



KOOPERATIONSPROZESSOR – GEMEINSAM ETWAS BEWEGEN

Halbzeittagung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“
am 21. und 22. November 2013
im Depot Dortmund



IMPRESSUM

Herausgeberin

Forum K&B GmbH
Sitz der Gesellschaft:
Huysenallee 46
45128 Essen
Vertretungsberechtigte Geschäftsführung:
Sybille Linke und Florian Keller
Handelsregistereintrag: Amtsgericht Essen, HRB 23038

Geschäftsstelle des Modellprogramms

„Kulturagenten für kreative Schulen“
Neue Promenade 6
10178 Berlin
Tel.: 030/20 21 563-10
info@kulturagenten-programm.de
www.kulturagenten-programm.de

Die vorliegende Publikation dokumentiert die Halbzeittagung „Kooperationsprozessor – Gemeinsam etwas bewegen“ des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ im Depot in Dortmund am 21. und 22. November 2013. Sie erscheint im Rahmen des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ der gemeinnützigen Forum K&B GmbH, initiiert und gefördert durch die Kulturstiftung des Bundes und die Stiftung Mercator in den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen in Zusammenarbeit mit den zuständigen Ministerien, der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., der conecco UG – Management städtischer Kultur und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Die Publikation ist abrufbar unter <http://www.kulturagenten-programm.de/home/Halbzeittagung-im-modellprogramm-kulturagenten-fuer-kreative-schulen/>

Redaktion

Kristin Bäbler, Constanze Eckert, Carina Herring, Sybille Linke, Lisa Rohwedder

Koordination und Lektorat

Carina Herring

Korrektorat

Dr. Antje Taffelt

Layout und Satz

Julia Rahne, rotes Auto

Fotografie

Roland Baege, wenn nicht anders benannt.

**kultur
agenten** }
für kreative schulen



Stiftung
Mercator



Ein Modellprogramm der gemeinnützigen Forum K&B GmbH, initiiert und gefördert durch die Kulturstiftung des Bundes und die Stiftung Mercator in den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen in Zusammenarbeit mit den zuständigen Ministerien, der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., der conecco UG – Management städtischer Kultur und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung.

INHALTSVERZEICHNIS

Sybille Linke

Gemeinsam etwas bewegen: Kooperationen zwischen Schulen und Kultur-
einrichtungen im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ 5

Sylvia Löhrmann

Zwischenbilanz: Zwei Jahre Modellprogramm „Kulturagenten für kreative
Schulen“. Statement der Ministerin für Schule und Weiterbildung des
Landes Nordrhein-Westfalen 11

Max Fuchs

Schulen kooperieren mit Kulturinstitutionen: leichter gesagt als getan 21

Carmen Mörsch

Kulturinstitutionen kooperieren mit Schulen: Gedanken zu einer
Zweckgemeinschaft mit einem erweiterten Zweckbegriff 35

Tobias Fink

Kulturagentinnen und Kulturagenten zwischen Interaktion, Kooperation und
Netzwerkarbeit. Ein organisationstheoretischer Beitrag 43

Constanze Eckert

Die Tagung als Kooperationsprozessor – zur Konzeption der Veranstaltung 57

Der Kooperationsprozessor

Ein Gespräch mit goeeyTEAM (Catriona Shaw und Malve Lippmann) 65

Claudia Hummel

Kommunikationsstrukturen, Institutionen und Finanzierung kultureller
Bildung – Transformationen erwünscht 72

Martina Siegwolf

„Come on ... light my fire“ oder vom Umgang mit Institutionen, Systemen und
Modellen 82

Ayşe Güleç

Kooperationen bewegen Institutionen 96

Brigitte Schorn

Kooperation ist Alltag!? Beispiele für eine dauerhafte Zusammenarbeit zwischen
Schulen und Kultureinrichtungen 106

Sascha Willenbacher

Künstlerische Lernkultur! Potenziale von Kooperationen für die
Unterrichtsentwicklung 116

Anna Chrusciel

Wer bin ich und was mache ich? Verhandlungen von Rollenmodellen in
Kooperationen 136

Kooperations(T)räume

Ein Gespräch mit Silke Edelhoff 144

Starting with the body – eine tänzerische Erforschung des Themas

Ein Gespräch mit Jo Parkes 148

Arne Papenhagen

Kunst, überall! 154

Andreas Knoke

Es bedarf einer guten Idee, die man besser gemeinsam als allein angehen will 164

Rahel Puffert

Unerfüllt und trotzdem lehrreich. Ko-operationen in Zonen des Theaters
und der Schule von Kunst und ihrer Vermittlung aus 172

Ursula Rogg

Teilhaben oder Mehrgeben. Partizipation im System Schule 182

Sara Burkhardt

Gelingendes Zusammenspiel unterschiedlicher Systemkulturen:
Chance zur Veränderung 192

Heinz Gniostko

Kulturelle Bildung und Kulturkooperationen als Motor für Schulentwicklung 202

Wanda Wieczorek

Vorhang auf für die produktive Verunsicherung 212

Katharina Golsch

Nachhaltigkeit von Kooperationen 220

Wie ein Orchester in einer Schule ein Zuhause findet und wie die Musik die Schule verändert

Ein Gespräch mit Franz Jentschke und Albert Schmitt 225

Programm der Halbzeittagung 229

Dank 231

Autorinnen/Autoren 233



Sybille Linke

Gemeinsam etwas bewegen: Kooperationen zwischen Schulen und Kultureinrichtungen im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“

Selbstverständliche Teilhabe an Kunst und Kultur soll fester Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen werden – mit dieser Mission sind seit September 2011 46 Kulturagentinnen und Kulturagenten an insgesamt 138 Schulen in fünf Bundesländern im Einsatz. Gemeinsam mit den Schülerinnen/Schülern, dem Lehrerkollegium, der Schulleitung, den Eltern, Kunstschaffenden und Kultureinrichtungen entwickeln sie vielfältige und passgenaue Angebote kultureller Bildung und bauen langfristige Kooperationen mit Kulturinstitutionen auf.

Dabei setzt das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ auf den schon vorhandenen Erfahrungen und Erkenntnissen im Bereich der kulturellen Bildung auf: Das Handlungsfeld Kultur und Schule wurde (insbesondere im Zusammenhang mit dem Ausbau der Ganztagschule) von verschiedenen Akteuren (Politik, Verbänden, Kulturinstitutionen) in den Blick genommen; es wurden Modellversuche entwickelt, Fachstellen eingerichtet und Rahmenkonzepte kultureller Bildung formuliert. Die Fachleute sind sich einig: Von der Kooperation von Schulen mit außerschulischen Partnerinnen/Partnern und Expertinnen/Experten aus dem Feld der Künste und der Kunstvermittlung können alle Beteiligten profitieren. Nicht zuletzt durch die Empfehlungen der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ von 2007 und der im Oktober 2013 überarbeiteten Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung ist deutlich geworden, dass der Aufbau von Netzwerken und Kooperationen von Schulen und Kultureinrichtungen stärker zu fördern ist. In ihnen wird eine vielversprechende Voraussetzung dafür gesehen, allen Kindern während der Schulzeit einerseits die Begegnung mit Kunstschaffenden und andererseits vermehrt eigene künstlerische Aktivitäten zu ermöglichen. Aber wie kann die Zusammenarbeit gelingen, in der sich sowohl die Schulen als auch die Kultureinrichtungen langfristig füreinander öffnen?

Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler sowie Fachverbände und Akteure haben Qualitätsmerkmale für kulturelle Bildungsprojekte ebenso wie Bedingungen für das Gelingen von Kooperationen zwischen Schule und Kultur formuliert. So nennt beispielsweise Anne Bamford¹ in ihrer internationalen Vergleichsstudie u. a. „aktive Partnerschaften mit kreativen Menschen und Organisationen“, „qualifiziertes Personal und „kontinuierliche berufliche Fortbildung“, „flexible Organisationsstrukturen“ und „durchlässige Grenzen zwischen der Schule, den Organisationen und der Gemeinde“ – allesamt Bedingungen für das Gelingen von Kooperationen, die sich durch die bisherigen Erfahrungen im Modellprogramm bestätigen lassen.



Was ist vor diesem Hintergrund nun das Besondere am Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“? Die Kulturagentinnen/Kulturagenten unterstützen jeweils ein Netzwerk von drei Schulen beim Auf- und Ausbau der Kooperationen untereinander und mit Kultureinrichtungen vor Ort. Sie stehen den Schulen (meist sind es Sekundarschulen) als feste Partnerinnen/Partner für die gesamte Programmlaufzeit von vier Schuljahren zur Verfügung. Dies ist der Erkenntnis geschuldet, dass Kontinuität und Langfristigkeit konstituierende Voraussetzungen für das Gelingen von Kooperationen zwischen Schulen und kulturellen Partnern sind. Ausgehend von den individuellen Stärken und Bedürfnissen der Schulen erarbeiten die Kulturagentinnen/Kulturagenten mit Schülerinnen/Schülern, der Schulleitung, den Kulturbeauftragten, dem Lehrerkollegium und den Eltern Ziele für einen künstlerischen Schwerpunkt oder



ein kulturelles Profil der Schule. Sie gehen auf die Suche nach geeigneten Partnern und moderieren die Zusammenarbeit der Experten in den Schulen mit den Kunstschaffenden bzw. den Vertreterinnen/Vertretern der Kulturinstitutionen.

Die Schulen haben sich für das Modellprogramm mit dem Ziel beworben, sich als „kreative Schulen“ zu profilieren. Als die Kulturagentinnen/Kulturagenten ihre Arbeit vor gut zwei Jahren aufnahmen, wurde schnell klar, dass es nicht darum geht, hier und da ein paar künstlerische Projekte umzusetzen, wenn man auf allen Ebenen Räume für die Künste schaffen will. Viel grundlegender braucht es eine Öffnung der Schulen für Impulse von außen; und es braucht ein Gesamtkonzept, in dem die vielfältigen Zielsetzungen und Aktivitäten in den Schulen wie Musik- oder Medien-AGs, Kulturnachmittage, Kulturwochen, Kooperationen mit Museen und Theatern, die Gründung von Kultursteuergruppen oder Schülerkulturräten gebündelt werden. Eineinhalb Jahre lang haben Lehrerkollegien, Schulleitungen und Schülerschaft daher gemeinsam mit ihrer/ihrer Kulturagentin/Kulturagenten sogenannte Kulturfahrpläne entwickelt, in die bereits bestehende Aktivitäten und auch neue Formate eingebunden sind und in denen bestehende und noch zu entwickelnde Kooperationen beschrieben werden.

Auch die Kultureinrichtungen berichten von guten Erfahrungen mit dem Modellprogramm. Sie erkennen den Vorteil, mit der Kulturagentin/dem Kulturagenten einen professionellen Ansprechpartner vorzufinden, der nicht nur die schulischen Abläufe, sondern auch die Notwendigkeiten bei der künstlerischen oder kuratorischen Arbeit in einer Kultureinrichtung im Blick behält. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kultureinrichtungen lernen die Schulen und natürlich auch das junge Publikum genauer und über einen längeren Zeitraum hinweg kennen. Interessen, Bedarfe und Rahmenbedingungen werden gegenseitig transparent, Vermittlungsangebote im besten Fall darauf abgestimmt, Abläufe miteinander eingeübt. Von Schülerinnen/Schülern mitentwickelte Vermittlungsformate tragen dazu bei, Vermittlungsarbeit an den Interessen der Zielgruppe zu orientieren. Vertrautheit im Umgang stellt sich ein.

Kulturagentinnen/Kulturagenten, so ließe sich zusammenfassen, arbeiten an der Schnittstelle von Schule und Kultur als Impulsgeber von außen, als Prozessbegleiter, als professionelle Netzwerker, als Brückenbauer zwischen den Systemen. Bereits jetzt werden die Kulturagentinnen/Kulturagenten als unverzichtbare Ansprechpartner und Multiplikatoren für den Bereich kulturelle Bildung im Zusammenspiel von Schule und Kultureinrichtungen wahrgenommen. Sie werden als Referenten angefragt, um über ihre Arbeit und ihre Er-





fahrungen zu berichten. Sie stellen das Programm auf Gesamtlehrerkonferenzen und Fachtagungen vor, sind an Denkwerkstätten und runden Tischen für die Weiterentwicklung der kulturellen Bildung in der Stadt beteiligt. Es wird deutlich, dass die Kulturagentinnen/Kulturagenten durch ihre Funktion eine Leerstelle besetzen, die so bisher weder von Schulen noch von Kultureinrichtungen noch beispielsweise von den Kommunen gefüllt werden konnte.

In den vergangenen zweieinhalb Jahren wurden im Rahmen des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ u. a. in den Sparten Musik, Theater, Film, Tanz, Literatur und Bildende Kunst rund 900 künstlerische Projekte durchgeführt, die die gemeinnützige Forum K&B GmbH als Programmträger mit bislang fünfeinhalb Millionen Euro (Stand Ende 2013) gefördert hat. Schülerinnen/Schüler komponierten beispielsweise Neue Musik, stellten eigene Ausstellungen zusammen, entwickelten eine „Stadtteiloper“, bauten ein künstlerisches Freilandlabor, behaupteten sich mit selbst geschriebenen Texten in einem Poetry Slam Battle, gestalteten mit eigenen Skulpturen und Bildern den öffentlichen Raum und verwandelten eine Woche lang die Schule in ein künstlerisches Forschercamp. Die Medienresonanz ist ebenso beeindruckend wie der Einfallsreichtum bei Inhalten, Sparten und Umsetzungsformen: Begleitet wurden diese Projekte bundesweit von über 2.000 Presseberichten.

Bereits jetzt arbeiten die teilnehmenden Schulen mit zahlreichen Kultureinrichtungen zusammen, u. a. mit den Deichtorhallen Hamburg, mit Kampnagel, dem Theater Baden-Baden, der Popakademie Baden-Württemberg, dem Bode-Museum Berlin, dem Deutschen Theater Berlin, dem Theater Nordhausen, dem Kunsthaus Erfurt, dem Theater Oberhausen, dem Museum Ostwall im Dortmunder U, der Klassik Stiftung Weimar oder dem Ludwig Forum für Internationale Kunst in Aachen – um nur einige wenige zu nennen. Zudem ist eine große Anzahl von Kunstschauffenden und weiteren Einrichtungen aller Sparten im Programm involviert. Gemeinsam wurden Projektwochen, Workshops oder im Unterricht verankerte Projekte entwickelt, die sowohl in der Schule als auch in den Museen, Theatern, Opernhäusern, Galerien, Bibliotheken, Musikschulen, Jugendkunstschulen oder Kulturzentren stattgefunden haben.

Das von der Universität Hildesheim in Kooperation mit der Kulturstiftung des Bundes durchgeführte Begleitforschungsprojekt „Anstiftung zur Kooperation? Formen und Strategien der Zusammenarbeit zwischen Kulturakteuren und Schulen im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen““ wird genaueren Aufschluss über die unterschiedlichen Kulturpartner und Kooperationen im Modellprogramm geben. Zum jetzigen Zeitpunkt lassen sich je nach

den Voraussetzungen und Zielsetzungen verschiedene Kooperationsformen beschreiben, die im Rahmen des Programms initiiert wurden: von punktuellen, weil projektbezogenen Kooperationen bis hin zu längerfristigen Vorhaben, für die Schule und Kultureinrichtung gemeinsame Ziele längerfristig formuliert haben und die zum Teil in einem Kooperationsvertrag festgeschrieben wurden.

Der erste Bericht zum Programmmonitoring 2012/2013, erarbeitet von der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Universität Duisburg-Essen in einem von der Stiftung Mercator geförderten Forschungsvorhaben, zeigt, dass sich durch das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ der Stellenwert und die Akzeptanz für kulturelle Bildungsangebote in den Schulen deutlich gesteigert hat. Nach Einschätzung der befragten Kulturbeauftragten hat durch das Modellprogramm nicht nur die Beteiligung an Kunst- und Kulturprojekten bei Schülerinnen/Schülern zugenommen. Die Kulturbeauftragten nehmen zudem ein stärkeres Qualitätsbewusstsein zur Kunst- und Kulturarbeit bei ihren Kolleginnen und Kollegen wahr. Der von den Schulakteuren formulierte Fortbildungsbedarf ist ein Zwischenergebnis, das Impulse aussendet.

Die teilnehmenden Schulen und ihre Kulturpartner haben gemeinsam also schon viel bewegt: einerseits bei sich in der Schule bzw. in der Kultureinrichtung, im Bezirk oder in der Kommune – andererseits auch für die länderübergreifende Debatte darüber, wie kulturelle Bildung als selbstverständlicher Teil von Allgemeinbildung Schule anreichern kann und welchen Mehrwert die Zusammenarbeit von Schulen mit Kunstschaffenden und Kultureinrichtungen hat. Schulen, Künstlerinnen/Künstler sowie Kultureinrichtungen schaffen mit Unterstützung der Kulturagentinnen/Kulturagenten etwas Neues: Die gegenseitige Öffnung füreinander ermöglicht neue Gedanken- und auch im Wortsinn neue Spielräume, in denen die Künste ihre transformative Energie entfalten und Bildungsprozesse sich verändern können.

Nach über der Hälfte der Programmlaufzeit, die mit dem Schuljahr 2014/15 enden wird, können wir insgesamt eine positive Zwischenbilanz ziehen. Dies war auch der Anlass der zweitägigen Halbzeitkonferenz, zu der wir die Akteure des Modellprogramms im November 2013 eingeladen haben: Vertreterinnen/Vertreter der Schule, insbesondere Schulleitungen und Kulturbeauftragte, Partnerinnen/Partner aus der Kunst und den Kultureinrichtungen, aus den Kommunen und regionalen Netzwerken, die Kulturagentinnen/Kulturagenten, Vertreterinnen/Vertreter der Länderbüros, aber auch der fördernden Stiftungen, der Schulministerien sowie der kooperierenden Fachpartnerinnen/Fachpartner. Die rund 300 Teilnehmenden

haben sich unter dem Motto „Gemeinsam etwas bewegen – Kooperationen zwischen Schulen und Kultureinrichtungen“ anhand von Vorträgen, vor allem aber in 16 von Fachleuten moderierten Workshops intensiv mit ihrer eigenen Praxis auseinandergesetzt und ausgelotet, wie solche Kooperationen aussehen können, wie sie gelingen und was es dafür braucht.

In den kommenden eineinhalb Jahren soll das, was durch das Modellprogramm und insbesondere durch die Kulturagentinnen/Kulturagenten in den Schulen und Kultureinrichtungen angestoßen wurde, weiter gefestigt und möglichst verstetigt werden. Folgende Fragen gilt es zu reflektieren: Wie arbeiten Schulen weiter am Kulturfahrplan? Wie schaffen und erhalten sie Freiräume in den Stundenplänen? Wie sieht die Vision für die kreativen Schulen auch nach dem Ende des Modellprogramms aus? Wodurch lassen sich Kooperationen verstetigen? Wer kümmert sich auch zukünftig um Konzepte und die Kommunikation unter den Beteiligten? Wie kann die notwendige Finanzierung sichergestellt werden? Und wie lässt sich der Stellenwert von Vermittlungsarbeit in den Kultureinrichtungen weiter stärken?

Gemeinsam werden alle Beteiligten Wege suchen, wie auch über das Programmende hinaus die Mission der Kulturagentinnen/Kulturagenten weiter verfolgt und umgesetzt werden kann. Dafür werden Gespräche mit den Ländern und Entscheidungsträgern vor Ort geführt werden. Vor allem aber werden weitere innovative Formate kultureller Bildung entwickelt, sodass die Schulen und Kultureinrichtungen aus ihrer Praxis heraus Modelle und Denkanstöße liefern. Sie leisten damit einen wertvollen Beitrag für die Diskussion über Stellenwert und Qualität kultureller Bildung.

