Basis der Qualitätskriterien, deren Erfüllung sie über aktive Beobachtung und das Interview herausfinden wollten. Nun zeigte sich, wie der gemeinsam erarbeitete Qualitätsrahmen in der Praxis half, Stärken und Entwicklungspotenziale in der Kooperation zu identifizieren und zu nutzen.

In einem abschließenden Bericht, als Brief an das besuchte Projekt formuliert, teilte das besuchende Projekt seine Wahrnehmungen auf der Grundlage der vereinbarten Qualitätskriterien mit.

Nach Durchlauf der ersten Peer-Review-Runde waren sich die Projekte einig, dass sich die Arbeit mit dem Qualitätsrahmen gelohnt hatte und ein Muss für erfolgreiche Kooperationen sei.

Peer-Review als Methode Zur Qualitätsentwicklung im Bereich der Kulturellen Bildung

Im Rahmen des Themenateliers Kulturelle Bildung an Ganztagschulen setzte die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung das Peer-Review-Verfahren ein, um die Qualitätsentwicklung der Kooperationsprojekte vor dem Hintergrund eines Qualitätsrahmens zur Kooperation von Ganztagschulen mit Partnern aus dem Bereich der kulturellen Bildung voranzutreiben.

Im Anschluss an die Pilotphase des „Themenateliers Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ legte die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung im Januar 2007 einen von den Projekten und Prozessbegleitern mitentwickelten Rahmen für die Qualitätsentwicklung in Kulturkooperationen an Ganztagschulen vor und bot damit die Basis für eine systematische Qualitätsentwicklung an der Schnittstelle von Kultur und Schule.

Gleichzeitig verabschiedete man sich von der vorherigen formalen Unterscheidung zwischen Mentoren- und Teilnehmerprojekten zugunsten einer gegenseitigen Beratung der Projekte im Themenatelier auf Augenhöhe.

Alle teilnehmenden Projekte verpflichteten sich nicht nur, an den landesbezogenen und länderübergreifenden Netzwerkveranstaltungen teilzunehmen, sondern sich auch aktiv an einem Peer-Review-Verfahren und an Hospitationen zu beteiligen.

Zum Verfahren des Peer-Reviews

„Peer-Review“ heißt auf Deutsch „Kreuzgutachtung“. Es ist ein Verfahren zur Beurteilung von Projekten durch unabhängige Gutachter, die sogenannten „Peers“ – im Deutschen „Ebenbürtige“, „Gleichrangige“ oder auch „Kollegen“. Es hat zum Ziel, Qualität zu sichern und weiterzuentwickeln.

Andere Qualitätssicherungsverfahren wie das „Total Quality Management“ (TQM) setzen klar definierte Steuerungs- und Führungsstrukturen voraus. Auch Wirtschaftsprüfer und Wirtschaftsprüfungsgesellschaften führen mittlerweile eine regelmäßige externe Qualitätskontrolle anhand des Peer-Review-Verfahrens durch – es ist in manchen Bereichen sogar gesetzlich vorgeschrieben.

Die Teilnahme an einem Peer-Review-Verfahren war im Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ Bestandteil der Fördervoraussetzung - demnach verpflichtend.

Im Rahmen des Peer-Review-Verfahrens besuchte das am Themenatelier teilnehmende Kulturprojekt ein anderes, aus dem Landes-Projektverbund stammendes Partnerprojekt, wertete es anhand von dessen individuellen Zielsetzungen und anhand des Qualitätsrasters des Themenateliers aus und beriet das Projekt stärkeorientiert in der weiteren Entwicklung. Gleichzeitig wurde es selbst von einem wiederum anderen Projekt aus dem Themenatelier ausgewertet und beraten.

Dadurch sollte die Qualität der eigenen Arbeit durch Reflexion und Anregungen von „kritischen Freunden“ verbessert und der landes- und bundesweite Kontakt zu den anderen Projekten angeregt werden, um voneinander zu lernen und abseits der Veranstaltungen den Netzwerkgedanken zu verfolgen.

