

## >>> INHALT

### 02 \_ VORWORT

/// Lebenskunst lernen – Teilhabe fördern  
*Tom Braun*

### 05 \_ EINFÜHRUNG

/// Kultur lernen – Auf dem Weg zur Kulturschule  
*Max Fuchs*

### 15 \_ NEUE LERNKULTUREN IN DER SCHULE!

/// Kulturwandel in den Schulen?  
Qualifizierung und Persönlichkeitsbildung in der Diskussion  
*Tom Braun*

### 20 \_ /// „How creative is your school?“

Der Artsmark Award des Arts Council England und seine Auswirkungen  
*Rolf Witte*

### 23 \_ /// Lernkultur für Kinder statt Kooperation für Institutionen

*Alexander Wenzlik*

### 28 \_ IMPULSE AUS DER WERKSTATT „LEBENSKUNST LERNEN“

/// Wege, Möglichkeiten, Beispiele:  
Kulturpädagogische Bildungsprinzipien in der Schule – Anregungen für die Praxis

### 49 \_ QUALITÄTSENTWICKLUNG VOR ORT: INSTRUMENTE FÜR BILDUNGSPARTNER

/// Unterstützung für die Praxis: Das QMI – Qualitätsmanagement für Kooperationen „Kultur macht Schule“  
*Viola Kelb*

### 52 \_ /// Zugang zu einer veränderten Lernkultur: Der Kompetenznachweis Kultur

als Fortbildungsinstrument im Schnittfeld von Kultur und Schule  
*Brigitte Schorn*

### 57 \_ IMPRESSUM

# LEBENSKUNST LERNEN – TEILHABE FÖRDERN

Flexibilität, Kreativität, Motivation – in Zeiten gesellschaftlicher Unsicherheiten wachsen die Anforderungen an das Individuum. Die Gestaltung lebbarer Alltagswelten, so heißt es, ist wesentlich vom Einzelnen in Eigenleistung zu erbringen. An die Heranwachsenden ergeht die Forderung nach der vermehrten Fähigkeit zur Selbstorganisation und zum Selbsttätigwerden. Diese Programmatik gerät allerdings allzu leicht ins Schlingern, als sie jene gesellschaftlich wirksamen Ausschlussverfahren dynamisiert, die vor allem Kinder und Jugendliche betreffen, deren Umfeld über nur geringe soziale und ökonomische Ressourcen verfügt. Laut dem zweiten nationalen Bildungsbericht lebten über 3,4 Millionen Kinder und Jugendliche im Jahr 2006 in Familien, deren Einkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze lag.<sup>1</sup> Es dürften besonders diese 23% aller in Deutschland lebenden Jugendlichen und Kinder sein, die täglich sehr konkret erfahren, dass Entwicklungs- und Lerngelegenheiten sich nicht im Selbstlauf herstellen, sondern an den strukturellen Zugang zu Bildungsorten gebunden sind, die eine umfassende individuelle Förderung ermöglichen.

In Folge internationaler Evaluationen und Monitoringverfahren sind auch die Schulen unter einen erhöhten gesellschaftlichen Druck geraten, denn 20% ihrer Schüler/innen konnten sie nicht die notwendigen Bildungserfolge vermitteln. Die Sorge nach der Wirksamkeit der schulischen Bildungsarbeit hat paradoxerweise zu Schritten geführt, die in Organisation und Curriculum eben jene Voraussetzungen einschränken, die für die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen ausschlaggebend sind. Die Frage danach, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit Jugendliche und Kinder sich am gesellschaftlichen Leben beteiligen und mit sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Anforderungen produktiv umgehen können, hat Praktiker/innen in Kultur und Schule dazu be-

wegt, nach Möglichkeiten der Kooperation zu suchen. Denn Kinder und Jugendliche brauchen beide Seiten der Bildung: die formal qualifizierende Wirkung schulischer Vermittlung wie auch die persönlichkeitsbildende Praxis nicht-formeller Bildungsprozesse, wie sie in der außerschulischen kulturellen Bildung stattfinden.

Die Erkenntnis, dass Teilhabevoraussetzungen für Kinder und Jugendliche sowohl bzgl. individueller Förderung, als auch hinsichtlich struktureller Sicherung reflektiert werden müssen, hat in der Schule und in der Kinder- und Jugendkulturarbeit zu dem Interesse geführt, bisher unverbundene Arbeitsansätze – ganz im Sinne einer Kultur des Aufwachsens – stärker aufeinander zu beziehen und damit Jugendlichen und Kindern verbesserte Ausgangsbedingungen für eine gelungene Bildungsbiografie und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu bieten. Das Ziel eines ganzheitlichen Bildungskonzepts setzt daher zum einen qualifizierte Partnerschaften von Kultur und Schule voraus. Hierfür wurde in den vergangenen Jahren Gelingensbedingungen und Qualitätskriterien erarbeitet. Zum anderen verlangt es Schulen, zu deren Selbstverständnis und Möglichkeiten es gehört, die ästhetisch-künstlerische Dimension in allen Bereichen des Schulalltags in ihrer Kommunikations- und Entwicklungsqualität zu integrieren.

Aus diesem Interesse ist die Forderung nach einer „kulturellen Schulentwicklung“ entstanden. Sie umfasst alle Ebenen der Schule: die Lehr- und Lernsituation ebenso wie den so genannten „geheimen Lehrplan“, die Vernetzung im Sozialraum und die Zusammenarbeit mit Bildungspartnern, die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen und die Qualitätsentwicklung und Qualifizierung des Personals. Ziel kultureller Schulentwicklung ist es, eine teilhabegerechte Kultur inner-

<sup>1</sup>) vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2008.

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld 2008, S. 10.



halb der Gemeinschaft einer Schule umzusetzen. Eine Schule, die ein kulturelles Profil wirksam umsetzt, fördert mit stärkerem Blick die Kreativität, Lernfreude und individuelle Kompetenzentwicklung ihrer Schüler/innen. Sie befähigt sie zu einer aktiven gesellschaftlichen Beteiligung und setzt diese selbst in der Gestaltung ihrer Schulkultur um. Sie ist vernetzt im Stadtteil und in der Kommune und kooperiert eng mit außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen sowie mit Kulturpädagogen/innen, Künstlern/innen und Kulturmanagern/innen.

Weil Teilhabe von Kindern und Jugendlichen nicht zu trennen ist von individueller Förderung und ihrer strukturellen Sicherung, führt die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ), gemeinsam mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), das Modellprojekt „Lebenskunst lernen – Mehr Chancen durch Kulturelle Bildung!“ durch. In einem bundesweiten Werkstattverbund aus 16 Bildungspartnerschaften von Kultureinrichtungen mit Haupt-, Förder- und Gesamtschulen werden Rahmenbedingungen ermittelt, die unter dem Leitziel der Teilhabegerechtigkeit Schulgemeinschaften nachhaltig in der Entwicklung einer ganzheitlichen Bildungskultur unterstützen sollen.

Die vorliegende Textsammlung stellt Überlegungen und Impulse aus dem Modellprojekt vor und führt bestehende Instrumente der BKJ unter der Perspektive einer kulturellen Schulentwicklung zusammen. Einführend werden unter dem Stichwort „Kultur lernen“ – ausgehend von der gesellschaftlichen Verortung von Schule und ihrem Bildungsauftrag – bildungs- und gesellschaftspolitische Entwicklungen sowie Ansatzpunkte für das Verfahren einer kulturellen Schulentwicklung reflektiert. Das Kapitel „Neue Lernkulturen in der Schule!“

diskutiert unterschiedliche Blickwinkel auf einen „Kulturwandel“ in den Schulen: Im Fokus der Aufmerksamkeit stehen dabei vor allem Aspekte der Persönlichkeitsbildung und der Lehr-/Lernsituation für die Kinder und Jugendliche. Darüber hinaus verdeutlicht das Beispiel des vom Arts Council England ausgelobten „Artsmark Award“, welche Wirkungen Konzepte Kultureller Bildung für die Integration ästhetisch-kultureller Praxis in das Selbstbild der Schulen entfalten können. Dem theoretischen Unterbau schließlich folgt ein praxisorientierter Teil, der Leitfragen der außerschulischen Kulturellen Bildung vorstellt. Diese sollen helfen, die eigene Praxis zu überprüfen. Statements aus den am Modellprojekt beteiligten Kultureinrichtungen und Schulen sowie kurze Projektbeschreibungen geben Einblicke in die Praxis der 16 Bildungspartnerschaften von „Lebenskunst lernen“. Das abschließende Kapitel „Qualitätsentwicklung vor Ort: Instrumente für Bildungspartner“ stellt mit dem „Kompetenznachweis Kultur“ und dem Qualitätsmanagementinstrument „QMI“ zwei innerhalb der BKJ entwickelte Instrumente vor und zeigt auf, wie diese im Kontext Kultur und Schule gewinnbringend eingesetzt werden können.

Tom Braun, BKJ

**KULTURELLE  
SCHULENTWICKLUNG  
BEDEUTET SCHULE  
IM URSPRÜNGLICHEN  
SINNE: SIE VERMITTELT  
UNSER KULTURELLES  
ERBE ALS MENSCHEN.**

[Hildegard Strutz, Kunstschule PINX]

# KULTUR LERNEN – AUF DEM WEG ZU EINER KULTURSCHULE

>>> MAX FUCHS

## 1. ALLGEMEINER ÜBERBLICK: BILDUNGSPOLITISCHE ENTWICKLUNGEN UND DIE SCHULE

Vermutlich hat es nach dem Zweiten Weltkrieg kaum eine Zeit gegeben, in der Bildungs- und speziell Schulfragen eine solch große öffentliche Resonanz hatten. PISA spielt hierbei die entscheidende Rolle. Doch hat sicherlich zu der neuen Konjunktur von Bildungsfragen auch beigetragen, dass sich alle Bundespräsidenten seit Roman Herzog intensiv um das Bildungsthema gekümmert haben. Nicht zuletzt hat das jahrelange Reden über eine „Wissens- und Informationsgesellschaft“ zu dieser Konjunktur beigetragen. PISA hat dabei die eher selbstgewissen Bildungsdiskurse, die zwar ein weiteres Engagement in der Bildungspolitik forderten, allerdings die grundsätzliche Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens nicht in Frage stellten, erheblich aufgeschreckt. Für einige war es die schlechte Platzierung im internationalen Ranking, für andere war es eher der Skandal des Bildungsausschlusses von ca. 20% der erfassten Jugendlichen und die hohe soziale Selektivität unseres Bildungssystems, was als zentrales Problem gesehen wurde. Interessant an der folgenden Debatte war, dass eine Flächenevaluation bei 15-jährigen Schüler/innen, für die es durchaus Vorläufer gegeben hat, das gesamte Bildungswesen in Bewegung brachte. Die Debatten betrafen nicht nur Schulfragen i. e. S. wie individuelles Lernen, Unterrichtsgestaltung, Lehrerbildung, Bildungsfinanzierung, Schulorganisation, Gliederung des Schulwesens oder die lokale und regionale Verankerung von Schule: Es wurden auch die frühkindliche Erziehung und der Kindergarten, die Arbeitsansätze der Jugendhilfe und die Frage ihres Bildungsauftrages in der Kulturpolitik in einer Weise zum Thema, wie das bislang nicht der Fall war.

Inzwischen stellen einige Beobachter zwar fest, dass der Sensationswert der in regelmäßigen Abständen vorgelegten neuen PISA-Studien erheblich nachgelassen hat. Doch ist mittlerweile so viel in den unterschiedlichsten Politikfeldern und Gesellschaftsbereichen in Bewegung gekommen, dass es bei der Debatte solcher spezieller Stimulanzien fast nicht mehr bedarf. Am meisten betroffen ist naturgemäß die Schule. Entsprechend dem föderalen System gerade in der Bildungspolitik gab es gleich 16 komplexe Maßnahmebündel zur Veränderung von Schule. Gleichzeitig gibt es starke Tendenzen zu bundeseinheitlichen Regelungen. Die Kultusministerkonferenz (KMK), streng genommen nur eine freiwillige Arbeitsgemeinschaft der Länder, ist in eine zunehmend wichtige Rolle hineingewachsen, gerade im Hinblick auf eine Eindämmung zu großer Heterogenität. So hat man begonnen, bundeseinheitlich Bildungsstandards für unterschiedliche Fächer und Schulstufen zu entwickeln. Man hat eine gemeinsame Bildungsberichterstattung (in

Verbindung mit dem Bundesbildungsministerium) gestartet. Man hat zentrale Institute zur Bildungsevaluation eingerichtet – kurz, es gibt beides: eine sich föderal ausdifferenzierende Schulreform und starke Tendenzen zu einer größeren Vereinheitlichung.

Neu ist dabei, dass über die OECD und PISA (sowie andere internationale Evaluations- und Monitoringprojekte) eine stärkere Internationalisierung der Bildungsdebatten stattfindet. Neu ist auch – zumindest in der Intensität der Einmischung –, dass sich nichtstaatliche, z. T. aus der Wirtschaft kommende Initiativen mit großer Resonanz in die Schulpolitik einmischen. So führt McKinsey große Bildungskongresse mit prominenter Beteiligung aus Presse, Politik und Fachwissenschaft durch. Vor allem ist es jedoch die Bertelsmann Stiftung, die sich vehement in die Schulpolitik einmischt. Schlüsselbegriff für diesen verstärkten Einsatz ist der Begriff der (Schul-)Qualität. Hier dehnt man konsequent die seit Ende der 1980er Jahre stattfindende Diskussion über die Einführung privatwirtschaftlicher Managementstrategien in die öffentliche Verwaltung (Neues Steuerungsmodell, New Public Management etc.) in den Bildungsbereich aus. Neben der Schule hat man auch den Hochschulbereich (etwa über das von Bertelsmann finanzierte Centrum für Hochschulentwicklung – CHE) in den Blick genommen.

Die Schulpolitik, vor allem aber die ministeriale Schulverwaltung hat inzwischen eine solche Dynamik im Hinblick auf Veränderungen im Schulwesen, dass Stimmen immer lauter werden, die eine größere Ruhe für die Schulen fordern, damit diese die vielen Veränderungen auch umsetzen können. Einige dieser Veränderungen seien hier genannt:

1. Es gibt in zahlreichen Bundesländern neue Schulgesetze, die die angestrebten Veränderungen nunmehr verbindlich festlegen. Stichworte sind: eine größere Autonomie der Einzelschule, verbunden mit einer größeren Weisungsbefugnis der Leitung und einem gewissen Budgetrecht.
2. Einen zentralen Stellenwert hat die Frage der Wirksamkeit bekommen. Dieses Problem hat verschiedene Facetten, die mit je unterschiedlichen Methoden bearbeitet werden. Es geht (v. a.) um Fragen der Wirkungen bei dem Einzelnen, es geht um Fragen der Wirksamkeit bestimmter Schulfächer, es geht um Fragen der Wirksamkeit von Schule („School Effectiveness“), es geht um Schulentwicklung und deren Evaluation, es geht um Fragen der Wirksamkeit von Schulsystemen und von Schulpolitik generell. All diese Fragen haben

eine unterschiedliche Tradition (auch im Vergleich verschiedener Länder), einige sind geradezu neu in der (deutschen) Erziehungswissenschaft. Insgesamt führt dieses neue Interesse an Wirkungsfragen zu einem Aufschwung der empirischen Bildungsforschung. In diesem Zusammenhang wird systematisch die Berichterstattungspflicht („Accountability“) von Schule erhöht, werden Verfahren der Fremd- und Selbstevaluation entwickelt und werden neue Einrichtungen geschaffen („Schulinspektoren“), die sich ausschließlich um Fragen der Evaluation kümmern.

3. Ein mit den Veränderungen und Reformen einhergehendes Problem ist die Frage der Steuerung. Es geht dabei um das Problem, wie Schulpolitik zustande kommt (welchen Einfluss etwa die universitäre Erziehungswissenschaft hat), wie Schulpolitik die Schulverwaltung steuert und von welchen Einflussfaktoren Veränderungen in der Einzelschule abhängen. Hier entstehen ganz neue Zweige und Ansätze in der Erziehungswissenschaft, innerhalb derer unterschiedliche Theorien und Konzeptionen der Steuerung sowohl aus der Managementlehre als auch aus den Sozial-, v. a. Politikwissenschaften rezipiert werden (etwa „Educational Governance“).
4. Die pädagogische Erkenntnis, dass Bildung eine Koproduktion vieler Akteure ist (die deshalb eine „Verantwortungsgemeinschaft“ bilden sollen), hat die (organisatorische) Erkenntnis zur Folge, dass die Schule nicht nur in kommunale Netzwerke eingebunden ist (oder werden sollte: in kommunale Bildungspartnerschaften), sondern dass die Schule vieldimensional als Behörde, als pädagogische Institution, als Betrieb, als Treffpunkt von Jugendlichen, als Teil einer Kommune, eines Bezirks, eines Bundeslandes, einer spezifischen Gesellschaft, als Teil eines geordneten Bildungs- und Erziehungssystems etc. verstanden werden muss.

5. Die Komplexität von Schule, die bislang eher bloß in der Überschneidung von pädagogischem und Verwaltungshandeln gesehen wurde, wird heute als erheblich größer angesehen. Schule ist selbst System und zugleich Teilsystem verschiedenster Großsysteme, so dass sich zu ihrer Erfassung ein systemtheoretischer Zugang eignet (vgl. Fried 2002; vgl. insgesamt Helsper/Böhne 2004).
6. Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich die Schulforschung in den letzten Jahren den unterschiedlichsten Bezugsdisziplinen geöffnet hat (Managementlehre, sozialwissenschaftliche Steuerungstheorie, soziologische Großtheorien – etwa in Anschluss an Parsons, Habermas oder Luhmann, Organisationstheorien etc.). Auch ein kulturwissenschaftlicher Ansatz, der etwa das Konzept der Schulkultur in den Mittelpunkt stellt, gehört zu diesem Methodenspektrum dazu. Daneben gibt es nach wie vor mehr oder weniger reflektierte Alltagstheorien von allen, die mit Schule zu tun haben: Eltern und Schüler/innen, Lehrer/innen, Schulaufsicht, Lehrerbildner der zweiten Ausbildungsphase, Journalisten/innen, außerschulische Partner der Schule etc. Letztlich hat jede/r seine „Theorie“ von Schule, weil sie/er sich nach vielen Jahren eigener Schulerfahrung selbst als Schulexperte/in versteht.

7. Es gibt also eine Vielfalt an „Stakeholders“, viele Problemlagen, ein heterogenes Bündel von Funktionserwartungen und Zielen. Dazu kommt die innere Komplexität von Schule, so dass sich einer Schultheorie eine Fülle von gleichzeitig zu bewältigenden Aufgaben stellt, nämlich zumindest die folgenden Problemfelder aufzugreifen: institutionelle Zusammenhänge; die Schule als Organisation, in der sich Menschen bewegen und miteinander handeln; die Erwartungen der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen; das Faktum,





dass die Schule – und zwar mit wachsender Tendenz – Erfahrungsraum von Kindern und Jugendlichen ist und die historische Entwicklung und ein akzeptiertes Konzept von Bildung (vgl. Buer/Wagner 2007, S. 114).

## 2. KULTURELLE BILDUNG UND DIE SCHULE:

### DAS INTERESSE AN EINER KULTURELLEN SCHULENTWICKLUNG

„Kulturelle Bildung“ hat sich in den letzten Jahrzehnten als Oberbegriff für verschiedenste Aktivitäten und Angebote für alle Altersgruppen und in den unterschiedlichsten Organisationsformen eingebürgert, die sich mit den Künsten oder Medien, mit Kreativität und der Sinnlichkeit der Menschen befassen. Im Hinblick auf Schule spielen dabei die künstlerischen Schulfächer, die Kunst-AGs, die Kulturaktivitäten, die die Schüler/innen aus der Schule heraus (etwa ins Theater oder in Museen) führen und – gerade im Zuge der Entwicklung von Ganztagschule – die Kooperationen von Schule mit außerschulischen kultur- und kulturpädagogischen Einrichtungen eine Rolle. All diese kulturbezogenen Aktivitäten berühren die Kulturpädagogik, berühren insbesondere ihre landes- und bundeszentralen Fachstrukturen – wie die Akademie Remscheid (ARS), die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) und die Landesvereinigungen Kulturelle Jugendbildung (LKJs) etc. Ausgehend von der vielfach vorgetragenen und gut begründeten Auffassung, dass eine Ganztagschule gerade nicht „Schule“ im herkömmlichen Sinne bedeuten kann und man daher besser von Ganztagsbildung sprechen sollte, gibt es vielfältige Initiativen, um Kunst und Kultur rund um die Schule zu einem guten Stellenwert zu verhelfen.

#### Einige Beispiele:

In einem mehrjährigen Projekt („Kultur macht Schule“) hat die BKJ in engem Kontakt mit der Praxis einen Katalog von Gelingenbedingungen einer Kooperation von Schule mit außerschulischen Einrichtungen entwickelt. Parallel dazu sind

entsprechende Wettbewerbe (Kinder zum Olymp, MIXED UP) ins Leben gerufen worden. Kulturorganisationen und Kultureinrichtungen lassen sich heute sehr viel intensiver auf Kulturelle Bildung ein als in den Jahren zuvor. Es entstehen kommunale und landesweite Konzepte zur Förderung der Kulturellen Bildung, mit denen die verbreiteten Ressortabgrenzungen (Jugend, Kultur, Schule) überwunden werden sollen. Es gibt neue Förderprogramme, die Kooperationsprojekte unterstützen. Insgesamt ist also vieles in Bewegung gekommen. Es steht nunmehr an, sich noch intensiver auf die Schule einzulassen. Denn durch die Einführung der Ganztagschule erhält die Schule – schon alleine wegen des benötigten Zeitbudgets der Kinder und Jugendlichen – ein großes Gewicht. Es wird daher von der Annahme ausgegangen, dass eine Schule umso geeigneter ist für Kooperationen mit außerschulischen Kulturangeboten, je stärker ihr kulturelles Profil ausgeprägt ist. Doch was heißt dies und wie kann man dies erreichen?