Eine vordringliche Aufgabe für die nächsten eineinhalb Jahre wird für alle Programmakteure darin bestehen, die Erfahrung und das Wissen aus dem Programm sichtbar und für andere verfügbar zu machen. Mit dieser Tagungsdokumentation ist ein erster Schritt dazu getan. Die vorliegenden Texte und Materialien, die Vorträge sowie die von den Moderatorinnen und Moderatoren der Workshops verfassten Reflexionen leisten einen multiperspektivischen, spannenden, gewiss auch streitbaren Beitrag zum Fachdiskurs. Mein herzlicher Dank gilt allen, die zum Gelingen der Tagung und dieser Dokumentation beigetragen haben!



Abb. 1: siehe unten

1 Bamford, Anne: *Der Wow-Faktor: Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*, Münster/New York/München/Berlin 2010.

Abb. 1: von links nach rechts: Winfried Kneip (Geschäftsführer, Stiftung Mercator), Sybille Linke (Programmleitende Geschäftsführerin, Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“), Sylvia Löhrmann (Ministerin für Schule und Weiterbildung und stellvertretende Ministerpräsidentin des Landes Nordrhein-Westfalen), Barbara Müller (Kulturagentin im Schulnetzwerk Dortmund/RB Arnsberg), Florian Keller (Kaufmännischer Geschäftsführer, Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“) und Alexander Farenholtz (Vorsand/Verwaltungsdirektor, Kulturstiftung des Bundes).



Sylvia Löhrmann

Zwischenbilanz: Zwei Jahre Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“

Statement der Ministerin für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen, 21. November 2013

Es gilt das gesprochene Wort.

Sehr geehrte Damen und Herren,
herzlich willkommen! Ich freue mich, heute hier in Dortmund die Arbeitstagung des bundesweiten Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ zu eröffnen! Und ich freue mich sehr, dass Sie so zahlreich erschienen sind: Die 138 teilnehmenden Schulen und die zahlreich anwesenden Kulturpartner zeigen, wie bedeutsam dieses Programm ist und welche hohe Akzeptanz es aufweist!

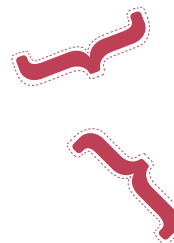
In der Heimatstadt des BVB – die Schalker unter Ihnen haben Verständnis – kann ich nicht anders, als bei einer „Halbzeittagung“ an Fußball zu denken. Wir alle wissen, dass eine Halbzeit immer zum Zurückblicken auf die ersten 45 Minuten genutzt wird. Gleichzeitig werden in der Halbzeit die Schnittstellen des Zusammenspiels neu justiert.

Zusammenspiel, sprich: Kooperation, das ist auch das Hauptthema im Modellprogramm. Um das Kulturagentenprogramm zu ermöglichen, haben sich die Kulturstiftung des Bundes und die Stiftung Mercator sowie die fünf teilnehmenden Länder vernetzt.

Unsere Kooperationspartner heiße ich hier ganz herzlich willkommen. Sie helfen allen für Schule Verantwortlichen, die Schnittstellen zwischen Schule und Kultur so zu gestalten, dass ein Zusammenspiel möglich wird. Und Sie haben mit Ihrem Engagement die Landesbüros als Ansprechpartner vor Ort ermöglicht.

Für die Landesregierung hat kulturelle Bildung einen hohen Stellenwert. Daher bringen wir zurzeit ein Kulturfördergesetz auf den Weg. In dem Gesetzentwurf wird der kulturellen Bildung in den Kultureinrichtungen des Landes eine starke Rolle zu gewiesen, von der KiTa über die Schule bis weit hinein in das Erwachsenenalter. Mit unseren Landesförderprogrammen zur kulturellen Bildung in Nordrhein-Westfalen wollen wir vor allem Kooperationen von

Kunstschaffenden und Bildungseinrichtungen unterstützen. Und wir wollen auch in diesem Bereich kein Kind zurücklassen. Bildung ist ein Menschenrecht, und Bildung ist ganzheitlich. Unsere Kinder und Jugendlichen brauchen mehr als Unterrichtswissen und Ergebnisse von Leistungsüberprüfungen. Ohne Wissen geht es nicht, aber wir müssen das erwerbbar Wissen in ein ganzheitliches Verständnis von Bildung einbetten.



Sie werden sicherlich mit mir darin übereinstimmen, dass Bildung ohne Kultur unvollständig bleibt. Kulturelle Bildung und ästhetische Erziehung ermöglichen nicht nur Teilhabe an unserer Gesellschaft, sondern auch neue Sichtweisen. Sie ermöglichen Akzeptanz für das, was uns zunächst fremd erscheinen mag und das Gefühl für Ästhetik. Kulturelle Bildung öffnet den Blick weit über die allgemeine Verwendbarkeit hinaus. Kulturelle Bildung geht an den Kern unserer Fähigkeiten zur Wahrnehmung und Gestaltung unserer Umwelt und zur Erfahrung von uns selbst.

Die Fähigkeit zu einer solchen ganzheitlichen ästhetischen Gestaltung der Welt hat jedes Kind. Unsere Aufgabe ist es, diese zu entdecken und zu fördern und in ihrer Verschiedenheit zu erkennen und wertzuschätzen. Die Haltung und das Miteinander, den Respekt und die Achtung und Wertschätzung, sich gegenüber und anderen gegenüber, die unsere Kinder und Jugendlichen besonders auch durch kulturelle Bildung erfahren, tragen sie morgen weiter – in unsere Gesellschaft hinein und eines Tages auch in ihre Freundschaften und Familien.

Und wenn sie ihre eigenen kulturellen und künstlerischen Fähigkeiten entdecken, entwickeln und pflegen lernen, dann erfüllen wir unseren ganzheitlichen Bildungsauftrag im besten Sinne. Dann machen wir Kinder zu starken – sich ihrer eigenen Fähigkeiten bewussten – Persönlichkeiten. Otto Schily prägte den Satz: „Wer Musikschulen schließt, schadet der Inneren Sicherheit.“

Ja. Wir brauchen Musikschulen, Jugendkunstschulen, Theater, Philharmonien! Wir brauchen sie, damit unsere Kinder und Jugendlichen Kultur erleben und erfahren!

Wir brauchen sie für die kulturelle und interkulturelle Entwicklung, für soziales Miteinander unserer Gesellschaft insgesamt! Und wir brauchen sie, um Kinder und Jugendliche langfristig für die Kultur und die kulturellen Einrichtungen zu begeistern! Die Stärkung des Zusammenspiels von Schule und Kultur hat uns für eine Teilnahme an dem Modellprogramm motiviert. Dabei haben wir uns ganz bewusst dafür entschieden, zunächst mit Ganztagschulen anzufan-

gen. Ganztagschulen bieten für kulturelle Erfahrungen mehr Zeit und Raum. Kinder erhalten mehr Spielräume, um ihre individuellen Talente und Interessen mit allen Sinnen zu entdecken und zu entfalten.

Im Ganztag haben wir die Chancen gesehen, sowohl im außerunterrichtlichen Bereich als auch im Fachunterricht durch das Kunstgeld kulturelle Angebote mit außerschulischen Partnern umzusetzen. Nach mehr als zwei Jahren Programm Laufzeit kann ich sagen: Die 30 Schulen in Nordrhein-Westfalen sind auf einem guten Weg. Und ich bin mir sicher, diese Aussage trifft auf die Schulen in den anderen Ländern ebenso zu.

Alle Programmschulen haben ihren Kulturfahrplan verabschiedet. Dieser Fahrplan ist die Basis für eine nachhaltige Verankerung von Kunst und Kultur nach den fünf Projektjahren.

Und ich gehe noch ein Stück weiter in den Wirkungen des Programms: Kulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe an Ihren Schulen verändert Schule. Sie wird integraler Bestandteil schulischer Bildung und wirkt sehr positiv auf das gesamte schulische Leben und Lernen. Und das Programm öffnet die Schule!

Kulturelle Bildung fließt im Modellprogramm nach und nach ein. In Arbeitsgemeinschaften, in verschiedenen Fächern – und zwar nicht nur in Musik und Kunst –, in Projektwochen und im Fachunterricht. Schülerinnen und Schüler lernen Tanzwerkstätten, Ateliers, Jugendkunstschulen, Theater, Museen und viele andere Lernorte kennen. Auch das ist ein Schritt, um „das Publikum von Morgen“ – wie es im Programm heißt – zu erreichen, und entdeckt darüber hinaus vielleicht auch die „Künstlerinnen und Künstler von Morgen“.

Der Kooperationsgedanke des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen“ wird durch die aktualisierten Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung gestützt. Auch die KMK hebt mit ihrem Beschluss vom Oktober 2013 die positiven Wirkungen der Kooperationen von kulturellen Partnern mit Schulen besonders hervor.

Eine Studie von Hans Haenisch, belegt, dass Kooperationen mit Partnern Veränderungen in Lern- und Lehrprozessen unterstützen und für mehr Qualität sorgen. Damit Schulen und Kulturschaffende jedoch zusammenkommen, bedarf es einer Vermittlung. Ein gemeinsames Bildungsverständnis von Kultureinrichtungen, Künstlerinnen und Künstlern sowie Schulen entwickelt sich nicht von selbst. Im Programm leisten diese Arbeit die 46 Kulturagentinnen und Kulturagenten.

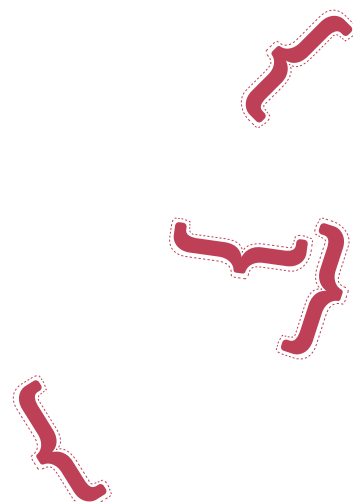
Ihnen danke ich sehr herzlich für Ihr Engagement und Ihre gute Arbeit in der ersten „Halbzeit“. Was Sie alles geleistet haben, zeigt auch der erste Zwischenbericht des Programm-Monitorings der Universitäten Gießen und Duisburg-Essen. Die Anzahl schulischer Kooperationen mit Kulturschaffenden und Kultureinrichtungen an den teilnehmenden Schulen hat sich in den letzten zwei Jahren nahezu verdreifacht! Das ist beachtlich!

Für eine dauerhafte Verankerung von Kunst und Kultur im Schulalltag bedarf es natürlich auch einer guten Qualifikation der Lehrkräfte. Hier besteht ein großer Bedarf in den Bereichen kreatives Lehren und Lernen im Unterricht und im fachübergreifenden Unterricht. Auch das zeigt uns das Programm-Monitoring. Wir hier in Nordrhein-Westfalen werden jetzt über unsere landeseigene Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit“ verstärkt Angebote machen.

Alle Beteiligten haben sich in ihren Schulen auf einen kreativen Weg begeben. Und sie hatten den Mut, ihre Schulen zu öffnen, andere Professionen einzubinden und sich einem Prozess zu stellen, dessen Ausgang wir nicht vorhersehen können. Schulleitungen und kulturbeauftragte Lehrkräfte sind zusammen mit den Kulturagentinnen und Kulturagenten die Keimzelle dieser kulturellen Schulentwicklung. Ich weiß aus eigener schulischer Erfahrung, dass man bei diesen Prozessen zu Beginn oft das Kollegium erst überzeugen muss.

Ich habe jedoch den Eindruck, dass dies gelingt, und freue mich sehr darüber! Wie, das formuliert ein Schulleiter, den ich hier zitiere, sehr treffend: „Es hat nicht immer alles reibungslos funktioniert. Das Projekt war aber von allen Akteuren immer mit dem Willen begleitet, etwas Gelingen zu lassen!“

Im Sinne dieser Aussage wünsche ich Ihnen eine interessante und kulturell anregende Arbeitstagung und bedanke mich ganz herzlich bei der Forum K&B GmbH für die Ausrichtung der Veranstaltung. Vielen Dank.



KOOPERATIONSPROZESSOR

KÜNSTLERISCHE AKTION ZUM MITM

GOOEYTEAM



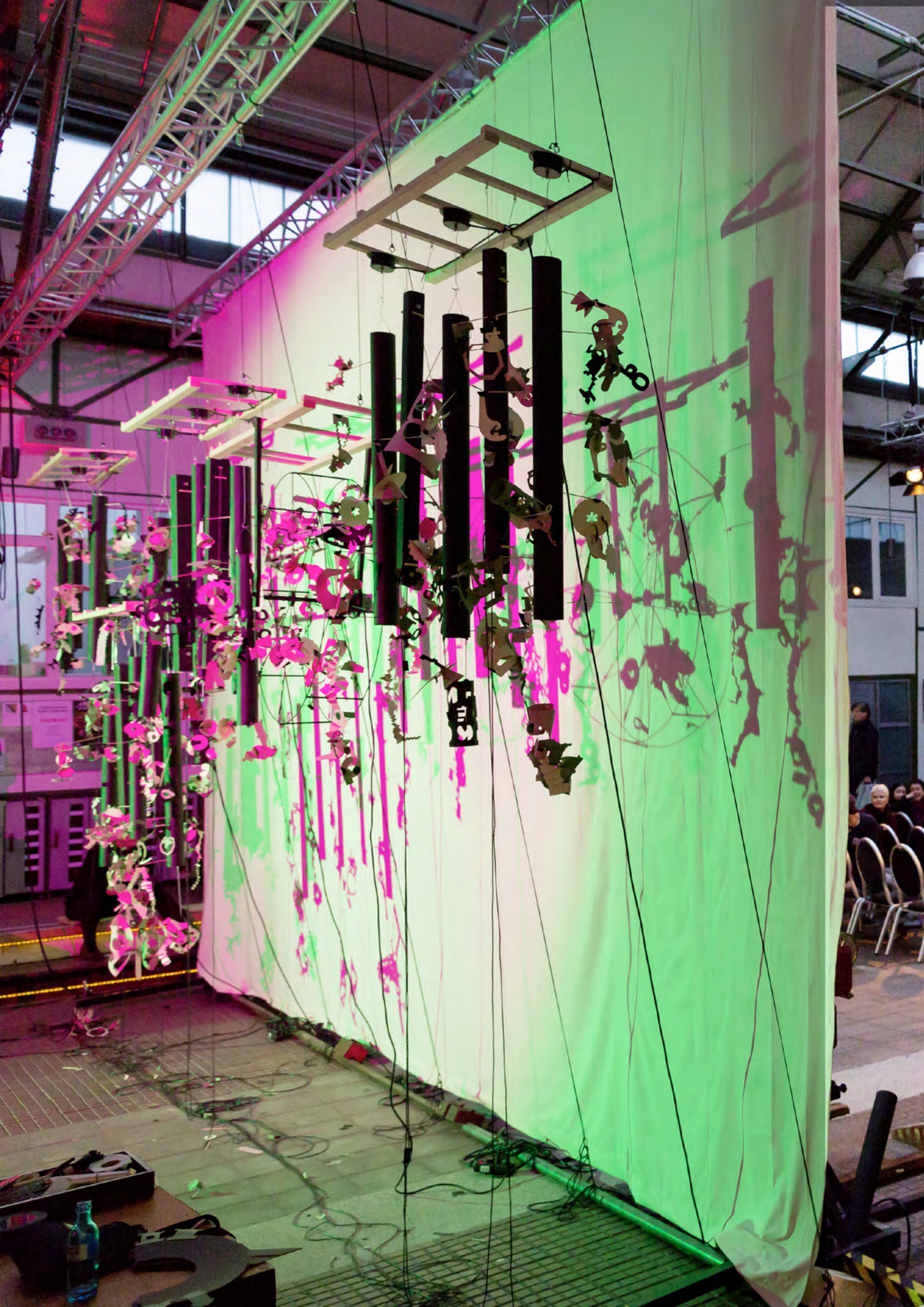
ACHEN

kultur
agenten }

Logo for Kulturagenten, featuring a blue circle with a white dot and a yellow square with a white dot.

Ein Programm zur Förderung der kulturellen Teilhabe und der Integration von Menschen mit Behinderungen in die Kultur.







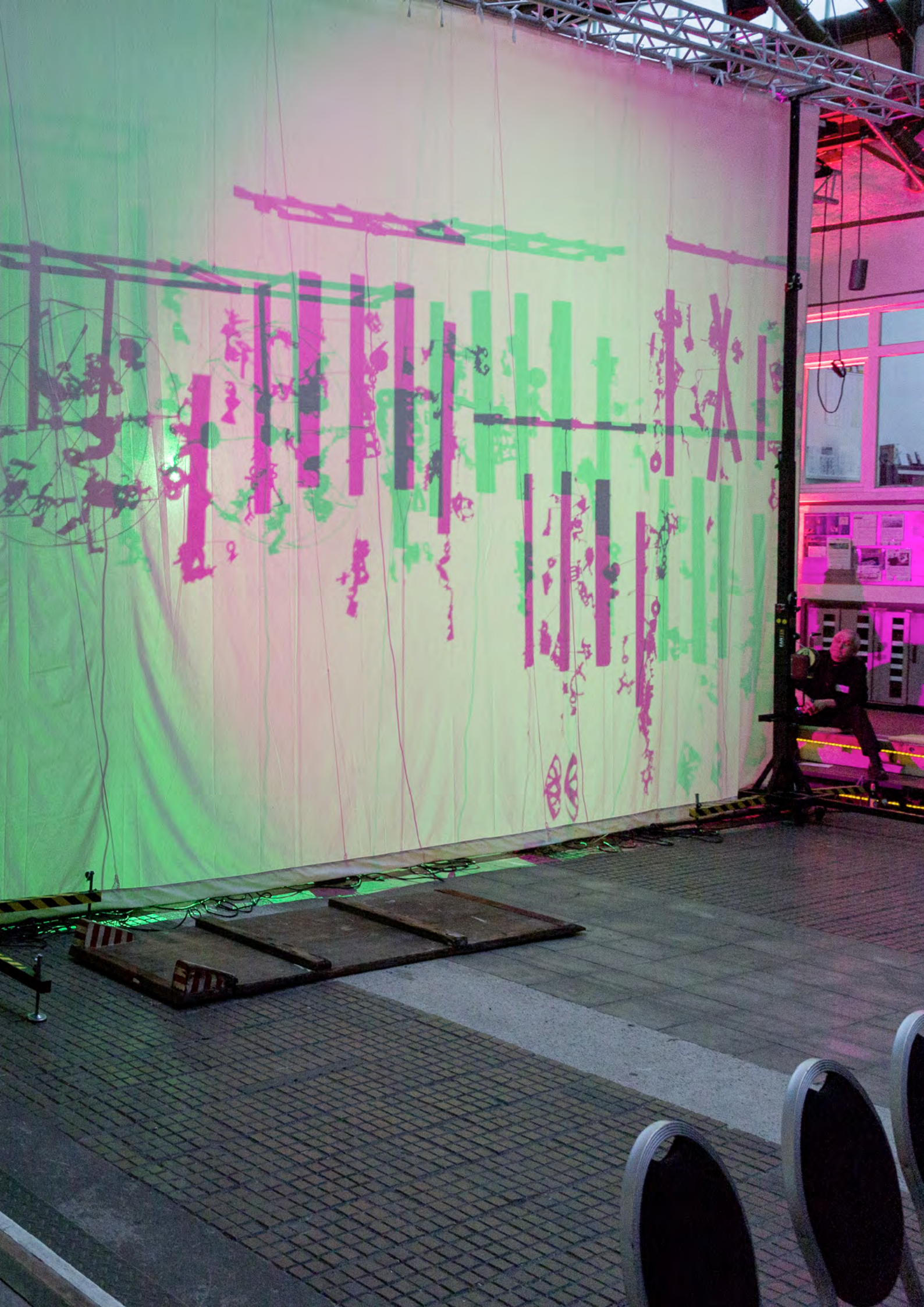


KOFFS

DEPOT

DEPOT

DEPOT






Max Fuchs

Schulen kooperieren mit Kulturinstitutionen: leichter gesagt als getan

1. Allgemeine Aspekte von Kooperationen



Zu jeder Zeit gibt es bestimmte Begriffe, die sich zunächst auf einen Sachverhalt beziehen, den man für so bedeutsam hält, dass plötzlich alle diese Begriffe verwenden. Es kann zur inflationären Nutzung der Begriffe kommen, die dazu führt, dass die ursprüngliche Bedeutung allmählich verschwindet und – im schlechtesten Fall – zu einer völligen Sinnentleerung beiträgt. Ein Beispiel ist der Begriff der Emanzipation, der in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren deutlich darauf hinwies, dass wir in unserer deutschen Gesellschaft ein Demokratiedefizit hatten. Der Begriff wurde dann aber offenbar so spannend für viele, dass er später für alles und nichts verwendet worden ist. Damit verschwanden aber auch nach und nach sein ursprüngliches Anliegen und sein gesellschaftspolitisches Potenzial. Es könnte sein, dass es sich mit dem Begriff der Teilhabe genauso verhalten wird. Im Moment besteht die Gefahr, dass auch die inflationäre Nutzung des Begriffs der „kulturellen Bildung“ dazu führt, dass irgendwann kein Mensch mehr weiß, was damit ursprünglich gemeint war. Deswegen ist es wichtig, bei bestimmten Begriffen an ihre ursprüngliche Relevanz zu erinnern.