Wie aber sah dies in der Projektpraxis aus? Hat sich das Peer-Review-Verfahren im Themenatelier Kulturelle Bildung tatsächlich als Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung bewährt oder hat es eher Vernetzung und losen fachlichen Austausch befördert?

Aus dem Peer-Review-Protokoll des Besuchs der „Borchert-Bühne“ beim Projekt „Schüler werden Spielleiter“:

„(...) Nach dem Motto „Macht kommt von Machen“ wurden kleine Szenen improvisiert. Diese Form von Theater knüpft sehr gut an den Interessen an, die Kinder in dieser Altersstufe haben. Sie waren mit viel Spaß und Engagement bei der Sache. Ein Bild, eine Szene erfinden, ein eingefrorenes Gruppenbild deuten – die Fantasie und Schlagfertigkeit der Schüler wird durch Impro-Theater herausgefordert und trainiert. Sie können sich hervorragend selbst einbringen. Die Spielleiter leiteten die Gruppe souverän wie alte Hasen. Die Weitergabe der Theaterqualifikationen von den Profis der ‚Steifen Brise‘ an die Spielleiterinnen und –leiter ist offensichtlich gelungen. Sie sind – da selbst noch Schüler – nah dran an der Lebenswirklichkeit der Unterstufenschüler und werden von den Jüngeren trotzdem als Lehrerinnen und Lehrer akzeptiert. Uns hat das Konzept des Projekts sehr überzeugt.“ Steffen Böye, Klaus Kolb, Lehrer

Wie sieht es mit den Qualitätskriterien des Projekts „Schüler werden Spielleiter aus?“ Korrespondieren sie mit den Ergebnissen des Peer-Reviews?

Das Europagymnasium Hamm verfolgt die Leitidee der „Vorfreude auf sich selbst“ (vgl. Reinhard Kahl, www.reinhard.kahl.de), die im Spielleiterprojekt vor dem Hintergrund des Hamburger Rahmenplans „Darstellendes Spiel“ zu den folgenden Qualitätskriterien geführt hat:

- Entwicklung außerunterrichtlicher Angebote am Nachmittag und an Wochenenden
 - selbstbestimmtes Lernen in spielerischen Prozessen, die die Motivation und Fragerlust aktivieren
 - Förderung der sinnlichen Wahrnehmung und des ästhetischen Empfindens und Verstehens
 - Förderung der Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Worten, Meinungen, Haltungen, Bewegungsabläufen ihrer Lebensrealität und deren reflektierte Bearbeitung
 - Entwicklung von Spontaneität und Kreativität aus eigenen Assoziationen und Beobachtungen heraus und improvisierte Spielentwicklung („Wahrnehmungskonstruktion durch Spiel“, vgl. Bildungsplan Darstellendes Spiel der SEK 1, Hamburg; www.hamburger-bildungsserver.de)
 - Ausbildung der körperlichen Ausdrucksfähigkeit („physische Präsenz“) und Erweiterung der sprachlichen Kompetenz.
- Verbindung von rezeptiven (z. B. Hörverstehen) und kognitiven (z. B. Wortschatz) mit produktiven Kompetenzen (besonders: Sprechen)
 - Authentizität des Agierens als Indikator für eine gelingende sprachliche Kommunikation (z. B. Öffnen verkrafter Sprechhaltungen im Präsentationsmodus durch Übungen wie „Annehmen statt Blockieren“).
- Förderung von Integrationsprozessen und Verbesserung der Schulgemeinschaft durch Thematisierung und Bearbeitung von Berührungspunkten. Konflikte mit Mitschülern müssen hier deutlich thematisiert und bearbeitet werden.
- Reflexion der spielpädagogischen Prozesse und der Anleitung durch ein begleitendes Supervisionsangebot (Entwicklungsziel: „Probentagebücher“): Teamberichte fördern die

Verbindlichkeit der Arbeitsgemeinschaft und ermöglichen die Einhaltung von Qualitätsmaßstäben.