Die Untersuchung dieser Problematik lässt sich unter die Überschrift „kulturelle Schulentwicklung“ fassen. Im Folgenden werden einige Überlegungen vorgetragen, wo und wie man hierbei ansetzen und auf welchen Vorarbeiten man aufbauen kann. Dazu ist es nötig, knapp an einige Aspekte aus der Diskussion über Schulentwicklung und Schulqualität zu erinnern.

### 1. Der Bildungsauftrag der Schule –

#### Ziele, Erwartungen, Funktionen

Die Schule kostet die Gesellschaft eine Menge Geld. Die Gesellschaft (und ihre politische Organisationsform: der Staat) gibt dieses Geld aus, weil sie bestimmte Erwartungen an die nachwachsende Generation hat. Helmut Fend (vgl. 2006) hat diese Erwartungen mit den Begriffen der Legitimation (des vorhandenen politischen Systems), der Qualifikation (für den Arbeitsmarkt), der Sozialisation und Allokation (als Hinführung der Jugendlichen an einen bestimmten Platz in der Gesellschaft, was auch Selektion einschließt) und Enkulturation (als Hineinentwicklung in das Wertesystem der jeweiligen Gesellschaft)

beschrieben. In pädagogischer Hinsicht ist natürlich „Bildung“ die zentrale Aufgabe. Das Problem ist, dass die inhaltliche Füllung dieses Zieles stark abhängt von Ort und Zeit, von politischen Umständen, wissenschaftlichem Sachstand, öffentlicher Meinung etc. Welche Inhalte mit welchen Methoden in welchen Organisationsformen vermittelt werden, ist die zentrale Frage einer jeglichen (Schul-)Pädagogik. Comenius' Antwort war bekanntlich, allen alles zu lehren (vgl. 1970). Dass dies offensichtlich nicht funktioniert, ist der Ausgangspunkt politischer und pädagogischer Debatten. Die Schule wird dadurch zu einer vieldimensionalen Einrichtung, die das Interesse aller gesellschaftlicher Kräfte findet. Man kann also Schule als pädagogische, politische, soziale, ökonomische, kulturelle etc. Institution betrachten.

## 2. Die Schule und der Staat

In Deutschland, wie in den meisten (allen) anderen Ländern, ist die Schule fest in der Hand oder zumindest unter der Kontrolle des Staates (wegen Ziffer 1). Der pädagogische Charakter der Schule wird also flankiert dadurch, dass die Schule zugleich eine Behörde ist: eine nicht rechtsfähige Körperschaft. Die Schule erfüllt hoheitliche Aufgaben dort, wo im Rahmen eines Berechtigungswesens staatliche Akte vollzogen werden (Zeugnisse, Versetzung, Zensuren). Damit unterliegt die Schule – wie jede Behörde – der Verwaltungsgerichtsbarkeit. Dies ist mit dem spezifischen Status der Mitarbeiter/innen (Beamte oder Angestellte im öffentlichen Dienst) verbunden. Es gibt ein dichtes System einer staatlichen Schulaufsicht; es gibt verbindliche Vorgaben (von Schulgesetzen bis zu den Erlassen), wie Schule zu funktionieren hat.

## 3. Qualität von Schule

Nicht zuletzt durch die PISA-Studien ist die Sorge über die Wirksamkeit von Schule auf die Tagesordnung gekommen. Ein zentraler Begriff ist der der Schulqualität. Hierzu gibt es inzwischen eine Fülle nationaler und internationaler Forschungen.

Insbesondere spielt die Initiative Selbstevaluation in Schulen (SEIS) der Bertelsmann Stiftung eine so wichtige Rolle, dass man sich in vielen Bundesländern verbindlich auf den dort entwickelten Katalog von Qualitätsbereichen und die Identifikation relevanter Indikatoren bezieht. Die Qualitätsbereiche sind Lernen und Leben, Bildungs- und Erziehungsauftrag, Führung und Management, Schulklima und Schulkultur, Zufriedenheit. Ähnliche Kataloge finden sich etwa bei der Vergabe des Deutschen Schulpreises, nämlich Leitung, Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulleben und Schule als kultureller Ort. Ein ähnliches Tableau wird von unterschiedlichen Kultusministerien – etwa als Grundlage für die Schulinspektionen – vorgelegt.

Im Hinblick auf Kulturelle Bildung bieten sich einige Anknüpfungspunkte an: etwa „Schulkultur“ oder „Schlüsselkompetenzen“ (s. u.). Die hier vorgestellten Tableaus zur Schulqualität verbleiben innerhalb der Einzelschule. Bezugnehmend auf die oben skizzierte Verortung von Schule sind sie daher unterkomplex, da sie äußere Einflüsse zu wenig berücksichtigen. Zur weiteren Aufschlüsselung der Schulsituation lassen sich eine Makro-, Meso- und Mikroebene unterscheiden:

Die **Mikroebene** schulischer (unterrichtlicher) Prozesse umfasst die Lehr-Lern-Situationen. Die **Mesoebene** bezieht sich auf die Einzelschule. Die **Makroebene** beinhaltet die politischen Rahmenbedingungen, ggf. zu unterscheiden nach Kommune/Bezirk/ Region/Land/Bund/Europa.

### An welchen Stellen hat die Kulturelle Bildungsarbeit (innerhalb der Arbeit der BKJ) bislang Beiträge geleistet?

**Die Basis:** Das Fundament für ein jegliches Nachdenken über Pädagogik ist ein tragfähiges Konzept von Bildung. In diesem Feld gibt es seit Jahrzehnten eine Fülle an Beiträgen zur theoretischen Fundierung eines solchen Bildungsbegriffs. Die BKJ hat dabei nicht nur einen gut entwickelten eigenen Diskurs, sie hat auch an übergreifenden Diskursprojekten teilgenommen; etwa der Entwicklung einer bildungstheoretischen Position des





Bundesjugendkuratoriums [BJK] (vgl. Münchmeier 2002), dem Forum Bildung, der Konzeption Kulturelle Bildung des Deutschen Kulturrates (Fuchs u. a. 2005; insgesamt s. Schriftenreihe der BKJ sowie Zacharias 2001 und Fuchs 1994, 2001 und 2008).

#### **Der Einzelne:**

Erfassung von Bildungswirkungen, u. a. mit dem von der BKJ entwickelten Bildungspass, dem Kompetenznachweis Kultur [KNK].

#### **Lehr-/Lernsituationen:**

Debatten über ein anderes Lernen, Analysen von Lehr-Lernsituationen in pädagogischen Projekten, Berichte über den Einsatz von Künstlern/innen und Kulturpädagogen/innen im Unterricht (auch außerhalb künstlerischer Fächer).

#### **Qualifizierung von Lehrkräften:**

Fortbildungsangebot zum/r Berater/in Kompetenznachweis Kultur [KNK], gemeinsame Fortbildungen bzw. Projekte mit Einrichtungen bzw. Verbänden der Kulturellen Bildung (u. a. mit der ARS).

#### **Mikroebene – die Schule:**

Initiierung und Durchführung von MIXED UP – dem Wettbewerb für Kooperationen zwischen Kultur und Schule.

#### **Mesoebene:**

Konzeptentwicklungen zu Bildungspartnerschaften, Netzwerkbildung und kommunalen Gesamtkonzepten (z. B. für die Städte München und Hamburg).

**Makroebene:** Beratung der Initiative „Modell-Land Kulturelle Bildung“ NRW, Arbeit an Bildungsstandards für künstlerische Fächer, Beteiligung an Diskussionen in internationalen Organisationen (UNESCO).

### **3. Konkrete Ansatzpunkte für eine kulturelle Schulentwicklung**

Schulentwicklung kann als Verbesserung in jedem der identifizierten Qualitätsbereiche verstanden werden. Qualitätsverbesserung wiederum ist eine Annäherung oder sogar Realisierung vorgegebenen Ziele. „Ziele“ einer guten Schularbeit gibt es viele, wobei jede Interessensgruppe ggf. eigene Zielvorstellungen hat. Unter diesen gibt es auf der gesellschaftlichen Seite die oben genannten Kräfte (Arbeitgeber, Gewerkschaften, Kirchen, Parteien, sonstige Interessensgruppen, etwa für spezielle Themen wie Gesundheitserziehung, Antigewalttraining etc.). Man muss die Schule daher im Brennpunkt durchaus verschiedener und sogar einander widersprechender Ziele sehen, was auch zu verschiedenen Auffassungen von Schulqualität führen kann. Die Schule rückt – gerade in Deutschland – immer wieder in den Fokus, wenn es um die Beseitigung gesellschaftlicher Probleme geht. Es gibt also zahlreiche „Stakeholder“. Aber auch im Hinblick auf unmittelbar Betroffene lassen sich verschiedene Gruppen beschreiben: Schüler/innen und Eltern, die Lehrer/innen, die Schulleitung, Vertreter/innen unterschiedlicher Fächer, Hausmeister/in, Verwaltung, Handwerker/innen, Schulsozialarbeiter/innen etc. Jede dieser Gruppen hat eigene Ziele: Schüler/innen wollen Freunde treffen, sollen zugleich vieles lernen; Lehrer/innen wollen Geld verdienen, nicht gemobbt werden und in Ruhe ihren Unterricht durchführen; Schulleitungen wollen eine gute Arbeitsatmosphäre und gute Leistungen, Verwaltungskräfte wollen geeignete Arbeitsplätze, Hausmeister/innen und Handwerker/innen nicht zu viel Vandalismus etc. Ein Teil der Ziele ist durchaus miteinander kompatibel, andere widersprechen einander. Das hier verfolgte Ziel einer kulturaktiven Schule konkurriert ebenfalls – etwa mit denjenigen, die einen anderen Schwerpunkt in ihrem Schulprofil wollen (z. B. Sport, Naturwissenschaften, Ökologie o. ä.). Für das hier verfolgte Ziel einer Kulturschule spricht, dass es belegbare Erfahrungen mit Schulen gibt, die konsequent ein Kulturprofil umsetzen.

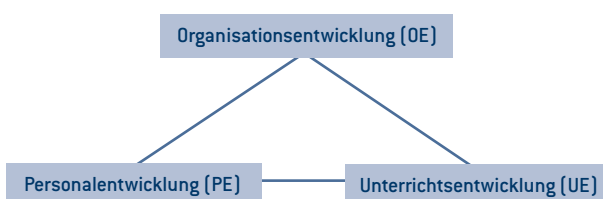
### Doch was heißt „Kulturprofil“?

Man kann hierbei verschiedene Elemente unterscheiden, u. a.:

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

Bereits an diesen Dimensionen erkennt man, dass man in allen Qualitätsbereichen eine kulturelle Dimension finden und forcieren kann. Schule ist zunächst ein Zusammenspiel von gegenständlichen und sozialen Elementen. Gegenständlich heißt, dass Haus, Umgebung und Innenausstattung eine gewisse Gestaltqualität haben, dass materiell und gegenständliche Ressourcen zur Verfügung stehen.

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



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

Schulkultur ist die spezifische Organisationskultur einer Schule, die verstanden werden kann als „Muster von sozialen Normen, Regeln und Werten einer Organisation, die vielfach mit Symbolgehalten aufgeladen sind und in den kognitiven Strukturen der Beteiligten ihren Niederschlag finden.“ (Wiswede, zitiert nach Buer/Wagner 2007, S. 461).

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

Ein Verständnis von Schulkultur, das die Aspekte von Anerkennung und Kampf berücksichtigt, führt ebenfalls weiter (Wenzel, unter Bezug auf Helsper u. a. in Helsper/Böhme 2004, S. 394): „Sie (Helsper u. a.; Fuchs) verstehen Schulkultur als die symbolische Ordnung der Einzelschule, die durch symbolische Kämpfe und Aushandlungen der außerschulischen Akteure in Auseinandersetzung mit den Strukturen des Bildungssystems im Rahmen sozialer Kämpfe um die Definition und Durchsetzung kultureller Ordnung generiert wird.“



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

## **EINZELNE ANSATZPUNKTE FÜR EINE KULTURELLE SCHULENTWICKLUNG**

### **1. Schulprogramme, Schulprofil**

Die Abfassung von Schulprogrammen wurde in den letzten Jahren in Schulgesetzen den Schulen verbindlich vorgeschrieben. Schulprogramme sollen dazu dienen, im Rahmen der vorgegebenen gesetzlichen Regelungen die besonderen Ziele, die sich die Schule setzt, zu formulieren. Ein wesentlicher Aspekt in einem solchen Schulprogramm könnte die Formulierung eines kulturellen Schulprofils sein. Das Problem mit den Schulprogrammen (vgl. Holtappels 2004) besteht darin, dass sie zu oft als einsame Aktivitäten, etwa der Schulleitung, ohne Anbindung und Diskussion im Team erarbeitet wurden, so dass eine Wirksamkeit im Schulalltag nicht festzustellen war. Beispielfür eine kulturelle Orientierung ist das Konzept der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden.

### **2. Personalentwicklung**

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

### **3. Organisationsentwicklung**

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

### **4. Kulturelle Schulqualität und Gütesiegel**

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

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

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

### Umsetzungsmöglichkeiten

Die Erfahrung zeigt, dass Schulentwicklung ein komplizierter Prozess ist, bei dem die Aktivitäten vieler Beteiligten notwendig sind, weil bereits eine einzige Akteursgruppe diesen Prozess ausbremsen kann.

Schulleitung und Lehrerschaft müssen (letztere zumindest zu einem großen Teil) mitmachen, die Unterstützung der Eltern und Schülerschaft ist hilfreich, Hausmeister- und Verwaltungsressourcen müssen vorhanden sein; das Einvernehmen mit Schulträger und Schulaufsicht ist wünschenswert.

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

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

### 4. Die Kulturschule – Eine Vision

Kulturschulen gibt es bereits. Hamburg hat schon seit einigen Jahren Schulen mit diesem Ehrentitel versehen. Sicherlich ist auch die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden eine Kulturschule (vgl. Riegel 2004). In Hessen soll es nunmehr weitere Kulturschulen geben. Innerhalb der BKJ hat die Initiative „Arts Mark“ des Arts Council England eine gewisse Überzeugungskraft entfaltet. Was also ist eine Kulturschule? In Kürze: Es ist eine Schule, in der alle Dimensionen von Schulleben – im Unterricht und außerhalb des Unterrichts – die kulturell-ästhetische Dimension nicht nur berücksichtigt, sondern auf hohem Niveau erfüllt. Das heißt zunächst einmal, dass alle künstlerischen Fächer von ausgebildeten Fachkräften dauerhaft angeboten werden. Die dazu notwendigen Räume sind vorhanden. Der Stundenplan – auch dies liegt in der Verantwortung der Schule – ist so gestaltet, dass man auch längere Zeit an einem Projekt arbeiten kann. Es gibt zweitens zahlreiche Angebote künstlerischer Arbeitsgemeinschaften. Diese reichen über die obligatorischen Theater-AGs hinaus. In England hat man inzwischen beschlossen – und andere Länder haben ähnliche Entscheidungen getroffen –, dass jedes Kind jedes Jahr Anspruch auf eine bestimmte Zahl qualifizierter Kulturbegegnungen hat. Das muss in jedem Fall für eine Kulturschule gelten.

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

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





Eine Kulturschule sorgt dafür, dass auch Lehrer/innen mit nicht-künstlerischen Fächern die Gelegenheit erhalten, an einem Kulturprojekt mitzumachen. Denn eine ästhetische Grundqualifikation, die sehr viel mit sensibler Wahrnehmung zu tun hat, tut jedem gut. Kulturschulen haben Lehrer/innen, die einen „anderen pädagogischen Blick“ – etwa mit Hilfe des Kompetenznachweises Kultur – eingeübt haben.

Schulkultur ist kein Fremdwort, wobei die ästhetische Dimension eine wichtige Rolle spielt: Die Räume, die Beziehungen, die Organisation der Zeit – all dies sollte im Hinblick auf wechselseitige Anerkennung ständig geprüft werden.

**Eine Kulturschule ist eine schöne Schule.**

Die Breite der (hier nur angedeuteten) Aspekte mag einen erschrecken. Die Messlatte, so könnte man meinen, hängt zu hoch. Doch muss nicht alles sofort erledigt werden. Die Breite des Spektrums ist hier sogar ein Vorteil: Man kann mit jedem Aspekt beginnen. Ganz so wie das Sprichwort sagt: Auch die längste Reise beginnt mit einem ersten Schritt.

#### DER AUTOR

Prof. Dr. Max Fuchs ist Direktor der Akademie Remscheid, Vorsitzender der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V., des Deutschen Kulturrates e. V. und des Instituts für Bildung und Kultur (IBK) e. V. Er lehrt Kulturarbeit an den Universitäten Duisburg-Essen, Hamburg und Basel.

#### LITERATUR

**Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hg.):**

Educational Governance. Wiesbaden 2007.

**Böttcher, W./Kotthoff, H.-G. (Hg.):**

Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung. Münster usw. 2007.

**Brüsemeister, Th./Eubel, K.-D. (Hg.):** Zur Modernisierung der

Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick. Bielefeld 2003.

**Buer, J. V./Wagner, C. (Hg.):** Qualität von Schule. Frankfurt/M. 2007.

**Comenius, J. A.:** Große Didaktik. Düsseldorf/München 1970.

**Fend, H.:** Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden 2006.

**Fried, L.:** Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Weinheim 2002.

**Fuchs, M.:** Kulturelle Bildung. Schriftenreihe Kulturelle Bildung, Vol. 10. München 2008.

**Fuchs, M./Schulz, G./Zimmermann, O.:** Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion – Konzeption Kulturelle Bildung III. Regensburg 2005.

**Helsper, W./Böhme, J. (Hg.):** Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2004.

**Holtappels, H.-G. (Hg.):** Entwicklung von Schulkultur.

Ansätze und Wege schulischer Erneuerungen. Neuwied 1995.

**Holtappels, H.-G. (Hg.):** Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim 2004.

**Holtappels, H.-G./Hömann, K. (Hg.):**

Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim/Basel 2005.

**Kelb, V. (Hg.):** Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen –

Neue Lernqualitäten. Schriftenreihe Kulturelle Bildung, Vol. 3. München 2007.

**Keuffer, J. u. a. (Hg.):** Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim 1998.

**Klafki, W.:** Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung. Weinheim/Basel 2002.

**Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hg.):** Was Schule leistet?

Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim/München 2001.

**Merkens, H.:** Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden 2006.

**Rihm, Th.:** Schulentwicklung durch Lerngruppen. Opladen 2003.

**Rihm, Th.:** Teilhabe an Schule. Wiesbaden 2008.

**Tippelt, R. (Hg.):** Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002.



**LEISTUNGSSCHWACHE  
SCHÜLER/INNEN  
KÖNNEN PLÖTZLICH  
ETWAS BESSER ALS  
DER KLASSENPRIMUS –  
VIELLEICHT IST ES  
ZEICHNEN, TANZEN,  
SCHAUSPIELEN, FOTO-  
GRAFIEREN, REIMEN,  
DOKUMENTARFILMEN ...**

# KULTURWANDEL IN DEN SCHULEN?

## QUALIFIZIERUNG UND PERSÖNLICHKEITSBILDUNG IN DER DISKUSSION

>>> TOM BRAUN

Der Druck hat sich erhöht. Ihr schlechtes Abschneiden in internationalen Evaluations- und Monitoringprojekten hat den Schulen und der Frage nach ihrer Leistungsfähigkeit weit über die üblichen Fachkreise hinaus neue Aufmerksamkeit beschert. Der Umstand, dass Schulen ihrem gesellschaftlichen Auftrag zur Legitimation, Qualifikation, Sozialisation, Allokation und Enkulturation nicht ausreichend nachkommen könnten, hat ernsthaft beunruhigt. Dahinter verbirgt sich die Sorge, ein wesentlicher Motor für die Sicherung der Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft könne unzureichend arbeiten, bisherige und zukünftige ökonomische Erfolge gefährden und den sozialen Frieden im Land ins Wanken bringen. Neben dem Skandal des täglich stattfindenden Bildungsausschlusses von ca. 20% der in den Rankings erfassten Jugendlichen stand häufig vor allem die Befürchtung, Deutschland könne im globalen Wettbewerb in den nächsten Jahren weiter zurückfallen. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass in der Diskussion der Frage nach der „Qualität“ von Schule wesentlich Begriffe wie „Management“, „Leadership“ und „Effektivität“ Verwendung finden (vgl. z. B. Journal für Schulentwicklung 1/2006). Der Wunsch nach einer Beschleunigung schulischer Bildungsprozesse und das Bestreben einer outputorientierten Qualitätssicherung bergen jedoch unübersehbar die Gefahr, dass gerade jene Bausteine gelingender Bildung unberücksichtigt bleiben, die Voraussetzungen für die sensible Verflechtung von Qualifizierung, Persönlichkeitsbildung und kritischem Bewusstsein sind.