Dies gilt auch für den Begriff der „Kooperation“, der inzwischen fast zu einem Modebegriff geworden ist. Ich will mich daher in einigen Schritten seinem ursprünglichen Gehalt annähern, wobei es durchaus sinnvoll ist, den Aspekt der Kooperation von Schulen mit Kultureinrichtungen quasi im Hintergrund mitlaufen zu lassen und zu überprüfen, inwieweit die einzelnen Bestimmungsmomente, die ich schrittweise entwickeln werde, eine Relevanz für diese spezifische Form von Kooperation haben.

Zur anthropologischen Bedeutung von Kooperation

In der Anthropologie geht man davon aus, dass ein Sachverhalt umso wichtiger ist, je früher er in der Menschheitsgeschichte auftaucht. Wie verhält sich dies bei dem Begriff der Kooperation? Ich gebe hier lediglich einige Hinweise.

Ich habe einige Jahre in Mettmann gewohnt, einer Stadt im Speckgürtel von Düsseldorf, die man nicht unbedingt kennen muss. Erwähnt man allerdings, dass hier das Neandertal liegt, dann ist dies sicherlich bekannt. In der Tat steht heute dort, wo damals ein Wuppertaler Forscher zum ersten Mal Artefakte gefunden hat, die auf eine menschliche Lebensform hinwiesen, ein hochinteressantes Museum, in dem man versucht, die ursprüngliche Lebensform der Neandertaler zu rekonstruieren.

Wenn man sich dies anschaut, so wird man aus dem Staunen kaum herauskommen, denn man entdeckt eine hoch entwickelte Kultur, elaborierte Werkzeuge und Waffen, man entdeckt eine künstlerische Praxis, Höhlenmalereien, oft in Verbindung mit kultischen Ereignissen. Es ist inzwischen gelungen, zu rekonstruieren, wie der 1856 gefundene Neandertaler ausstarb. Wenn man ihn in einen Anzug steckt – das hat man in diesem Museum getan –, so erscheint er zwar durchaus kräftig, er würde aber im Straßenbild einer Stadt kaum auffallen. Wenn man all dies berücksichtigt, so muss man sich verwundert fragen, warum dieser hoch entwickelte Neandertaler als eine Form des Menschseins ausgestorben ist. Denn dies ist in der Tat passiert.

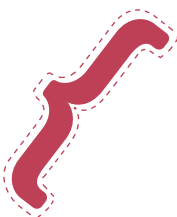


Viele werden sich noch an das schöne Schaubild aus dem Biologie-Unterricht erinnern, das die Genese des heutigen Menschen darstellt. Dort findet man auch den Neandertaler, aber man findet ihn auf einem Ast, der aufhört. Die plausibelste und verbreitetste Theorie über das Aussterben des Neandertalers besagt, dass zu einer bestimmten Zeit eine neue menschliche Art aus Afrika nach Europa



gekommen ist, der Homo sapiens, der – wie man heute weiß – sehr viel schwächer war als der Neandertaler. Dieser Homo sapiens hat den Neandertaler vertrieben, was einen verwundert, wenn man die beiden nebeneinanderstellt. Wie konnte es einem solch schwächlichen Wesen gelingen, diesen kräftigen und gut entwickelten Menschentyp zu vertreiben? Ein Grund bestand darin, dass diese neue menschliche Art in einer Gruppe agierte, die koordiniert jagte oder Krieg führte. Koordiniertes Sozialverhalten war aber ein Spezifikum, das der Neandertaler, der eher ein Eigenbrötler gewesen sein muss, nicht hatte. Koordiniertes Sozialverhalten, also Kooperation, erwies sich als Vorteil in der Evolution: Kooperation, so kann man feststellen, hat Überlebensrelevanz, gehört also zur Basis des heutigen Menschseins dazu und somit zum Kernbereich anthropologischer Wesensbestimmungen des Menschen.

Ein zweiter Hinweis: Wie erwähnt ist diese These von der Überlegenheit des Homo sapiens durch sein Sozialverhalten eine Hypothese. Es stellt sich daher die Frage, ob sich diese anthropologische Theorie auch empirisch nachweisen lässt. In der Tat gibt es vielfältige Versuche, sie auf seriöse naturwissenschaftliche Weise zu erhärten. Hier spielt insbesondere das Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie in Leipzig eine wichtige Rolle. Einer der Direktoren ist der Amerikaner Michael Tomasello, der seit vielen Jahren in Deutschland forscht. Er ist für seine kreativen Versuchsanordnungen mit Kleinkindern und Primaten mit vielen Preisen ausgezeichnet worden, etwa mit dem eigentlich nur Philosophen vorbehaltenen Hegel-Preis der Stadt Stuttgart. Die Bedeutung von Tomasello kann man etwa daran erkennen, dass Jürgen Habermas die Laudatio gehalten hat. Sein letztes kleines Büchlein hat den für uns interessanten Titel „Warum wir kooperieren“. Ich will nicht weiter beschreiben, in welcher Weise es Tomasello gelingt, die oben aufgestellte These von der anthropologischen Bedeutung eines kooperativen Sozialverhaltens aufzuzeigen. Interessant ist, dass durch diese Studien spekulative philosophische Theorien nicht nur in der Anthropologie, sondern auch in der politischen Philosophie belegt werden können. So sprach schon Aristoteles vom Menschen als von einem „Zoon politikon“, wobei er mit politikon nicht eine Parteizugehörigkeit meinte, sondern ein geordnetes Leben in der Stadt, nämlich in der griechischen Polis.



Es ist bekannt, dass es später ganz andere Theorien über das Wesen des Menschen gegeben hat. Mit dem Aufkommen der bürgerlichen Gesellschaft sprach man etwa davon, dass der Mensch dem Menschen ein Wolf ist (Thomas Hobbes), sodass man sich raffinierte Konstruktionen ausdenken musste, wie diese Egoisten überhaupt zu einem Sozialverhalten und einem geordneten Staat kommen können.

Wir halten fest in unserem Zusammenhang: Menschsein bedeutet also, kooperationsfähig und auch kooperationsbedürftig zu sein, da der Mensch als Einzelgänger nicht überleben kann. Allerdings hat der Mensch – so zeigen die Forschungen aus Leipzig – nicht nur die Fähigkeit, Kooperationsfähigkeit zu lernen, er tut es außerdem auch ständig. Der Begriff Kooperation, so ein Fazit aus diesen Überlegungen, ist also mitnichten ein Modebegriff, sondern er formuliert einen Tatbestand, der wesentlich zur Bestimmung des Menschseins gehört.

Eine phänomenologische Annäherung

Um in einem weiteren Schritt zu verstehen, wie man den Begriff der Kooperation präziser erläutern kann, werde ich im Folgenden bedeutungsähnliche Begriffe suchen. Selbst bei einem kurzen Brainstorming, das jeder für sich allein durchführen kann, fallen einem weitere Begriffe ein: das Netzwerk, die Allianz, die Kooperative, die Genossenschaft, das Bündnis, die Koalition oder die Kollaboration. Mit jedem dieser Begriffe ist kooperatives Handeln gemeint; allerdings drückt jeder auch ein Spezifikum aus, das man auf seine Relevanz für Kooperationen überprüfen kann.

Zunächst einmal ist festzustellen, dass das Gemeinsame all dieser Begriffe darin besteht, dass es dabei um ein Handeln von Menschen geht. Menschen tun etwas. Dies ist wichtig: Kooperation ist kein Akt purer Kontemplation. Des Weiteren kann man feststellen, dass es immer um ein gemeinsames Handeln geht.

Nimmt man sich einzelne Begriffe heraus, so kommt man zu weiteren Bestimmungsmerkmalen. Die Kooperative z. B. ist ein Zusammenschluss von Menschen, die ein gemeinsames Interesse haben, die sich möglicherweise in einer gemeinsamen Notlage befinden. So gibt es etwa die Konsumgenossenschaften, also Menschen ohne viel Geld, die sich zusammenschließen, um gemeinsam preiswerte Lebensmittel zu kaufen. Die Genossenschaft ist dabei schon von der etymologischen Bedeutung dieses Wortes her eine Notgemeinschaft. Kooperation in diesem Sinne heißt also, gemeinsam und solidarisch gegen eine Notlage vorzugehen.

Ein Bündnis ist eine Interessensgemeinschaft, die oft genug gegen andere gerichtet ist. In denselben Zusammenhang gehört auch der Begriff Kollaboration, der insbesondere in der deutschen Sprache nicht bloß eine Zusammenarbeit meint, sondern die Zusammenarbeit mit dem Feind. Das bedeutet, dass man auch mit falschen Partnern kooperieren kann. Auch der Begriff der Koalition macht auf ein Bestimmungsmerkmal aufmerksam, man denke nur an die derzeit stattfindenden Koalitionsverhandlungen in Berlin. Es kom-





men nämlich zwei Partner zusammen, die mühsam herausfinden müssen, worin die Gemeinsamkeit ihrer Interessen besteht. Kooperation heißt also auch Kommunikation, Interessensausgleich, faire Verhandlungsführung.

Bleibt man im Politischen, so führt auch der Begriff des Bündnisses ein Stück weiter. Ein Beispiel: Die Europäische Union ist ein politisches Bündnis souveräner Staaten. Die Souveränität eines Staates drückt sich u. a. darin aus, dass das Parlament die oberste Entscheidungsgewalt über die Finanzen hat: Das Haushaltsrecht ist ein Wesensmerkmal eines souveränen Staates. Nun ging kürzlich durch die Presse, dass die Europäische Union, genauer: die Kommission, die Haushalte der Mitgliedstaaten überprüfen will. Genau besehen heißt das, dass der Kernbereich eines souveränen Staates nunmehr von einer fremden, übergeordneten Instanz kontrolliert wird. Die Lehre, die man daraus zieht, ist, dass ein Zusammenschluss in einem Bündnis auch dazu führt, dass man auf eine völlige individuelle Autonomie verzichten muss. Aus Kooperationen folgt daher nicht nur ein Gewinn, sondern sie sind auch mit einem Verlust an Unabhängigkeit der beteiligten Partner verbunden.

Daraus kann man nun weitere Bestimmungsmerkmale einer Kooperation ableiten, wobei man diese durchaus als Gelingensbedingungen für eine Kooperation bzw. im Falle des Nichtvorhandenseins als Misserfolgsbedingungen betrachten kann. Beispielsweise müssen sich die Kooperationspartner mit ihren verschiedenen Interessenslagen sehr gut kennen. Man muss wissen, welche Interessen die Partner verfolgen, sie akzeptieren und sie insbesondere auch für legitim halten.

Ein Blick in die Sozialphilosophie

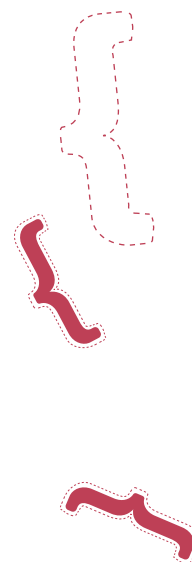
Wichtige Grundlagen für eine heute allseitig anerkannte Theorie des Sozialen wurden in den 1930er Jahren in Chicago vor allem von George Herbert Mead entwickelt. Begriffe seiner Sozialphilosophie gehören heute zum alltäglichen Sprachgebrauch: Empathie, Anerkennung, Akzeptanz, Intentionalität des Handelns, Toleranz, Wechselseitigkeit und insbesondere Perspektivverschränkung. All dies sind Dispositionen der Persönlichkeit, die ein Kind im Laufe seines Aufwachsens lernen muss, und die Voraussetzungen dafür sind, dass funktionierende soziale Beziehungen eingegangen werden können. Interessant ist, dass sich all diese Dispositionen entwickeln, indem man soziale Beziehungen realisiert. Im Wesentlichen werden sie nämlich über informelles Lernen, speziell über performatives Lernen, angeeignet.

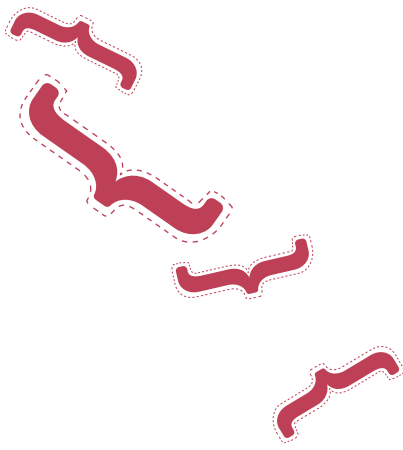
Einen weiteren Aspekt des Gelingens von Kooperationen kann man sich verdeutlichen, wenn man eine grobe Typologie zugrunde legt. Es können z. B. solche Partner kooperieren, die alle dasselbe tun. Für den Pyramidenbau waren zehntausende Sklaven notwendig, die die Steine schlepften. Die intrinsische Motivation für dieses Tun wurde natürlich durch eine Peitsche ersetzt. Auch die Fließbandarbeit in Fabriken der Moderne gehört in diesen Kontext.

Sehr viel interessanter ist daher eine Kooperation, bei der Menschen zusammenarbeiten, die Unterschiedliches tun und die über unterschiedliche Kompetenzen verfügen. Auch hierzu ein Beispiel aus der Geschichte der Menschheit, speziell aus der Geschichte der Arbeit: Es ist nämlich die Arbeitsteilung, die sich als Entwicklungsvorteil in der Evolution erwiesen hat. Sie besteht bereits in der Frühzeit des Menschen bei der Jagd durch die Aufgabenteilung in Jäger und in Treiber: Die einen übernahmen die Aufgabe, die gejagten Tiere in eine bestimmte Örtlichkeit zu treiben, in der die dort wartenden Jäger sie leicht erlegen konnten. Es ist offensichtlich, dass dazu auch einiges an Überwindung notwendig war. Man kann sich vorstellen, dass jeder gerne selbst ein Tier erlegt hätte. Es hat sich allerdings als sehr viel vorteilhafter erwiesen, in dieser Form arbeitsteilig vorzugehen, was aber auch heißt, dass jeder innerhalb der Gruppen auf einen bestimmten Tätigkeitsbereich bei der Jagd verzichten musste: Kooperation bedeutet – wie oben schon einmal angedeutet – eben auch Verzicht.

Dieses Jagdbeispiel zeigt auch, dass weitere Kompetenzen notwendig dazukommen müssen, soll die Kooperation gelingen: So muss jeder Partner nicht nur die Verantwortung für sein eigenes Tun übernehmen, sondern er muss sich auch für die Tätigkeiten der Partner verantwortlich fühlen. Dies bedeutet u. a. auch, dass man wechselseitig die jeweiligen Kompetenzen akzeptieren und Vertrauen in den Partner haben muss.

Es gehören zu einem koordinierten Vorgehen auch die oft zu Unrecht kritisierten „Sekundärtugenden“ wie etwa Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit oder Vertragstreue. Und immer wieder geht es auch darum, in einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit das pure Eigeninteresse und den Egoismus zu Gunsten des gemeinschaftlichen Handelns zurückzustellen. Bei Kooperationen speziell im Sozial- und Kulturbereich kommt noch hinzu, dass alle Partner eine gemeinsame Vision haben sollten, etwa eine Orientierung an einem gemeinsamen Wert oder ein gemeinsames berufliches Ethos. Denn gerade in diesen Bereichen geht es nicht bloß darum, etwas zu tun, was nur für einen selber nützlich ist, sondern darum, etwas tun zu wollen – ganz im Sinne einer klassischen Professionstheorie –, das wertvoll für die Allgemeinheit ist.





Zwischenfazit

Eine Kooperation ist eine spezifische Form sozialer Beziehungen, die sowohl erhebliche mentale Voraussetzungen hat, in der man diese aber auch lernen kann. Kooperationen sind also ein Lernfeld. Im Hinblick auf Schule ist das deshalb interessant, weil nach wie vor die 1995 von der Bildungskommission NRW in Nordrhein-Westfalen entwickelte Idee, die Schule als Haus des Lernens zu betrachten, sehr gut zu dem Gedanken passt, dass Kooperationen Lernfelder sind.

2. Zur Kooperation von Schulen mit Kultureinrichtungen

Gelingens- bzw. Misslingensbedingungen

Wenn man sich die oben entwickelten Gelingens- bzw. Misslingensbedingungen anschaut, so könnte man vor ihrem Umfang erschrecken. Es mindert vielleicht den Schrecken, wenn man sich überlegt, dass lediglich vieles explizit formuliert wurde, was in sozialen Kontakten eine Selbstverständlichkeit ist und was tagtäglich praktiziert wird. Ich will einige Aspekte hervorheben:

a) Der Aspekt des Nutzens

Wichtig bei Kooperationen ist, sich zu einem individuellen Nutzen der Kooperationen zu bekennen, ihn auch dem Partner zuzugestehen und ihn vor allen Dingen nicht als unanständig zu betrachten. Einen Nutzen kann man klar kommunizieren, was durchaus relevant ist, da man daraus auch Spielregeln der Kooperation mit dem Partner entwickeln kann.

b) Akzeptanz und Anerkennung

Eine Bedingung für das Gelingen der Kooperationen besteht darin, dass man den Partner mit seiner eigenständigen Aufgabe, mit seinem genuinen und legitimen Eigeninteresse und mit seinen Kompetenzen anerkennt und wertschätzt. Man arbeitet deswegen zusammen, weil man gemeinsam eine bestimmte Aufgabe lösen kann, die man allein nicht so gut oder überhaupt nicht lösen könnte. Dabei ist es normal, dass zunächst einmal die Interessen der beiden Partner nicht identisch sind, dass auch die Kompetenzen, die beide Partner mitbringen, nicht übereinstimmen. Erst so wird aus einer Kooperation eine Gewinn bringende Partnerschaft.

c) Kenntnis der Rahmenbedingungen

Zur Kenntnis des Partners gehört auch, die jeweiligen Rahmenbedingungen zu kennen, in denen beide operieren müssen. Dies ist deswegen so wichtig, weil diese so selbstverständlich geworden sind, dass man kaum noch darüber nachdenkt. Erst in der Konfrontation mit einem Partner, der unter anderen Rahmenbedingungen

arbeiten muss, kann so etwas wie ein Reflexionsprozess entstehen (und dies ist durchaus ein Bildungserlebnis). Verschiedenheit von Rahmenbedingungen heißt aber nicht, dies sofort in den Kategorien besser/schlechter zu bewerten, sondern sie lediglich zunächst einmal als unterschiedlich zu akzeptieren. Insbesondere ist darauf hinzuweisen, dass das System Kultur nach völlig anderen Spielregeln funktioniert als das System Schule. Ich gebe im Folgenden einige Hinweise:

Das System Schule ist in Deutschland fest in der Hand des Staates (im Gegensatz zu vielen Nachbarländern), es besteht eine gesetzliche Anwesenheitspflicht. Der Gedanke der eigenständigen Schule ist inzwischen zwar in fast allen Schulgesetzen verankert und wird seit Jahrzehnten in der Schulpädagogik diskutiert, allerdings ist er in der Praxis noch längst nicht überall angekommen. Insbesondere fällt es einigen Menschen in der Ministerialbürokratie und der Schulverwaltung schwer, sich von der Idee einer Top-down-Steuerung loszulösen.