Auf die mit einem Spiegelstrich gekennzeichneten Qualitätskriterien nimmt das oben genannte Peer-Review-Protokoll Bezug. Daraus wird ersichtlich, dass in diesem Fall ein Großteil der definierten Qualitätskriterien durch das Peer-Review-Verfahren überprüft wurde.

Eine weitergehende Auseinandersetzung mit dem Peer-Review-Verfahren zeigte, dass es nur als Maßnahme zur Qualitätssicherung und -entwicklung angewendet werden konnte, wenn die Projekte anhand des Qualitätsrahmens zur Kooperation von Ganztagschulen mit außerschulischen Partnern aus dem Bereich der kulturellen Bildung einen eigenen Qualitätskriterien-Katalog ausgearbeitet hatten. Bei Projekten, denen der Transfer des Qualitätsrahmens auf die praktische Arbeit schwerfiel, gestaltete sich das Peer-Review-Verfahren folgerichtig auch nicht als Maßnahme der Qualitätssicherung, da dann Qualitätskriterien nicht klar und differenziert genug herausgearbeitet und damit überprüfbar waren. Nichtsdestotrotz erfüllte das Peer-Review-Verfahren in Hamburg auch jenseits der Qualitätssicherung die wichtige Funktion des gegenseitigen Kennenlernens und sinnlichen Wahrnehmens der praktischen Projektarbeit sowie des fachlichen Austauschs über spezifische Themen.

Das Themenatelier Tanz – 5 x V Tanzprojekte brauchen Verlässlichkeit, Vertrauen, Visualisierung, Vernetzung und eine Vision

Der zeitgenössische Tanz hat in den letzten Jahren enorm an Ansehen und breiter öffentlicher Wahrnehmung gewonnen. Bundesweit kann man eine starke Öffnung für Tanz im Bildungskontext und die zunehmende Förderung von Tanzprojekten für Kinder und Jugendliche an Schulen beobachten. Die Vielfalt an künstlerischen, kommunikativen und ästhetischen Möglichkeiten, die Tanz zu vermitteln vermag, und die positive Ausstrahlung auf eine ganzheitliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen sind zentrale Gründe für die mittlerweile erhöhte Nachfrage der Schulen nach Tanzprojekten.

Leider steht dem ein nur sehr begrenztes Angebot an Tanzprojekten insbesondere in ländlichen Gebieten, aber auch an Ganztagschulen gegenüber. „Nur neun Prozent der befragten Ganztagschulen pflegen eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit einer Tanzschule“ (vgl. Keuchel 2007, S. 72, 112 u. a. Wobei Tanzschulen hier sicher im breiten Angebotsspektrum erfasst sind und künstlerisch geprägte Tanzprojekte und -initiativen statistisch nicht einbezogen wurden.).

Die Zahl der Kooperationen mit Einrichtungen auf dem Gebiet des zeitgenössischen Tanzes fällt noch geringer aus.

Betrachtet man gezielt die Bremer Bildungslandschaft, so ist eine große Streuung an Projekten in der Kunstsparte Tanz in den Schulen zu verzeichnen. Neben dem tanzwerk – Zentrum für zeitgenössischen Tanz (Bremen) – und TAPST – Tanzpädagogisches Projekt Schultanz (Bremerhaven) – lassen sich im Land Bremen vermehrt verschiedene Akteure und Initiativen finden, die Projekte mit Kindern und Jugendlichen vorantreiben.