### DIE WELT IST FLACH

„Die Welt ist flach“, behauptet Thomas L. Friedman in seinem gleichnamigen Buch (2006). In einer „Kurzen Geschichte des 21. Jahrhunderts“, so der Untertitel, beschreibt Friedman die Einebnung des geographischen Globus durch die digitale Globalisierung. Nicht nur die industrielle Produktion hiesiger Konsumgüter, sondern auch wissensbasierte und serviceorientierte Dienstleistungen würden zunehmend dort erbracht, wo sie am wenigsten kosteten, so Friedman. Seine Analyse rekonstruiert die Wertschöpfungsketten einer radikalisierten Globalisierung und verdeutlicht Technologie und Qualifikation als die Schlüsselmomente für deren Verlauf. Auch wenn man Friedmanns Meinung, dass selbst der/die Nachhilfelehrer/in keinen Vorteil mehr davon habe, dass sie/er um die Ecke wohne, nicht unbedingt folgen will, machen seine Überlegungen

doch sichtbar, dass immer mehr Menschen in immer mehr Bereichen eines globalen Arbeitsmarktes konkurrieren müssen. Friedmanns Reflexion dieser Prozesse zitiert auf der Ebene des Wettbewerbs indirekt das Paradigma der Flexibilität, welches Richard Sennett schon 1998 in seiner Untersuchung des modernen Arbeitslebens identifiziert und für die Entwicklung von Identität und Zufriedenheit des Einzelnen problematisiert hat (vgl. Sennett 1998). Sowohl Friedmann als auch Sennett führen die Wirkungen vor Augen, welche von den sich ununterbrochen vollziehenden Veränderungen auf das Leben des Einzelnen ausgehen. Sie verweisen darauf, dass die Anforderungen an die Qualifikation des Einzelnen steigen. Diese ist jedoch weniger wissensorientierter Art, sondern besteht vielmehr in der Fähigkeit, sich immer wieder neu orientieren zu können. Zum anderen erhöhen die Verflüssigungen von sozialen Sicherheiten und gesellschaftlichen Orientierungspunkten die Anforderungen an eine beständige Selbstorganisation, d. h. letztlich auch an die Selbstschöpfung von Lebenssinn. Zentral wird daher die Fähigkeit zur „Selbstsorge“, wie es Michel Foucault (1985) genannt hat.

Für ein gerechtes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen stellt sich daher an alle mit Bildungsfragen Betrauten die Aufgabe, Lernfelder zu ermöglichen, die Grundvoraussetzungen für die Entwicklung eines eigenständigen Fühlens, Denkens und Handelns vermitteln. Die aktuelle gesellschaftliche Situation verlangt, dass Individuen ihr Leben im Hinblick auf soziale, kulturelle und wirtschaftliche Aspekte immer wieder neu zu gestalten wissen. Die Ausformung lebbarer Alltagswelten ist heute eine wesentlich in Eigenleistung zu erbringende Aufgabe (vgl. Keupp 2007). Die Fähigkeit zu einer fortschreitenden, lebenslangen Identitätsarbeit wird damit zur grundlegenden Lebenskompetenz. Sie erfolgt im Schnittfeld bewussten Erfahrens des eigenen Fühlens, Denkens und Handelns sowie einer reflexiven Anwendung des bewusst Durchlebten als Eigenes. Reflexionsfähigkeit stellt daher die Basiskompetenz des Individuums in der flexibilisierten Lebenswelt dar. Benachteiligung bedeutet in der flexibilisierten Gesellschaft in diesem Sinne immer Bildungsbenachteiligung, d. h. vor allem Ausschluss von Möglichkeiten der Identitäts- und Persönlichkeitsbildung. Zu schnell wird jedoch übersehen, dass diese nicht im luftleeren Raum erfolgt. Sie bedarf u. a. eines Angebots an zu erlernenden Kommunikationsmedien. In der „1. World Vision Kinderstudie“

zeigt sich exemplarisch an dem Interview mit dem 10-jährigen Förderschüler Dennis das zentrale Problem, wenn Kulturtechniken nicht altersangemessen ausgebildet sind. Die Reflexion selbst seines kleinen Mikrokosmos bleibt Dennis aufgrund mangelnder Verstehens- und Ausdruckskompetenzen verborgen (vgl. World Vision Deutschland 2007). So ist es ihm z.B. nicht möglich, den üblichen Ablauf eines normalen Schultages zu beschreiben. Stattdessen gestaltet sich seine Erzählung als Ereigniskette, die sich an konkreten Tagen oder Erlebnissen orientiert (vgl. ebd., S. 311). Denken und Fühlen vollziehen sich entlang der Fähigkeiten im Umgang mit Kulturtechniken, wie der Beherrschung einer Sprache, ihrer Syntax und ihrer Semantik. Die Möglichkeiten der Bedeutungsbildung und Differenzierungen potenzieren sich, wenn der/die Einzelne z. B. auch noch in der Lage ist, ihre/seine Gedanken zu verschriftlichen. Denn die „Verfertigung der Gedanken“ (Kleist) vollzieht sich beim Reden anders als beim Schreiben. Hier ließen sich noch andere Beispiele weiterer Kulturtechniken anführen. Worum es geht: Die jeweilige Eigenart des Mediums, welches dem/der Einzelnen hilft, Unterschiede zwischen sich und der Welt zu machen, schreibt sich in das Verfertigen und damit auch in ein propositional aussagbares Wissen ein. Dennis ist ein anschauliches Beispiel dafür, welche psychosozialen Auswirkungen von dem Verfügen bzw. Nichtverfügen über ein mediales Instrumentarium ausgehen. Es ist zu vermuten, dass sich langfristig für Dennis daraus auch konkrete ökonomische Folgen ableiten werden. Die Vermittlung grundlegender Kulturtechniken schafft demnach die Voraussetzung für die pragmatische Handlungsfähigkeit des Subjekts. Darüber hinaus hat sie aber auch eine nicht unwesentliche Bedeutung für seine Identitätsarbeit. Die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen verlangt daher ein Bildungskonzept, das beides leistet: zum einen die Vermittlung und Einübung von Kultur-

techniken mit dem Ziel ihrer sicheren Anwendung. Ebenso verlangt sie aber zum anderen das freie Experimentieren mit ihnen mit dem Ziel, das Wie des eigenen Deutens und Handelns in den Blick zu nehmen und es der Offenheit der Erfahrung auszusetzen. Hierin liegt ein wichtiger Grund für die Notwendigkeit von Bildungspartnerschaften von Kultur und Schule. Handlungsfähigkeit als Grundlage gesellschaftlicher Teilhabe braucht ein Ineinandergreifen beider Bildungswege, des formalen schulischen wie des non-formalen der Kulturellen Bildung.

#### **ANSETZEN, WO DER MENSCH IMMER SCHON IST**

Kulturelle Bildung setzt mit dem Ziel der Förderung kreativer und kritischer Kompetenzen da an, wo der Mensch immer schon ist: an seinen sinnlichen Vollzügen. In der künstlerischen Praxis bietet Kulturelle Bildung ein umfangreiches Instrumentarium an Erfahrungs- und Kommunikationsmöglichkeiten, deren Besonderheit darin liegt, dass sie den Handlungsvollzug selbst in den Mittelpunkt stellen. Die ästhetische Praxis bietet Sichtweisen als Sichtweisen dar. Sie eröffnet die Möglichkeit, die Sinnhaftigkeit ihrer Erfahrungen zu erfahren. Weil das Individuum in der ästhetischen Erfahrung sein Wissen darum, wer es im Kontext lebenspraktischer Interessen über längere Dauer sein muss und ist, zurückstellt, wird es aufmerksam für den Vollzug des eigenen Fühlens, Denkens und Handelns. Die gesteigerte Aufmerksamkeit für das Sichvollziehen der eigenen Wahrnehmung, das Verweilen bei einem Gegenstand bzw. einer Situation führt zu einer Vergegenwärtigung des eigenen Lebendigseins (vgl. Seel 2000). Die Reflexionsqualität der ästhetischen Erfahrung geht damit über alltägliche Reflexionen hinaus. Sie leistet eine erfahrende Intensivierung der eigenen Selbstwahrnehmung und öffnet sich zugleich einer Distanz gegenüber dem Erlebten. Auf diese Weise fördern Kunst und Kultur den anderen Blick des Indivi-



duums auf sich selbst und die Welt. Aus einer „Distanz zweiter Stufe“ erfährt das Individuum im ästhetischen Spiel sich selbst und die Situation als für neue Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten offen (vgl. Henrich 2001). Ästhetische Praxis gibt dem Subjekt Gelegenheit zu sich selbst zu finden und leistet zugleich Distanz zur eigenen Welt- und Selbstwahrnehmung. Weil diese Erfahrung mit konkreten Handlungszusammenhängen verbunden ist, fördert Kulturelle Bildung die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen. Dies tut sie jedoch im Kontext einer kritischen Identitätsbildung. Auf der Bühne stehen, gemeinsam ein Musikstück meistern, sich ein eigenes Bild machen, all diese Angebote implizieren Handlungsmöglichkeiten, die von sich aus immer eine reflektorische und identitätsbildende Ebene enthalten. Dabei ist die Möglichkeit des anderen Denkens und Handelns immer integraler Gegenstand der Erfahrung und ermutigt zu alltagspraktischen Konsequenzen. Auch in diesem Sinne hilft Kulturelle Bildung, Vielfalt zu leben.

#### **SYSTEMOPTIMIERUNG STATT KONZEPTIONSARBEIT?**

Ein Bildungskonzept, das Kinder und Jugendliche in der Entwicklung einer umfassenden Lebenskompetenz unterstützt, muss demnach mehrfach integralen Charakter haben. Die Vermittlungsleistungen der Schule wie die Bildungswirkungen der ästhetischen Praxis sind gleichermaßen bedeutend für die Handlungs- und Teilhabemöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen. In der Zusammenführung der Vermittlung von Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen, der Förderung kognitiver Kompetenzen und der identitätsbildenden künstlerisch-ästhetischen Praxis können Kinder und Jugendliche Lebenskompetenz erwerben, die es ihnen ermöglicht, mit den offenen Situationen der flexibilisierten Gesellschaft umzugehen.

Gerade diese intendierte kompetenzfördernde Wirkung von Konzepten Kultureller Bildung gilt es an dieser Stelle jedoch auch kritisch in den Blick zu nehmen. Es sind u. a. Einwände gegen aktuelle Ansätze der Schulentwicklung, die hierzu Anlass geben. So weist z. B. Olaf-Axel Burow (2007) darauf hin, dass weite Teile der Pädagogik sich bereits von einer grundsätzlichen Systemkritik zugunsten einer Optimierung von Steuerungsprozessen verabschiedet hätten. „Aus Konzeptionsarbeit am System“, so Burow, „wird immer häufiger Optimierungsarbeit im System.“ (Ebd., S. 2). Burow verweist darauf, dass sich die Mikroebene der Schulentwicklung dem ökonomisch geprägten Diskurs auf der Makroebene der Gesellschaft anpasse und das Ziel schulischer Bildungsarbeit auf die Sicherung von „Employability“ verengt werde. Aus Sicht der Kulturellen Bildung stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, ob nicht das flexible, eigeninitiative und kreative Subjekt weniger ein selbstbestimmtes Individuum als die machtpolitisch notwendige Passform im globalisierten Wirtschaftsraum darstellt (vgl. Braun 2009). Dass Kulturelle Bildung aufgrund ihrer Gegenstände und Arbeitsweisen über das notwendige kritische Potenzial verfügen kann, ist oben kurz skizziert worden. Damit Kulturelle Bildung zu einer umfassenden Lernqualität in Schule beitragen kann, muss jedoch eine zentrale Voraussetzung gegeben sein. Sie besteht in der Bereitschaft und im Willen aller Beteiligten einer Schule, die Entwicklung ihrer Schule als einen Kulturwandel zu gestalten. Die Entwicklung der eigenen Schulkultur betrifft alle Menschen, die sich in dieser Schule bewegen und in ihr handeln: Lehrer/innen und Schüler/innen, Eltern und Hausmeister/innen wie auch das Verwaltungspersonal und externe Partner/innen. Sie betrifft die Lehr- und Lernsituationen, Handlungsorientierungen für den „geheimen Lehrplan“, also das, was informell z. B. auf dem



Flur, dem Pausenhof oder im Lehrerzimmer passiert. Sie bezieht sich auf ein gemeinsam gelebtes Selbstverständnis sowie gelebte Haltungen und Stimmungen. Alls dies setzt das Subjekt, sein Erfahren, Urteilen und Gestalten in den Mittelpunkt.

Wer es also mit einer Schulentwicklung zugunsten eines umfassenden Bildungskonzepts ernst meint, der/die kommt nicht daran vorbei, Möglichkeiten für eine wirksame Beteiligung aller zu schaffen. Dies nicht allein, weil sich kaum etwas so lähmend auf Menschen auswirkt wie das Gefühl, nicht gehört und nicht ernst genommen zu werden, sondern aus zwei weiteren Gründen. Zum einen muss für eine nachhaltige Umsetzung eines Entwicklungsprozesses eine von allen täglich getragene Vertrauenskultur, Fehlertoleranz und Hilfekultur vorhanden sein. Zum anderen vollziehen sich, wie oben dargestellt, Qualifizierung und Persönlichkeitsbildung in einem sensiblen wechselseitigen Prozess. Damit die Vision eines integrierten und kompetenzorientierten Bildungskonzepts nicht im Effekt einer flexiblen aber unkritischen Anpassungsbereitschaft endet, müssen deshalb Möglichkeitsräume vorhanden sein, in denen Querdenken und neue Handlungsansätze nicht nur modellhaft bleiben, sondern in denen sie ausprobiert, erlebt, diskutiert, angenommen oder weiterentwickelt werden.

Dieses Schaffen kreativer Felder zwischen den Subjekten betrifft wiederum alle Bereiche der Schule. Es ist offensichtlich, dass dies Zeit für Zusammenarbeit in der Schulgemeinschaft und Zeit für gemeinsame Reflexionen voraussetzt. Wie es Schulen möglich sein kann, sich ausgehend von den derzeitigen Zwängen und Strukturen gemeinsam mit Partnern aus der außerschulischen Kulturellen Kinder- und Jugendbildung auf diesen Weg zu machen, gilt es jetzt zu entwickeln. Zahllose

Praxisbeispiele aus den Mitgliedsverbänden der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V. haben gezeigt, dass Angebote Kultureller Bildung wirksame Motoren für die Entwicklung von Schulen sein können. Im Modellprojekt „Kultur macht Schule“ hat die BKJ gemeinsam mit Lehrern/innen, Kulturpädagogen/innen und Künstlern/innen umfassende Kriterien für das Gelingen von Kooperationen entwickelt.<sup>1</sup> Eine Sichtung der aktuellen Praxislandschaft und der Fachdebatte offenbart aber, dass in Deutschland und international bisher kein übertragbares Verfahren vorliegt, das es jeder interessierten Schule „Step by Step“ ermöglicht, Kunst und Kultur in den Mittelpunkt ihres Schullebens zu stellen.

Ein hohes Anregungspotenzial hat im europäischen Kontext die Initiative „Artsmark“ des Arts Council England (Mehr dazu im Beitrag von Rolf Witte „How creative is your school? Der Artsmark Award des Arts Council England und seine Auswirkungen“ in diesem Band, S. 20). Die Übertragbarkeit des englischen Modells ist jedoch zweifelhaft, da es in seiner Organisation und Umsetzung als Top-Down-Verfahren auf das britische Schulsystem abgestimmt ist. Sinnvoller erscheint es vor dem Hintergrund der obigen Überlegungen, ein Verfahren zu entwickeln, das im Sinne einer „Schulentwicklung von unten“ die beteiligten Subjekte, ihre Erfahrungen, ihr Urteilen und Gestalten in den Mittelpunkt stellt, damit eine von allen getragene Schulkultur entstehen kann.

Erste Schritte zu einer kulturellen Schulentwicklung lassen sich anhand der in diesem Band vorgestellten Leitfragen der außerschulischen Kulturellen Kinder- und Jugendbildung unternehmen: Ganzheitlichkeit, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, ästhetische Erfahrungen, Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit, Interessenorientierung, Partizipation,

<sup>1</sup> Die vollständige Liste der erarbeiteten Bedingungen für das Gelingen von Kooperationen sowie eine Checkliste für die Praxis findet sich unter [www.kultur-macht-schule.de](http://www.kultur-macht-schule.de).



Vielfalt, selbstgesteuertes Lernen, die Zusammenarbeit mit professionellen Künstlern/innen und Kulturpädagogen/innen sowie die Herstellung von Öffentlichkeit – diese Prinzipien sind die Basis dafür, dass neue kreative Felder in den Schulen entstehen können.

*Teile des Artikels sind erstmalig erschienen in Tom Braun: „Mehr Chancen für Kinder und Jugendliche! Warum Kulturelle Bildung in der Schule notwendig ist“. In: G. Fischer/P. Treudt (Hg.): Kulturelle Bildung im Ganztag, Münster 2008, S. 23–26.*

#### DER AUTOR

**Tom Braun** ist Bildungsreferent der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V. und leitet das Modellprojekt „Lebenskunst lernen – mehr Chancen durch Kulturelle Bildung“.

#### LITERATUR

**Braun, T.:** „Künstlerische Bildung als Anders-Denken“. In: Lars Göhmann (Hg.): Künstlerische Bildung als Blick auf uns selbst. Osnabrück 2009.

**Burow, O.-A.:** „Energie und Leidenschaft: Vergessene Dimensionen der Schulentwicklung“. Gestaltpädagogik, 18. Jg 2007. [<http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/downloads/Journal%20SE2.pdf>, 10.02.2009].

**Friedman, Th. L.:** Die Welt ist flach. Kurze Geschichte des 21. Jahrhunderts. Berlin 2006.

**Foucault, M.:** Freiheit und Selbstsorge. Interview 1984 und Vorlesung 1982. Hg. v. Helmut Becker. Frankfurt/M. 1985.

**Henrich, Dieter:** Versuch über Kunst und Leben. München 2001.

**Keupp, H.:** Sozialpsychologische Dimensionen der Teilhabe. Vortrag bei der Fachtagung „Teile-Habe-Nichtse. Integrationspotenziale Kultureller Bildung“ der BKJ. Magdeburg 2007. [Download der Dokumentation unter: [www.lebenskunstlernen.de](http://www.lebenskunstlernen.de)].

**Seel, Martin:** Ästhetik des Erscheinens. München 2000.

**Sennett, R.:** Der Flexible Mensch. Berlin 1998.

**World Vision Deutschland e. V. (Hg.):** Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt/M. 2007.

# „HOW CREATIVE IS YOUR SCHOOL?“

## DER ARTSMARK AWARD DES ARTS COUNCIL ENGLAND UND SEINE AUSWIRKUNGEN

>>> ROLF WITTE

Die seit 2001 in England existierende Auszeichnung „Artsmark“<sup>1</sup> des Arts Council England<sup>2</sup> hat zwei klare Hauptziele, die mit einem recht aufwändigen Verfahren seither konsequent verfolgt werden: Schulen zu ermuntern, ihre Bandbreite von künstlerischen Angeboten zu erweitern und gleichzeitig das Profil von künstlerischer und kultureller Bildung im ganzen Land zu stärken. Artsmark liefert dazu einen auch über England hinaus wichtigen, operationalisierten Vergleichsmaßstab für das künstlerische und kulturelle Bildungsangebot in Schulen: um die Auszeichnung zu erlangen, müssen Schulen sicherstellen, dass ihren Schülern/innen ein breit gefächertes Angebot von Kunst und Kultur zur Verfügung steht, um damit vielfältige Lernerfahrungen sammeln zu können. Dies Angebot muss regelmäßig im Stundenplan verankerten Kunst-, Musik- oder Theaterunterricht umfassen, freiwilliges künstlerisches Engagement (z. B. in AGs) der Schüler/innen ermöglichen, ihnen die Möglichkeit bieten, mit professionellen Künstler/innen zusammen zu arbeiten, und auch partnerschaftliche Kooperationen der Schule mit Kunst- und Kultureinrichtungen umfassen. Einen Artsmark Award zuerkannt zu bekommen zeigt, dass eine Schule ihren Schüler/innen ein weit gefasstes und ausgewogenes Curriculum anbietet, und dass sie bemüht ist, eine Bildung auf breiter Basis anzubieten. Die Auszeichnung signalisiert auch, dass eine Schule die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen als Individuen wertschätzt, und dass sie ihren Lehrern/innen regelmäßige Fortbildungen im Feld von Kunst und Kultur anbietet.

Eine Bewerbung um einen Artsmark ermutigt Lehrer/innen, Schulleiter/innen, Eltern und die Schüler/innen zusammenzukommen und eine detaillierte Bestandsaufnahme des eigenen kulturellen Bildungsangebots vorzunehmen. Schulen, die mit einem Artsmark ausgezeichnet wurden, haben Zeit investiert, um ihre Stärken im weiten Feld von Kunst und Kultur zu erkennen und genau zu bestimmen, als auch Bereiche zu identifizieren, in denen noch Entwicklungsbedarf besteht. In einer Zeit, in der Selbstevaluation auch für Schulen immer wichtiger wird, bietet Artsmark einen verständlichen und anwendungsfreundlichen Rahmen, um ihnen dabei zu helfen, ihren Weg zu einem Mehr an künstlerischer und kultureller Bildung zu gehen.

Nach mehreren Jahren Laufzeit hat eine Auswertung des Artsmark Award ergeben (Millman 2006), dass die Auszeichnung es schafft, Kunst und Kultur ins Zentrum der Tagesordnungen an Schulen zu rücken und dass sie als wesentlicher Motor für Entwicklungen und Veränderungen fungiert. Eine Mehrzahl der Schulen, die sich um einen Artsmark Award beworben haben,

geben an, dass schon der Bewerbungsprozess dazu geführt hat, dass eine größere Vielfalt von künstlerischen und kulturellen Inhalten im Unterricht bearbeitet wurde, und dass fächerübergreifende Bezüge und Unterrichtsformen zugenommen haben. Und der Erhalt eines Artsmark Award hilft nachweislich bei der Profilierung einer Schule in ihrem unmittelbaren Umfeld. Lokale Schulbehörden geben an, dass Artsmark dazu beigetragen hat, das Verständnis für die Bedeutung von Kunst und Kultur in der Schule bei Lokalpolitiker/innen zu verstärken.

Artsmark gibt es in drei Formen: Artsmark, Artsmark silver und Artsmark gold. Die Auszeichnung wird für die Dauer von drei Jahren ausgestellt. Schulen, die ihre Auszeichnung in einer höheren Stufe erhalten wollen, können sich während dieser Laufzeit wieder an den jährlichen Ausschreibungen beteiligen. Wenn die drei Jahre abgelaufen sind, kann sich die Schule erneut um den Award bewerben.