Die Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter in der Schule sind zwar nicht alle Beamte, sondern viele sind in einem Angestelltenverhältnis. Doch müssen alle sich zu einem bestimmten Treueverhältnis zum Staat bekennen. Die zentrale Verpflichtung von Bildungseinrichtungen besteht zudem – auch in der künstlerisch-ästhetischen Praxis – nicht in einer primären Verpflichtung auf Kunst, sondern den Kindern und Jugendlichen gegenüber. In der Schule gilt es zudem, verschiedene gesellschaftliche Erwartungen zu erfüllen, die nicht sofort in einem harmonischen Verhältnis zueinander stehen. Ich erinnere nur an die gesellschaftlichen Funktionen, die seinerzeit Helmut Fend erarbeitet hat (Enkulturation, Selektion/Allokation, Qualifikation und Legitimation)¹, wobei es nicht bloß zu Spannungen zwischen diesen verschiedenen gesellschaftlichen Funktionen kommt, sondern diese durchaus in Widerspruch zu der primären Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin stehen können.

Im Gegensatz hierzu funktioniert das System Kultur niemals durch eine Top-down-Steuerung. Die Eigenständigkeit einer künstlerischen Produktion ist sogar grundgesetzlich in Art. 5 (Freiheit der Kunst) abgesichert, die Teilnahme an kulturellen Ereignissen kann (sollte) zudem nur freiwillig geschehen. Allerdings gibt es auch im Bereich der Kultur besondere Widerspruchsverhältnisse, etwa in dem Anliegen, eine hohe ästhetische Qualität erzeugen zu wollen, aber gleichzeitig sich gegenüber der Politik und den Geldgebern verpflichtet zu fühlen, für eine umfassende Auslastung der Einrichtung zu sorgen.



Warum soll die Schule kooperieren?



Ich habe oben herausgehoben, dass der Nutzenaspekt eine wichtige Rolle bei Kooperationen spielt. Die Frage nach dem Warum einer Kooperation bedeutet also, sich klar zu werden darüber, welchen Nutzen eine Schule von der Kooperation mit einer Kultureinrichtung haben kann. Eine erste (euphorische) Antwort könnte darin bestehen, dass man sich davon Innovation verspricht und über Innovationen freut. Es wäre natürlich schön, wenn es solch eine idealistische Antwort gäbe, doch schadet es nicht, sich auf die gestellte Frage realistischere Antworten zu überlegen. Diese könnten darin bestehen, dass man den erheblichen Veränderungsdruck zur Kenntnis nimmt, der auf Schulen lastet, woraus sich die Notwendigkeit zu Veränderungen ergibt.

- Politischer Druck ist insbesondere durch Pisa zustande gekommen: Man würde sich wünschen, dass in den regelmäßig veröffentlichten Rankings über die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme Deutschland eher im oberen Drittel platziert werde. Schulen sollen besser werden!
- Organisatorischer Druck wurde allein dadurch erzeugt, dass man die Ganztagschule eingeführt hat, ohne dass überall die organisatorischen, räumlichen und personellen Ressourcen bereitstehen.
- Gesellschaftlicher Druck ergibt sich dadurch, dass sich die Schülerpopulationen im Laufe der Zeit erheblich geändert haben und auch die Eltern große Erwartungen an die Schulen stellen – dass diese nämlich für eine gute Zukunft ihrer Kinder sorgen mögen.
- Marketingdruck entsteht dadurch, dass Schulen angesichts schrumpfender Schülerzahlen in Konkurrenz zueinander stehen und deshalb um das Überleben kämpfen.
- Personaldruck besteht darin, dass Lehrerinnen/Lehrer all diese genannten Drucksituationen aushalten müssen und oft genug gesundheitliche Schäden davontragen. Jeder weiß inzwischen, dass die Berufsgruppe der Lehrerinnen/Lehrer zu denjenigen gehört, bei denen der Burn-out-Effekt am verbreitetsten ist.

All diese Drucksituationen muss also die Institution Schule, muss jede einzelne Schule und muss jeder, der in einer Schule arbeitet, bewältigen. Daraus ergibt sich durchaus eine Motivation, sich auf Prozesse einzulassen, die eine Reduzierung dieses Drucks versprechen. Daraus entsteht allerdings eine zwiespältige Situation gerade für Kooperationen: Zum einen kann man davon ausgehen, dass eine gewisse Kooperationsbereitschaft aufgrund der beschriebenen Lage vorhanden ist. Allerdings gibt es dabei auch die Erwartungshaltung,

dass sich Drucksituationen durch die Kooperation mit Kultureinrichtungen spürbar verbessern. Kooperationen stehen also unter einem ganz pragmatischen Erfolgsdruck. Möglicherweise ist dies u. a. eine Ursache dafür, dass Kooperationen auch scheitern können.

Stolpersteine

Aus den bisher entwickelten Gelingens-/Misslingensbedingungen lassen sich leicht Stolpersteine für Kooperationen ablesen. Ich hebe einige hervor:

Ein erster Stolperstein besteht in der Unkenntnis des jeweils anderen Systems, in dem der Kooperationspartner arbeitet. Diese Unkenntnis wird noch dadurch verschärft, dass man zu wissen glaubt, wie das jeweils andere System funktioniert. Dies betrifft insbesondere die Schule, da wir es nur mit „Expertinnen und Experten“ in Sachen Schule zu tun haben: Jede/jeder hat die Schule viele Jahre besucht, hat vielleicht Kinder, die viele Jahre die Schule besucht haben, sodass sich jede/jeder mit einer gewissen Berechtigung als Expertin oder Experte in Sachen Schule verstehen kann. Dieses scheinbare Fachwissen darüber, was Schule ist, kann sich durchaus dann als Stolperstein erweisen, wenn sich dies nur als vermeintliches Wissen erweist.

Ein zweiter Aspekt, den man bei dem Beginn von Kooperationen zu wenig berücksichtigt, besteht darin, dass sich jeder der Partner im Laufe der Kooperation auch verändert. Es wird der Aspekt oft unterschätzt, dass man es mit Systemen zu tun hat, bei denen alles mit allem zusammenhängt, sodass selbst ein zunächst nur als additiv betrachtetes Kulturprojekt plötzlich massiv in die Abläufe des Systems eingreift. Die Veränderung kann dabei auf zwei Ebenen stattfinden, die beide aufs engste miteinander verbunden sind: Es ändert sich die Institution (Organisationsentwicklung) und es ändert sich notwendigerweise die Professionalität der Lehrkraft (Personalentwicklung). Man muss nämlich davon ausgehen, dass es eine enge Beziehung zwischen Institution und Profession gibt, die man mit dem mathematischen Begriff der Homologie bezeichnen könnte.

Nur wenn die Standards der Professionalität übereinstimmen mit der Logik des Systems, kann man sinnvoll als Lehrerin oder Lehrer im System Schule arbeiten. Die gesamte zweite Ausbildungsphase, das Referendariat, dient ausschließlich dazu, den akademisch vorgebildeten Menschen die Gelegenheit zu geben, einen Lehrerhabitus zu erwerben. Diese Habitusentwicklung ist oft recht mühsam und zieht sich über viele Jahre hin. Daher ist es plausibel, dass Lehrkräfte Widerstand gegen jegliche Veränderung der Institution Schule anmelden, da sie wissen, dass sich damit auch ihr mühsam erworbener Habitus verändern muss.



Dies scheint mir ein wichtiger Aspekt zu sein, nämlich die Legitimität von Widerständen von Lehrkräften gegen eine Veränderung und damit auch gegen eine Kooperation von Schulen mit Kultureinrichtungen anzuerkennen. Denn jeder von uns entwickelt Gewohnheiten und Standards, mit denen er sein berufliches Leben bewältigt. Wird also gefordert, diese Gewohnheiten und Standards zu verändern, dann braucht man gute Gründe und gute Argumente, um für diese Veränderung zu motivieren. Es muss dann nämlich dazugelernt werden, wobei man berücksichtigen muss, dass Lernen nicht immer nur Erweiterungslernen ist. Lernen bedeutet dagegen oft genug Umlernen und Verlernen, nämlich Wissens Elemente und Verhaltensgewohnheiten aufzugeben, die in der neuen Situation nicht mehr angemessen sind.

Einige Konsequenzen

Ein erster Aspekt, den jeder kennt und der trotzdem immer wieder unterschätzt wird, ist der des Zeitbedarfs. Kooperationen brauchen Zeit, man braucht Zeit für die Koordination und für Absprachen. Berücksichtigt man zudem den oben erwähnten Aspekt, dass sich bei jeder Kooperation auch die beteiligten Partner verändern und man – ob man will oder nicht – in den Prozess einer Schulentwicklung eintritt, dann weiß man eigentlich, dass sich dadurch der Zeitbedarf erneut vergrößert: Schulentwicklung ist ein langsam vorangehender Prozess.

Es kommt daher darauf an, die Motivation der Beteiligten aufrechtzuerhalten. Dies bedeutet insbesondere vor dem Hintergrund der obigen Überlegungen, dass sich der Nutzen, den man aus einer Kooperation zieht, erweisen muss. Dies geschieht nicht immer im Selbstlauf, sondern man muss sich Möglichkeiten überlegen, diesen Nutzen auch sichtbar zu machen. Dies gelingt etwa dadurch, dass man (eventuell noch nicht so gelungene) Zwischenergebnisse aufzeigt und für alle erlebbar macht, damit zu sehen ist, dass sich die investierte Energie auch gelohnt hat.

Diese Aufgabe wird dadurch erleichtert, dass der Gegenstand der Kooperation Kunst bzw. ästhetische Praxis ist. Und genau diese erweist sich immer wieder als sehr geeignet, Motivation erneut zu wecken, die Flamme neu zu entfachen bzw. am Brennen zu halten, was notwendig ist, um die Prozesse am Laufen zu halten. Konkurrenzdenken ist zu reduzieren. Wir leben in einer Konkurrenzgesellschaft, und dies insbesondere im beruflichen Leben. Konkurrenzdenken ist also normal, allerdings schädlich für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit, wenn sie übertrieben wird, sodass eine Anforderung für gelingende Kooperation darin besteht, den anderen in seiner ureigenen Kompetenz anzuerkennen und nicht in Konkurrenz einzutreten.



In Systemen hängt alles mit allem zusammen. Wie oben verdeutlicht, wird jedes noch so kleine Kooperationsprojekt in irgendeiner Weise in das System eingreifen. Es passiert dabei immer wieder, dass die Komplexität der Konsequenzen einer Kooperation unterschätzt oder zumindest von Anfang an nicht eingeplant werden. Daher ist es wichtig, bei Kooperationen auch immer wieder in eine reflexive Distanz zu treten und sich selbst zum Gegenstand von Betrachtungen zu machen.



Widerstände und Konflikte gehören eigentlich zur Normalität unseres Alltags. Trotzdem erleben wir sie immer als mühsam und störend, sodass wir eine Sehnsucht nach Harmonie entwickeln. Dies ist natürlich unrealistisch gerade bei dem Eingriff in komplexe Systeme. Von daher gilt es, Widerstände als Signale für ernst zu nehmende Problemlagen zu sehen, die man berücksichtigen muss und bearbeiten kann.

Anstehende Entwicklungsaufgaben für die Schule

Beim englischen Projekt „Creative Partnerships“², das in vielerlei Hinsicht ein Vorbild für das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ war, fand ich es überzeugend, dass bei dem Entwicklungsprozess von Schulen ein Phasenmodell zugrunde gelegt wurde, das drei Etappen unterscheidet:

Die erste Phase ist die School of Inquiry, man könnte dies die Erkundungsphase nennen, in der die Schulen herausfinden, welche Teile bei der Entwicklung eines kulturellen Profils schon vorhanden sind und auf welche Felder man sich aussichtsreich in Zukunft begeben kann. Die zweite Phase ist die School of Change, in der man gezielt Veränderungsprozesse mithilfe einer künstlerisch-ästhetischen Praxis angeht, um dann nach einigen Jahren den Status einer School of Creativity zu erreichen.

Die Schulen im Kulturagentenprogramm dürften inzwischen alle in der zweiten Phase sein, denn alle haben ein Kulturprogramm entwickelt, das konkrete Entwicklungsaufgaben beschreibt. Welche Aufgaben dies sein könnten, führe ich in der folgenden, vorläufigen Liste an:

- Vom einzelnen Projekt zur dauerhaften Kooperation
- Vom Kooperationsprojekt zur Perspektive der Entwicklung eines kulturellen Profils der gesamten Schule
- Von einer kleinen Gruppe von Aktivisten, die sich für das Kulturprofil interessieren, zu einem immer größeren Engagement in der Lehrerschaft



- Vom Engagement der künstlerischen Fächer hin zu einer Ausdehnung des Prinzips Ästhetik in allen Unterrichtsfächern
- Vom einmaligen Impuls zur Bildung von Strukturen, vom Hype zur Haltung

Bei der Umsetzung dieser Aufgaben, deren Mühsamkeit nicht zu unterschätzen ist, ist Folgendes zu berücksichtigen: Es gibt gerade im Bereich der Schule immer wieder neue Anforderungen, die zu bewältigen sind: die Aufforderung zu einer individuellen Förderung, die Strategie der Einführung eines kooperativen Lernens und – ganz aktuell – das Thema der Umsetzung der Inklusion. Lehrerinnen/Lehrer erleben möglicherweise die Orientierung der Schule auf Kulturprojekte, auf eine Kooperation mit Kultureinrichtungen rein additiv als eine weitere Aufgabe, die sich zu den andern Aufgaben gesellt. In einer solchen Sichtweise ist es völlig verständlich, wenn sich Widerstände gegen eine weitere Ausdehnung der Arbeitsanforderungen ergeben.

Es kommt daher darauf an, aufzuzeigen, dass die Entwicklung eines kulturellen Profils nicht eine weitere Zusatzaufgabe ist, sondern dass man dabei quasi als Nebenprodukt die anderen drei genannten Aufgaben erfüllen kann. Hierfür gibt es im Bereich des Kulturagentenprogramms inzwischen viele gute Beispiele, sodass es jetzt darauf ankommt, diese Erfahrungen in einer Weise systematisch zu sammeln und aufzubereiten, dass andere Schulen davon lernen können.

Ein Mitschnitt des Vortrags ist abrufbar unter
<http://www.youtube.com/watch?v=bwdfQOO8Fk> [11.7.2014].

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

2 <http://www.creative-partnerships.com/> [11.7.2014].

Literaturhinweise

Zu den anthropologischen Grundlagen

Fuchs, Max: *Mensch und Kultur. Anthropologische Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1999.

Zur kulturellen Bildung und zur Kulturschule

Fuchs, Max: *Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik*, München 2008.

Ders.: *Die Kulturschule. Konzept und theoretische Grundlagen*, München 2013.

Braun, Tom; Fuchs, Max; Kelb, Viola: *Wege zur Kulturschule*, München 2010.

Braun, Tom; Fuchs, Max; Kelb, Viola; Schorn, Brigitte (Hg.): *Auf dem Weg zur Kulturschule II. Weitere Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung*, München 2013.

Zur Kooperation und zur kulturellen Evolution

Tomasello, Michael: *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*, Frankfurt/M. 2006.

Ders.: *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*, Frankfurt/M. 2010.

Ders.: *Warum wir kooperieren?*, Berlin 2010.

Sennett, R.: *Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält*, Berlin 2013.

Siehe auch www.bkj.de (Kultur macht Schule) sowie die Homepage der Arbeitsstelle kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit in der Akademie Remscheid:

www.kulturellebildung-nrw.de



Carmen Mörsch

Kulturinstitutionen kooperieren mit Schulen: Gedanken zu einer Zweckgemeinschaft mit einem erweiterten Zweckbegriff

1. Motivationen

Kooperationen von Kultureinrichtungen mit Schulen dienen in den meisten Fällen vor allem der Reproduktion und damit dem Selbst-erhalt der ersteren. Sie ermöglichen es, von ihnen autorisierte Inhalte und Kunstbegriffe via formaler Bildungssektor in die Breite zu kommunizieren, und dienen so dazu, das „Publikum von morgen“ heranzubilden. Des Weiteren sind Kulturinstitutionen seit ihrer Gründung im 18. Jahrhundert mit einem bürgerlich verfassten Bildungsauftrag versehen und werden als Träger/Container wertvollen Kulturguts mit Bildungswirkung verstanden. Aus der Tatsache, dass sie mit öffentlichen Mitteln finanziert werden, sehen sie sich in der fiskalisch begründeten Verantwortung, diesen Bildungsauftrag wahrzunehmen und dabei so viele Menschen wie möglich zu erreichen. In diesem Zusammenhang existiert (besonders seit den 1970er Jahren, jedoch auch bereits lange davor) in den Institutionen das Bewusstsein, dass sie – um es mit Pierre Bourdieu zu sagen – „Distinktionsmaschinen“¹ sind, die soziale Ausschlüsse produzieren und es sich zur Aufgabe machen müssen, diesen entgegenzuwirken.

2. Formate der Zusammenarbeit

In den letzten zehn Jahren ist eine Zunahme an Kooperationsformen zwischen Kulturinstitutionen und Schulen zu verzeichnen, die über die allgegenwärtige Konvention des Institutionenbesuchs (Besuch eines Theaterstücks, einer Ausstellung, eines Konzerts etc.) hinausweisen. In der Folge werden einige dieser Kooperationsformen anhand sehr kurz beschriebener Projekte vorgestellt. Dass der Fokus dabei auf Beispielen aus England liegt, hat mit den Forschungsschwerpunkten der Autorin zu tun – es impliziert keine Aussage darüber, ob in anderen Ländern ähnlich gelagerte Formate zu finden sind.

Kooperationsform 1: Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien

Beispiel: Victoria & Albert Museum²

Viele englische Kulturinstitutionen stellen inzwischen Materialien online zum Download bereit, mit welchen die Lehrpersonen selbstständig mit ihren Klassen in den Einrichtungen arbeiten können. In den Materialien werden Korrespondenzen zu Lernzielen und Inhalten der schulischen Curricula explizit ausgewiesen, um den Lehrpersonen einen zusätzlichen Anreiz für den Besuch zu liefern und um es ihnen zu ermöglichen, diesen schulintern gut zu begründen.

Kooperationsform 2: Weiterbildung der Lehrenden

Beispiel: Write an Opera, Royal Opera House, London³

„Write an Opera“ ist ein Weiterbildungsprogramm für Lehrerinnen/Lehrer. Es besteht aus einem einwöchigen Intensivkurs im August, in dem Lehrpersonen in die verschiedenen Aspekte einer Musiktheaterproduktion eingeführt werden und das Vorgehen zur Entwicklung eines Konzepts für ein cross-curriculares Projekt in ihrer Schule lernen. Dieses führen sie im Anschluss an den Intensivkurs durch. In dem Projekt, das in der Schule veranstaltet wird, entwickeln und realisieren die Schülerinnen/Schüler ein Musiktheater von Beginn an in allen Arbeitsschritten, von der Konzeption bis zur Aufführung. Die Weiterbildung wird von Künstlerinnen und Künstlern übernommen, die selbst auch Erfahrung in der pädagogischen Arbeit haben. Zusätzlich zu der praktischen Übung erhalten die Lehrerinnen/Lehrer schriftliches Material als Unterstützung zu ihrer Projektentwicklung in der Schule.