Nicht ohne Grund hat daher auch die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung das Land Bremen für ihr Themenatelier Tanz ausgewählt. Hier sind seit Herbst 2005 zwei Choreografinnen tätig, die bereits seit vielen Jahren in Schulen arbeiten, und mit ausgeprägter Handschrift eigenständigen Tanz an Kinder und Jugendliche unterschiedlichen Alters und in verschiedenen Schulformen vermitteln. Die Tanzprojekte finden in einer Gesamtschule, einem Schulzentrum, einem Gymnasium in Zusammenarbeit mit einer Grundschule und in einer stadtteilorientierten Ganztagschule in Zusammenarbeit mit einem Förderzentrum statt.

Die Choreografinnen arbeiten mit verschiedenen Klassenstufen und -stärken und mit Kindern und Jugendlichen, die einen unterschiedlichen Bildungshintergrund aufweisen und unterschiedliche Motivationen für das Thema Tanz mitbringen. Auf diese Vielfalt müssen sich die Tanzpädagoginnen in kurzer Zeit einstellen. Oftmals sind Künstler aus dem Bereich Tanz im Gegensatz zu ihren Musikerkollegen oder Schauspielern zu alledem noch Exoten an den Schulen. Nicht selten – so zeigen die Erfahrungen auch in Bremen – stehen sie im Tagesgeschäft der Schule, einem eigenen, immer noch relativ geschlossenen System isoliert gegenüber. Hier erhält die Beziehung zur/m Lehrer/in und deren Einsatz und Engagement in der Schule und im Umfeld eine tragende Rolle. Maßgeblich für die erfolgreiche Arbeit im Projekt ist die beiderseitige Verbindlichkeit, gegenseitiges Vertrauen und eine Projektvision. Selten steht am Anfang eines Projekts klar fest, was am Ende als „Produkt“ präsentiert wird. Insofern sind die Schülerinnen und Schüler von Anfang an in den künstlerischen Schaffensprozess einbezogen. Hierbei erleben sie auch Stagnation, Resignation und Frustration während der Erarbeitung. Aber das gehört ja zu kreativen Prozessen dazu. Nicht jede Idee ist für eine Umsetzung geeignet und nicht jede Idee findet den Zuspruch der anderen. Am Ende jedoch

muss das Konglomerat, aus verschiedenen Ideen zusammengeführt, ein Ganzes ergeben. Die Arbeit ist ergebnisorientiert, zielt auf die Präsentation vor Publikum ab.

Neben einem guten Verhältnis der außerschulischen Partner zu den Lehrkräften ist die Unterstützung des Projekts durch die Schulleitung und durch ein aufgeschlossenes Kollegium eine grundlegende Voraussetzung für Nachhaltigkeit und Vernetzung (vgl. Keuchel/Aescht 2007, S. 20. In der von der PwC-Stiftung Jugend-Bildung-Kultur herausgegebenen Potenzialstudie werden Vernetzung und Nachhaltigkeit als zentrale Erfolgsfaktoren angesehen.). Hierzu dienen Gespräche zwischen Tanzpädagogen, Lehrkräften, Prozessbegleitern und Schulleitung oder eine kurze Projektdarstellung auf einer Schulkonferenz vor dem gesamten Kollegium.

Im Themenatelier wurde eine auf Dauer angelegte Zusammenarbeit angestrebt. Drei Jahre lang – wie hier – eine finanzielle Unterstützung zu haben, bedeutete, sich auf die Inhalte, auf die Schülerinnen und Schüler sowie auf künstlerische und pädagogische Qualität konzentrieren zu können. Hierdurch konnte eine zwar zeitlich begrenzte, aber dennoch klare Planungssicherheit für die Projekte gewährt werden.

Trotz jahrelanger Erfahrung brauchen auch Tanzexperten immer wieder einen Input, mal ist es eine fachliche Rückmeldung, ein Blick auf die schon entstandenen Sequenzen eines Tanzstückes, eine Supervision und mal eine Idee von außen. Sie brauchen die Möglichkeit, sich auszutauschen und Methoden und Ideen von anderen Best-Practice-Projekten anzusehen und zu verarbeiten.