Mehr als 4.000 englische Schulen haben aktuell einen Artsmark Award erhalten, was ca. 15 % aller Schulen entspricht. Alle Schulformen des Primar- und Sekundarbereichs können sich mithilfe von unterschiedlichen, sehr ausführlichen Fragebögen bewerben.<sup>3</sup> Die Application Packs enthalten auch eine ausführliche Hilfe zur Unterstützung bei der Bearbeitung des Fragebogens und Beispiele von anderen Schulen. Zusätzlich wurde ein Training Pack entwickelt, mit dem Schulen ausführlicher über Artsmark unterrichtet und für eine Bewerbung motiviert werden können.<sup>4</sup>

Doch welche konkreten Folgen hat es, wenn sich Schulen um einen Artsmark Award bewerben?

### AUSWIRKUNGEN AUF UMFANG, BANDBREITE UND FORMEN VON KÜNSTLERISCHER UND KULTURELLER BILDUNG IN DEN SCHULEN

Artsmark nimmt bei sich bewerbenden Schulen starken Einfluss auf künstlerische und kulturelle Unterrichtsinhalte sowie auf andere Erfahrungsmöglichkeiten mit Kunst und Kultur in der Schule. Die Auswertung hat nicht nur eine gestiegene Zahl von künstlerischen Aktivitäten ergeben, sondern auch Entwicklungen des bewussten Schließens von erkannten Lücken im kulturellen Bildungsangebot. Die meisten Lehrer/innen geben eben diese Faktoren auch als größte Motivation für ihre Mitwirkung im Bewerbungsverfahren an. Sechs von zehn Lehrer/innen berichten, dass es positive Veränderungen in ihrer Schule gegeben hat, wobei der Bewerbungsprozess als hilfreicher und wichtiger eingestuft wird als die Auszeichnung selbst.

1) siehe: [www.artsmark.org.uk](http://www.artsmark.org.uk) 2) siehe: [www.artscouncilengland.org.uk](http://www.artscouncilengland.org.uk) 3) alle zu finden unter: [>> Apply for Artsmark >> Application Pack](http://www.artsmark.org.uk)

2 0 4) zu finden unter: [>> Resources >> Artsmark Training Pack](http://www.artsmark.org.uk)

Die Auswirkungen des Artsmark Award auf stärkere Verbindungen zwischen den künstlerischen und anderen Schulfächern werden ebenfalls als sehr signifikant beschrieben. Mehr als die Hälfte der Lehrer/innen bestätigen, dass durch das Bewerbungsverfahren die künstlerischen Schulfächer stärker in den Mittelpunkt des Curriculums gerückt sind.

Obwohl die Erhöhung der Schulstunden für künstlerische Fächer im Rahmen ihrer Möglichkeiten nur ein sehr begrenzt gangbarer Weg für die beteiligten Schulen ist, berichten ein Drittel der beteiligten Schulen, dass ihnen eine Erhöhung des Stundenkontingents gelungen ist. Deutlich größere Steigerungen sind im Bereich der außerunterrichtlichen Angebote festzustellen, die z. B. in Form von AGs zusätzlich entwickelt und zur Option gestellt werden.

#### **AUSWIRKUNGEN AUF DAS SELBSTVERSTÄNDNIS DER SCHULEN UND AUF SCHULPROGRAMME**

Die größten Auswirkungen von Artsmark sind in diesem Bereich festzustellen: Die Auswertung hat ergeben, dass der Wunsch nach mehr Anerkennung und Unterstützung für Kunst und Kultur in der eigenen Schule die Hauptmotivation für die Bewerbung um die Auszeichnung war. Und die meisten Lehrer/innen geben an, dass dieses Ziel sehr wohl erreicht wurde. Das Artsmark-Bewerbungsverfahren hat die Akteure/innen in den meisten Schulen enger zusammenkommen und kooperieren lassen und immerhin 77 % der Lehrer/innen geben an, dass Artsmark deutlich das Engagement im Lehrer/innen-Kollegium für Kunst und Kultur gesteigert hat.

Gleichzeitig berichten Schulleiter/innen, dass Artsmark ihnen dabei geholfen hat, ihr Engagement für Kunst und Kultur an der eigenen Schule anerkannt zu bekommen. Die Auswertung zeigt offensichtlich, dass sich bewerbende Schulen bereit und in der Lage sind, wirklich Veränderungen vorzunehmen und dass der Award einen Nachweis für diese Entwicklungen darstellt und ihnen damit eine größere öffentliche Akzeptanz und Glaubwürdigkeit verleiht.

Die meisten Lehrer/innen (87 %) stimmen zu, dass Artsmark das Schulprofil und das Ansehen in der Kommune gestärkt hat. Und dies besonders in Kommunen und Vororten mit besonders schwierigen sozialen Verhältnissen. Das Bewerbungsverfahren hat sowohl den Schulen als auch anderen kommunalen Akteuren geholfen, Wege zu erkennen, wie durch die Beschäftigung mit Kunst und Kultur sowohl akademische als auch nicht-akademische Bildungsziele verfolgt werden können.

#### **AUSWIRKUNGEN AUF SCHÜLER/INNEN UND LEHRER/INNEN**

Der größte Anteil der Schulleiter/innen berichten einhellig, dass Artsmark das Selbstbewusstsein der Schüler/innen gefördert und sie stolz auf eigene Aktivitäten gemacht hat. Auch hat sich in einem Drittel der Schulen die Zahl der Schüler/innen erhöht, die an künstlerischen Unterrichtsangeboten teilnehmen.

Fast die Hälfte der Schulen resümiert, dass die Möglichkeiten der Lehrer/innen, sich beruflich weiterzuentwickeln, gestiegen sind. Auch gestiegenes Selbstbewusstsein von Mitgliedern des Kollegiums und eine stärkere Beachtung von künstlerischen Fähigkeiten und kulturellen Interessen bei der Personalgewinnung werden berichtet. Knapp drei Viertel der Lehrer/innen schreiben Artsmark zu, sie in die Lage versetzt zu haben, neue Partnerschaften mit Einrichtungen außerhalb der Schule einzugehen.

In den meisten Schulen sind die zur Verfügung stehenden Finanzmittel speziell für Kunst und Kultur die gleichen geblieben. Aber in immerhin einem Viertel der Schulen wurden in Folge der Artsmark-Bewerbung mehr speziell ausgebildete Lehrer/innen eingestellt und allgemein mehr Finanzmittel zur Verfügung gestellt. Dies ist für eine Auszeichnung, die selbst mit keinerlei Preisgeld verbunden ist, eine sehr erstaunliche Auswirkung, die weit über die eigentlichen Ziele von Artsmark hinausgeht. Aber auch ohne zusätzliche Finanzmittel konnten in Schulen durch den gemeinsamen Willen der Akteure entscheidende positive Entwicklungen und Veränderungen für Schüler/innen angestoßen werden.

#### **AUSWIRKUNGEN AUF EBENE DER LOKALEN SCHULBEHÖRDEN**

Schulbehörden berichten, dass die Bedeutung der mit einem Artsmark ausgezeichneten Schulen für sie zugenommen hat, und dass teilweise Verbesserungen in diesen Schulen möglich gemacht werden konnten, z. B. im Bereich Tanz. Lokale Schulbehörden haben Schulen bei ihren Bewerbungen zum Teil unterstützt und berichten davon, dass der Stellenwert von Kunst und Kultur in lokalen Behörden durch Artsmark zum Teil positiv beeinflusst werden konnte. Auch sie bestätigen positive Auswirkungen des fächerübergreifenden Unterrichts und im insgesamt vergrößerten Kunst- und Kulturangebot für Schüler/innen.

#### **AUSWIRKUNGEN AUF SCHULEN, DIE DIE AUSZEICHNUNG NICHT ERHALTEN HABEN**

Auch Leiter/innen von Schulen, die keine Artsmark-Auszeichnung erhalten haben, konnten eindeutig von positiven Einflüssen des Bewerbungsverfahrens berichten. Die meisten haben





sich anschließend nochmals um den Award beworben, und das, obwohl sie insgesamt das Bewerbungsverfahren als schwierig, zeitraubend und zu formalistisch kritisiert haben.

Nach den Erfahrungen mit Ablehnungen in den ersten Jahren des Artsmark Award hat sich der Arts Council England besonders auch den Schulen zugewandt, die keine Auszeichnung erhalten haben. Da wahrscheinlich gerade hier besonderer Fortschritts- und Entwicklungsbedarf besteht, werden diese Schulen gemeinsam mit den örtlichen Schulbehörden seither noch intensiver beraten und durch den Bewerbungsprozess begleitet, um schon in dieser Phase möglichst positive Auswirkungen in der Schule und für die Schüler/innen auslösen zu können.

#### **DIE ROLLE DES ARTS COUNCIL ENGLAND**

Als eine dem englischen Kultur- und nicht dem Bildungsministerium unterstehende Einrichtung wurde der Arts Council von den beteiligten Akteuren/innen als genau die richtige Instanz angesehen, den Artsmark Award zu vergeben. Als objektive, fachlich anerkannte Organisation aus dem Kulturbereich kann der Arts Council durch Artsmark sein Wissen um den formalen Bildungsbereich erweitern, der in Fragen der künstlerischen und kulturellen Bildung eine sehr große Rolle spielt. Gleichzeitig können Schulen durch ihren Kontakt zum Arts Council einen leichteren Zugang zum Feld der Kulturschaffenden und der kulturpolitischen Akteure/innen erhalten.

#### **AUSWIRKUNGEN AUF MIT SCHULE KOOPERIERENDE KÜNSTLER/INNEN, KULTUREINRICHTUNGEN UND KULTURORGANISATIONEN**

Leider sind bei der Auswertung des Arts Councils nicht alle Kooperationspartner/innen befragt worden, so dass hier keine verifizierte Außensicht auf den Artsmark Award und die durch ihn angestoßenen oder ausgezeichneten Kooperationen

gegeben werden kann. Wie wichtig diese Dimension der Zusammenarbeit von schulischen mit außerschulischen Akteuren/innen für den Arts Council England jedoch ist, kann leicht an der Tatsache abgelesen werden, dass es hierzu sogar ein weitaus größeres Vorhaben als den Artsmark gibt: Die Creative Partnerships.<sup>5</sup> Dies ist ein Programm, das sich innerhalb weniger Jahre mit so großem Erfolg in ganz England verbreitet hat, dass es nun sogar als eigenständige Organisation aus dem Arts Council ausgegliedert wird, und zwar unter dem Namen Creativity, Culture and Education.<sup>6</sup>

Beim Besuch einer kleinen Delegation der BKJ im Sommer 2008 in Londoner Schulen und in den Standorten von Arts Council, Artsmark und Creative Partnerships wurde ebenfalls nochmals ganz deutlich von den englischen Kollegen/innen hervorgehoben: die Kooperation von Schule mit möglichst vielen sie unmittelbar umgebenden Kunst- und Kulturschaffenden von der Jugendkunstschaule bis zur Kulturwirtschaft ist ein unverzichtbarer Faktor für erfolgreiche künstlerische und kulturelle Bildung. Denn die lässt sich nicht nur im Curriculum, nicht nur im Lehrer/innen-Kollegium und nicht nur in der Schulkonferenz allein planen und organisieren.

#### **DER AUTOR**

**Rolf Witte** ist Bildungsreferent der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V. und leitet dort den Geschäftsbereich „Kulturelle Bildung International“.

#### **LITERATUR**

**Millman, M.:** The impact of Artsmark on schools in England. Arts Council England. London 2006.

5) siehe: [www.creative-partnerships.org](http://www.creative-partnerships.org) 6) [www.creativitycultureeducation.org](http://www.creativitycultureeducation.org)



# LERNKULTUR FÜR KINDER STATT KOOPERATION FÜR INSTITUTIONEN

>>> ALEXANDER WENZLIK

In der aktuellen Diskussion um Ganztagsbildung und Kooperationen zwischen Schule/Jugendhilfe/Kunst/Kultur geht es vor allem um institutionelle, organisatorische, rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen und eher selten um die Frage, wie sich Lern- und Bildungssituationen von Kindern und Jugendlichen gemeinsam verbessern lassen. Damit kommt eine einseitige Gewichtung der Debatte zum Ausdruck, die sich weniger mit der Zusammenarbeit von Institutionen als viel mehr mit der Kooperation zwischen Pädagogen/innen, Künstlern/innen und Kindern beschäftigen sollte. Dabei muss die Frage im Mittelpunkt stehen, wie die Vertreter von Schule und anderen Bildungseinrichtungen gemeinsam ihr Verhältnis zu Kindern und Jugendlichen gestalten wollen, um ihnen andere Bildungs- und Lernräume zu eröffnen.

Mit dem Versuch, in diesem Sinne mit Schulen eine gemeinsame Lernkultur zu gestalten, tritt ein grundlegendes Problem zu Tage: Die zentralen Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit Schule haben ihren Ursprung in einer unterschiedlichen Sicht auf Kinder und in einem unterschiedlichen Verständnis von Lernkultur, also in divergierenden Auffassungen davon, wie Lernen organisiert sein soll.

## 1. UNTERSCHIEDLICHE SICHT AUF KINDER UND UNTERSCHIEDLICHE VORSTELLUNGEN VON LERNKULTUR

### 1.1 /// Ein kulturpädagogisches Verständnis von Lernkultur und daraus folgende Stärken der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit

Kulturelle Bildung, wie sie hier verstanden werden soll, rückt die Frage „Wie Kinder eigenartig lernen und sich selbst bestimmt bilden können“ ins Zentrum. Dies bedingt ein bestimmtes Verständnis von Lernkultur, welches ich anhand von drei zentralen Aspekten umreißen möchte.

### Einsatz künstlerischer Mittel im Sinne eigentätiger und individueller Aneignung

Künstlerische Mittel, wie z. B. Tanz und Theater, eröffnen gerade auch Kindern, deren Schulalltag eher von Misserfolgen geprägt ist, die Erfahrung etwas zu können und für dieses Können Anerkennung zu bekommen. Zentrales Element eigentätiger Aneignung und Auseinandersetzung mit Welt durch künstlerische Mittel ist die Erfahrung, dass die eigene Idee, individuell entwickelte Bewegungen und Ausdrucksformen oder die selbst erfundene Szene wesentliche Bestandteile eines Gemeinschaftsprodukts sind. Das Ergebnis hat in der Form zuvor noch nicht existiert und wäre ohne das individuelle Zutun nicht entstanden. Aus dieser Erkenntnis entsteht eine Gewissheit der Bedeutsamkeit des eigenen Handelns.

### Raum für körperhafte Interaktion, Bewegung und Ausdruck

Für das Gelingen und die Nachhaltigkeit eigentätiger Lern- und Bildungsprozesse spielt der Körper eine entscheidende Rolle (vgl. Kraus 2008). Die für die Arbeit mit künstlerischen Mitteln wie Tanz und Theater notwendige Gestaltung des Raumes (viel Platz für Bewegung, Übungen, Bühnensituationen, Zuschauerbereiche) ermöglicht eine andere Körperlichkeit, sowohl bezogen auf individuelle Handlungen als auch auf Interaktionen in der Gruppe. Tanzend oder Theater spielend müssen sich die Kinder zu sich selbst und ihrem eigenen Körper sowie zu den anderen Teilnehmern in Beziehung setzen, womit andere Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten entstehen. Somit wird der Körper zum zentralen Instrument des eigentätigen Handelns.

### Lernkultur als Prozess

In Anlehnung an Ruth Cohns Konzept der themenzentrierten Interaktion lässt sich von einer lebendigen Lernkultur (vgl. Cohn 1975) sprechen, wenn damit eine Lernkultur gemeint ist, die in ständiger Veränderung und Bewegung begriffen ist. Eine lebendige Lernkultur konstituiert sich permanent durch das

Handeln aller Beteiligten neu. Mit diesem Verständnis von Gleichberechtigung ist auch das Zulassen von Veränderung und Entwicklung in einem offenen Prozess verbunden. All dies bedeutet, Kinder als Experten/innen, als gleichwertige Gegenüber ernst- und wahrzunehmen, Respekt vor und Vertrauen in ihre Möglichkeiten zu haben. Kulturpädagogische Arbeitsformen ermöglichen die Anerkennung und Förderung von individuellen Bedürfnissen, Herangehensweisen und Ausdrucksformen, gerade weil der gruppenspezifische und künstlerische Prozess und das angestrebte Produkt nicht im Vorhinein bereits festgelegt sind.

### **1.2 /// Differenzen zum Lernkulturverständnis von Schule**

Eine so verstandene Lernkultur und die damit verbundenen kulturpädagogischen Arbeitsweisen stehen im Widerspruch zur Lernkultur von Schule und Unterricht. Die beschriebenen Aspekte der Lebensweltorientierung, des Arbeitens mit künstlerischen Mitteln, der individuellen und eigentätigen Aneignung, die Betonung der Körperlichkeit und vor allem das prozesshafte Verständnis von Lernkultur kollidieren mit dem schulischen Rahmen, in dem Lernen ganz anders organisiert ist.

Auf Seiten der Schule besteht ein klar definiertes Lehrer-Schüler-Verhältnis, mit entsprechenden Regeln und dem Ausschluss davon abweichender Handlungen sowie mit einer eindeutigen Hierarchie und wenig Möglichkeiten für die Kinder, die Situationen und Inhalte des Lernens mitzugestalten. Auf der Seite der Kinder- und Jugendarbeit herrscht ein gleichberechtigtes Verhältnis von Kindern und Erwachsenen vor, in dem individuelle Ausprägungen als kreatives Potenzial ausdrücklich gewollt und erwünscht in den Mittelpunkt gerückt werden.

## **2. SCHWIERIGKEITEN BEI DER GEMEINSAMEN GESTALTUNG VON LERNKULTUR**

### **2.1 /// Schulmodus und Projektmodus**

Die an den Lebenswelten und individuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientierte Ausrichtung kulturpädagogischer Arbeit wird zum einen durch die starre Zeitstruktur von Schule behindert, zum anderen ist eine inhaltliche Verknüpfung mit dem Unterricht auf Grund dessen Ausrichtung an Lehrplanziele erschwert. Der Einsatz künstlerischer Mittel bringt einen Grad an Freiheit, Expressivität, Lautstärke und Unstrukturiertheit (im Sinne nicht vorgegebener Zielsetzungen und Abläufe) mit sich, der mit den schulischen Normen nur schwer vereinbar ist. Auf Grund dieser gravierenden Unterschiede werden Schul- und Projektmodus als unvereinbare Gegensätze wahrgenommen und es erscheint kaum vorstellbar, die Besonderheiten von Schule und Kinder- und Jugendarbeit zu einem integrierten Ganzen zu gestalten. Für die Kinder und Jugendlichen stellt sich dies anders dar: Sie verhalten sich in Unterrichtssituationen nicht so wie in Projektsituationen und lernen, unterschiedliche Phasen und Modi zu unterscheiden sowie zwischen zwei verschiedenen Regelsystemen und Verhaltensmustern zu differenzieren.

Den Erwachsenen in Schule und kultureller Kinder- und Jugendarbeit fällt dies weniger leicht, was neben den dargestellten Differenzen auch an ungleichen Kooperationsverhältnissen liegt und auf der inhaltlichen Ebene vor allem in der direkten Zusammenarbeit von Lehrkräften und Kulturpädagogen/innen oder Künstlern/innen zum Ausdruck kommt.



## **2.2 /// Zusammenarbeit von Kulturpädagogen und Lehrkräften**

Oftmals bestehen in der Zusammenarbeit von Schul- und Kulturpädagogen/innen erhebliche Differenzen. Dies zeigt sich vor allem hinsichtlich unterschiedlicher Vorstellungen über didaktisch-methodisches Vorgehen, pädagogische Interventionen, Toleranz gegenüber Unruhe und den Umgang mit Störungen.

In zahlreichen Projekten mit Schulen ist deutlich geworden, dass die bewertende, sanktionierende und Druck ausübende Struktur der Schule und ein entsprechender Umgang von Lehrkräften mit Schülern/innen dazu führt, dass in Projektphasen ohne begleitende Lehrkraft, die Disziplin zerfällt, Störungen zunehmen und Konflikte zwischen den Kindern zu Tage treten, die im Unterricht sonst keinen Platz haben.

Dieses Phänomen ist für den unterschiedlichen Blick auf Kinder von Schule und Kultureller Bildung und die daraus entstehenden Konflikte ein sehr gutes Beispiel, mit dem die vielleicht wichtigste Bruchstelle in der Zusammenarbeit von Schule und Kultureller Bildung markiert ist: Wenn sich unterdrückte Antriebe, Wünsche und Konflikte Bahn brechen, liegt dies aus Sicht von Lehrkräften oftmals nicht an den schulischen Strukturen, sondern an der mangelnden disziplinierenden Durchsetzungskraft von Kulturpädagogen/innen und Künstlern/innen. Aus kulturpädagogischer Sicht tritt dieses Phänomen auf, weil Schüler/innen im Unterricht reglementiert und sanktioniert werden und individuelle Bedürfnisse nur wenig Platz haben. In diesem Dissens, in dieser unterschiedlichen Interpretation desselben Problems, kommt der eigentliche Scheideweg zwischen Schule und Kultureller Bildung zum Ausdruck.

## **3. EIN ANDERER BLICK AUF DIE ZUSAMMENARBEIT: VORSCHLÄGE FÜR DAS FRUCHTBARMACHEN VON DIFFERENZEN**

Wie eingangs angedeutet, liegen in den unterschiedlichen Auffassungen von Lernkultur nicht nur Schwierigkeiten, sondern auch Möglichkeiten. Die These lautet, dass gerade in den beschriebenen Differenzen die Chance auf eine andere Lernkultur zu finden ist.