Kooperationsform 3: Gegenseitige Besuche; Schule als Produktionsort und als Gegenstand der Produktion⁴

Beispiel: Creative Connections (Whitechapel Art Gallery, 2003 – 05)

Die Whitechapel Art Gallery ist einer der international bekannten Orte für Wechselausstellungen von Gegenwartskunst. Sie bietet ein umfassendes Bildungsprogramm an, im Rahmen dessen sie u. a. mit Kunstschaffenden, Schülerinnen/Schülern und Lehrpersonen, lokalen sozialen und Bildungseinrichtungen und Hochschulen kooperiert. Eines dieser Angebote war das Programm „Creative Connections“. Darin arbeitete jeweils eine Schulklasse für den Zeitraum von zwölf Monaten mit einer Künstlerin/einem Künstler zusammen. Die Kooperation begann mit einem Besuch der Klasse im Atelier, damit die Schülerinnen/Schüler die Arbeitsweise der Künstlerin/des Künstlers kennenlernen und zu den weiteren Projektaktivitäten in Beziehung setzen konnten. Es folgten Besuche der Ausstellungen der Galerie, die die Künstlerin/der Künstler anleitete und in deren Anschluss sie/er in der Schule fünftägige Workshops in Beziehung zur Ausstellung durchführte. Weiterhin realisierte sie/er im Rahmen des Projekts eine künstlerische Arbeit, mit der sie/er auf die Schul-

situation reagierte und die in der Schule blieb. Sowohl die Workshopergebnisse der Schülerinnen/Schüler als auch die Arbeit der Künstlerin/des Künstlers wurden zum Ende des Projektjahres in der Galerie ausgestellt.

3. Unhinterfragte Vorannahmen

Die letztgenannte Kooperationsform bietet die (je nach Fall mehr oder weniger) intensive Beschäftigung der Institutionen Schule und Kunstinstitution miteinander im Rahmen unterschiedlicher Formen der Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Kunstschaffenden sowie Schülerinnen/Schülern und verfolgt den Anspruch, dass eine künstlerische Arbeit entsteht, die sich mit der Schule als Kontext auseinandersetzt. Dies sind bereits viele Ansatzpunkte für eine kritische, reflexive Praxis, der es nicht mehr ausschließlich um die Heranbildung eines Publikums von morgen oder um eine Legitimation der Kultureinrichtung, sondern eher um eine auf Austausch basierende Wissensproduktion geht. Dieses Potenzial realisiert sich jedoch in den seltensten Fällen konsequent, was in diversen Spannungsverhältnissen, welche diese Kooperationen hervorbringen, begründet ist. Wesentlich (wenn auch nicht ausschließlich) tragen dazu meines Erachtens die unhinterfragten Vorannahmen seitens der Kulturinstitutionen (und auch häufig der Schulen selbst) bei, welche den Kooperationen in vielen Fällen unterliegen:



- Kulturinstitutionen stehen für den autorisierten Zugang und das autorisierte Verständnis von „Kunst“ und „Kultur“ – hier wird qua gesellschaftlicher Übereinkunft definiert, was das ist.
- Junge Menschen, über die Schule einfach erreichbar, haben dort zu wenig Kontakt mit dem, was als „Kunst“ und „Kultur“ definiert ist. Dadurch wird die Chance verpasst, diese jungen Menschen an die „Kunst“ und „Kultur“ „heranzuführen“, d. h. eine Affinität zu diesen in einem Maß zu erzeugen, dass diese Menschen jetzt und später zum Konsum solcher Angebote motiviert sind („Nachhaltigkeit“).
- „Kunst“ und „Kultur“, welche/wie sie durch die Lehrpersonen in den künstlerischen Fächern vermittelt werden, deckt in dieser Hinsicht zentrale Aspekte nicht ab.
- Kultureinrichtungen (Theater, Oper, Konzerthäuser, Museen, Kunsthallen etc.) sind die Orte, die diese Ressourcen bereithalten. Es geht darum, diese Ressourcen für die Schulen zugänglich zu machen, um das in den Schulen vorhandene Defizit zu kompensieren.

- Die Kultureinrichtungen sind paradigmatisch für „innovatives“, „ganzheitliches“ Lernen („Learning through Art“), im Gegensatz zum „schulischen Lernen“.

Diese unhinterfragten Vorannahmen führen dazu, dass das, was die Kulturinstitutionen bereithalten, nicht infrage gestellt wird. Lernen passiert in Richtung von Kultureinrichtung hin zu Schule und Schülerschaft. Wenn überhaupt, so werden neben dem Fokus auf die Lernfortschritte und vonseiten der Lehrenden und Institutionen gewünschten Verhaltensänderungen der Schülerinnen/Schüler allenfalls noch die Potenziale für die Schulentwicklung diskutiert. Der Gedanke, dass die Kulturinstitution oder die Kunstschaffenden sich durch die Kooperation entwickeln oder verändern könnten oder vielleicht sogar sollten, scheint in den seltensten Fällen eine Rolle zu spielen.

4. Neue Entwicklungen

Seit einiger Zeit nun scheinen mehr und mehr Kunstinstitutionen mit dieser Lern-Einbahnstraße nicht mehr ganz zufrieden zu sein. Dies hat sicher viele Gründe – zwei davon sollen hier genannt werden. Zum einen ermöglicht es die Figur des digitalen „Prosumenten“ allen Menschen, die digital vernetzt sind und den Umgang mit den Werkzeugen beherrschen, im Internet nicht nur zu konsumieren, sondern zu Kultur- und Wissensproduzenten zu werden.⁵ Dadurch ist eine zunehmende Hinterfragung der Kulturinstitutionen als autorisierte Horte des Wissens und der Kultur zu verzeichnen. Dies führt zu einer vermehrten Selbsthinterfragung und Beschäftigung mit Möglichkeiten der Partizipation.⁶ Zum anderen verfügen viele Kulturinstitutionen inzwischen über mehrjährige Erfahrungen in der Kooperation mit Schulen und merken, dass sie dabei immer wieder an die gleichen Grenzen stoßen, die auch etwas mit ihrem Selbstverständnis zu tun haben. Die Experimentierphase ist also an vielen Orten vorbei und wird von einer Phase der Auswertung und Selbstreflexion abgelöst.

Für diese Tendenz seien hier zwei Beispiele genannt: eines, das eine milde Form der Verschiebung im Kooperationsverhältnis impliziert, und eines, das einen sehr radikalen, bisher noch nicht umgesetzten Entwurf darstellt.



Kooperationsform 4: Gegenseitiges Mentoring von Kunstschaffenden und Lehrpersonen

Beispiel: Whitechapel Art Gallery⁷

In der Whitechapel Art Gallery gibt es seit 2011 das Programm Artist/Teacher Co-Mentoring. In diesem treffen sich jeweils eine Lehrperson und eine Künstlerin/ein Künstler zu Planungs- und Beratungsgesprächen. Dieses Format verbindet die Kunstinstitution mit folgenden Zielen:

„Herauszufinden, was passiert, wenn Kunstschaffende und Lehrende Zeit haben, um miteinander auf Augenhöhe an beruflicher Weiterbildung zu arbeiten, die sich an persönlichen Bedürfnissen orientiert.

Lehrende und Kunstschaffende dazu zu befähigen, neue Arbeitsweisen in Schulen auszuprobieren oder gewohnte Arbeitsweisen zu hinterfragen und neu zu beleben.

Die Machtverhältnisse zwischen Lehrenden, Kunstschaffenden, Kuratorinnen/Kuratoren in den Blick zu nehmen, indem mit Unterstützung der Galerie gleichberechtigte Partnerschaften entwickelt werden. [...]

Dazu zu ermutigen, die Galerie als Ressource zu nutzen, um künstlerische oder Lehrmethoden zu entwickeln und für die Bedürfnisse der Lehrenden zu sensibilisieren und diese zu unterstützen.

Das ‚Artist in Residence‘-Programm der Galerie in Schulen bekannter zu machen, insbesondere dessen Funktion, Lehrende in ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen.

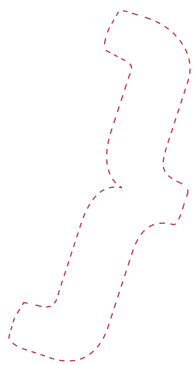
Den Lehrenden das Programm der Galerie zugänglich zu machen und mithilfe der unterschiedlichen Programmbausteine deren Weiterbildung zu fördern.

Konzepte und Ideen, die zahlreiche zeitgenössische Kunstpraktiken umfassen, für Lehrerinnen/Lehrer zugänglich zu machen.

Künstlerinnen/Künstlern den Kontakt zu Schulen und Lehrkräften zu ermöglichen, damit ihre Forschungsergebnisse in persönliche Lernumgebungen eingebracht werden können.

Künstlerische Praktiken in der Forschungs- und Entwicklungsphase zu unterstützen.

Das Netzwerk von Künstlerinnen/Künstlern, die Interesse an Bildungsarbeit haben, auszubauen und zu stärken.



Ein Programm zu etablieren, das prozess- und nicht ergebnisorientiert ist.“⁸

An diesen Zielformulierungen lassen sich wesentliche Verschiebungen und Lernergebnisse aus den vielen Jahren Kooperationsprojekte an der Whitechapel Art Gallery ablesen:

- Das Lernen beruht hier auf Gegenseitigkeit.
- Eine Sensibilität gegenüber den Machtverhältnissen zwischen den Institutionen ist konstitutiver Bestandteil der Projektanlage.
- Entwicklungsbedarf wird auf beiden Seiten verortet.
- Die Notwendigkeit von Zeit für gemeinsame Reflexion und Verknüpfung der unterschiedlichen Wissensbestände wird anerkannt.



Das radikalste mir bisher bekannte Beispiel in Bezug auf Partizipationsmöglichkeiten innerhalb einer Kunstinstitution existiert bisher nur auf dem Papier und muss aufgrund des frühen Zeitpunkts seiner Entwicklung im Moment anonym bleiben. Es konturiert sich zum Zeitpunkt der Entstehung dieses Artikels in der deutschsprachigen Peripherie, im Rahmen einer grundsätzlichen Revision und Neuausrichtung eines kleinen kulturhistorischen Museums. Hier wird die Idee diskutiert, das kulturelle Erbe der Region zu resozialisieren: die Sammlungsbestände bis auf wenige emblematische Objekte an die Bevölkerung der Region zu übergeben und das Museum im Kern zu digitalisieren. Hauptgegenstand des digitalen Displays wäre dann die Dokumentation von und die Auseinandersetzung

mit den verschiedenen Gebrauchsweisen der überantworteten Gegenstände. Die Kooperation mit den Schulen der Region wäre dabei ein zentrales Handlungsfeld. Als Begründung für diesen sehr weitgehenden Entwurf heißt es in einem internen Papier des Museums:

„Im Übergang von der Informations- zur Wissensgesellschaft pflegt das Publikum heute andere Formen der Unterhaltung, Bildung und des Dialogs als noch im 20. Jahrhundert. Menschen teilen ihre Kunst, ihre Kultur und ihre Erfahrungen über Plattformen, seien diese virtuell oder räumlich-materiell. [...]

Hinzu kommt: Museumsbesucher suchen ihre Aktivitäten danach aus, inwieweit sie ihnen Gelegenheit zur Reflexion und Stärkung der Selbstwahrnehmung bieten. Ein Museum der Zukunft wird damit Ort der gemeinsamen Wissens- und Erfahrungsproduktion zur Stärkung eines gemeinsamen Selbstverständnisses in der Wissensgesellschaft.

Ein Museum, welches diese Entwicklungen berücksichtigt, muss traditionelle Hierarchien zwischen Wissens-Institution und Konsument nivellieren: Das Museum ist nicht mehr alleiniger Experte, der den unwissenden Besuchern die Welt erklärt, sondern Drehscheibe zwischen ‚Experten-‘ und ‚Laienwissen‘.

Ein Museum und dessen Ausstellungen werden schließlich dann als befriedigend erlebt, wenn folgende Aspekte erfüllt sind: Die Institution bietet dem Publikum eine adäquate Herausforderung, die Betroffenen können sich mit ihren Fähigkeiten einbringen und soziale Kontakte knüpfen.

Die Form der Museumsarbeit, welche sich an den Auswirkungen des Gesellschaftswandels orientiert, ist ein Prozess mit offenem Ende und erfordert ein hohes Maß an Flexibilität und Offenheit sowie Improvisationsfähigkeit. [...]

Die Prozesse hin zum Museum der Zukunft sind konfliktuös. Deshalb braucht es von Beginn an Raum und Zeit sowie eine Strategie der Konfliktbewältigung. Wichtig dabei ist: Mit welchem Blick betrachte ich die andere Person und ihre Ideen.“⁹

Unabhängig davon, ob die Idee einer Vergemeinschaftung der Museumssammlung in naher Zukunft wirklich in die Tat umgesetzt wird, kann die Tatsache ihrer Existenz als Symptom für den im „participative turn“ enthaltenen Paradigmenwechsel gelesen werden. Für die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Kulturinstitutionen bieten diese neuen Entwicklungen die Möglichkeit, sich im Zeichen eines

erweiterten Zweckbegriffs zu entfalten. Neben den Entfaltungsmöglichkeiten für die Schülerinnen/Schüler könnten sie vermehrt dazu beitragen, Entwicklungs- und Reflexionsprozesse der Institutionen in Gang zu setzen. Gerade auch konfliktreiche Momente könnten dabei eine katalysierende Rolle spielen – vorausgesetzt, es wird Raum gegeben (also Zeit, Ressourcen), das daraus resultierende implizite Wissen explizit und anwendbar zu machen.



Kooperationen könnten unter den Vorzeichen dieses Paradigmenwechsels aber auch als eine Bedingung für Kulturinstitutionen verstanden werden, überhaupt zukunftsfähig zu bleiben – oder wie es ein Museumsdirektor im Rahmen eines Forschungsprojektes unseres Instituts kürzlich im Interview ausdrückte: „It’s networking or not working.“¹⁰



Ein Mitschnitt des Vortrags von Carmen Mörsch ist abrufbar unter <http://www.youtube.com/watch?v=bQbxh9kvaRM> [11.7.2014].

Die in diesem Text angerissenen Überlegungen können vertieft online nachgelesen werden in „Zeit für Vermittlung“. „Zeit für Vermittlung“ ist eine Online-Publikation zur Kulturvermittlung. Sie wird herausgegeben vom Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) im Auftrag von Pro Helvetia und ist das Resultat der Begleitforschung des „Programms Kulturvermittlung“ (<http://www.prohelvetia.ch/Kulturvermittlung.605.0.html?&L=0>) der Schweizer Kulturstiftung (2009–2012). Die Publikation soll dazu anregen, die Vermittlungspraxis – und deren Förderung – unter Kenntnis der laufenden Debatten, Fallstricke und Potenziale weiterzuentwickeln. <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/index.html> [11.7.2014].

1 Pierre Bourdieu: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M., 1982.

2 http://www.vam.ac.uk/vastatic/microsites/bg_teachers_packs/programmes/prog1.htm [11.7.2014].

3 <http://www.roh.org.uk/learning/teachers/write-an-opera> [11.7.2014].

4 Hierzu gibt es auch ein Beispiel aus Berlin: das Projekt „Jump&Run – Schule als System“. <http://berlinerprojektfondskulturellebildung.wordpress.com/2012/04/20/jump-and-run-schule-als-system> [11.7.2014].

5 Zum Phänomen des Prosuming siehe die IBM-Medienstudie von 2008: *Aus Konsumenten werden Prosumenten*. <http://www-05.ibm.com/de/media/news/medienstudie-28-04-08.html> [11.7.2014].

6 Als Beispiele für die „partizipative Wende“ in Kulturinstitutionen im deutschsprachigen Raum siehe die Publikation: Gesser, Susanne et al. (Hg.): *Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen*. Bielefeld 2012.

7 <http://www.whitechapelgallery.org/education/schools/teachers/artistteacher-co-mentoring> [11.7.2014].

8 Whitechapel Art Gallery: *Artist/Teacher Co-mentoring. Continuing Professional Development for Secondary School Art Teachers*. Report 2011/2012. Als Download abrufbar unter http://www.whitechapelgallery.org/downloads/testing/co-mentoring_report_whitechapel.pdf [11.7.2014]., Übersetzung: Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“.

9 Die Quelle dieses bemerkenswerten Textes muss zum gegenwärtigen Zeitpunkt anonym bleiben.


10 Dito.

Tobias Fink

Kulturagentinnen und Kulturagenten zwischen Interaktion, Kooperation und Netzwerkarbeit. Ein organisationstheoretischer Beitrag

Mein heutiger Beitrag ist eine Einladung, über das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ aus einer theoretischen – einer organisationstheoretischen – Perspektive nachzudenken. Diese Sichtweise erscheint uns vor allem deshalb als ertragreich, da es im Programm um die Kooperation von Partnern aus unterschiedlichen Bereichen – nämlich der Bildung und der Kultur – geht. Ein organisationstheoretischer Blick kann dabei helfen, die jeweiligen Organisationslogiken bzw. -unlogiken dieser beiden Bereiche besser zu verstehen und daraus Schlüsse für Einflussmöglichkeiten, aber auch Einflusschwierigkeiten des Programms abzuleiten. Ich stelle diese theoretische Perspektive, die auch unsere empirische Arbeit begleitet, vor, um einerseits zu erklären, welche Fragestellungen für uns als Begleitforschung des Programms interessant sind, und auch als Einladung an Sie. Wie wir wissen, arbeiten die allermeisten der hier Anwesenden im Kontext des Programms – als Kulturagentinnen/Kulturagenten, als Kulturbeauftragte an den Schulen, als Lehrende oder Schulleiterinnen/Schulleiter, als Kulturpartner, in einem Landesbüro, in der Geschäftsstelle, in einem der beteiligten Ministerien oder den beteiligten Stiftungen. Sollte es gelingen, dass Sie ihre jeweilige Position im Programm und die Erfahrungen, die Sie bisher gemacht haben, in einem anderen Licht sehen, dann hat dieser Vortrag sein Ziel erreicht.

Ich werde meinen Vortrag in vier Schritte gliedern: In einem ersten Schritt gehe ich kurz auf die formulierten Ziele des Programms ein, um der Frage nachzugehen, welche Art von Kooperationsauftrag formuliert wurde. Es wird sich zeigen, dass es sich um Kooperation auf Projekt- und auf Organisationsebene handelt. In einem zweiten Schritt grenze ich Kooperation von Interaktion und Netzwerkarbeit ab und schlage eine Systematik vor, die deutlich macht, welche Elemente für eine Kooperation auf der Organisationsebene entscheidend sind.




Daran schließt sich der dritte Teil an, der auf die besonderen Organisationsmerkmale von Schulen und Kultureinrichtungen abhebt. Der vierte Teil wird die Hauptinstrumente des Programms – Kulturfahrpläne, Kulturagentinnen/Kulturagenten, Kulturbeauftragte, Kunstgeld und die Länderbüros – schlaglichtartig in Bezug auf ihre potenziellen Wirkungen bei den beteiligten Organisationen beleuchten.