Im Rahmen des Themenateliers Kulturelle Bildung haben die Tanzprojekte insbesondere bei den überregionalen Netzwerktreffen von dem Einblick in die Peer-to-Peer-Arbeit des Hamburger Projekts „Schüler werden Spielleiter“ und von dem „Buchkinder-Projekt“ aus Sachsen profitiert. Gleichzeitig hat sich das Themenatelier Tanz mit vier Projekten einem breiten Publikum in Hamburg vorgestellt und so Netzwerke über den Bremer Kontext hinaus geknüpft.

Natürlich verfügen professionelle Tanzpädagogen über ein eigenes Netz und kooperieren zum Teil über ihre Institution auf verschiedenen Ebenen. Für Tanzpädagogen und Choreografen bildet zudem der 2007 gegründete Bundesverband „Tanz in Schulen“ ein Portal, sich Anregungen für die Arbeit an Schulen, Fortbildungsangebote, Unterrichtsmaterialien und geeignete Musik zu holen (<http://www.bv-tanzinschulen.de/start/index.php>).

Auch die von der Bundeskulturstiftung ins Leben gerufene Jugendinitiative „Kinder zum Olymp“ (<http://www.kinder-zum-olymp.de>) befördert Ideen zur Zusammenarbeit zwischen Kindern, Jugendlichen und Kultur, regt neue Konzepte für die Kooperation zwischen Kultur und Schule an und baut Netzwerke zur kulturellen Bildung auf. Die Tanzprojekte aus Bremen und Bremerhaven sind in einer Internetdatenbank im Bereich Praxisbeispiele vertreten.

Auch die Yehudi Menuhin Stiftung (<http://www.ymsd.de>) realisiert Programme und Projekte in sozialen und interkulturellen Lernfeldern und Qualifizierungsmaßnahmen für Künstler, Pädagogen und interessierte Laien. Ihr Fachkongress „Curriculum des Unwägbaren“ präsentierte viele beispielhafte Projekte und diente gleichfalls als Vernetzungsplattform.

Die Länderpartner der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, die Serviceagenturen (für Bremen z. B.: <http://www.bremen.ganztaegig-lernen.de/Bremen/home.aspx>) waren weitere Netzwerkpartner. Über die Serviceagentur Bremen gelang die Einbindung eines Tanzprojekts in das Kulturprogramm und die Präsentation des Themenateliers an einem Infostand beim Bremer Ganztag.

Um das Themenatelier „anfassbar“ zu machen, um in den Austausch mit interessierten Lehrerinnen und Lehrern zu treten, die gern Tanz in ihren Unterricht einbeziehen wollen, sowie für interessierte Tanzpädagoginnen und -pädagogen haben wir ein Handout herausgegeben, das die vier Bremer/Bremerhavener Projekte detailliert beschreibt.

Wir stellen immer wieder fest, dass eine Visualisierung der Projekte für die Weitergabe an Informationen unabdingbar ist. Deshalb wurden während der Arbeit regelmäßig Foto- und Filmmaterial erstellt. Die Visualisierung begleitet oft schon selbstverständlich den Schaffensprozess und dient zum einen der internen Reflexion, zum anderen der Präsentation nach außen. Sie ermöglicht einen schnellen Beleg über die bisherige Arbeit für Antragstellungen und die Bilder bereichern die Homepages der Schulen (siehe auch <http://www.gsm-bremen.de>; <http://iks-medien.de>, <http://www.ksa.schule.bremen.de>; <http://www.lloydgymnasium.de>, Stand: 14. September 2008).