Zum Schluss stellt sich also die Frage, welche Erkenntnisse sich aus den beschriebenen Unterschieden und Schwierigkeiten für eine konstruktive Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Kultureller Bildung gewinnen lassen. Wie können Schule und kulturelle Kinder- und Jugendarbeit gemeinsam eine Lernkultur gestalten, in der tatsächlich die Interessen und Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen im Zentrum stehen?

### **3.1 /// Koexistenz unterschiedlicher Lern-Modi**

Eine mögliche Antwort auf die Frage, wie die Differenzen in der Zusammenarbeit von Schule und kultureller Kinder- und Jugendarbeit fruchtbar gemacht werden können, ließe sich an der beschriebenen Fähigkeit der Kinder orientieren, zwischen zwei verschiedenen Modi wechseln und diese dabei als zu einem Gesamtzusammenhang zugehörig begreifen zu können. Eine von Schule und anderen Partnern gestaltete Lernkultur sollte im Sinne einer Koexistenz unterschiedliche Lernmodi, also Unterricht, Projektarbeit und Phasen, in denen beide miteinander verknüpft sind, zu einer ganzheitlichen Struktur zusammenführen. Damit verbunden wäre eine andere zeitliche Gewichtung des Verhältnisses von schulischem Unterricht und kultureller Projektarbeit anzustreben. Durch eine solche Koexistenz könnte sich für die Kinder die Gewissheit einstellen, dass es in einem Bildungsalltag, in dem sie sich wirklich einbringen können, ernsthaft um ihre Mitgestaltung geht.

### 3.2 /// Veränderung von Strukturen und Rahmenbedingungen

Wenn Kulturelle Bildung und Schule in der Zusammenarbeit ihr jeweiliges Potenzial zu Gunsten einer Lernkultur, in der die Interessen von Kindern und Jugendlichen im Zentrum stehen, entfalten sollen, müssen dafür Voraussetzungen und Rahmenbedingungen geschaffen werden, die eine inhaltliche Auseinandersetzung um ein gemeinsames Verständnis von Lernkultur möglich machen. Ich möchte zwei „Instrumente“ benennen, die besonders dazu geeignet sind.

#### Supervision

Die in Kooperationsprozessen von Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur unweigerlich auftretenden Schwierigkeiten, lassen sich von den Beteiligten manchmal nur schwer konstruktiv gestalten. Um die Auseinandersetzungen über unterschiedliche Auffassungen und Methoden immer wieder auf die zentrale Frage nach der Bedeutung für die Kinder zu lenken, kann Supervision ein sehr hilfreiches Instrument sein. Supervision hat dabei die Aufgabe, Kompetenzen und Methoden für das Aushalten von und den konstruktiven Umgang mit scheinbar unüberwindbaren Unterschieden und Konflikten zu entwickeln.

#### Aus- und Fortbildung von Schul-, Sozial-, Kulturpädagogen/innen und Künstlern/innen

Die beschriebenen Anforderungen erfordern von den beteiligten Schul-, Kultur- und Sozialpädagogen/innen und auch von Künstlern/innen ein neues ganzheitliches Selbstverständnis ihres Berufes sowie die Fähigkeit, in komplexen Strukturen mit unterschiedlichen Partnern und der Fokussierung auf das gemeinsame Ziel der Verbesserung der Lern- und Bildungssituationen zu kooperieren. Hochschulen und Fortbildungseinrichtungen sind dementsprechend und auf Grund der Veränderung des Bildungssystems gefordert, die Ausbildung von Pädagogen/innen zu reformieren. Eines der vorrangigen Ziele dabei muss sein, die Arbeit am Aufbau von Kooperationsstrukturen und der Entwicklung von Methoden zur Erforschung neuer Bildungsmodelle als Inhalte in die Ausbildung von Schul-, Sozial- und Kulturpädagogen/innen zu integrieren. Auf diese Weise könnte zukünftigen Lehrern/innen, Sozial- und Kulturpädagogen/innen die Chance eröffnet werden, sich von Beginn ihrer Ausbildung an Fähigkeiten anzueignen, die ihnen eine zukünftig veränderte Bildungslandschaft mit der Entwicklung zu Ganztagsschule und Ganztagsbildung und der Kooperation von Schule, Kunst, Kultur und Jugendhilfe abfordern wird.

### 4. FAZIT

Schule und Kulturelle Kinder- und Jugendarbeit können sich auf vielfältige Art und Weise befruchten, wenn die „Grabenkämpfe der Professionen“ zu Gunsten einer Perspektive auf die Lernkultur der Kinder aufgegeben werden. Mit diesem Fokus könnten die oben aufgeführten Vorschläge für das Fruchtbarmachen der Differenzen tatsächlich eine für Kinder und Jugendliche spürbare Wirkung entfalten.

*Dieser Artikel ist eine gekürzte und überarbeitete Fassung des gleichnamigen Textes, der in Hill, Burkhard/Biburger, Tom/Wenzlik, Alexander: Lernkultur und Kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen – Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur, München 2008, erschienen ist.*

#### DER AUTOR

Alexander Wenzlik leitet die Münchener Einrichtung PA/Spielen in der Stadt e. V. und das Praxisforschungsprojekt „Leben lernen“ des Instituts für Angewandte Kulturelle Bildung. Er nimmt außerdem einen Lehrauftrag an der Universität Passau wahr.

#### LITERATUR

- Becker, H.:** Abschlussbericht zum Evaluationsvorhaben im Rahmen des Projekts „Kultur macht Schule“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. Essen. Remscheid 2007.
- Biburger, T./Wenzlik, A.:** „Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern!“. Untersuchungen zur Wirkung Kultureller Bildung und veränderter Lernkultur an Schulen. Schriftenreihe Kulturelle Bildung, Vol. 13. München 2009.
- Cohn, R. C.:** Die themenzentrierte Interaktion. Von der Psychoanalyse zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart 1975.
- Hill, B./Biburger, T./Wenzlik, A. (Hg.):** Lernkultur und Kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen – Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur. Schriftenreihe Kulturelle Bildung, Vol. 12. München 2008.
- Kraus, A. (Hg.):** Körperlichkeit und Schule – Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie I. Oberhausen 2008.

**WIR SIND HIER GANZ  
ANDERS, OBWOHL  
WIR DIESELBEN SIND.  
ICH GLAUBE, WEIL WIR  
MITREDEN DÜRFEN.**

[Lea, 14 Jahre. Theaterwerkstatt, „Lebenskunst lernen“]



# WEGE, MÖGLICHKEITEN, BEISPIELE: KULTURPÄDAGOGISCHE BILDUNGSPRINZIPIEN IN DER SCHULE

## ANREGUNGEN FÜR DIE PRAXIS

Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Kulturpartnern zeichnen sich aus durch ihre spezifischen Methoden und (künstlerischen) Arbeitsformen. Die damit verknüpften, vor allem in der außerschulischen kulturellen Bildungsarbeit maßgeblichen Prinzipien sind: Ganzheitlichkeit, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, ästhetische Erfahrungen, Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit, Interessenorientierung, Partizipation, Vielfalt, selbstgesteuertes Lernen, die Zusammenarbeit mit professionellen Künstlern/innen und Kulturpädagogen/innen sowie die Herstellung von Öffentlichkeit.

Viele Schulen gestalten ihr Schulleben bereits nach diesen Leitlinien. Sie erproben Formen des ganzheitlichen Lernens, der Partizipation und Anerkennung, sie gehen neue Wege der Stärkenorientierung und begreifen die vielfältigen kulturellen Hintergründe ihrer Schüler/innen als Chance und Bereicherung. Kooperationsprojekte mit außerschulischen Partnern sind bestens geeignet, diese neuen Wege weiter auszugestalten und neue Erfahrungen zu sammeln. Auf jeden Fall ist es hilfreich, sich die Prinzipien kulturpädagogischer Arbeit immer wieder vor Augen zu führen und die eigenen Aktivitäten daraufhin zu beleuchten. Eine Auswahl von Prinzipien ist an dieser Stelle kurz beschrieben, Fragen sollen die Reflexion darüber unterstützen.<sup>1</sup>

## 1. /// GANZHEITLICHKEIT: KOPF, HERZ, HAND

Kulturpädagogische Arbeit zeichnet sich aus durch ganzheitliche Spiel- und Lernformen. „Lernen mit allen Sinnen“ ist eine alte Forderung, die schon Comenius („Wissen basiert auf Sinneseindrücken“) und Pestalozzi („Lernen mit Kopf, Herz und Hand“) aufstellten. Heute können wir sie allerdings mit Erkenntnissen aus der Gehirn- und Lernforschung belegen. Die Vermutung, dass Kopf, Herz und Hand eine Lerneinheit bilden, ist heute eine wissenschaftlich fundierte Gewissheit. Unsere Sinne und unser Denken gehören zusammen. Ganzheitliches Lernen betont neben den kognitiv-intellektuellen Aspekten auch körperliche sowie affektiv-emotionale Aspekte. Ganzheitlichkeit als Lernform zeichnet sich aus durch einen dynamischen Wechsel von z. B. geistiger und körperlicher Aktivität, von sprachlicher und nicht-sprachlicher Interaktion, von Sinneseindrücken auf der einen und analytischer Durchdringung eines Problems auf der anderen Seite. Alles was sinnlich erfahrbar ist, erreicht viel tiefere Schichten im Menschen, hinterlässt nachhaltigere Spuren als der rein kognitive Prozess.

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

1) Die Prinzipien der außerschulischen kulturellen Bildungsarbeit werden auch ermöglicht durch die institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen des Feldes. Pädagogisch begründete Leitlinien und Arbeitsformen auf der Mikroebene allein können die Rahmenbedingungen und Strukturen nicht verändern. Ohne begleitende Strukturveränderungen, die die Prinzipien der Praxis befördern, sind auch die bestgemeintesten Grundsätze und ihre Umsetzung davon bedroht, an einem Glaubwürdigkeitsproblem zu scheitern.

# 100 JAHRE GROßAITINGEN

## INTENSIVKURS ABENTEUER THEATER

*„Warum wir das Projekt machen? Da spielt viel hinein, es hängt sicher zu allererst mit dem Spaß am Spiel und den Jugendlichen zusammen. Das setzt unglaublich viel Energie frei und nährt unsere Lebensfreude. Alle wollen sich weiterentwickeln, sich entfalten, sogar die Lehrer/innen wollen sich verändern, sogar die Schüler/innen, die nur hinkommen, weil sie dadurch nicht in den Unterricht müssen, weil sie merken, wie viel Freude das bereitet, aber auch, wie lehrreich das gemeinsame Spielen, Basteln, Filmen und Planen sein kann. Das macht Türen auf, die Zungen werden leichter, die Blicke überwinden den Horizont, die Vorstellungskraft beginnt zu tanzen. Danach macht Schule mehr Spaß. Wenn Projektteilnehmer/innen sagen, sie gehen nach den vier Stunden glücklich nach Hause, haben wir unser Ziel erreicht.“*

*(Mirtan Teichmüller, Culturteam.de)*

## DAS PROJEKT

Heimatgeschichte – ein Abenteuer? Der „Intensivkurs Abenteuer Theater“ macht es möglich. Für die Schülerinnen und Schüler der Volksschule Großaitingen, die sich im Schuljahr 2008/2009 für das Wahlpflichtangebot Theater entschieden haben, wird die Bühne zur Kulisse einer Spurensuche im eigenen Heimatort. In dem klassenübergreifenden Theaterprojekt haben sie außerdem die Möglichkeit, den Kompetenznachweis Kultur zu erarbeiten. Dafür lassen sich ihre Lehrerinnen und Lehrer eigens darin schulen, wie Stärken und Kompetenzen ihrer Schüler/innen, die sie in informellen Bildungsprozessen erworben haben, sichtbar werden können.

Das Projekt ist Teil des kommunalen Gesamtkonzepts „Abenteuer Theater – Großaitingen Theaterpädagogik-Modell“. Ziel des Modells ist es, individuelle Kompetenzentwicklung durch ein kontinuierliches Programm kultureller Bildung zu fördern. Kulturelle Bildung soll die Kinder und Jugendlichen ihre gesamte Lernbiografie hindurch begleiten. Um dies zu erreichen, sind die Institutionen Kindergarten, Grundschule und Hauptschule in Großaitingen vernetzt. Das Modell umfasst auch die theaterpädagogische Qualifizierung von Lehrern/innen und Erziehern/innen.

### KONTAKT

#### KULTURELLER PARTNER

Culturteam.de, Hurlach  
www.Culturteam.de

#### SCHULISCHER PARTNER

VS Großaitingen  
www.vs-grossaitingen.de

# FREIRAUM FÜR DEINE IDEEN

*„Ein Drittel der Schüler und Schülerinnen unserer Partnerschule im Projekt go smART! hat einen Migrationshintergrund. Sie haben kaum Chancen, ihre Anliegen zu artikulieren und am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilzuhaben. In der Zusammenarbeit mit unseren Künstlern/innen haben sie die Möglichkeit, sich auszudrücken und mitzugestalten. Mit den künstlerischen Techniken erleben sie ungewohnte Perspektiven und erschließen sich ein neues Instrumentarium für Problemlösungen.“*

*(Sibylle Linke, workshop hannover e. V.)*

## DAS PROJEKT

Im Rahmen des offenen Nachmittagsangebots wurde für Schüler/innen der Klassenstufe 8 ein Raum für künstlerische Experimente eingerichtet. Im „Open Space Lab“ begleiten Künstler/innen und eine/n Lehrer/in die Schüler/innen in der Auseinandersetzung mit selbst gewählten Inhalten. Die Arbeit an diesen Themen, die das eigene Leben betreffen, findet in Kleingruppen statt. Schüler/innen, Lehrer/innen und Künstler/innen agieren als gleichberechtigte „Erfahrungsexperten/innen“. In der 8. Klasse erhalten die Schüler/innen im Rahmen der so genannten „Fachleistungsdifferenzierung“ erstmalig Noten, wodurch ein erhöhter Leistungsdruck entsteht. Das kulturelle Bildungsangebot schafft hier ein Gegengewicht, da es kompetenzorientiert ist. Es kann in dieser sensiblen Phase Lernfreude fördern. Im künstlerischen Arbeiten können die Jugendlichen mit alternativen Handlungskonzepten für sich selbst und in ihrem sozialen Umfeld experimentieren.

### KONTAKT

#### KULTURELLER PARTNER

workshop hannover e. V.  
www.workshop-ev.de

#### SCHULISCHER PARTNER

Integrierte Gesamtschule Hannover-Kronsberg  
www.igskronsberg.de



## 2. /// SELBSTWIRKSAMKEIT:

Unter Selbstwirksamkeit versteht man die Überzeugung eines Menschen, in unterschiedlichen Lebenssituationen subjektives Gestaltungspotenzial zu erleben und sich kompetent zu fühlen (geht zurück auf Bandura, 1977). Als Basis für den Selbstwert von Kindern und Jugendlichen sind Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und die wahrgenommene Selbstwirksamkeit („das habe ich bewirkt“) von großer Bedeutung für ihre positive Selbstbewertung. Kinder und Jugendliche müssen erleben können, dass ihr Einsatz, ihr Dazutun wirkt und sinnvoll ist. Sie brauchen die Erfahrung, dass angenommen und beachtet wird, was sie aus sich heraus schöpfen: Motivation, Emotionen, Ideen.

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



## KULTURELLE BILDUNG IM GANZTAG AN DER HAUPTSCHULE PERLACHER STRASSE

*„Im Mittelpunkt unserer Arbeit und als Ausgangspunkt von Lern- und Bildungsprozessen stehen die Erfahrungs- und Lebenswirklichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Besonders wichtig ist dabei, dass die Kinder und Jugendlichen an allen Projekt- und Entscheidungsprozessen, wie z. B. Themenauswahl, Regeln, Ziele, Konfliktlösung, beteiligt sind. Im Zentrum der kulturpädagogisch-künstlerischen Projekte steht die Entwicklung einer gemeinsamen Präsentation der Ergebnisse. Da Themen und Geschichten der künstlerischen Produkte grundsätzlich mit den Kindern gemeinsam entwickelt werden, ist das Identifikationspotenzial entsprechend hoch und die Kinder und Jugendlichen können die Erfahrungen machen, dass ihre Ideen und ihre Handeln für die Gestaltung der künstlerischen Produkte elementar wichtig sind und dass diese nur durch ihr Wirken überhaupt möglich werden.“* (Alexander Wenzlik, PA/Spielen in der Stadt)

### DAS PROJEKT

Ziel und Inhalt des Projektes ist die Entwicklung, Durchführung, Dokumentation und Evaluation eines rhythmisierten Ganztagsangebotes mit kulturpädagogischem Schwerpunkt durch Lehrer/innen, Kulturpädagogen/innen und Schulsozialarbeiter/innen. Unterricht, kulturpädagogische Angebote und Maßnahmen der Schulsozialarbeit werden zu einem integrativen Bildungskonzept verknüpft. Angestrebt ist die Veränderung schulinterner Strukturen. Die Vermittlung von grundlegenden künstlerischen Fertigkeiten in Tanz, Theater, Zirkus, Video und bildnerischem Gestalten gehören ebenso zu den Zielen wie die Umsetzung ganzheitlicher Bildung: alltagspraktisches, theoretisches, ästhetisches und ethisch-politisches Lernen. Das Projekt will konkrete Strategien, Methoden und Strukturen für die Verknüpfung von Unterricht und kulturpädagogischen Angeboten erarbeiten und Modelle und Verfahren der Beteiligung von Schülern/innen entwickeln. Eltern werden aktiv einbezogen; die Vernetzung in den Stadtteil und „kulturelle Ausflüge“ gehören zum Konzept.

### KONTAKT

#### KULTURELLER PARTNER

PA/ Spielen in der Stadt e. V., München  
[www.spielen-in-der-stadt.de](http://www.spielen-in-der-stadt.de)

Institut für Angewandte Kulturelle Bildung e. V., München  
[www.iakb.de](http://www.iakb.de)

#### SCHULISCHER PARTNER

Volksschule München; Hauptschule an der Perlacher Straße  
 E-Mail: [hs-perlacher-str114@muenchen.de](mailto:hs-perlacher-str114@muenchen.de)





### 3. /// ÄSTHETISCHE UND KÜNSTLERISCHE ERFAHRUNG

Ästhetik stammt von dem griechischen Wort „aisthesis“ ab und bedeutet sinnliche Wahrnehmung, Empfindung. Ästhetische Erfahrung entfaltet sich – hier nach Martin Seel – in drei Dimensionen: >> einer kontemplativen Dimension, in der eine Unterbrechung der alltäglichen zeitlichen Kontinuität stattfindet, auch als Unterbrechung der gewohnten Selbstverständlichkeiten und Bedeutungen; >> einer korrespondierenden Dimension, in der die Alltagswelt und das Alltägliche sich in der ästhetischen Erfahrung wiederfinden; >> und eine imaginative Dimension, in der das Alltägliche überschritten wird und phantasievoll neue Lebensmöglichkeiten entdeckt und entworfen werden. Diese drei Dimensionen greifen ineinander. Das völlige Involviertsein in eine Tätigkeit in Verbindung mit der Faszination, die vom Wahrnehmungsakt innerhalb dieser Tätigkeit selbst ausgeht, kennzeichnet die ästhetische Erfahrung. Ästhetische Erfahrung beinhaltet also immer auch die Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmung: das Subjekt selbst rückt in den Mittelpunkt: ich nehme wahr, dass und wie ich wahrnehme, wie ich mich bewege, wie ich den Ton höre, wie ein Objekt auf mich wirkt. Wichtige Strukturmomente von ästhetischer Erfahrung sind: Überraschung, Genuss und Ausdruck im kulturellen Kontext (d. h.: Verwobenheit von Kulturaneignung, Anknüpfen an Bekanntes und Kulturproduktion).

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





## MAUTHAUSEN-KANTATE UND DER GROßE GESANG

### HOMMAGE FÜR HAP GRIESHABER, PABLO NERUDA UND MIKIS THEODORAKIS

*„Dieses Projekt mit den beiden Oberschulen ist uns als Jugendkunstschule insofern wichtig, weil es zum einen die Innovationskräfte in den beiden Schulen stärkt, und weil es zweitens den Jugendlichen helfen kann, den Weg zum Lernerfolg neu zu finden und eine Teilhabe an Bildung mit eben neuen Mitteln und Methoden zu ermöglichen.“*

*Da wir in diesem ambitionierten Projekt sehr verschiedene künstlerische und kulturelle Arbeitsgruppen haben, finden Jugendliche mit unterschiedlichen Bildungsbiografien ein neues Tätigkeitsfeld, in dem sie mit Erstaunen feststellen: ‚Ich kann etwas. Ich bin willkommen.‘ Wir wollen zeigen, was machbar ist, wenn man den Willen hat: Bildung für alle anzubieten, und wenn man auch die Jugendkunstschulen als Partner im Kontext der Empfehlung der Enquete-Kommission Kultur des Deutschen Bundestages agieren lässt und dies auch finanziell stützt.“* (Armin Schubert, Kinder- und Jugend-Kunstgalerie „Sonnensegel“ e. V.)

### DAS PROJEKT

Ein großes interdisziplinäres Aufführungs- und Ausstellungsvorhaben steht im Zentrum dieses Projektes. Das künstlerische Ausgangsmaterial bilden die Werke von Pablo Neruda, Mikis Theodorakis und HAP Grieshaber. Die Schülerinnen und Schüler der zwei beteiligten Oberschulen starten mit einer gemeinsamen Projektwoche. Anschließend vertiefen sie ihre Auseinandersetzung mit den musikalischen und grafischen Werken in wöchentlichen Kursen. Sie können dabei zwischen sechs Projektgruppen wählen: Geschichtswerkstatt, Bildende Kunst, Buchdruck/Typografien, Musik, Tanz und Dokumentation. Die an dem Projekt beteiligten Schülerinnen und Schüler erleben einen umfassenden ästhetischen Entstehungsprozess. Durch ein solches produktbezogenes Arbeiten wird kulturelle Teilhabe möglich und erfahrbar. Das Projekt stellt eine wertschätzende Öffentlichkeit für die Ausdrucksfähigkeiten der Jugendlichen her.