1. Programmziel: Kooperation

Die Ziele des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ lassen sich in zwei Gruppen unterscheiden: In der ersten geht es um die beteiligten Schülerinnen/Schüler, die „neugierig auf Kunst werden, Kenntnisse über Kunst und Kultur vermittelt bekommen, eine Bildung und Stärkung ihrer Persönlichkeit erfahren und zu Akteuren einer kulturinteressierten Öffentlichkeit werden“ sollen.¹

Um dies – auch über die Programmlaufzeit hinaus – zu erreichen, setzt das Programm eine zweite Gruppe von Zielen: Schulen und Kultureinrichtungen bzw. Künstlerinnen/Künstler sollen miteinander kooperieren: „In den Kulturinstitutionen und den mit ihnen assoziierten Künstlerinnen/Künstlern sieht das Programm zentrale Partner/innen. [...] Gemeinsam sollen Wege und Möglichkeiten gesucht werden, wie sich Schulen und ihre Kulturpartner einander öffnen und modellhafte Kooperationen entwickeln.“² Diese Kooperationen sollen sich dadurch auszeichnen, dass „gemeinsame kulturelle Angebote“ entwickelt werden, „langfristige Strukturen der Zusammenarbeit“ aufgebaut werden und die „Qualität der Angebote gesichert wird“.³



Der entscheidende Punkt ist nun – und deshalb erwähne ich das hier explizit –, dass Kooperation also kein Selbstzweck ist, sondern mit den Zielen der ersten Gruppe, die auf die Schülerinnen/Schüler bezogen sind, eng verknüpft ist: Es geht nicht einfach nur um irgendeine Form von Zusammenarbeit, sondern um eine Zusammenarbeit, die es möglich macht, dass die genannten Ziele auf Schülerebene erreicht werden.

Es geht also zum einen um eine Projektebene, auf der ein hohes Maß an Kooperation von den Projektdurchführenden verlangt wird: „Es sollen gemeinsame kulturelle Angebote entwickelt und durchgeführt werden“ – und zum anderen um eine Organisationsebene, auf der ein hohes Maß an Kooperation zwischen den beteiligten Organisationen erforderlich ist.

Diese Unterscheidung von Projektebene und Organisationsebene ist für unseren Kontext deshalb so interessant, weil das Programm dezidiert versucht, nicht nur gute Projekte durchzuführen, sondern eben auch organisationale Strukturen zu verändern bzw. aufzubauen.



en, die, wie ich zeigen werde, den Kern der beteiligten Organisationen – sowohl der Schulen als auch der Kultureinrichtungen – betreffen. Ich werde mich daher zunächst auf die zweite Ebene der Kooperation, die Organisationsebene, konzentrieren, auf der es um die Kooperation von Organisationen geht. Was also bedeutet Kooperation in Bezug auf Organisationen? Und was ist überhaupt eine Organisation?

Organisationale Kooperation: eine Systematisierung

Die Kriterien, die angelegt werden, um von einer Organisation zu sprechen, lassen sich auf vier, relativ unstrittige, Kriterien begrenzen⁴:

Organisationen

- verfolgen Organisationsziele
- sind auf Dauer angelegt
- haben klare Mitgliedschaften
- und sind arbeitsteilig organisiert.

Wenn wir auf organisationaler Ebene von Kooperation sprechen, kann Kooperation klar vom Begriff der Interaktion abgegrenzt werden. Wenn wir von Interaktionen sprechen, beziehen wir uns in aller Regel nur auf den Austausch von Personen untereinander und nicht auf Organisationen, und zudem ist der Austausch im Begriff der Interaktion nicht qualifiziert: Interaktionen können auch beiläufig, zufällig oder feindselig sein, Kooperationen hingegen nicht, sie sind intendiert, auf eine gewisse Dauer angelegt und auf Zusammenarbeit ausgerichtet.

Vom Netzwerkbegriff kann eine Abgrenzung erfolgen, da der Netzwerkbegriff impliziert, dass es um mehr, meist deutlich mehr, als um zwei Beteiligte – bei Kooperationen hingegen meist um zwei, eventuell einige mehr, aber sehr selten um wirklich viele Beteiligte – geht. Zudem impliziert der Netzwerkgedanke, dass es vielfältige, nicht zentral gesteuerte Beziehungen zwischen den Netzwerkpartnern gibt. Wenngleich im Kontext des Kulturagentenprogramms auch von Netzwerken gesprochen wird – z. B. den Schulnetzwerken –, scheint es angesichts der Komplexität, die schon bei der Zusammenarbeit von zwei Partnern entsteht, zunächst sinnvoller, beim Begriff der Kooperation zu bleiben.

Was zeichnet aber nun Kooperation zwischen Organisationen aus? Ahlgrimm, Krey und Huber haben sich in einem 2012 erschienenen Band zu Kooperation innerhalb von Schule und von Schule zu externen Partnern die Mühe gemacht, über 60 Definitionen von Kooperation aus pädagogischen, soziologischen, psychologischen und

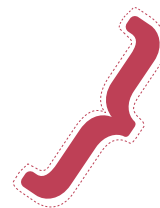
organisationstheoretischen Zusammenhängen zu analysieren und daraus eine Klassifikation von Kooperationsdefinitionen zu entwickeln.⁵ Sie unterscheiden:

- Kooperation als Haltung
- Kooperation als Strategie
- Kooperation als Vertragsverhältnis
- Kooperation als Arbeitsteilung.

Wir haben diese Differenzierung auf unsere Frage nach organisationaler Kooperation übertragen und uns zunächst die Frage gestellt, welche Haltungen zu Kooperation Organisationen haben können. Da der Begriff der Haltung üblicherweise auf Personen zielt, schlagen wir vor, für die Kennzeichnung der Haltungen von Organisationen besser den Begriff der Ausrichtung zu nutzen. Organisationen lassen sich dann hinsichtlich der folgenden Ausrichtungen unterscheiden:

1. Es gibt Organisationen, die autark orientiert sind, also versuchen, möglichst wenig Austausch mit anderen Organisationen haben zu müssen: Ein gutes Beispiel könnte ein Kloster sein, das den Anspruch hat, möglichst zurückgezogen von der Welt zu bestehen.
2. Es gibt aber auch Organisationen die wettbewerbsorientiert sind und in Konkurrenz zu anderen Organisationen stehen – in einem marktwirtschaftlichen System, also z. B. Wirtschaftsunternehmen.
3. Dann gibt es Organisationen, die auf Kooperation angelegt sind, man denke z. B. an eine Volkshochschule, die mit vielen anderen Bildungseinrichtungen kooperiert.

Und schließlich gibt es Organisationen, die eine Serviceorientierung haben, d. h. dass der Organisationszweck in der Förderung der Arbeit anderer Organisationen besteht, ein gutes Beispiel dafür ist die Forum K&B GmbH, die gegründet wurde, um Bildung, Kunst und Kultur in Schulen, Kultur- und Bildungsinstitutionen zu fördern – und insbesondere als Trägerin für das Modellprogramm zu fungieren. Welche Ausrichtung eine Organisation hat, hängt eng mit den jeweiligen Organisationszielen zusammen: Ein Kloster, das den Autarkiegedanken zu leben versucht, kann schlecht auf Kooperation ausgerichtet sein. Ein Wirtschaftsunternehmen, das in einem marktwirtschaftlichen System bestehen will, muss – mindestens auch – konkurrenzorientiert sein. Eine Volkshochschule, die selbst über wenig oder gar kein Lehrpersonal verfügt, muss zur Zielerreichung auf Kooperation ausgerichtet sein, und Serviceunternehmen werden eben gegründet, um für andere Organisationen Aufgaben



zu übernehmen, sind also auf eine bestimmte Form von Zusammenarbeit angelegt.

In einem zweiten Schritt können wir mit der gerade getroffenen Feststellung, dass die Ausrichtung einer Organisation in Bezug auf Kooperation eng mit den Organisationszielen verbunden ist, weiterdenken und uns klarmachen, dass Organisationsziele auch in bestimmten Verhältnissen zueinander stehen können.

Es scheint sinnvoll, vier verschiedene Verhältnisse zu unterscheiden:

1) Organisationsziele können konkurrierend sein: Wenn es das Organisationsziel einer Jugendkunstschule ist, Kindern und Jugendlichen am Nachmittag auf freiwilliger Basis ein Angebot jenseits der Schule zu machen, und es das Ziel der benachbarten Schule ist, ein verpflichtendes Ganztagsangebot für alle Schülerinnen/Schüler einzuführen, konkurrieren diese Ziele miteinander: Wenn eine der beiden Organisationen ihr Ziel erreicht, erreicht es die andere nicht.

2) Ziele von Organisationen können aber auch unabhängig – also independent – sein, sie können schlicht nichts miteinander zu tun haben: Wenn das Theater gute Theaterproduktionen macht und die Schule sich ein besonderes Profil geben will, um in der Konkurrenz um Schülerinnen/Schüler zu bestehen, dann hängen diese Ziele nicht miteinander zusammen. Gelingt es der Schule, sich ein solches Profil zu geben, hat das keinen direkten Einfluss auf die Theaterproduktionen und umgekehrt.

3) Im dritten Fall sind die Ziele kohärent, d. h. sie befördern einander, hängen aber nicht voneinander ab: Eine Schule will z. B. ihrer Schülerschaft Möglichkeiten zur Mitgestaltung des Schullebens geben und eine Künstlergruppe sucht nach Möglichkeiten, Kunst außerhalb von Ateliers zu produzieren und außerhalb von Galerien und Museen zu präsentieren, dann sind diese Ziele kohärent, sie befördern einander wechselseitig. Sie sind aber nicht aufeinander angewiesen: Die Schule könnte auch andere Möglichkeiten zur Mitgestaltung finden (Schülerparlamente ...) und die Künstlergruppe im Krankenhaus aktiv werden.

4) Im vierten Fall schließlich sind die Ziele interdependent, d. h. sie hängen so voneinander ab, dass die Zielerreichung des einen Partners nur gelingt, wenn auch das Ziel des anderen Partners erreicht wird. Wenn also ein Stadttheater das Ziel hat, auch ein alltäglicher Bildungsort für Schule zu werden, und eine Schule das Ziel hat, eine Theaterschule zu werden, die sich dadurch auszeichnet, dass die Schule auch zum Theater und das Theater auch zur Schule wird, dann hängen diese Ziele direkt voneinander ab. Das Theater kann

sein Ziel nicht ohne die Schule erreichen und die Schule nicht ohne das Theater.

Interessant ist nun, dass sich aus diesen Zielverhältnissen bestimmte Kooperationsmodelle ableiten lassen:

Im Falle der Konkurrenz ergibt sich vermutlich eher keine Kooperation.

Im Falle der Independenz könnte es zu Pseudokooperationen kommen, wenn z. B. das Theater, das gute Theaterproduktionen machen will, durch die Kooperation mit Schulen Legitimation und damit auch zukünftig finanzielle Ressourcen für die Theaterproduktionen gewinnt und die Schule mit einem Kulturprofil neue Schülerinnen/Schüler. In diesem Fall würde der Abschluss einer Kooperationsvereinbarung zur Zielerreichung ausreichen – auch wenn sie inhaltlich kaum mit Leben gefüllt ist.



Die beiden nächsten Formen möchte ich als informelle und formalisierte Kooperationen bezeichnen – ohne jetzt schon zu bewerten, welche Form hinsichtlich guter Projekte, die wirksamere ist.

Im Falle der kohärenten Ziele kann es zu intensiver Zusammenarbeit kommen, die aber nicht notwendigerweise formalisiert – d. h. im Kontext von Organisationen –, schriftlich fixiert und an Funktionen gebunden sein muss. Dass solche Formen der informellen Kooperation zwischen Schulen und Kultureinrichtungen sehr häufig sind, liegt auch daran, dass es sowohl in Schulen als auch in Kultureinrichtungen ein hohes Maß an Autonomie der handelnden Akteure gibt. Es scheint plausibel, davon auszugehen, dass – je mehr die

Ziele wirklich interdependent sind – die Notwendigkeit einer formalisierten Kooperation steigt, da die Kooperation ja eine so große Wichtigkeit zur Erreichung der eigenen Ziele besitzt. Die Organisationen könnten es sich dann nicht leisten, die Kooperation an Personen und nicht an Funktionen zu knüpfen, und werden die Zusammenarbeit vertraglich regeln und an bestimmte Funktionsstellen im eigenen Haus knüpfen.



Eine fünfte Variante ergibt sich, wenn die jeweiligen Ziele in der Hinsicht übereinstimmen, dass einer der Partner mit einer Dienstleistung bzw. einem Produkt Geld verdienen will und der andere Partner diese Dienstleistung bzw. dieses Produkt gerne einkaufen will. Diese Formen von Zusammenarbeit stellen dann Auftragsverhältnisse dar, die sich von Kooperationen dadurch abgrenzen, dass in ihnen eine andere Arbeitsteilung stattfindet, nämlich die: Ein Partner macht alles und wird dafür bezahlt, der andere macht nichts, sondern bezahlt. Dabei gilt, dass Auftragsverhältnisse in aller Regel formalisiert, also vertraglich geregelt sind.

Diese Unterscheidung von Auftragsverhältnissen und Kooperationen enthält übrigens keine Bewertung: Auch Auftragsverhältnisse können für die Zielsetzungen auf Projektebene förderlich sein.

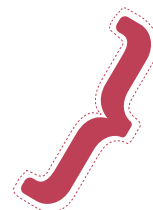
Nachdem ich über Organisationsziele und die Verhältnisse von Organisationszielen gesprochen habe, entsteht die komplizierte Frage, wer denn eigentlich Organisationsziele bestimmt! Um diese anzugehen, müssen wir uns in einem nächsten Schritt die Organisationsstrukturen von Schule und Kulturpartnern ansehen.

Organisationsmerkmale von Schule und Kultureinrichtungen

Beginnen wir mit den Schulen, die nach der oben genannten Bestimmung eine Organisation darstellen, und fragen nach den Zielsetzungen von Schulen, der daraus erwachsenden Ausrichtung von Schulen und den organisationalen Strukturen. Vorausgeschickt sei, dass die folgenden Ausführungen an dieser Stelle nur verkürzt dargestellt werden können und viele sehr wichtige Fragen ausgeblendet werden müssen (etwa die wichtige Frage, ob Schule nicht nur als Organisation, sondern auch als Gemeinschaft zu denken ist).

In der Diskussion über Schule und ihre gesellschaftlichen Aufgaben gibt es eine prominente Unterscheidung in Bezug auf drei Funktionen: Qualifikation, Selektion und Integration.⁶ Die Qualifikationsfunktion richtet sich darauf, dass den Schülerinnen/Schülern Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden sollen. Die Selektionsfunktion sorgt hingegen für den Anschluss an andere gesellschaftliche Teilsysteme und teilt die Schülerschaft durch Zertifizierung weiteren Schulen bzw. bestimmten beruflichen Laufbahnen zu. Die Integrationsfunktion schließlich dient dazu, die Schülerinnen/Schüler – und zwar alle, denn in Deutschland gibt es eine Schulpflicht – in die Gesellschaft zu integrieren. Dies geschieht insbesondere über die Auswahl der Unterrichtsinhalte, die immer auch einen Ausschluss von anderen möglichen Inhalten bedeutet und sehr selten von der Schülerschaft mitgestaltet werden kann. Interessant ist nun, dass sich Schulen je nach Schulform (Grundschulen, Gesamtschulen, Gymnasien usw.), aber auch nach Schulart (Regelschule, Montessorischule, Waldorfschule) andere Schwerpunktsetzungen bei der Erfüllung dieser Funktionen geben können (Waldorfschulen etwa schieben die Selektionsfunktion bis in die Oberstufe auf). Zudem gibt es in den letzten Jahren eine Debatte darüber, ob diese Funktionsbeschreibungen so noch zeitgemäß sind. Munsch schlägt z. B. eine „Innovationsfunktion“⁷ vor, da er davon ausgeht, dass Schule Schülerinnen/Schüler auf stetigen und stark beschleunigten gesellschaftlichen Wandel vorbereiten muss. Es mag zwar keinen Konsens darüber geben, ob all diese Funktionen von Schule erfüllt werden müssen, unwidersprochen ist aber, dass es grundsätzlich hohe gesellschaftliche Erwartungen an sie gibt. Wie einzelne Schulen damit umgehen und welchen Einfluss welche Stakeholder auf die konkrete Ausgestaltung einer Einzelschule haben, kann nur beantwortet werden, wenn man sich die besonderen Organisationsstrukturen von Schule verdeutlicht.

Mintzberg machte in den 1980er Jahren den einflussreich gewordenen Vorschlag, Schule als eine „professionelle Bürokratie“ zu verstehen, die sich vor allem durch die hohe Autonomie des „betrieblichen Kerns“ (also der Lehrer, die das Kerngeschäft der Schule, den Un-

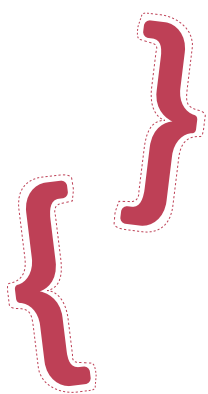


terrichtet, betreiben) auszeichnet.⁸ Hinzu kommt, dass es eine übergeordnete Verwaltungsstruktur, eine schwache strategische Spitze, kein „mittleres Management“ und kaum „auxiliare Strukturen“, d. h. Hilfsstrukturen wie Verwaltung, gibt. Zudem sind die Mitgestaltungsmöglichkeiten der vielen temporären Mitglieder (Schülerschaft und Eltern) sehr gering.

Diese Beschreibung von Schule erscheint angesichts der Entwicklungen der letzten 20 Jahre und des enormen Zuwachses an Komplexität in vielen Schulen für Deutschland nur eingeschränkt gültig. Insbesondere der Umbau vieler Schulen zu Ganztagschulen und der Aufbau zusätzlicher Teilbereiche wie etwa der Schulsozialarbeit und aktuell sonderpädagogischer Unterstützungssysteme zur Umsetzung der Inklusion und eine starke Hinwendung zur Idee, den einzelnen Schulen mehr Autonomie zuzugestehen, haben die Schulen stark verändert und vor allem stark diversifiziert. Felicitas Thiel schlägt daher vor, Schulen als „managed professional organizations“ zu begreifen, die eine höhere Schulautonomie, eine Ausweitung der Leitungskompetenzen, einen zum Teil erheblich erweiterten betrieblichen Kern (auch die Ganztagsangebote und die Schulsozialarbeit können als betrieblicher Kern angesehen werden!), eine Ausweitung des Hilfsstabs (z. B. Mensen oder der Ganztagsbereich, wenn additiv gedacht wird) und eine Zunahme der Kooperationen mit Partnern beinhaltet.⁹ Trotz der Stärkung der strategischen Spitze und des Aufbaus neuer Teilbereiche bleibt ein relativ autonomer betrieblicher Kern ein Kennzeichen von Schule: Die konkrete Gestaltung des Unterrichts/der Angebote bleibt in der Verantwortung professioneller Pädagogen, die weiterhin über eine hohe Autonomie in der Ausgestaltung verfügen. Diese Besonderheit des „Unterrichtens“ und deren Auswirkung auf Organisationsstrukturen wird von Harm Kuper folgendermaßen beschrieben:

„Die unauflösbare Bindung von Unterricht an die Kommunikationsform der Interaktion lässt die Schule organisationstheoretisch betrachtet zu einem Sonderfall werden. Ihr operativer Kern kann nicht in der Weise in eine Struktur des Entscheidens eingebunden werden, wie das für Organisationen vielfach üblich ist. Die im Hinblick auf die Zielsetzungen der Organisation Schule zentrale Instanz bildet gegenüber der Struktur der Organisation Schule eine in hohem Maße eigenständige Ordnung aus.“¹⁰

Interessant ist dieser Befund für die Frage nach dem Aufbau von Kooperationen zwischen Schule und Kulturpartnern genau in der Hinsicht, dass auf Projektebene zwischen Lehrenden und Kunstschaffenden/Kulturvermittelnden kooperiert werden soll. Diese Kooperation lässt sich auf Schulseite aber kaum von oben verord-



nen, gerade weil die Lehrenden über eine hohe Autonomie bei der Gestaltung des Unterrichts verfügen. Dies bedeutet aber auch, dass Kooperationen in Schulen grundsätzlich stark an die handelnden Personen und kaum an Funktionen geknüpft sind, was aber für die gewünschte Nachhaltigkeit und Dauerhaftigkeit ein schwer aufzulösendes Problem darstellt.