Im Land Bremen gibt es inzwischen ein breites Fundament für die weitere Implementierung von künstlerisch anspruchsvollen Projekten in Schulen. Es bestehen sehr gute personelle, infrastrukturelle, aber auch ideelle Voraussetzungen und damit ein großes Potenzial zur weiteren Etablierung von ästhetischer Bildung in Schulen. Bremen als ausgewiesene Tanzstadt sollte auch in Zukunft keine Anstrengung scheuen und dieses Profil weiter schärfen, damit jedes Kind während der Schulzeit mit der Kunstform Tanz in Berührung kommt.

Literatur

Keuchel, Susanne: Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. Eine empirische Bestandsaufnahme. Zentrum für Kulturforschung (Hrsg.). Bonn 2007a.

Keuchel, Susanne/Aescht, Petra: Hoch Hinaus: Potentialstudie zu Kinder und Jugendkulturprojekten. Eine empirische Untersuchung zu den Qualitätsmerkmalen der Kinder- und Jugendkulturarbeit in Deutschland. PwC-Stiftung Jugend – Bildung – Kultur/Zentrum für Kulturforschung (Hrsg.). Frankfurt/Bonn 2007b (Bestellung und Download der Studie unter www.pwc-stiftung.de).

Autorinnen und Autoren

Thomas Busch, Programmleiter Themenatelier Kulturelle Bildung an Ganztagschulen, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung
info@dkjs.de

Yvonne Fietz, Prozessbegleiterin Hamburg, fietz@stadtkultur-hh.de

Dr. Heike Kahl, Geschäftsführerin der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, info@dkjs.de

Dr. Heike Riesling-Schärfe, PwC-Stiftung Jugend – Bildung – Kultur, www.pwc-stiftung.de

Jürgen Schulz, Prozessbegleiter Sachsen, juergen.schulz@sbaz.smk.sachsen.de

Prof. Rolf Windmüller, Mitglied des Vorstands der PwC-Stiftung Jugend – Bildung – Kultur,
www.pwc-stiftung.de

Angelika Wunsch, Prozessbegleiterin Bremen, angelika-wunsch@web.de

Autorinnen und Autoren aus den Projekten

Monika Zessnik, Mitarbeiterin der Besucherdienste der Staatlichen Museen zu Berlin,
m.zessnik@smb.spk-berlin.de

Derya Takkali, Musiker, info@derya-music.de

Regina Himberg, Musik- und Sportlehrerin der Hermann-Boddin-Grundschule,
boddinschule@t-online.de

Renard Brunken, Diplom-Ingenieur, Architekt, koduku@web.de

Gundula Mantwill, Musiklehrerin der Jens-Nydahl-Grundschule,
sek@j.nydahl-gs.schule-berlin-fk.de

Kirsten Archipov, Kunstlehrerin und freie Künstlerin, koduku@web.de

Bettina Bongenber Raatz, Lehrerin der Lemgo-Grundschule, post@lemgo-grundschule.de

Susanne Spreng, Instrumentenbauerin, koduku@web.de

Claudia Hanfgarn, Tänzerin und Tanzpädagogin, info@hanfgarn.de

Ellen Lindek, Lehrerin für Darstellendes Spiel am Schulzentrum Kurt-Schumacher-Allee,
311@bildung.bremen.de

Stefanie Göllner, Pinar Yücel, Schülerinnen, Schulzentrum Kurt-Schumacher-Allee,
311@bildung.bremen.de

Karen von Frieling, Lehrerin für Musik, Werken, Sport der Gesamtschule Mitte,
frieling@gsm-bremen.de

Jens Carstensen, Musiklehrer der Immanuel-Kant-Schule, jc@jenscarstensen.de

Susanne Carstensen, Luise Lange, Britta Schönberg, Lehrerinnen der Immanuel-Kant-Schule,
www.immanuel-kant-schule-bremerhaven.de

Udo Brandt, Schulleiter der Wolfgang-Borchert-Schule,
wolfgang-borchert-schule@bbs.hamburg.de

Klaus Kolb, Geschäftsführer des Kulturhauses Eppendorf, klaus.kolb@kulturhaus-eppendorf.de