### KONTAKT

#### KULTURELLER PARTNER

Kinder- und Jugend-Kunst-Galerie „Sonnensegel“ e. V.  
Brandenburg a. d. Havel  
[www.sonnensegel.de](http://www.sonnensegel.de)

#### SCHULISCHER PARTNER

OS Nord (Oberschule), Brandenburg a. d. Havel  
[www.nord.schule-brandenburg.de](http://www.nord.schule-brandenburg.de)

Otto-Tschirch (Gesamtschule), Brandenburg a. d. Havel  
[www.otto-tschirch.brb.bb.schule.de](http://www.otto-tschirch.brb.bb.schule.de)



## 4. /// STÄRKENORIENTIERUNG UND FEHLERFREUNDLICHKEIT

Stärkenorientierung bedeutet den Blickwinkel zu verändern: nicht zu fragen, was der / die Betreffende nicht kann, sondern zu sehen, welche Fähigkeiten und Stärken er oder sie in welchen Situationen zeigt, wie viel er oder sie wann zu tun und zu leisten in der Lage ist. Mit der Stärkenorientierung werden Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeit gestärkt und lernen gleichzeitig auch mit ihren Schwächen besser umzugehen. Anerkennung und stärkende Rückmeldungen helfen den Lernenden, Zutrauen in sich selbst zu fassen. So entwickeln sie die Sicherheit, dass sie ihren Weg ausprobieren/gehen können, dass sie dabei Fehler machen dürfen, ohne beschämt zu werden, und in schwierigen Situationen auch Hilfe bekommen können. Dass die Kinder und Jugendlichen individuelle Voraussetzungen mitbringen, wird als Chance betrachtet. Es müssen nicht alle alles gleich gut können. „Fehler“ werden als etwas Neues, Überraschendes, als Anlass zur Reflexion, als Abweichung von der Routine betrachtet. Übrigens gelten die Prinzipien der Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit auch für Erwachsene!

- >> Dürfen die Kinder und Jugendlichen Fehler machen?  
Stimmen sich die Projektverantwortlichen (Lehrer/innen, Kulturpädagogen/innen, Künstler/innen) über ihre Haltung gegenüber „Fehlern“ ab?
- >> Wie wird mit fehlgeschlagenen Versuchen oder einem Scheitern umgegangen?
- >> Wird die Verschiedenheit der Voraussetzungen als Chance betrachtet?
- >> Können die in einem Projektabschnitt gewonnenen Fähigkeiten in anderen zeitnah wieder eingesetzt, erprobt werden?
- >> In welcher Zeit können die Kinder/Jugendlichen Ergebnisse erzielen, ist der Spannungsbogen altersgerecht?



## ÜBER DEN HOLM

### AUSBILDUNG VON CA. 20 YOUNG COACHES OF ARTISTIC AND INTERCULTURAL INTERVENTION

*„Die Jugendlichen treffen bei uns im Zirkuszelt auf Profis, die ihnen neue Horizonte eröffnen, ihnen dabei helfen, ihre bisherigen Grenzen zu überschreiten. Sie bringen ihnen nicht nur Disziplinen wie Trapez, Trampolin, Kugellauf, Jonglage, Breakdance etc. bei, sondern auch Berufe wie Tischler/in, Schlosser/in, Veranstaltungstechniker/in, Fotograf/in oder Schneider/in nahe. Doch die wichtigste Vielfalt, die die Schüler und Schülerinnen bei uns entdecken, ist die Vielfalt in ihrer eigenen Persönlichkeit: Auch so genannte Lernverweigerer erleben Lust am Lernen, sie übernehmen Verantwortung, lernen Mitbestimmung, bekommen mehr Selbstvertrauen, lernen Konflikte zu lösen, sie finden offene Ohren für Probleme und Respekt vor ihren Stärken und ihrer Identität. Verantwortung übernehmen, Erfolge haben und gesellschaftliche Anerkennung bekommen – das stärkt das Selbstvertrauen. Der Kreislauf der Chancengerechtigkeit kann durchbrochen werden!“*

*[Karl Köckenberger, GrenzKultur gGmbH]*

### DAS PROJEKT

Das Projekt richtet sich an mehrfach benachteiligte und „schuldistanzierte“ Jugendliche, die in einem vielseitigen Zirkusprojekt selbst zu Multiplikatoren/innen für Artistik und interkulturelle Interventionen ausgebildet werden. Sie agieren während und nach dem Projekt als jugendliche „Kulturbotschafter/innen“ im Sinne eines Keywork-Ansatzes. Das Angebot will Kinder, Jugendliche sowie Eltern in ihrer Partizipationskraft stärken, Kreisläufe von Gewaltstrategien und Rückzug durchbrechen. Es setzt auf Berufsorientierung und Selbstkompetenz. Der Träger stützt sich auf intensive Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Schulen in sozial benachteiligten Quartieren, in der sich Zirkusarbeit als besonders geeignet erwiesen hat, schnell und spielerisch soziale Kompetenz nachhaltig zu erhöhen. Das Projekt besteht aus einem intensiven wöchentlichen Zirkustraining (Wahlpflichtfach Sport/Zirkusartistik), Projektwochen, einer internationalen Begegnung, öffentlichen Aufführungen und einem Workshop für „Interkulturelle Soziale Intervention“. Lehrer/innen sind intensiv eingebunden, ebenso Schulsozialarbeiter/innen. Die Fachkräfte sind künstlerisch und pädagogisch qualifiziert.

### KONTAKT

#### KULTURELLER PARTNER

GrenzKultur gGmbH, Berlin  
[www.grenzkultur.net](http://www.grenzkultur.net)

#### SCHULISCHER PARTNER

Hector-Peterson Oberschule (Gesamtschule), Berlin  
[www.hpo.cidsnet.de](http://www.hpo.cidsnet.de)





## 5. /// INTERESSENORIENTIERUNG

Die Projektthemen bieten den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, einem Thema, einer Frage nachzugehen, die von ihnen selbst ausgewählt worden ist. Solche Projekte knüpfen an ihren Interessen an und motivieren sie somit intrinsisch zum aktiven Tun. Solche Lernprozesse sind nachhaltiger als diejenigen, die den Lernenden nur von außen „schmackhaft“ gemacht werden. Leider spielt die Abfrage von Interessen häufig nur zu Beginn eines Projekts eine Rolle, wird jedoch im weiteren Verlauf nicht mehr zur Motivation genutzt. Diese methodische „(Un-)Art“ wird von den Kindern und Jugendlichen schnell durchschaut. Sie verlieren, mit der Enttäuschung, dass ihre Interessen keine Rolle mehr spielen, Interesse am gesamten Projektthema. Projektthemen sollten so aufbereitet werden, dass sie eine Vielfalt von Zugängen und Fragestellungen bearbeiten, damit möglichst viele Schüler/innen die Chance haben, mit Interesse zu lernen.

- >> Wie gelingt es, die Interessen, Ideen und Vorstellungen der Kinder zu integrieren?
- >> Können die Kinder aus einem Angebot verschiedener Tätigkeiten frei auswählen?
- >> Gibt es Anlässe, die die Kinder dazu ermuntern, ihre Interessen und Meinungen kundzutun?
- >> Werden bei der Planung des Projekts die Vorerfahrungen der Kinder berücksichtigt?

# POETRY-CAM – BEWEGENDE WORTE IN BEWEGTEN BILDERN

*„Neugierde ist das wichtigste Talent! Aber lebendig und kreativ können Kinder und Jugendliche nur sein, wo sie Gelegenheit dazu bekommen und dies auch gewünscht ist!“*

*[Thea Kneisel, Schau+Spiel-Haus e. V.]*

## DAS PROJEKT

Ausgehend von Texten, die die Jugendlichen besonders bewegen, berühren oder beschäftigen entsteht im Verlaufe dieses Projektes ein Kurzfilm. Chat und SMS haben den Umgang mit Texten und Sprache stark beeinflusst. Neue Sprachformen und eine neue Sprachqualität sind entstanden. Texte spielen im Leben von Jugendlichen eine wesentliche Rolle – nicht nur als Kommunikationsmittel – sondern auch als Ausdruck eines Lebensgefühls, einer Lebensphilosophie (z. B. Liedtexte, selbstverfasste Gedichte). Beide Elemente – Form und Bedeutung von Texten – nimmt das Projekt Poetry Cam zum Ausgangspunkt der filmischen Arbeit. In der theater- und medienpädagogischen Projektarbeit werden Texte „an die Oberfläche geholt“. Je nach Interesse arbeiten die beteiligten 25 Schüler/innen der 7. Klasse in den Bereichen Drehbuch/Regie, Schauspiel, Technik/Kamera, Skript, Ausstattung, Kostüme, Koordination, Catering oder Schnitt. Das Projekt findet alle zwei Wochen am Vormittag statt, hinzu kommt eine Intensivwoche.

### KONTAKT

#### KULTURELLER PARTNER

TheaterFABRIK/Digicamp, Gera  
[www.theaterfabrik-gera.de](http://www.theaterfabrik-gera.de)

#### SCHULISCHER PARTNER

Regelschule „Otto Dix“, Gera  
[www.otto-dix.g.th.schule.de](http://www.otto-dix.g.th.schule.de)

# MEDIENBILDER – MEDIENWELTEN – WELTBILDER

*„Unsere Aufgabe als Medienpädagogen/innen lautet, genau wahrzunehmen: Wo stehen die Jugendlichen? Was bewegt sie, was wollen sie mitteilen? Schließlich geht es um IHRE Sicht auf die Welt, auf die Schule, auf ihren Stadtteil und auf ihre Freunde oder Familie. Neue Medien bieten hier ein ideales Sprachrohr. Aktuell entsteht ein gemeinsamer Blog, in dem die Schülerinnen und Schüler über das Projekt berichten und ihre Arbeiten nach außen tragen. Die Jugendlichen merken, dass sie hier tatsächlich die Themen bestimmen! Dadurch sind sie sehr motiviert, arbeiten aktiv mit und bringen immer wieder neue Ideen ein.“*

*[Ilka Goetz, BITS 21 im Förderverein für Jugend und Sozialarbeit e. V.]*

## DAS PROJEKT

Den Ausgangspunkt dieses Projektes bildet die Faszination, die Medienwelten auf Jugendliche ausübt. Die eigene Herstellung kleiner Medienproduktionen (Bilder, Töne, Filmbeiträge) bildet einen Lernraum für die handlungs- und produktorientierte Auseinandersetzung mit Themen, die die Schüler/innen bewegen. Die Medienarbeit bietet die Möglichkeit, sich ein eigenes Bild von der Welt zu machen, Themen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Die Projektarbeit baut dabei insbesondere auf den Ideen, Interessen und Vorkenntnissen der Jugendlichen auf. Die wöchentlich nachmittags stattfindende AG wird vertieft durch Projekttag, -wochen und Ferienangebote. Präsentationen und Ausstellungen stellen Öffentlichkeit her.

### KONTAKT

#### KULTURELLER PARTNER

Förderverein für Jugend und Sozialarbeit e. V./BITS 21  
[www.bits21.de](http://www.bits21.de)

#### SCHULISCHER PARTNER

Hector-Peterson-Oberschule (Gesamtschule)  
[www.hpo.cidsnet.de](http://www.hpo.cidsnet.de)





## 6. /// PARTIZIPATION

Partizipation ist eine der wichtigsten Prinzipien der Kinder- und Jugendarbeit und auch viele Schulen fühlen sich mittlerweile einer partizipativen Lernkultur verpflichtet. Und doch bleibt in den meisten Fällen die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern auf der Ebene der Mitwirkung stecken. In Kooperationsprojekten sollte die Chance genutzt werden, Kinder und Jugendliche dauerhaft und konsequent an der Entscheidung und der Gestaltung der gemeinsamen Aktivitäten zu beteiligen, die Aktivitäten an den Interessen der Kinder und Jugendlichen zu orientieren und sie von ihnen mitbestimmen und mitgestalten zu lassen. Ziel ist die Entwicklung mitverantwortlicher Selbstbestimmung.

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

# ZIRKUSWERKSTATT FÜR SCHÜLER/INNEN

## BERUFSORIENTIERUNG UNTER DER ZIRKUSKUPPEL

*„Es kommt uns wesentlich darauf an, dass die Schüler und Schülerinnen von der Projektplanung über die Durchführung bis zur Projektpräsentation in alle Entscheidungsprozesse eigenverantwortlich einbezogen werden. Die Schüler/innen entscheiden darüber, welche Dekorationen gebaut, welche Kostüme geschneidert und welche Musikstücke für die Zirkuspräsentation ausgewählt werden. Regelmäßig wird der Stand der Projektentwicklung in der Berufsorientierung und dem Zirkustraining überprüft und ausgewertet. Daraus ableitend werden mit den Schülern/innen, mit den beteiligten Lehrkräften der Schule und mit dem Team der Werkstattdleiter/innen und Trainer/innen von Cabuwazi Schritte für die nächsten Projektabschnitte festgelegt und umgesetzt.“ (Frank Krauspe, Kinder- und Jugendzirkus Cabuwazi e. V.)*

## DAS PROJEKT

Die Schülerinnen und Schüler der 8. Jahrgangsstufe der Anna-Siemsen-Oberschule haben an einem Tag in der Woche „Zirkus“. An diesem Tag trainieren sie in selbst gewählten Zirkusdisziplinen, haben aber auch vier Stunden Unterricht in Deutsch, Kunst, Musik und Arbeitslehre. Das Besondere daran ist, dass die Inhalte als Projektbegleitung unterrichtet werden – fächerübergreifend. Der wöchentliche Projekttag wird von Lehrern/innen und Zirkuspädagogen/innen gemeinsam gestaltet. Zusätzlich beinhaltet die Bildungspartnerschaft mit dem Zirkus Cabuwazi mehrtägige Veranstaltungen. Hier können die Jugendlichen in die verschiedenen handwerklichen Arbeitsbereiche des Zirkus hineinschnuppern. Dadurch, dass Zirkus und Unterricht verbunden sind, wird eine Brücke zum formalen Anerkennungsraum der Schule geschlagen. Schule wird dann als Ort erlebt, an dem Stärken anerkannt werden.

### KONTAKT

#### KULTURELLER PARTNER

Kinder- und Jugendzirkus Cabuwazi e. V., Berlin  
[www.cabuwazi.de](http://www.cabuwazi.de)

#### SCHULISCHER PARTNER

Anna-Siemsen-Schule, Berlin (Oberschule)  
[www.anna-siemsen-oberschule.de](http://www.anna-siemsen-oberschule.de)

# VON BIRNEN UND ÄPFELN

*„Die eigene Arbeit und sich selbst immer wieder zu hinterfragen und weiterzuentwickeln – daran erinnern uns die Schülerinnen und Schüler in jeder Sekunde. Das bedeutet auch viel Anstrengung, Konflikt und Zeit. Gut vorbereitet zu sein, aber nicht den eigenen „Drehplan“ 1:1 umzusetzen, sondern die Jugendlichen ernst zu nehmen, neugierig und offen zu sein. Dem Lernprozess der Schüler und Schülerinnen, aber auch dem eigenen Lernprozess Raum und Berechtigung zu geben. Die Lehrer und Lehrerinnen ernst zu nehmen, neugierig auf ihre Arbeitsweise zu sein. Offen und bereit dafür zu sein, auf Augenhöhe zu kooperieren und die Stärken des anderen so in das Projekt zu integrieren, dass ein erfolgreiches und synergetisches Teamteaching daraus entsteht.“ (Sarah Gerth, Kunst und Begegnung Hermannshof e. V./KULT! – Kultur macht Schule)*

## DAS PROJEKT

„Von Birnen und Äpfeln“ ist ein prozessorientiertes Medienprojekt (Video, Foto, Computer, Internet, Radio), das auf die Auseinandersetzung mit Lebensort und Lebenswirklichkeit abzielt. Das Projekt startet in der 5. Klasse mit einer 2-wöchigen Projektphase zu Beginn des Schuljahres und findet dann 2-stündig in 14-tägigem Rhythmus statt. Öffentliche Präsentationen (Kulturfeste, Offener Kanal etc.) während und am Ende des Projektes sind konzeptueller Mittelpunkt des Projektes. „Medien“ als Thema und die Methode wurden aufgrund einer Befragung von Schülern/innen gewählt. Neben Medienkompetenz und aktiver Nutzung sollen die Jugendlichen erfahren, dass ihr kreatives Tun in der Öffentlichkeit bedeutungsvoll ist. Die Entdeckung und Entwicklung von Stärken und Schlüsselkompetenzen ist ebenso erklärtes Ziel wie der Erwerb ästhetischer und technischer Gestaltungskompetenzen. Eltern werden integriert, auch mit dem Ziel, die Stärken ihrer Kinder (an-)erkennen zu können.

### KONTAKT

#### KULTURELLER PARTNER

Kunst und Begegnung Hermannshof e. V./KULT! –  
Kultur macht Schule, Springe-Völksen  
[www.kult-kulturmachtschule.de](http://www.kult-kulturmachtschule.de)

#### SCHULISCHER PARTNER

Gerhart-Hauptmann-Schule  
(Hauptschule mit offenem Ganztagsbetrieb), Springe  
[www.gerhart-hauptmann-schule-springe.de](http://www.gerhart-hauptmann-schule-springe.de)



## 7. /// VIELFALT (ER-)LEBEN

Differenz, Heterogenität und Vielfalt sind zentrale Begriffe aktueller pädagogischer Diskussion. Anerkennung der sozialen und kulturellen Differenzen, ohne dass diese zu Benachteiligungen der einzelnen Individuen führen darf, ist ein wesentliches Ziel kulturpädagogischer Projekte. Das bedeutet, Raum zu schaffen, die Differenzen zu erkennen und wertzuschätzen. Kulturpädagogische Arbeit zielt darauf ab, allen Beteiligten mit dem gleichen Respekt zu begegnen. Sie tut dies auch, indem sie entsprechend den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden, angemessene und unterschiedliche Zugänge zum Projektthema ermöglicht und den unterschiedlichen Erfahrungshintergründen, Potenzialen und Stärken der Kinder und Jugendlichen verschiedene Formen der Umsetzung ermöglicht.

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





## ODYSSEUS KAM BIS ITHAKA

*„Die Professionalität der kulturellen Partnerschaft ermöglicht, dass Situationen in der Schule ganz anders bewertet werden können. Künstler/innen schaffen neue und unkonventionelle Freiräume. Sie sehen die Schüler/innen mit ganz anderen Augen, völlig wertneutral, ohne schulische Biografien. Dass, was wir in der Schule als auffälliges, schwieriges Verhalten deuten, bekommt in der Zusammenarbeit mit den Kulturpartnern eine ganz andere Wertigkeit und Dimension. So wird das „Chaos“ zur Kreativität. Und das merken auch die Schüler/innen. Sie werden anders wahrgenommen. Dieser wertneutrale Freiraum fördert Talente und Potenziale. Die Schüler/innen sehen sich und andere mit anderen Augen und aus einem anderen Blickwinkel. Die Künstler/innen lassen sich vom Kontext Schule nicht einengen und greifen nach den Sternen. Ich kann mich dabei voll auf sie verlassen. Die kulturelle Partnerschaft öffnet für Neues und für Strukturen über Schule hinaus.“* (Jasmin Piels, Martin Luther King Schule Castrop-Rauxel)

### DAS PROJEKT

In einem ganzjährigen interdisziplinären Projekt (Tanz, Objekt- und Bewegungstheater, Percussion) entwickeln Schüler/innen der 5. bis 9. Klassen ihre eigene Bühnengeschichte zum Thema „Wanderung und Migration“ und führen sie im Amphitheater eines interkulturellen Kulturzentrums auf. Künstler/innen und Kulturpädagogen/innen bilden ein Projektteam, das sich einmal monatlich zu Planungs- und Reflexionsrunden trifft. Die wöchentlichen Proben finden in der Schule und im Kulturzentrum AGORA statt. Die Teilnehmer/innen erfinden und erproben akustische Objekte. Basierend auf dem Rhythmus, bauen sich alle weiteren Teile des Stückes auf, in dem vor allem die eigenen Fantasien und Perspektiven der Akteure zum Odysseus-Stoff Ausdruck finden. Ziel der Projektarbeit ebenso wie des Bildungskonzeptes der Förderschule ist, Kinder und Jugendliche entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen für eine möglichst selbstständige Lebensführung auszubilden und zu befähigen.

### KONTAKT

#### KULTURELLER PARTNER

Kulturzentrum AGORA, Castrop-Rauxel  
[www.agora-kulturzentrum.de](http://www.agora-kulturzentrum.de)

#### SCHULISCHER PARTNER

Martin Luther King Schule, Castrop-Rauxel (Förderschule)  
 E-Mail: [157247@schule.nrw.de](mailto:157247@schule.nrw.de)





## 8. /// SELBSTGESTEUERTES LERNEN IN GRUPPEN

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

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

## BLICK-WECHSEL

*„Im gemeinsamen Entwicklungsprozess sehen wir ein zentrales Qualitätsmerkmal unseres Projektes. Wir wollen Jugendlichen die aktive Partizipation ermöglichen, ihre Interessen berücksichtigen, sie als Partner ernst nehmen aber auch neue Impulse und Kompetenzen vermitteln.“*

*[Ute Eidson, Jugendkulturzentrums Stötteritzer Spielkiste]*

### DAS PROJEKT

In diesem Projekt steht das Lebensumfeld der Schüler/innen im Zentrum. Die Geschwister-Scholl-Schule hat ein sehr großes Einzugsgebiet – so kommen die Teilnehmer/innen aus ganz unterschiedlichen Umfeldern. Unter der Überschrift „Blick-Wechsel“ entwickeln sie – gemeinsam mit Fachkräften des Jugendkulturzentrums – Fragestellungen, die sie selbst betreffen. Diese Forschungsfragen untersuchen sie anschließend in wöchentlich stattfindenden künstlerischen Werkstätten. Dabei arbeiten sie in drei Gruppen, kommen aber regelmäßig zusammen, um die Ergebnisse im Plenum zu beraten und zu diskutieren. Geplant sind mindestens drei Theateraufführungen an unterschiedlichen Orten. Die individuelle Kompetenzentwicklung und die Bildungswirkungen der Diskussions- und Gestaltungsprozesse innerhalb der Peergroups sind im Fokus der Bildungspartner. Das Projekt erprobt, welche Bedingungen erforderlich sind, um auf beiden Ebenen kulturelle Teilhabe und soziale Integration zu stärken.