Halten wir fest: An Schulen werden vielfältige Funktionsanforderungen gestellt (Qualifikation, Selektion, Integration, Innovation), die von Schulen sehr unterschiedlich aufgegriffen werden. Dies ist für unseren Zusammenhang insbesondere deshalb wichtig, weil die Ziele einer Organisation in enger Verbindung zur Ausrichtung der Organisation stehen. Eine Schule etwa, die sich stark der Funktion der Integration verpflichtet fühlt, wird vermutlich die Zusammenarbeit mit bestimmten gesellschaftlichen Teilbereichen wie etwa der Kultur als sehr wichtig ansehen. Eine andere Schule, die stark das Ziel der Qualifikation in den zentralen Schulfächern anstrebt, wird eventuell weniger auf Zusammenarbeit mit Kultur ausgerichtet sein. Aber selbst an einer solchen Schule kann es Lehrende geben, die eine andere Haltung zur Notwendigkeit von Kooperation haben und aufgrund des nach wie vor hohen Gestaltungsspielraums für einzelne Lehrende die Zusammenarbeit mit Partnern aus dem Kulturbereich realisieren. In diesem Fall kooperiert dann allerdings nicht die Schule, sondern die einzelne Lehrperson.

Kulturpartner

Es gibt bisher kaum Arbeiten, die sich mit organisationstheoretischen Fragen im Kulturbereich auseinandersetzen. Die wenigen, die es gibt¹¹, beziehen sich auf die öffentlich geförderten Einrichtungen, die als Teil der öffentlichen Verwaltung geführt werden. Als exemplarische Fälle zur Analyse werden die großen Theaterhäuser genutzt. Sieht man sich aber nun die beteiligten Kulturpartner im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ an, wird deutlich, wie unzureichend diese Eingrenzung für unsere Fragestellung ist. Im Programm sind große öffentlich geförderte Kultureinrichtungen, z. B. das Theater Oberhausen oder das Bode-Museum, beteiligt. Es sind aber auch Kulturpartner beteiligt, die in Vereinsstrukturen organisiert sind, wie etwa der Kunstverein Hamburg, die Kreativwerkstatt Herten oder die Stadtkapelle Munderkingen. Zudem finden sich privatwirtschaftliche Organisationen – z. B. Verlage – sowie Künstlerinnen/Künstler, die allerdings in einem Punkt keine Organisation darstellen: Sie haben Organisationsziele, sind auf Dauer angelegt und haben klare Mitgliedschaften, allein die Arbeitsteilung kann nicht stattfinden, da sie nur eine Person sind. Eine Beschreibung der vielen unterschiedlichen Organisationstypen, die als Kulturpartner am Programm beteiligt sind, kann hier aufgrund der



knappen Zeit nicht erfolgen. Ich möchte daher nur kurz an zwei Beispielen zeigen, wie unterschiedlich die Organisationsziele der beteiligten bzw. möglichen Kulturpartner sind und wie diese zu den genannten Zielen von Schule stehen können.

Betrachten wir als ersten Fall ein großes öffentlich gefördertes Museum. Die Aufgaben von Museen sind vielfältig. In den Standards für Museen des Deutschen Museumsbundes etwa werden genannt: „Sammeln, Bewahren, Forschen, Ausstellen und Vermitteln“¹². Über die Gewichtung dieser Kernaufgaben herrscht dabei keineswegs Einigkeit. Manche Museen legen ein starkes Gewicht auf das Sammeln, Bewahren und Forschen, andere auf das Ausstellen und Vermitteln. Schon hier wird deutlich, dass die Organisationsziele des Sammelns, Bewahrens und Forschens keine Zusammenarbeit mit Schule nahelegen. Diese wird erst wahrscheinlich, wenn es einen starken Fokus auf das Vermitteln gibt und Schulen als Partner in den Blick genommen werden. Dies bedeutet aber noch nicht notwendigerweise, dass ein Museum, das Vermittlung in den Blick nimmt, auch Interesse hat, „gemeinsame kulturelle Angebote“ mit Schulen zu entwickeln. Zur Erreichung des Organisationsziels der Vermittlung ist es zunächst einmal nur notwendig, dass möglichst viele Schülerinnen/Schüler ins Museum kommen. Im Fall allerdings, in dem ein Museum erkennt, dass durch die Zusammenarbeit mit Schule bessere Vermittlungsangebote – d. h. solche, denen es gelingt, die Schülerinnen/Schüler wirklich zu interessieren – notwendig sind, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass tatsächlich gemeinsame kulturelle Angebote entwickelt werden.

Als zweites Beispiel soll hier ein Theaterpädagogisches Zentrum (TPZ) dienen, das als eingetragener Verein organisiert ist und einen bescheidenen jährlichen Zuschuss der Kommune bekommt. Welche Organisationsziele hat nun das TPZ? Da es hierzu – anders als im Fall der Schulen und der Museen – keine Literatur gibt, möchte ich die Ziele hier kurz an einem fiktiven Beispiel skizzieren. Gegründet wurde das TPZ von einigen freiberuflichen Theaterpädagoginnen und -pädagogen, die sich damit eine gemeinsame Organisationsstruktur gegeben haben, um ihre theaterpädagogischen Angebote besser anbieten und durchführen zu können. Die gemeinsame Organisation bietet große Vorteile für die einzelnen Theaterpädagoginnen und -pädagogen: Sie können besser an mögliche Partner bzw. Auftraggeber – Schulen, Kindergärten, Kommunen, Firmen – herantreten, sie können sich gegenseitig – etwa im Krankheitsfall – vertreten, und sie können flexibler verschiedene Projekte gestalten als wenn sie allein arbeiten würden. Neben diesen wirtschaftlich motivierten Organisationszielen gibt es inhaltliche Ziele, etwa Kindern und Jugendlichen (vielleicht aber auch Menschen jeden Alters)

aktive Theatererfahrungen zur ermöglichen und dabei künstlerisch hochwertige Produktionen zu gestalten.

Da die Theaterpädagogen das TPZ als gemeinnützigen Verein gegründet haben, tritt schließlich noch das Ziel hinzu, gesellschaftliche Entwicklungen durch Bildungsangebote, die auf Freiwilligkeit, Eigentätigkeit und Partizipation setzen, positiv zu gestalten. Um diese Organisationsziele verfolgen zu können, wird dieses TPZ sicherlich keine auf Autarkie ausgerichtete Organisation sein können, sondern grundsätzlich auf Kooperation ausgerichtet sein. Im konkreten Fall bedeutet das aber noch nicht, dass tatsächlich „gemeinsame kulturelle Angebote“ entwickelt werden müssen. Es ist gut vorstellbar, dass es in vielen Fällen zu Dienstleistungsverhältnissen kommt: Die Schule beauftragt die Theaterpädagogen mit der Durchführung eines Projekts und erreicht das Ziel, die Qualifikation der Schülerinnen/Schüler durch aktive Theatererfahrung zu bereichern. Das TPZ erreicht ebenfalls sein Ziel und führt Projekte durch, die den eigenen pädagogischen und künstlerischen Grundsätzen entsprechen.

Instrumente des Programms

Wie wir gesehen haben, handelt es sich bei Schulen um komplexe Organisationen mit vielfältigen Zielsetzungen und bei den Kulturpartnern um eine sehr heterogene Gruppe, die sich hinsichtlich ihrer Organisationsziele und ihrer Organisationsstruktur sehr stark unterscheiden. Da das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ den Anspruch hat, auch auf organisationaler Ebene Veränderungen zu bewirken, die zu mehr Zusammenarbeit zwischen Schulen und Kulturorganisationen beitragen sollen, möchte ich im letzten Teil kurz skizzieren, welche Einflüsse der verschiedenen Instrumente des Programms auf die beteiligten Organisationen vorstellbar sind. Es sind leider noch keine Ergebnisse, sondern nur Überlegungen – sozusagen Einblicke in unser Forschungsprogramm.

Kulturagentinnen/Kulturagenten

Alle Kulturagentinnen/Kulturagenten betreuen drei Schulen, sind aber formal nicht Mitglied dieser Organisationen, da sie bei der Forum K&B GmbH angestellt sind. Es ist dennoch zu vermuten (das werden wir empirisch überprüfen), dass die Kulturagentinnen/Kulturagenten in einigen Schulen von den beteiligten Akteuren als Mitglieder der Schule wahrgenommen werden (hier wird die Frage relevant, ob nicht Schulen eben auch als Gemeinschaften funktionieren, in denen Mitgliedschaft nicht über formale Organisationszugehörigkeit geregelt wird). In jedem Fall können die Kulturagentinnen/Kulturagenten versuchen, auf Haltungen und Ziele von Schulleitung, Lehrenden, weiteren Pädagogen, Eltern und Schülerinnen/Schülern Einfluss zu nehmen. Sie haben allerdings keinerlei



Catriona Shaw (goeeyTeam)

Entscheidungsbefugnisse in der Schule, spielen aber vermutlich für die Beantragung der Ressource des Kunstgeldes eine wichtige Rolle und können eventuell einen gewissen Druck erzeugen, wenn Schulen sich nicht an die vertraglich vereinbarten Konditionen für die Teilnahme am Programm halten.

Im Hinblick auf die Kulturpartner erscheint die Position der Kulturagentinnen/Kulturagenten noch schwächer. Sie sind keiner Kulturorganisation „zugeordnet“, die Kulturpartner sind nicht vertraglich an das Programm gebunden, und die Beantragung des Kunstgeldes erfolgt über die Schulen. Zudem wird die Kulturagentin/der Kulturagent vermutlich in keinem Fall als Mitglied der Organisationen der Kulturpartner aufgefasst. Die wichtigsten Ressourcen, um dennoch Einfluss auf die Kulturpartner zu nehmen, stellen wahrscheinlich die fachlichen Fähigkeiten der Kulturagentinnen/Kulturagenten, ihre/seine Vertrautheit mit Kunst, die vorhandenen Kontakte und die Position als Kontaktperson zu den drei Schulen dar. Im besten Falle fungiert sie/er als Vermittler, Übersetzer und Berater.

Kulturfahrplan

Der Kulturfahrplan kann als Versuch interpretiert werden, in den Schulen einen Diskussions- und Entscheidungsprozess über die Zielsetzungen im Bereich Kultur anzuregen. Die größte Wirkung wird das vermutlich dann erzeugen, wenn der Kulturfahrplan unter Beteiligung aller Mitglieder der Schule – Schulleitung, Lehrende, weitere Pädagoginnen/Pädagogen, Schülerschaft, Eltern – und der Kulturpartner entsteht. Aufseiten der Kulturpartner kann dieses Instrument natürlich nur dann wirksam werden, wenn diese auch in die Entwicklung des Kulturfahrplans eingebunden sind.

Kulturbeauftragte

Jeweils eine Lehrerin/ein Lehrer pro Schule hat die Funktion der/des „Kulturbeauftragten“ übernommen und bekommt dafür Entlastungsstunden. Dies stellt eine organisationale Veränderung in Hinblick auf die Aufbauorganisation der Schule dar. Interessant ist, ob sich dies auch in der Ablauforganisation der Schule bemerkbar macht. Die Frage ist, ob und wie die Kulturbeauftragten ihre Funktion nutzen und ob sie mit Entscheidungsbefugnissen ausgestattet sind.

Aufseiten der Kulturpartner gibt es kein entsprechendes Instrument. Vorstellbar ist allerdings, dass es für die Kulturpartner hilfreich sein könnte, einen festen Ansprechpartner für „Kultur“ an der Schule zu haben.



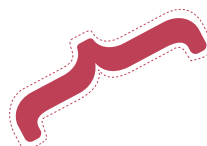
Kunstgeld

Das Kunstgeld stellt eine monetäre Ressource dar, die vermutlich für beide Partner Attraktivität besitzt. Dass es auch direkt organisatorische Veränderungen bewirken kann, ist eher unwahrscheinlich, da es nicht dazu genutzt werden kann, feste Stellen zu finanzieren. Durch die Finanzierung von Projekten, die sonst nicht möglich wären, schafft das Kunstgeld aber reale Zusammenarbeit und Begegnung von Mitgliedern der Schule und der Kulturpartner.

Länderbüros

Die Länderbüros können ebenfalls als ein Instrument des Programms begriffen werden. Zum einen dienen sie als Unterstützungssystem für die Kulturagentinnen/Kulturagenten, haben aber auch die Möglichkeit, Einfluss auf Schulen bzw. Kulturpartner zu nehmen, indem z. B. Veranstaltungen organisiert werden, auf denen sich die Kulturpartner über ihre Kooperationen mit Schule austauschen. Über solche Veranstaltungen und das Kennenlernen anderer Schulen bzw. Kulturpartner könnte Einfluss auf die Zielsetzungen der jeweiligen Schulen bzw. Kulturpartner erfolgen.

Mit diesem kurzen Blick auf die Instrumente des Programms möchte ich enden und ein letztes Mal darauf verweisen, dass die gewünschten Kooperationen zwischen Schulen und Kulturpartnern kein Selbstzweck sind, sondern anspruchsvolle Ziele für die Schülerinnen/Schüler verfolgen: „Sie sollen neugierig auf Kunst werden, Kenntnisse über Kunst und Kultur vermittelt bekommen, eine Bildung und Stärkung ihrer Persönlichkeit erfahren und zu Akteuren einer kulturinteressierten Öffentlichkeit werden.“¹³



1 Ausführliche Programmbeschreibung, internes Arbeitspapier, September 2012, S. 1.

2 Ebd.

3 Ebd., S. 1f.

4 Siehe hierzu etwa Huber, Stephan Gerhard; Ahlgrimm, Frederik (Hg.): *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*, Münster u.a. 2012, S. 17–30 oder Schreyögg, Georg: *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien*, Wiesbaden 2008.

5 Siehe Ahlgrimm, Frederik et al.: „Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse“, in: Huber; Ahlgrimm (2012), S. 19–23.

6 Siehe z. B. Fend, Helmut: *Theorie der Schule*. 2., durchges. Aufl. München 1981, S. 13ff.

7 Munsch, Jean-Paul: *Schule: Funktion und Spielraum*. Univ, Bern, Zürich 2009, S. 117ff.

8 Siehe Mintzberg, Henry: „Structure in 5's: A Synthesis of the Research on Organization Design“. In: *Management Science* (Vol. 26, No.3) 1980, S. 322–341.

9 Thiel, Felicitas: „Die Organisation der Bildung – eine Zumutung für die Profession“, in: Ehrenspeck, Yvonne; Haan, Gerhard; Thiel, Felicitas (Hg.): *Bildung: Angebot oder Zumutung?* Wiesbaden 2008, S. 211–242.

10 Kuper, Harm: *Interaktion/Organisation Formalität/Informalität. Systemtheoretische Grundbegriffe für eine Theorie der Schule*, Wiesbaden 2008, S. 259–273, hier: S. 262f.

11 Klein, Armin: *Der exzellente Kulturbetrieb*. Wiesbaden 2007; Tröndle, Martin: *Entscheiden im Kulturbetrieb. Integriertes Kunst- und Kulturmanagement*. 1. Aufl. Bern 2006; Cossel, Friederike von: *Entscheidungsfindung im Kulturbetrieb am Beispiel der Spielplangestaltung im Theater*. München u.a. 2011.

12 Deutscher Museumsbund: *Standards für Museen*, ICOM-Deutschland, Kassel/Berlin 2006, S. 6.



Constanze Eckert

Die Tagung als Kooperationsprozessor – zur Konzeption der Veranstaltung

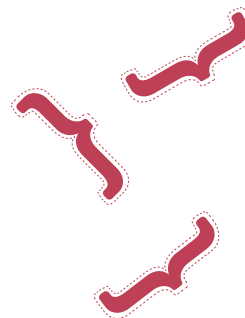
Wie eine Tagung gestalten, die nicht nur inhaltlich, sondern auch strukturell das Thema Kooperationen zwischen Schulen und Akteuren aus dem kulturellen Feld behandelt? Wie eine konzentriert-entspannte Arbeitsatmosphäre herstellen, die über 300 Personen in fachlich vertiefende Gespräche verwickelt? Wie es in der Kürze der Zeit ermöglichen, dass die zumeist komplexen Prozesse, die hinter Kooperationen stehen, in ihrer ganzen Üppigkeit und Widersprüchlichkeit abgebildet, diskutiert und weiterentwickelt werden?

Zu Beginn der Tagungsorganisation fragten wir uns zunächst, wie die Akteure des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ system-, hierarchie-, sparten-, netzwerk- und bundeslandübergreifend so miteinander ins Gespräch kommen können, dass möglichst alle etwas mitnehmen, das ihre bisherige Praxis erweitert. Mit der Arbeitstagung wollten wir einen Austausch darüber initiieren, was durch welche Kooperationsformen auf welche Art und Weise verändert werden kann, wie sich Schulen und Kulturinstitutionen weiter füreinander öffnen, was und wie sie voneinander lernen können. Es sollte ein Raum geschaffen werden, in dem darüber verhandelt wird, wer welche Interessen vertritt, in dem über die Motivationen der Akteure gesprochen wird, sich auf die vielen Herausforderungen im Modellprogramm einzulassen. Es sollte ein Austausch darüber stattfinden, welche Wertvorstellungen und Visionen die Einzelnen haben, worin ihre vielfältigen Expertisen liegen, welche Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit sowie Strategien im Umgang damit zur Diskussion stehen.

Die Halbzeittagung war Teil des 6. Akademie-Moduls, das bereits an den drei Tagen vor der Veranstaltung begonnen hatte. Vom 18. bis 20. November 2014 hatten die Kulturagentinnen und Kulturagenten im Bochumer Kunstmuseum das Thema „Kooperationen“ in einem Open-Space-Format bearbeitet.

Die Akademie wurde im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ als länderübergreifendes Weiterbildungsformat

für die Kulturagentinnen/Kulturagenten aus allen Bundesländern etabliert. Sie verknüpft den Austausch über die Praxiserfahrungen der Beteiligten mit theoretischen, wissenschaftlichen Diskursen sowie aktuellen kultur- und bildungspolitischen Debatten. Alle Kulturagentinnen und Kulturagenten treffen sich zwei bis drei Mal im Jahr an wechselnden Orten, vor allem in den am Programm beteiligten Bundesländern. Die beständige, kritische Reflexion der eigenen Praxis und des gesamten Programms, die Bildung eines Unterstützungsnetzwerks von „reflektierten Praktikern“ sowie das Generieren neuer Methoden und Ideen sind wesentliche Bestandteile der Akademie. Sie bietet den Kulturagentinnen/Kulturagenten Raum für die inhaltliche Vertiefung und Kontextualisierung ihrer Arbeit und gibt ihnen die Möglichkeit, die Komplexität des Feldes, in dem sie arbeiten, zu erfassen und zu thematisieren.



Einen weiteren sehr wichtigen Anteil an der Qualifizierung der Kulturagentinnen und Kulturagenten haben die regionalen Fortbildungsangebote in den Länderbüros.¹ Hier finden in unterschiedlicher Weise regionale Fortbildungen statt, die sich nicht nur an die Kulturagentinnen/Kulturagenten sondern auch an andere Programmakteure richten. Vor allem für Lehrpersonen, insbesondere für die Kulturbeauftragten, die Schulleiterinnen/Schulleiter und für Künstlerinnen/Künstler, die im Programm involviert sind, besteht bei unterschiedlichen regionalen Veranstaltungen, die unsere Kooperationspartner in den fünf Bundesländern organisieren, die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch in unterschiedlichen Formaten und Konstellationen.