Wiebke Wimmer, Schauspielerin, wiebke.wimmer@gmx.de

Esther Wagner, Dramaturgin und Theaterpädagogin, plattform@ernst-deutsch-theater.de

Ruth Schütte, Dramaturgin und Theaterpädagogin, plattform@ernst-deutsch-theater.de

Pablo Bade Verdugo, Schüler, Gymnasium Hamm, Kontakt über: wiebke.wimmer@gmx.de

Lutz Mauk, Community Performance Teacher, lutz_mauk@web.de

Birgit Schulze Wehninck, Leiterin Buchkinder Leipzig e. V.,
info@buchkinder.de oder birgit@buchkinder.de

Ralph-Uwe Lange, Leiter Buchkinder Leipzig e. V., info@buchkinder.de

Ina Großkopf, Deutschlehrerin der Nachbarschaftsschule, nasch-leipzig@t-online.de

Fiona Wilke, Schülerin der Nachbarschaftsschule Leipzig, Kontakt über info@buchkinder.de

Susann Hoch, Grafikerin, susann.hoch@haus-steinstrasse.de

Jennifer, Sophie, Emma, Schülerinnen der Albert-Schweitzer-Schule, Kontakt über:
infopost@schweitzer.l.sn.schule.de

Martina Uhlmann, Lehrerin für Deutsch und Ethik an der Mittelschule „Clara Zetkin“,
mscz@schule.tu-freiberg.de

Kirstin Borrmann, Musiklehrerin der Mittelschule „Clara Zetkin“, mscz@schule.tu-freiberg.de

Impressum

Herausgeber

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (DKJS)

Gesamtredaktion

Thomas Busch, Manuela Lehmann

Lektorat

Dr. Sabine Knauer, Dr. Cornelia Alban

Satz & Layout, Druck

media production bonn gmbh, Bonn

Fotos

Coverfoto & S. 32 von Pierro Chiussi, alle anderen Fotos der Publikation sind in den Projekten entstanden

Weitere Informationen zum Thema erhalten Sie im Internet unter

www.ganztaegig-lernen.de

www.ganztagsschulen.org

© Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Berlin 2008

Tempelhofer Ufer 11

10963 Berlin

www.dkjs.de

Arbeitshilfe 11

ISBN 978-3-940898-08-1

Notizen

Notizen

Im Rahmen des Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ bislang erschienene Veröffentlichungen (www.ganztaegig-lernen.org/www/web69.aspx)

Bücher

Knauer, Sabine/Durdel, Anja (Hrsg.): Die neue Ganztagsschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim 2006.

Kahl, Heike/Knauer, Sabine (Hrsg.): Bildungschancen in der neuen Ganztagsschule. Lernmöglichkeiten verwirklichen. Weinheim 2007.

Arbeitshilfen

AH 01: Thimm, Karlheinz: Jugendarbeit im Ganzttag der Sek. I-Schule.

AH 03: Vogelsaenger, Thomas/Vogelsaenger, Wolfgang/Wilkening Stefanie: Grundlagen guter Schule. Ein Praxisbuch.

AH 04: Frey, Birgit: Ganzttag als kommunale Gestaltungsaufgabe. Ein Praxisbericht aus Nordrhein-Westfalen.

AH 05: Thimm, Karlheinz: Ganzttagsschule gemeinsam gestalten. Ein Praxisheft zum Wettbewerb „Zeigt her eure Schule – Kooperation mit außerschulischen Partnern.“

AH 06: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) in Kooperation mit dem Berliner Vorhaben im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“: Kinder forschen. Erfahrungen und Beispiele aus dem Programm „Kinder erforschen Naturwissenschaft“.

AH 07: Resche, Jörg: Coaching im Kontext von Schule und Schulentwicklung. Eine Arbeitshilfe zur Beratungsform Coaching. Mit Gastbeiträgen von Christian Kranich, Heidrun Vössing und Beate Dapper.