#### KONTAKT

##### KULTURELLER PARTNER

Jugendkulturzentrums Stötteritzer Spielkiste, Leipzig  
[www.stoetteritzer-spielkiste.de](http://www.stoetteritzer-spielkiste.de)

##### SCHULISCHER PARTNER

Geschwister-Scholl-Schule Liebertwolkwitz, Leipzig  
[www.sn.schule.de/ffms-liebertwolkwitz/index.htm](http://www.sn.schule.de/ffms-liebertwolkwitz/index.htm)

## SPIELERISCH DIE WELT VERÄNDERN – EIGENEN THEMEN BEDEUTUNG GEBEN!

*„Zusammen mit den Jugendlichen sammeln wir ihre Geschichten, Ideen und Vorstellungen, um sie gemeinsam in einem von hohem Maße durch Selbstbestimmung und demokratischen Entscheidungsspielräumen geprägten Inszenierungsprozess mit ihnen zu entwickeln, umzusetzen und aufzuführen. Dies setzt methodisch fundierte und flexible Anleiter/innen voraus, deren Kunst darin besteht, die Kreativität und die Ideen der Jugendlichen freizusetzen und für den Prozess zu nutzen. Eine Bereitschaft zur freiwilligen Teilnahme gelingt um so eher, je authentischer und vom Projekt überzeugter man selbst ist.“* [Ricarda Milke, Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e. V.]

### DAS PROJEKT

Die gemeinsame Arbeit an einem Film/einer Inszenierung ist der Fokus dieses Projektes. Je nach Interesse und persönlichen Stärken können die beteiligten Schüler/innen ein ganzes Jahr lang Theater spielen, tanzen, filmen, schreiben, Musik machen – oder sie arbeiten bei der Bühnentechnik oder der Öffentlichkeitsarbeit mit. Begleitet werden sie dabei von Theaterpädagogen/innen, Filmemachern/innen, Choreografen/innen und ihren Lehrern/innen. Mehrtätige Projektblöcke vertiefen die regelmäßige kulturpädagogische Arbeit, die auch in den Unterricht in den Fächern Deutsch, Kunst, Hauswirtschaft und Musik einfließt. Zum einen möchte das Projekt in einer ländlichen Gegend Zugangsmöglichkeiten zu kulturellen Angeboten schaffen. Zum anderen sollen die Jugendlichen die Gelegenheit erhalten, eigene Ausdrucksformen zu entwickeln. Damit sich die Bildungswirkungen des Projektes voll entfalten können, wird größter Wert auf Freiwilligkeit und Partizipation gelegt. Die Schülerinnen und Schüler können den Projektverlauf maßgeblich mit beeinflussen, die Teilnahme ist freiwillig. Das Projekt verknüpft theater- und kulturpädagogische Methoden mit jenen der politischen Bildungsarbeit.

#### KONTAKT

##### KULTURELLER PARTNER

Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e. V., Magdeburg  
[www.miteinander-ev.de](http://www.miteinander-ev.de)

##### SCHULISCHER PARTNER

Pestalozzischule Naumburg  
[Förderschule, Sek. 1]



## 9. /// ZUSAMMENARBEIT VON KINDERN UND JUGENDLICHEN MIT PROFESSIONELLEN KULTURPÄDAGOGEN/INNEN UND KÜNSTLERN/INNEN

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

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

# MEISTER AN DIE SCHULE

## GESTALTUNGSKLASSE

*„Die Fachkräfte der Kunstschule PINX werden von den Schülerinnen und Schülern als Spezialisten erlebt und akzeptiert. Es entsteht somit ein realitätsnahes Lernklima, in dem sich die Schüler/innen ernst genommen fühlen und sich mit Ernst den Aufgaben widmen. Das zentrale Erlebnis, dass ich in dem, was ich kann und tue, einmalig bin, wird für viele Kinder der Gestaltungsklasse zum Schlüsselerlebnis. Bei manchen bewusst, bei anderen eher unbewusst. Aber es befähigt sie mittlerweile, wie durch ein Wunder, selbstbewusst und eigenständig innerhalb der Gestaltungsklasse zu arbeiten.“* [Hildegard Strutz, Kunstschule PINX]

## DAS PROJEKT

In der Gestaltungsklasse, die die Wilhelm Röpke Schule gemeinsam mit der Kunstschule PINX anbietet, gehen die Schüler/innen der 5. bis 7. Klassen an der Seite von Künstlern/innen auf eine Entdeckungsreise in die Welt der Kunst. Nach und nach lernen sie ganz unterschiedliche Facetten der Bildenden Kunst kennen. Die Gestaltungsklassen finden sowohl im Unterricht statt (2 Stunden pro Woche) als auch am Nachmittag als Teil des Ganztagsangebotes. In diesem Projekt erproben die Bildungspartner gemeinsam, wie Elemente des non-formalen Lernens in der Schule gestärkt werden können. Das Ziel ist eine durch kulturelle Bildung bereicherte Lernkultur, die optimale Bedingungen bietet, um die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu fördern und zu unterstützen.

### KONTAKT

#### KULTURELLER PARTNER

Kunstschule PINX –  
Kunstverein Schwarmstedt e. V., Schwarmstedt  
[www.Kunstschule-PINX.de](http://www.Kunstschule-PINX.de)

#### SCHULISCHER PARTNER

Wilhelm Röpke Schule  
[Integrierte Gesamtschule], Schwarmstedt  
[www.kgs-schwarmstedt.de](http://www.kgs-schwarmstedt.de)

# HILFE, UNSER SCHULHOF BRENNT!

*„Die Kunstfahre ist unsere Brücke nach draußen. Wir hatten zwar schon Brücken im Sinne der Berufsvorbereitung oder sozialer Kompetenzen. Das hier ist aber die erste Brücke zur Kultur. Darin steckt eine riesige Chance. Unsere Schüler und Schülerinnen haben das Problem, dass sie keine Wünsche mehr haben und nicht motiviert sind. Die Auseinandersetzung mit Kultur ermöglicht intensive Prozesse der Persönlichkeitsbildung. Wenn man Kontakt zu sich selbst hat, ist man motiviert.“* [Eugen Lang; Kurfürst Balduin Hauptschule Trier]

## DAS PROJEKT

In einem umfassenden Programm, das sowohl im Unterricht aller Klassen sowie in wechselnden klassenübergreifenden Workshops stattfindet, ermitteln die Jugendlichen architektonische und gestalterische Brennpunkte ihres Schulhofs. Mit künstlerischen Mitteln erforschen sie, warum dies zu Desintegration der Schule im Sozialraum führt und wie Lösungen aussehen könnten. Das Programm wurde speziell für die Situation der Schule konzipiert und ist Teil eines Schulentwicklungsprozesses. Es mündet nach einem ästhetischen Bearbeitungsprozess in eine öffentliche Diskussion mit Vertretern/innen der Stadtverwaltung. Ziel des Konzepts ist es, die vielfältigen Dimensionen von Teilhabeförderung mit dem Prozess der Schulentwicklung zu verbinden. Das für die gesamte Schulgemeinschaft offene Angebot verbindet individuelle Förderung mit qualifizierenden Bildungselementen. Der durch das Projekt ausgelöste Prozess stiftet Schulidentität und ermöglicht konkrete bürgerschaftliche Beteiligungsformen.

### KONTAKT

#### KULTURELLER PARTNER

Tuchfabrik Trier e. V.  
[www.tufa-trier.de](http://www.tufa-trier.de)

#### SCHULISCHER PARTNER

Kurfürst-Balduin-Hauptschule, Trier  
E-Mail: [hs.balduin@gmx.de](mailto:hs.balduin@gmx.de)





## 10. /// ÖFFENTLICHKEIT, ANERKENNUNG

Ein Theaterstück oder eine Tanzperformance braucht Publikum, Bilder und Fotos wollen ausgestellt sein. In vielen Kunstformen ist die öffentliche Darstellung inhärent. Darüber hinaus ist die Herstellung von Öffentlichkeit gleichzeitig auch ein pädagogisches Prinzip: Die Kinder und Jugendlichen wollen und sollen am Ende eines Projekts zeigen, was sie auf die Beine gestellt haben, zu welchem Ergebnis sie gekommen sind. Mit der Veröffentlichung erleben die Kinder und Jugendlichen sich selbst als an der Produktion kulturellen Lebens Beteiligte. Sie werden mit den Aussagen, die sie über ihre künstlerische Produktion machen, öffentlich gehört, sie werden wahrgenommen mit dem, was sie bewegt. Und sie erhalten Anerkennung und eine Wertschätzung für das, was sie geschaffen haben, sie bekommen eine Antwort, eine Reaktion von außen.

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

## ZOB IT!

*„Gerade die Jugendlichen ernst zu nehmen und in der Suche nach ihren eignen Ausdrucksmöglichkeiten zu bestärken, die sich sonst eher ausgegrenzt fühlen, ist unser Ziel.“*

*(Beate Kegler, Ländliche Akademie Krummhörn e. V.)*

### DAS PROJEKT

Das Wartehäuschen des Zentralen Omnibusbahnhofs (ZOB) ist in Krummhörn der zentrale Treffpunkt der Jugendlichen. Dieses Wartehäuschen steht daher auch beim Projekt ZOB it! im Zentrum des Geschehens. Schüler/innen der Haupt- und Realschule Krummhörn veranstalten dort ein Jahr lang einmal im Monat eine Kunstaktion. Sie tun dies allein und gemeinsam mit anderen: mit Anwohnern, Schülern/innen anderer Schulen sowie mit Mitgliedern des Heimatvereins, der Stadtverwaltung, des Stadtrats, der Sportvereine oder der Seniorengemeinschaft. Ideen und Inhalte dieser Aktionen entwickeln sie in musik-, theater- und zirkuspädagogischen Angeboten ihrer Schule. Diese finden sowohl regelmäßig im Unterricht als auch am Nachmittag statt. Zu jeder der zwölf Kunstaktionen tritt eine andere Jugendband auf. Alle Termine werden von der Presse begleitet. Schließlich werden alle Aktionen in einem Kalender dokumentiert, der ein offizielles „Aushängeschild“ der Gemeinde werden soll. Eine Ausstellung wird alle Künstler/innen würdigen. Ziel des Projekts ist es, ausgehend von den zentralen Orten jugendlicher Sozialisation und Kultur (Schule und ZOB) durch ein kulturelles Angebot sinnstiftende und integrierende Aktionsformen zu ermöglichen, die Jugendliche in ihren Ausdrucksmöglichkeiten ernst nehmen und einen neuen Blick der Öffentlichkeit auf sie ermöglichen.

#### KONTAKT

##### KULTURELLER PARTNER

Ländliche Akademie Krummhörn e. V.  
[www.Lak.de](http://www.Lak.de)

##### SCHULISCHER PARTNER

Haupt- und Realschule Krummhörn

## BE – ONE!

*„Schüler oder Schülerin einer Förderschule zu sein, bedeutet an der eigenen Person zu zweifeln, Scham vor und Ausgrenzung in der Gesellschaft zu spüren. Mit dem Projekt B – One! wollen sich die Jugendlichen einen Namen machen, auf den sie stolz sind. Einen, den sie gerne tragen, weil er zeigt, was sie können. Die Schüler/innen tragen T-Shirts aus einer selbst entworfenen Kollektion und bringen sich und ihre Talente so in die Öffentlichkeit. Ähnlich ist es bei dem selbst produzierten Handy-Klingelton. Der kann von der Homepage der Schule heruntergeladen werden, verbreitet sich aber auch dadurch, dass die Jugendlichen die Töne untereinander austauschen. Selbstbewusstsein der Schüler/innen unterstützen, eine positive Identifikation mit der Schule fördern und ihnen einen angemessenen Platz im gesellschaftlichen Leben ermöglichen – das ist unser Ziel.“* *(Nadine Hoff, Jugendkunstwerkstatt Koblenz e. V., Katja Anders, Diesterweg-Schule Koblenz)*

### DAS PROJEKT

Ausgehend von der Entwicklung eines Schul-Logos entwickeln Förderschüler/innen im Unterricht eine eigene T-Shirt-Kollektion. Diese produzieren und verkaufen sie anschließend im Rahmen einer Schülerfirma. Die Arbeiten der Schüler/innen werden im nahe gelegenen Kunstmuseum ausgestellt. Neben diesen in den Unterricht integrierten Angeboten, finden mehrtägige Workshops statt, in denen die Jugendlichen weitere Module für eine Schulidentität entwickeln, z. B. Klingeltöne, Videos, Graffitis oder Skulpturen. Das kulturelle Angebot ist unmittelbar in die Abläufe der Schule integriert. Die gestalterischen Tätigkeiten fördern die individuelle Kompetenzentwicklung der Jugendlichen.

#### KONTAKT

##### KULTURELLER PARTNER

Jugendkunstwerkstatt Koblenz e. V.  
[www.jukuwe.de](http://www.jukuwe.de)

##### SCHULISCHER PARTNER

Diesterweg-Schule (Förderschule), Koblenz  
[www.diesterweg-schule.de](http://www.diesterweg-schule.de)

**DIES IST KEINE VER-  
ÄNDERUNG VON HEUTE  
AUF MORGEN – SIE  
BRAUCHT IMMER  
WIEDER LEBHAFTE  
PROZESSE.**

(Ute Eidson, Stötteritzer Spielkiste)

# UNTERSTÜTZUNG FÜR DIE PRAXIS:

## DAS QMI – QUALITÄTSMANAGEMENTINSTRUMENT FÜR KOOPERATIONEN

### „KULTUR MACHT SCHULE“<sup>1</sup> >>> VIOLA KELB

Bei der Gestaltung „neuer Lernkulturen in der Schule“ spielen die Träger der Kulturellen Bildung eine entscheidende Rolle. Nehmen sie ihre Zusammenarbeit mit dem Bildungspartner Schule ernst, erheben sie hohen Anspruch an Inhalte und Auswirkungen ihrer Kooperation. Ihr Anliegen ist es, gemeinsam mit ihrem Bildungspartner Schule ein umfassendes Bildungsangebot für die Schülerinnen und Schüler zu konzipieren: Ganzheitliche Bildung in die Schule tragen und den jungen Menschen mehr und vor allem andere Kunst bieten, als der Lehrplan vorsieht. Als sei dies nicht schon des Qualitätsanspruchs genug, wurde die Messlatte für ein erfolgreiches Kooperieren zwischen Kultur und Schule in den vergangenen Jahren noch weitaus höher gehängt.

Die unter dem BKJ-Label „Kultur macht Schule“ seit 2004 intensiv betriebene Qualitätsentwicklung von Kooperationen nimmt ihren Auftrag wörtlich: Nicht lediglich zusammenarbeiten will die Kulturelle Bildung, zeitlich begrenzt und unter den Rahmenbedingungen veralteter Schulstrukturen. Kultur will Schule tatsächlich machen, verändern, entwickeln und gestalten. Im Rahmen einer 2006 von der BKJ in Auftrag gegebenen Evaluation gaben 80,1 % der Befragten an, dass sie „an einer Reform der Schule mitwirken und perspektivisch Jugendkulturarbeit und Schule „unter ein Dach“ bringen wollen (vgl. Becker 2007). Gleichzeitig zeigten die Erfahrungen der Kooperationspraxis schnell, dass die Zusammenarbeit mit Schule ihre Wirkungen nur punktuell entfaltet, solange sie keine nachhaltige Verankerung in den Strukturen der Schule und dessen sozialräumlichen Umfeld erfährt. Forderungen nach umfassenden Bildungsnetzwerken, die die Angebote der Sektoren Bildung, Jugend und Schule in einen sinnvoll aufeinander abgestimmten Gesamtzusammenhang bringen, wurden langsam aber sicher in zahlreichen Kommunen umgesetzt. Vielerorts bieten Ganztagschulen ein geeignetes Dach, unter dem derartige Netze zusammengeführt werden.

So münden die Bemühungen des BKJ-Netzwerkes „Kultur macht Schule“, das sich zu Beginn die fachliche Entwicklung und Begleitung der kulturellen Kooperationsangebote an Schulen zum Ziel setzte, derzeit in denjenigen Ansätzen, die Max Fuchs und Tom Braun in dieser Publikation als „kulturelle Schulentwicklung“ zusammenfassen.<sup>2</sup>

Damit Kultur also Schule MACHT, statt sie mit kurzlebig angelegten Projekten und Events zu bedienen, braucht die Zusammenarbeit der schulischen und außerschulischen Partner eine tragfähige Grundlage, die einiges zu stemmen vermag: Unterschiedliche Konzepte und Leitziele, durch Unkenntnis verursachte divergente Vorstellungen und unrealistische

Erwartungen, mangelnde Zeitfenster für Absprachen, Ressourcenknappheit und fehlende politische Unterstützung sind nur Beispiele von Hürden, die kooperationswillige Partner vor umfassende Herausforderungen stellen.

Um derartige Hürden zu meistern und den Weg für eine konstruktive Kooperation zu ebnen, entwickelte die BKJ das „Qualitätsmanagementinstrument (QMI) für Kooperationen – Kultur macht Schule“. Das QMI unterstützt die Kooperationspartner in ihrem Bemühen, die spezifischen Bildungswerte der Kulturellen Bildung unter schulischen Rahmenbedingungen aufrechtzuerhalten. Jugendkulturarbeit kann ihrem Anspruch, neue Lehr- und Lernkulturen in der Schule zu etablieren, nur genüge tragen, wenn sie (Gelingens-)bedingungen vorfindet, unter denen sie ihre Bildungswirkungen voll entfalten kann. Diese Gelingensbedingungen liegen dem Qualitätsmanagementinstrument zugrunde. Sie orientieren sich an den im Netzwerk „Kultur macht Schule“ gemeinsam mit Trägern erarbeiteten „Elf Qualitätsbereichen für Kooperationen“ sowie an den Ergebnissen der Evaluation von Praxisprojekten (siehe oben). Das QMI enthält allgemeine jugendpädagogische, spezifische kulturpädagogische sowie managementspezifische (organisatorische) Kriterien, die als maßgeblich für die Qualität von Kooperationen eingeschätzt werden.

Das Instrument soll sowohl diejenigen unterstützen, die sich in der Planungsphase einer Kooperation befinden als auch kooperationserfahrene Träger und Personen, die ihre Arbeit optimieren wollen. Die auszufüllenden Fragebögen dienen den Partnern als Grundlage für ihre Planung und Kommunikation und sind als Anregung eines gemeinsamen Prozesses zu verstehen. Sie bieten Raum für Erweiterungen und eigene Ergänzungen und können in der Gesamtheit wie in Teilen angewendet werden. In diesem Sinne fungieren die Qualitätsbereiche als Messlatte, sollten jedoch keinesfalls als statisch und „endgültig gesetzt“ aufgefasst werden. So heißt es unter den Hinweisen für Benutzerinnen und Benutzer: „Das Qualitätsmanagementinstrument formuliert zwar eine ‚Messlatte‘ und Meilensteine, die nach den Erfahrungen aus der bisherigen Praxis auf dem Weg zu einer gelungenen Ganztagskooperation im Sinne einer qualitätsvollen kulturellen Kinder- und Jugendbildung nicht aus dem Auge verloren werden sollten. Die Kriterien benennen dabei jedoch ein ‚offenes Optimum‘, d. h., dass sie als Gesamtheit alle zentralen Gelingensbedingungen zusammenfassen, die bisher in der Diskussion eine Rolle spielen. Die konkrete Umsetzung und Gewichtung der einzelnen Fragen liegt bei denjenigen, die das Instrument einsetzen.“<sup>3</sup>

1) Das Qualitätsmanagementinstrument für Kooperationen „Kultur macht Schule“ befindet sich in Form einer CD-Rom in diesem Band.

2) siehe dazu auch die Texte von Max Fuchs und Tom Braun in diesem Band.

3) Einführungstext zum Qualitätsmanagementinstrument für Kooperationen (QMI), S. 3. Das QMI befindet sich in Form einer CD-Rom in diesem Heft!



Das Qualitätsmanagementinstrument für Kooperationen (QMI) stellt den Kooperationspartnern für ihren Planungs- und Entwicklungsprozess verschiedene Qualitätsbereiche zur Verfügung, die im Folgenden verkürzt dargestellt werden. Eine ausführliche Beschreibung der Qualitätsbereiche, ihrer Ziele, Bedingungen sowie mögliche Schritte zu dessen Umsetzung befinden sich auf der diesem Heft beigelegten CD-Rom.

### **1. QUALITÄTSBEREICHE DER ARBEITSORGANISATION – ORGANISATORISCHE BEDINGUNGEN, INFRASTRUKTUR/RESSOURCEN**

Kulturelle Angebote bringen neue Lern- und Lebenswelten in die Schule. Um diese nachhaltig im System Schule zu etablieren, brauchen Kooperationen einen Organisationsrahmen, der Sicherheit und Stabilität bietet. Finden die Angebote der Kulturellen Bildung unzulängliche Verankerung in den Schulen, bleiben sie in ihrer Bildungswirkung eingeschränkt. Angemessene Rahmenbedingungen sind der Nährboden für gelingende Kooperationen, die über das zeitlich begrenzte Angebot hinaus neue Lernkulturen in Schulen entwickeln.