AH 08: Kliewe, Anke/Schreiber, Dagmar/Witt, Katja: Es geht doch um die Kinder: Wenn Eltern und Schule gemeinsame Sache machen. Eine Arbeitshilfe zur Feedback-Kultur.

AH 09: Vogelsaenger, Stefanie/Vogelsaenger, Wolfgang: Partizipation als gelebte Gestaltung des Schulalltags.

AH 10: Werkstatt „Schule ist Partner!“, Fundraising als Herausforderung und Chance für Schulen und ihre Kooperationspartner.

AH 11: Qualität in Kulturkooperationen – Erfahrungen aus dem Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganzttagsschulen“ Herausgeber: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung

Themenhefte

TH 01: Knauer, Sabine: Verstehen und Fördern. Von der Diagnostik zum pädagogischen Handeln.

TH 02: Aescht, Petra/Keuchel, Susanne (Zentrum für Kulturforschung): Kultur: Leben in der Ganztagschule. Hintergründe; Beispiele und Anregungen für die Praxis.

TH 03: Monville, Sascha/Mosebach, Benjamin/Schmieder, Marc: Jugendliche gestalten Ganztagschule.

TH 04: Strenger, Krimhild: Schule ist Partner. Ganztagschule und Kooperation.

TH 05: Fritsche, Nadia/Strenger, Krimhild: Partner in der Schule
Erfahrungen aus verschiedenen Kooperationsbereichen.

TH 06: Höhmann, Katrin/Kamski, Ilse/Schnetzer, Thomas: Was ist eigentlich eine Ganztagschule? Eine Informationsbroschüre für Eltern und Interessierte mit DVD.

TH 07: Bildungslandschaften in gemeinschaftlicher Verantwortung gestalten. Grundsatzfragen und Praxisbeispiele.

TH 08: Enderlein, Oggi: Ganztagschule aus Sicht der Kinder: Weniger oder mehr Lebensqualität?

TH 09: Bosshammer, Herbert/Knauer, Sabine/Wegener, Sabine/Welker, Christian: Öffentlichkeitsarbeit als Impuls zur (Ganztags-)Schulentwicklung.

TH 10: Burfeind, Gunther/Burow, Olaf-Axel/Eikel, Angelika/Hoffmann, Heide/Homann, Katharina/Knauer, Sabine/Reuting, Elke/Plümpe, Christoph: MITWIRKUNG! – Ganztagschulentwicklung als partizipatives Projekt.

TH 11: Enderlein, Oggi/Schattat, Nicole/Welsch, Marion: DIE SCHULE GESUND MACHEN! – Eine Einladung zum Umdenken.

Dokumentationen

Doku 01: Groß werden mit der Ganztagschule. Auftaktveranstaltung der Werkstatt „Schule wird Lebenswelt“ und der Initiative für Grosse Kinder.

Doku 02: Den ganzen Tag – von Anfang an. Überlegungen. Beispiele. Einblicke vom 1. Berliner Forum der Ganztagsgrundschulen am 17./18. März 2006.

Doku 03: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Großer Zirkus in der Ganztagschule. Wie Schulen und ihre Partner im Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ kooperieren lernen.

Doku 04: Holtappels, Heinz Günter/Kamski, Ilse/Schnetzer, Thomas: Ganztagschule im Spiegel der Forschung. Zentrale Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) – Eine Informationsbroschüre.

Doku 05: Thematisches Netzwerk „Integrierte Bildungslandschaften“: Über den Schulhof hinaus ... Bildungschancen gemeinsam verwirklichen. Hintergründe und Praxisbeispiele.

»Berliner Ganztagsgrundschulen – Gut zu sehen!« (DVD) Kurzporträts von elf Berliner Ganztagsgrundschulen. Ein Film von Mark Poepping und Roman Schikorsky. Ca. 60 Minuten.