Diese Kategorie der Qualitätsbereiche fasst strukturelle Grundlagen für die Zusammenarbeit zwischen Kultur und Schule zusammen. Einige der hier vorzufindenden Qualitätsbereiche sind nicht direkt von den Akteuren vor Ort beeinflussbar: Rechtliche Rahmenbedingungen und finanzielle Ressourcen beispielsweise sind in den Richtlinien und Gesetzgebungen der Länder und Kommunen festgeschrieben. Qualitätsbereiche, die auf der Makroebene gesteuert werden, bedürfen politischer Unterstützung. Das QMI dient somit auch als Anstoß und Grundlage für die Aufstellung politischer Forderungen!

#### **Qualitätsbereiche:**

**Rechts- und Planungsrahmen:** Kooperationen brauchen einen Rechtsrahmen, der die Umsetzung der inhaltlichen Zielstellung absichert. Eine angemessene rechtliche Absicherung zählt zu den materiellen Voraussetzungen für eine qualitätsvolle pädagogische Arbeit. Ziel ist es, einen Rechtsrahmen zu schaffen, der Qualitätsvorstellungen, finanzielle Ausstattung, arbeitsrechtliche Bestimmungen, Weisungsrechte und organisatorische und sachliche Bedingungen der Kooperationen sicherstellt.

**Steuerung/Management:** Kooperationen brauchen eine systematische und zielführende Steuerung in Form von Planung, Koordination und Kommunikation. Dazu bedarf es einer Abstimmung, Planung und Kontrolle des Gesamtkonzepts, der Einzelaufgaben sowie eine angemessene Kommunikation aller Beteiligten.

**Finanzen:** Kooperationen brauchen Ressourcen, die die Finanzierung von Personal, Managementleistungen, Sachkosten sowie Qualitätssicherungs- und -entwicklungsmaßnahmen gewährleisten.

**Personal:** Kooperationen brauchen personelle Bedingungen und Ressourcen, die die Umsetzung der inhaltlichen Zielstellung ermöglichen. Ziel ist es, die personelle Ausstattung den inhaltlichen und pädagogischen Belangen im Hinblick auf Qualifikation und Umfang anzupassen.

**Räume:** Kooperationen brauchen eine räumliche Infrastruktur und sachliche Ressourcen, die die Umsetzung der inhaltlichen Zielstellung ermöglichen. Die Nutzung der Räume und des Gesamtgebäudes sowie die Wege zu außerschulischen Lernorten sollten den jeweiligen Zwecken und Zielen der Kulturangebote angemessen sein.

**Zeit:** Kooperationen brauchen zeitliche Bedingungen, die den Bedürfnissen der Beteiligten, den inhaltlichen und pädagogischen Zielstellungen, der Gesamtorganisation der Schule und dem Kooperationsprozess (Management, Qualitätssicherung, Kommunikation) angepasst sind.

**Material:** Kooperationen brauchen angemessene sachliche Ressourcen, wie zum Beispiel geeignete Arbeitsmaterialien, Technik und Transportmöglichkeiten.

### **2. QUALITÄTSBEREICHE DER PÄDAGOGISCHEN ARBEIT – KONZEPTIONELLE UND FACHLICHE BEDINGUNGEN**

Ob Tanztheater oder Trommelworkshop: Kulturelle Bildung orientiert sich an jugendpädagogischen Prinzipien wie Selbsttätigkeit, Partizipation, Selbstbestimmung, Eigenverantwortlichkeit und Freiwilligkeit. Gleichzeitig verfügt sie über eine breite Palette ästhetischer Formate, Methoden und Inhalte. Diese spezifische Fachlichkeit macht die Qualität ihrer Arbeit aus. Schulen bringen in ihrer Tradition andere Strukturen und Leitprinzipien mit, sie unterliegen föderal gesteuerten Richtlinien und Lehrplänen. Um die vielfältigen Wirkungen der kulturellen Bildung im schulischen Kontext aufrecht erhalten zu können, bedarf es geeigneter fachlicher und konzeptioneller Grundlagen, die die Besonderheiten aller Beteiligten berücksichtigen.<sup>4</sup>

#### **Qualitätsbereiche:**

**Konzeptionelle Grundlagen:** Kooperationen brauchen ein von allen Bildungspartnern entwickeltes und getragenes inhaltliches Konzept, das organisatorische und inhaltlich-pädagogische Ziele benennt.

<sup>4</sup>) siehe hierzu in diesem Band: „Wege, Möglichkeiten, Beispiele. Kulturpädagogische Bildungsprinzipien in der Schule“, Seite 28.



**Jugendpädagogische Parameter:** Kooperationen brauchen ein weites Bildungsverständnis sowie die Berücksichtigung von Prinzipien der außerschulischen Jugendarbeit wie zum Beispiel Freiwilligkeit der Teilnahme, Teilnehmerorientierung, Partizipation und Selbsttätigkeit sowie individuelle und ressourcenorientierte Förderung.

**Kulturelle Bildung:** Kooperationen brauchen die Berücksichtigung von Parametern, Intentionen und Zielen der Kulturellen Bildung, sie orientieren sich an den unterschiedlichen ästhetischen und künstlerischen Inhalten, Themen, Formaten und Methoden der einzelnen Kunstsparten.

**Fachliche Zusammenarbeit:** Kooperationen brauchen eine abgestimmte fachliche Zusammenarbeit, um die gemeinsame organisatorische und inhaltlich-pädagogische Zielstellung zu erreichen. Das Gesamtkonzept und die inhaltlich-pädagogischen Zielstellungen werden von den Partnern gemeinsam entwickelt und umgesetzt, die Mitarbeiter/innen sind als abgestimmt handelndes Team erkennbar.

### **3. QUALITÄTSBEREICH ENTWICKLUNG – KONZEPTIONELLE, FACHLICHE UND ORGANISATORISCHE BEDINGUNGEN**

Wenn Kultur Schule macht, werden Veränderungsprozesse auf beiden Seiten in Gang gesetzt. Den Lernort Schule umzugestalten, gilt dabei immer häufiger als offizieller Auftrag. Gleichzeitig jedoch müssen sich auch die Träger der Kulturellen Bildung mit den Rückwirkungen der Kooperationen auf ihre eigene Einrichtungen, auf ihr professionelles Selbstverständnis und auf ihre Inhalte und Methoden auseinandersetzen. An dieser Stelle gilt es, Veränderungsprozesse konstruktiv zu reflektieren und zielgerichtet zu steuern.

Lautet das Ziel der beteiligten Bildungspartner „kulturelle Schulentwicklung“, so lässt dieser Qualitätsbereich Raum, um ein abgestimmtes Gesamtmodell für dieses Vorhaben zu konzipieren. Das Konzept bedarf einer kommunalen, träger- und

schulübergreifenden Abstimmung und sollte die spezifischen Strukturen der außerschulischen Träger sowie der Schule berücksichtigen. Vor allem sollte es, einmal begonnen und in Gang gesetzt, einer regelmäßigen kritischen Prüfung im Hinblick auf Eignung und Akzeptanz der konzeptionellen und organisatorischen Grundlagen unterzogen werden.

#### **Qualitätsbereich:**

**Partnerschaftliche Veränderungsprozesse:** Kooperationen brauchen ein fachliches Gesamtmodell, das die Qualitäten der einzelnen Bildungsbereiche erhält und verträglich und zukunftsweisend miteinander verbindet. Das Gesamtmodell muss so beschaffen sein, dass es Veränderungsprozesse auf beiden Seiten partnerschaftlich und gesamtverträglich steuert.

Das QMI – Qualitätsmanagementinstrument für Kooperationen – lädt alle an Kulturkooperationen beteiligten Akteure ein, sich gemeinsam in einen langfristig angelegten Qualitätsentwicklungsprozess zu begeben. Von Fragen der Raumausstattung über tragfähige Kommunikationsstrukturen bis hin zu grundlegenden pädagogischen Prinzipien werden unterschiedlichste Facetten der Bildungspartnerschaften reflektiert. Das QMI fordert den Dialog der Partner – unverzichtbare Voraussetzung für die Gestaltung „neuer Lernkulturen in der Schule“!

#### **DIE AUTORIN**

**Viola Kelb** ist Bildungsreferentin der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V. und leitet das Projekt „MIXED UP / Kultur macht Schule“.

#### **LITERATUR**

**Becker, H.:** „Auf dem Weg zur neuen Bildung – Trägererfahrungen evaluiert“. In Kelb, V. (Hg.): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – Neue Lernqualitäten. Schriftenreihe Kulturelle Bildung, Vol. 3. München 2007.

# ZUGANG ZU EINER VERÄNDERTEN LERNKULTUR

## DER KOMPETENZNACHWEIS KULTUR ALS FORTBILDUNGSINSTRUMENT IM SCHNITTFELD VON KULTUR UND SCHULE

>>> BRIGITTE SCHORN

### DER KOMPETENZNACHWEIS KULTUR: ANERKENNUNG NICHT-FORMELL ERWORBENER KOMPETENZEN

Bildungsprozesse sind – im besten Fall – umfassende Prozesse, die den Menschen befähigen, sein Leben in allen Belangen selbstbestimmt in die Hand zu nehmen, seine Potenziale selbstgesteuert zu entfalten, Probleme zu lösen und soziale Beziehungen aktiv zu gestalten. Bildungsprozesse sind lebensbegleitende Prozesse, die sowohl Kinder und Jugendliche als auch Erwachsene gleichermaßen betreffen. Und: Bildungsprozesse vollziehen sich nicht nur an den klassischen Orten des Bildungssystems, sondern auch in vielen anderen Bereichen des Lebens, wie in der Familie, in der Jugendarbeit, Freizeit und Berufsausbildung (vgl. auch Schorn/Timmerberg 2008, S. 7 ff.).

Bildung vollzieht sich also ebenso im Medium von Kultur. Kulturelle Bildungsarbeit eröffnet Kindern und Jugendlichen durch die aktive Auseinandersetzung mit künstlerischen Ausdrucksformen einen Zugang zu Kunst und Kultur. Sie stellt ein Verständnis für künstlerische und kulturelle Phänomene her und entwickelt durch den Einsatz künstlerischer Medien die individuellen Ausdrucksmöglichkeiten. Dabei werden Fantasie und Kreativität, sinnliche Wahrnehmung, Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit und die Entwicklung eines kritischen Verständnisses von Kunst und Kultur gefördert. Im konkreten künstlerischen Tun entfalten Kinder und Jugendliche ihre Vorstellungskraft und können lernen, sich aus eingefahrenen Denkschemata zu lösen. Kulturelle Bildungsangebote eröffnen Wege, ein Bewusstsein über die eigene Selbstwirksamkeit zu erlangen. Kulturelle Bildungsangebote fördern gleichzeitig wichtige Kompetenzen wie soziales Lernen, Kritikfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit. In der Auseinandersetzung in der Kulturellen Bildung werden Kompetenzen vermittelt, die auch

in anderen Lebensbereichen von Bedeutung sind und zu einer gelingenden Lebensführung beitragen. Vor diesem Hintergrund erhält sowohl die Förderung von Kompetenzen, die in diesem Praxisfeld erworben werden, eine hohe Bedeutung – also nicht-formell erworbene Kompetenzen – als auch deren Anerkennung und Nachweis.

Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung [BKJ] hat in einem intensiven Forschungs- und Erprobungsprozess mit zahlreichen Vertretern/innen aus Theorie und Praxis ein Instrument etabliert, welches in der Lage ist, die künstlerischen, personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen, die kulturelle Bildungsarbeit fördert und fordert, adäquat sichtbar zu machen.

Entstanden ist der Kompetenznachweis Kultur – ein Bildungspass, den Jugendliche erarbeiten, wenn sie sich dafür entschieden haben, ihre Aktivitäten in kultureller Bildungsarbeit näher in den Blick zu nehmen und zu dokumentieren. In einem dialogischen Prozess zwischen der Fachkraft und dem Jugendlichen entstehen differenzierte Beschreibungen von Kompetenzen. Das erprobte, auf Freiwilligkeit und Partizipation basierende Verfahren stärkt Jugendliche in ihrer Reflexionsfähigkeit und sensibilisiert sie für ihre eigenen Stärken. Der Kompetenznachweis Kultur unterliegt einem standardisierten Verfahren, das zugleich ausreichend Offenheit bietet, um in den unterschiedlichen Bereichen kultureller Bildungsarbeit umgesetzt werden zu können. Wie der Kompetenznachweis Kultur gemeinsam mit den Jugendlichen erarbeitet wird, ist Inhalt einer Fortbildung, die Voraussetzung für die Anwendung des Bildungspasses ist.

### IN VIER SCHRITTEN ZUM KOMPETENZNACHWEIS KULTUR:

- 1. Praxisanalyse >>** Welche Anforderungen stellt das künstlerische Projekt, der Kurs an den Jugendlichen und welche Kompetenzen können potenziell erworben werden?
- 2. Beobachtung >>** Fachkraft und Jugendlicher richten ihre Wahrnehmung auf die individuellen Stärken des Jugendlichen und die individuelle Vielfalt von Handlungen, Ideen, Problemlösungen, um den individuellen Bildungsprozess zu erfassen.
- 3. Dialog >>** Im Gespräch tauschen sich Fachkraft und Jugendlicher über ihre Erfahrungen und Beobachtungen aus. Der Dialog setzt an den Stärken der Jugendlichen an. Er unterstützt die Selbstreflexion und das Selbstbewusstsein der Jugendlichen.
- 4. Beschreibung >>** Als Ergebnis des Gesamtprozesses entscheiden Fachkraft und Jugendlicher gemeinsam, welche Stärken im Zertifikat beschrieben werden.





## **FORTBILDUNG ALS QUALITÄTSSICHERUNG FÜR DEN KOMPETENZNACHWEIS KULTUR**

Ein wichtiges Merkmal des Kompetenznachweises Kultur ist es, dass er nur von Fachkräften vergeben wird, die ein entsprechendes Fortbildungszertifikat erworben haben. Diese Fortbildung ist ein Instrument, mit dem der verantwortungsvolle Umgang mit dem Kompetenznachweis erlernt und (in einer Praxisphase) erprobt wird. Denn: die Anerkennung nicht-formell erworbener Kompetenzen stellt eine neue Dimension im Berufsalltag der im Praxisfeld Kultureller Bildung Tätigen dar. Zwar baut das Verfahren zum Kompetenznachweis Kultur auf pädagogischem Grundwissen auf, stellt aber Beobachtung und Dialog in einen neuen Kontext und belegt sie mit einer neuen Zieldimension.

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

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

## **ZUSAMMEN NEUES LERNEN: DER KOMPETENZNACHWEIS KULTUR ALS GEMEINSAMER FORTBILDUNGSMATERIAL FÜR LEHRER/INNEN UND KULTURPÄDAGOGEN/INNEN**

Der Kompetenznachweis Kultur wurde zunächst als Instrument für die außerschulische Kulturelle Jugendbildung entwickelt. Mit der stärkeren Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Kultureinrichtungen öffnete sich der Bil-

dungspass auch in diese Kontexte (Sek. I und II aller Schulformen, auch Berufsschulen) und wird an dieser Schnittstelle zwischen Schule und Kultur mittlerweile im Wahlpflichtbereich, in so genannten Zertifikatskursen und in Arbeitsgemeinschaften angeboten.

Im Projekt „Lebenskunst Lernen“ der BKJ werden Lehrer/innen und Kulturpädagogen/innen bzw. Künstler/innen der 16 Bildungspartnerschaften gemeinsam für die Anwendung des Kompetenznachweises Kultur in ihren Kooperationsprojekten geschult.

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

### **Gegenseitige Wertschätzung:**

Nehmen an der Fortbildung Lehrer/innen und Kulturpädagogen/innen aus einem Kooperationsprojekt teil, so ergibt sich schon bei diesem ersten Schritt (Praxisanalyse) die Möglichkeit, die unterschiedlichen professionellen Sichtweisen kennen zu lernen und sich gegenseitig darin zu respektieren, weil sich beide deutlich ergänzen. Die Lehrer/innen bringen ihr Wissen über die (Fähigkeiten der) Jugendlichen ein. Aus ihrer Unterrichtsplanung ist ihnen das Durchdenken der Lern- und Arbeitsprozesse vertraut. Dieses Handwerkszeug allerdings nicht im Sinne eines Curriculums anzuwenden, dessen Lernziele die Jugendlichen zu erreichen haben, und sich stattdessen offen zu halten für einen dynamischen Prozessverlauf –





das sind Sichtweisen, die die Künstler/innen und Kulturpädagogen/innen in den Prozess einbringen. Sie sind es auch, die die Vielfalt der künstlerischen Methoden erläutern und deutlich machen, wie viel Bildungspotenzial in den spielerischen und kreativen Methoden steckt.

#### **Kompetenz- und Stärkenorientierung:**

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

#### **Dialogbereitschaft:**

Der Dialog gibt den Jugendlichen die Möglichkeit, den eigenen Stärken und Kompetenzen nachzuspüren und sie in Worte zu fassen. Das erfordert viel Einfühlungsvermögen und eine Haltung, die weniger der Rolle eines/r „Lehrers/in“ entspricht, der/die „bereits weiß, wie die Lösung lautet“, als vielmehr einem/einer Berater/in, der/die Raum gibt für den Prozess der Selbstexploration. Die Dialoge brauchen eine Atmosphäre des Vertrauens und der Offenheit. Bislang gibt es nur wenige

Erfahrungen darüber, wie die Jugendlichen sich auf die Gespräche einlassen, wenn ihre Gesprächspartner/innen ihre Lehrer/innen sind. Die bisherigen Erfahrungen zeigen jedoch, dass die Jugendlichen sich auf diesen Prozess einlassen, wenn sie echtes Interesse spüren und sich ihnen glaubhaft vermittelt, dass es nicht um Beurteilung und Bewertung, sondern um Anerkennung und Wertschätzung geht. Für viele Jugendliche ist das Interesse ihres Gegenübers an ihren Stärken, die positive Anerkennung des Geleisteten, eine völlig neue Erfahrung. Gewohnt, immer zuerst die Schwächen zu thematisieren, fällt es ihnen zunächst schwer, positiv über sich selbst zu sprechen. Gelingt dieser Perspektivwechsel, stärkt der Dialog das Selbstbewusstsein der Jugendlichen nachhaltig.

#### **Individuelle Förderung:**

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

#### **Gesteigerte Identifikation mit dem Projekt:**

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



*„Jugendliche heute müssen ein ungeheuer großes Maß an Lebenskunst aufbringen. Diese Lebenskunst wird aber nirgendwo systematisch trainiert. Alle Bildungsinstitutionen, alle Familien bemühen sich, alle außerschulischen Einrichtungen bemühen sich, aber die Jugendlichen selbst müssen das zusammensetzen. Was sie [die Jugendlichen, d. V.] an Fähigkeiten haben, verkennen diese Systeme, weil sie jeweils von ihrer eigenen, engen Sichtweise mit den Jugendlichen ausgehen. Das Schulsystem verkennet sehr deutlich, was die Jugendlichen insgesamt in Wirklichkeit können. Der Arbeitsmarkt verkennet es auch und er hat die Jugendlichen auch geprägt in den letzten Jahren. Er hat 20 % der Jugendlichen deutlich gemacht, dass sie nicht gebraucht werden und ihnen eingeredet, dass sie nicht genügend Kompetenz haben, um in den Arbeitsmarkt aufgenommen zu werden. Das sitzt tief und hat große Gruppen der Jugendlichen verunsichert. Aus diesem Grund kommt es ungeheuer darauf an, eine neue, breite und überzeugende Kultur von Anerkennung aufzubauen. Das brauchen diese Jugendlichen. Sie brauchen Unterstützung und Hilfe und deshalb sind Initiativen, wie der Kompetenznachweis Kultur von riesiger Bedeutung.“*

*(Prof. Dr. Klaus Hurrelmann im Rahmen der BKJ-Fachtagung „Stärken sichtbar machen“, April 2008).*

#### **Neues Interesse an der eigenen Arbeit:**

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

#### **Institutionsinterne Qualitätsentwicklung:**

Nicht selten werden im Rahmen der Fortbildung zum Kompetenznachweis Kultur Projektkonzepte weiterentwickelt und qualifiziert. Dies gilt vor allem dann, wenn an einem gemeinsamen Projekt beteiligte Lehrer/innen und Kulturpädagogen/innen oder Künstler/innen in der Anwendung des Kompetenznachweises Kultur geschult werden. Die gemeinsame Fortbildung eröffnet Gelegenheiten, sich über die Ziele, Arbeitsmethoden und Wirkungen des Vorhabens auseinanderzusetzen. Die meisten konzeptionellen Änderungen betreffen übrigens die Beteiligung der Jugendlichen an der Planung und Organisation von Projekten. Die Fachkräfte erkennen, dass viele Aufgaben von den Jugendlichen selbst in die Hand genommen werden können.

*„Auch ich habe durch den Kompetenznachweis Kultur gelernt, anders herum zu beobachten und zu beurteilen. Und ich bin überrascht, wie viele Kompetenzen diese jungen Menschen haben. Das ist für mich persönlich eine der positiven Erfahrungen in diesem Prozess und wird mir im zukünftigen Unterricht helfen: Hast du heute schon die Schüler gelobt?“*

*(Ulrich Thomas, Hauptschullehrer in Steinhagen)*

#### **Transparenz:**

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

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

#### **DIE AUTORIN**

**Brigitte Schorn** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der „Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit in NRW“ und Fortbildungsbeauftragte für den Kompetenznachweis Kultur der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V. Sie nimmt außerdem einen Lehrauftrag an der Universität Hildesheim wahr.

#### **LITERATUR**

**Schorn, B./Timmerberg, V.:** „Stärken sichtbar machen. Neue Wege der Anerkennung nicht-formell erworbener Kompetenzen“. In: Schorn/Timmerberg (Hg.): Neue Wege der Anerkennung nicht-formell erworbener Kompetenzen.