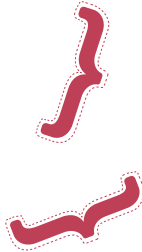
Ein überregionales Treffen aller Akteure im Kulturagentenprogramm hatte es bis zu diesem Zeitpunkt allerdings noch nicht gegeben. Unsere Intention war es daher, möglichst vielen Programmakteuren einmal die Gelegenheit zu geben, sich zu treffen, sich kennenzulernen und sich intensiv über ihre Erfahrungen und Visionen auszutauschen. Wir wollten zu Beginn der zweiten Hälfte der Programmlaufzeit einen fachlichen Austausch über die Ländergrenzen hinweg ermöglichen, einen Austausch, der die heterogenen Perspektiven der einzelnen Akteure sichtbar und verhandelbar macht. Diese unterscheiden sich abhängig davon, woher sie kommen: beispielsweise aus welchem Bundesland, ob die spezifische Region städtisch oder ländlich geprägt ist, ob sie in Schule, Kulturinstitution oder freischaffend agieren, wie die jeweilige Institution organisiert ist, ob sie eher klein oder groß ist, oder in welcher Funktion sie das tun. Ob als Lehrerin/Lehrer, Schulleiterin/Schulleiter, Verwaltungskraft, Künstlerin/Künstler, Vermittlerin/Vermittler, Theater- oder Museumspädagogin/-pädagoge, Intendantin/Intendant, Kuratorin/Kurator oder Kulturagentin/-Kulturagent, ob als Vertreterin/Vertre-



Constanze Eckert (Qualifizierung/Akademie)

ter eines Ministeriums, Stiftungsvertreterin/Stiftungsvertreter oder als Vertreterin/Vertreter eines am Programm beteiligten Fachverbands, ob als Wissenschaftlerin/Wissenschaftler oder Politikerin/Politiker – sie alle agieren in ihren jeweiligen Rollen aus unterschiedlichen Motivationen und vielseitigen Perspektiven heraus. Diesen wollten wir Rechnung tragen.

Deshalb haben wir der Arbeit in kleinen Gruppen gegenüber dem Plenum viel Raum gegeben. In den 90-minütigen Austauschgruppen gleich zu Beginn der Tagung sollte es zunächst um ein gegenseitiges Kennenlernen gehen und darum, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer miteinander ins Gespräch zu bringen. Aus diesem Grund lag uns hier insbesondere an einer guten Durchmischung der Teilnehmerkreise. Der persönliche Einstieg wurde durch den fachlichen Input von Prof. Dr. Max Fuchs und Prof. Carmen Mörsch erweitert, die zwei unterschiedliche theoretische Perspektiven auf das weite Feld der Kooperationen eröffneten. Im Anschluss an die Vorträge kamen die Teilnehmerinnen/Teilnehmer wieder in den Austauschgruppen zusammen, um die Inputs vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Praxis zu diskutieren und zu resümieren.



Für den Abend erhofften wir uns einen regen Austausch in gemütlichen Runden. Darüber hinaus gab es die Möglichkeit, filmische Ergebnisse und Dokumentationen aus dem Kulturagentenprogramm anzusehen. Aus den Rückmeldungen einzelner Tagungsteilnehmenden zu schließen, war der Abend dann tatsächlich vom gegenseitigen, sehr konkreten Interesse an der Arbeit der/des jeweilig Anderen geprägt.

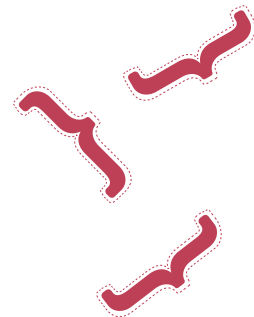
Am zweiten Tagungstag hatten die Teilnehmenden die Wahl zwischen 16 Themenworkshops. Hier setzten sich die Gruppen nach ihren fachlichen Interessen zusammen, sodass sich andere Konstellationen als am Vortag ergaben.² Kern dieser Workshops waren Projektbeispiele aus der bisherigen Kooperationspraxis im Kulturagentenprogramm.³

Im Vorfeld der Tagung hatten wir die Kulturagenten gebeten, prägnante Beispiele von Kooperationen vorzuschlagen, um entlang der Praxis die inhaltlichen Schwerpunkte und Fragestellungen des Workshops zu diskutieren. Auch die Themenschwerpunkte der Workshops selbst hatten wir zuvor durch Nachfrage bei den Kulturagenten und den Länderbüros generiert. Dies hat sich als fruchtbar erwiesen, weil sich anhand von konkreten Situationen unterschiedliche Kooperationsformen veranschaulichen ließen und Herausforderungen sowie Qualitäten beschreibbar wurden. In einigen Workshops kamen darüber hinaus programmexterne Fachleute hinzu, die

wir als Gäste eingeladen hatten, um ihre Expertise aus anderen Kontexten in die Gruppendiskussion und damit in die Weiterarbeit am Programm einzubringen. Hierzu zählten beispielsweise Johannes Kimstedt vom KUNSTRAUM Tosterglope, der über ausgeprägte Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Schulen im ländlichen Raum verfügt, Hanna Järvinen, Projektleiterin von „Schulen im Team“ am Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund, die wir als Expertin für die Zusammenarbeit von Schulen in Netzwerken eingeladen hatten, oder auch Theresia Kiefer, Kuratorin und Kunstvermittlerin am Wilhelm-Hack-Museum in Ludwigshafen, die dort mit der Entwicklung von passgenauen Kooperationsformaten erfolgreich an der Öffnung des Museums arbeitet. Außerdem hatten wir fachlich gut informierte Expertinnen und Experten als Moderatorinnen und Moderatoren herangezogen, die die Diskussion begleiteten. Sie hatten die Aufgabe, vor dem Hintergrund ihrer fachlichen Expertise die Gespräche zu moderieren und zu strukturieren.

Über den fachlichen Diskurs hinaus war es uns ein Anliegen, dass die Tagung noch mehr bieten sollte: Gerade eine Tagung im Feld der kulturellen Bildung hat das Potenzial, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sinnlich und emotional in das Thema zu involvieren, um neben der kognitiven eine weitere Ebene zu erreichen, über die gelernt und reflektiert werden kann. Um dies zu ermöglichen, wurden neben den künstlerischen Workshops zum Thema Kooperation⁴ die beiden Künstlerinnen Malve Lippmann und Catriona Shaw vom goeeyTEAM beauftragt, die Tagungsteilnehmenden in kommunikative und künstlerische Interaktionen zum Tagungsthema zu verwickeln. Entstanden ist daraus der Kooperationsprozessor, eine künstlerische Installation, für deren Ausgestaltung die Tagungsbesucherinnen und -besucher aufgefordert wurden, vor Ort miteinander zu kooperieren. Am Ende präsentierte sich eine hochkomplexe Klangmaschine, an deren Entstehung viele der Tagungsbesucherinnen und -besucher mitgewirkt hatten – ein wahres Abbild einer gelebten Kooperation. Obwohl dieser Prozessor immer wieder hakte, hohe Reibungsverluste aufwies, Einzelteile verloren oder kaputtgingen, entfaltete sich neben überraschend vielseitigen Objekten rege Kommunikation und jede Menge spielerische Aktivität. Es wurde sicht- und erfahrbare, wie kleinteilig sich Kooperationsprozesse zusammensetzen, wie viel Arbeit im Detail notwendig wird, wie fragil ein solches Gebilde ist und wie viel Pflege es beständig braucht.

Der organisationstheoretische Vortrag von Dr. Tobias Fink (Universität Hildesheim) beleuchtete am Nachmittag des zweiten Tages die Komplexität des Themas Kooperation wiederum systematisch. Franz Jentschke und Albert Schmitt demonstrierten schließlich gemeinsam mit einer Schülerin und einem Schüler, was durch großes



persönliches Engagement in der Kooperation zwischen der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen und der Gesamtschule Bremen-Ost immer wieder aufs Neue möglich wird und warum es sich trotz aller Widrigkeiten dennoch lohnt.

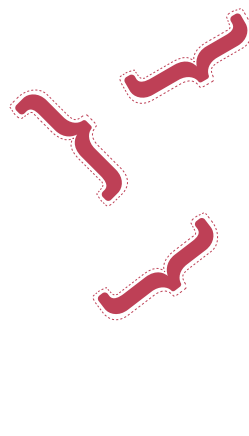
Das Gelingen einer Tagung liegt nicht zuletzt auch an dem Ort und an den dortigen Akteuren, mit denen es ebenfalls eine Kooperation einzugehen gilt. Wir hätten kaum einen geeigneteren Kontext für unsere Tagung finden können als das Depot in der Dortmunder Nordstadt⁵, zu dem wir aus vielerlei Hinsicht gut passten.



In dem heutigen Industriedenkmal befand sich bis 1995 die Straßenbahnauptwerkstatt der Dortmunder Stadtwerke. Seit Ende der 1990er Jahre nutzt der gemeinnützige, basisdemokratisch organisierte „Depot e.V.“ das Gebäude als „Zentrum für Kunst und Kultur, Handwerk und Nachbarschaft“. Unter einem Dach haben sich inzwischen mehr als 40 Einzelpersonen, Gesellschaften, Vereine, Betriebe und Bürogemeinschaften, Künstlerateliers, kreative Dienstleister und Weiterbildungseinrichtungen zusammengefunden. Kooperation ist hier kein Fremdwort. Für die kulturellen Initiativen des Vereins ist der Wille, sich mit dem umgebenden Stadtteil, auseinanderzusetzen, als öffentlicher interdisziplinärer Begegnungsort bewusst ein Teil des Quartiers zu sein und zur sozialen Stabilisierung der Nachbarschaft beizutragen, konstitutiv. Es gibt Raum für viele heterogene Initiativen, für Ausstellungen, Tagungen, Märkte, interdisziplinäre Projekte, Tanz, Theater und Programm kino. Das

Haus hat sich seinen Werkstattcharakter erhalten, und wir konnten uns mit unserer Vielgestaltigkeit dort gut einfügen. Mit der großen Mittelhalle, dem Theater und seinen Probenräumen, dem Kino, einer Galerie, den Ateliers, Tanz- und Bewegungsräumen, den Räumen des alevitischen Kulturvereins und dem Restaurant haben wir viele Möglichkeiten vorgefunden, um einerseits ein großes Plenum zu gestalten und andererseits dezentral in vielen parallelen Gruppen zu arbeiten – und nicht zuletzt haben wir uns dort willkommen, professionell betreut und sehr wohl gefühlt.

Wir hoffen, dass diese Halbzeittagung ihre Wirkung als Kooperationsprozessor voll entfalten konnte und alle Akteure im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ und darüber hinaus bei den fortlaufenden Veränderungsprozessen in den Schulen, Kulturinstitutionen und an deren Rändern auch weiterhin unterstützt.



1 Auch diese werden bedarfsorientiert geplant, sind jedoch vorrangig als Begleitung der Kulturagentinnen/Kulturagenten in ihrer Arbeit vor Ort gedacht und greifen u. a. verstärkt regionale Spezifika auf wie z. B. infrastrukturelle Ressourcen oder die bildungs- bzw. kulturpolitische Situation in den jeweiligen Ländern.

2 Sie konnten sich hier, je nach Neigung, entweder für einen dreistündigen „Intensivworkshop“ oder alternativ dazu für zwei je 90-minütige „Impulsworkshops“ entscheiden. Zwei der Workshops waren künstlerische Workshops.

3 Angelehnt an die Akademie: Auch hier sind Praxisbeispiele ein regelmäßiges, wiederkehrendes Format, in dem Kulturagentinnen/Kulturagenten aus ihrer Praxis berichten und sie mit den anderen reflektieren. Um zu einer Vertiefung zu gelangen, werden jedes Mal Themenschwerpunkte gesetzt und anhand von konkreten Fallbeispielen bearbeitet.

4 Geleitet von Jo Parkes und Silke Edelhoff.

5 Als Industrievorstadt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden, ist die Dortmunder Nordstadt ein traditionelles Arbeiterviertel, geprägt vom Strukturwandel der letzten Jahrzehnte mit starken Zu- und Abwanderungsbewegungen. Aufgrund hoher Arbeitslosigkeit und eines niedrigen Bildungsniveaus, damit einhergehender Armut und hoher Kriminalitätsrate gilt sie als „Stadtteil mit hohem Handlungsbedarf“.







Der Kooperationsprozessor

Ein Gespräch mit gooeyTEAM

(Catriona Shaw und Malve Lippmann)

Für mich war das Stärkste an Eurer Performance, dass sie gleichzeitig Energie, Zerbrechlichkeit und Ausgeklügeltheit transportierte: *A sophisticated social energy transformer*, um einen Arbeitstitel zur Verfügung zu stellen. Die gute Laune, die Ihr mit der Installation zudem verbreitet habt, hält noch an.

Hermann Abs in einer E-Mail an die Künstlerinnen

Lisa Rohwedder: Für die Halbzeittagung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ in Dortmund habt Ihr den „Kooperationsprozessor“ entworfen, eine Installation zum Motto der Tagung: „Gemeinsam etwas bewegen: Kooperationen zwischen Schulen und Kulturinstitutionen“. Wie lautete der Auftrag?

gooeyTEAM: Vor einigen Jahren habe ich (Catriona) Constanze Eckert (Qualifizierung/Akademieleitung) in Wolfenbüttel während einer Tagung zur Kunstvermittlung kennengelernt, bei der ich als Musikerin die Begleitmusik für den Beschwerdechord schrieb. Im Vorfeld der Kulturagententagung fragte sie uns dann mit der Idee an, ob wir ein partizipatives spielerisches Projekt entwickeln könnten, eine Performance oder eine Installation, bei der die Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer über eine künstlerische Aktion miteinander ins Gespräch kommen. Der Austausch sollte nicht nur in den Workshops stattfinden, sondern auch in den informellen Räumen der Tagung. Gleichzeitig sollte sichtbar etwas mit dem Raum geschehen, sodass sich die performative Aktion auch räumlich niederschlägt.

Lisa Rohwedder: Und wie hat sich der „Prozessor“ dann von Eurer ersten Idee zur Umsetzung entwickelt?

gooeyTEAM: Es ist bei uns ja immer so, dass wir mit nichts anfangen, außer dass wir einen Rahmen setzen und Material festlegen. Dann stellen in einem ersten Prozess die Teilnehmerinnen/Teilnehmer ein Objekt, eine Performance oder eine Installation her, die dann wiederum vom Publikum bedienbar ist – wie z. B. auch bei unserem Hyperlinkgenerator. Das ist unser Prinzip. Diesmal war es jedoch anders, das inhaltliche Thema „Kooperation“ und der Rahmen „Tagung“ waren von der Forum K&B gesetzt. Das bedingte einen gemeinsamen konzeptionellen Prozess: Constanze Eckert, Sybille Linke, die Programmleitende Geschäftsführerin, und das Team haben viele Ideen aus der Praxis eingebracht. Auch das war also eine Kooperation, die in unserem Kreativprozess ein wichtiger Faktor war. Trotzdem hatten wir viele Freiheiten.

Carina Herring: Ihr wart also ziemlich glücklich mit dem Auftrag, weil er Eurer Arbeitsweise entsprach und dennoch Neuland bot. War denn das Format Tagung – ein zweitägiges Event –, bei dem Ihr das Publikum letztlich nicht einschätzen konntet – ein Risiko? Ihr konntet ja nicht wissen, ob sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer leicht in die Partizipation involvieren lassen oder nicht. Oder vertraut Ihr auf das Wissen, dass immer etwas geschehen wird?

gooeyTEAM: Ja, das war schon eine Herausforderung und eine tolle Chance! Die Voraussetzung, dass ein Publikum mit einem anderen Ziel irgendwo hinkommt und von uns „still“ aufgefordert wird, an etwas zu partizipieren und kreativ zu werden, hatten wir bisher noch nicht, das war unbekanntes Terrain. Normalerweise arbeiten wir in Workshopformen, bei denen wir drei Tage intensiv nutzen oder auch zwei Wochen Zeit haben, um die Teilnehmenden persönlich kennenzulernen. In Dortmund hatten wir zwei Tage lang mit rund 350 Leuten zu tun, also kaum Zeit, auf diese individuell einzugehen oder mit allen zu sprechen.

Wir haben deswegen auch noch mal anders über Partizipation nachgedacht. Die Frage war: Wie freilassend müssen Mittel und Aufgabe sein, damit die Leute sich nicht eingeengt fühlen und gleichzeitig Lust haben, mitzumachen? Je kleiner der Rahmen gesteckt ist und je begrenzter die Mittel sind, die wir zur Verfügung stellen, desto größer werden Freiheit und Kreativität, die entstehen. Auch wenn das paradox klingt, aber es ist eben nicht so, dass mehr Freiheit zu mehr Kreativität führt. Man ist da eher schnell überfordert. Ein enger Rahmen bietet immer die Möglichkeit, ihn zu sprengen. Er kann umgangen, boykottiert oder anarchistisch verlassen werden. Ein klar begrenzter Rahmen erzeugt die größere Freiheit. Wir geben manchmal Kindern nur einen schwarzen und einen weißen Bleistift und eine Papiersorte. Manche sagen dann: „Die armen Kinder, wo bleibt da die Kreativität?“ Aber es ist gerade andersherum.

Das heißt für uns auch, dass alles, was entsteht, in eine Gesamtkollaboration einfließt. Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist das ein gegenseitiger Prozess, alle sind Kollaborateure – keine Einzelpersonen oder kleinere Gruppen, sondern alle sind Teil des Gesamtprozesses und des Gesamtergebnisses, ob Performance oder Installation. Die einzelnen werden dabei nicht namentlich genannt, und es wird nicht gekennzeichnet, wer was gemacht hat. Das heißt, die einzelnen Beiträge sind anonym, manche werden das mögen, manche nicht, und alle haben die gleichen Materialien zur Verfügung, diese Begrenzung der Mittel ist fair.

Lisa Rohwedder: Hat denn viel Kooperation unter den Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer stattgefunden?

goeeyTEAM: Ja, sie kamen oft in der Gruppe, um ihre Objekte abzugeben. Es kamen ganze Teams, die Nachschub gefordert haben. Den besonders Aktiven haben wir dann „Premiumbögen“ verteilt. Es hat den Teilnehmern sichtbar Spaß gemacht zu kooperieren. Und uns natürlich auch. Wir fanden es besonders interessant zu sehen, wie Partizipation anders funktionieren kann und sogar der Kooperationsprozess dabei abgebildet wird. Man gibt ihnen einfache Mittel und die Chance etwas zu machen und letztlich eben auch die Freiheit, selbst zu entscheiden, ob sie jetzt kreativ sein wollen oder nicht. Alle hatten die Möglichkeit, mit anderen in Kontakt zu treten, man konnte leicht spielerisch einsteigen und etwas machen, das nicht bewertet wurde im Sinne einer Kreation oder einer Skulptur.

Carina Herring: Strategisch habt Ihr Elemente gewählt, die ein spielerisches Verlangen ansprechen, das jeder Mensch hat – insbesondere bei einer Tagung, bei der man still sitzen muss – endlich kann man an etwas „rumfummeln“. Hat die Wahl des Rahmens und der Mittel das ästhetische Ergebnis auch mitbestimmt?

goeeyTEAM: Mit den Hinweissbögen, die alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Tagungsmappen vorfanden, und mit unserer Performance zu Beginn der Tagung haben wir einfache „Handlungsanweisungen“ gegeben. Auch unsere Kostüme haben wohl zur Kreativität angeregt – plötzlich wollten die Leute auch Broschen und Hüte oder haben sich Bärte ins Gesicht gehängt und damit ganz neue Formen erdacht. Unsere vorgegebene Struktur wurde einfach geändert, und es wurden nicht nur Objekte in den „Prozessor“ gehängt, sondern auch an die eigene Person. Dieser ganze Prozess hat sehr von Tina Gadow, der Moderatorin, profitiert, die nach der ersten Pause bereits ein Accessoire trug und ihr Outfit dann sukzessive erweitert hat.

Carina Herring: Der „Kooperationsprozessor“ war ja auch ein Klangkörper, der die Bewegungsgeräusche der Objekte und Motoren übertrug. Wie hat das funktioniert?

goeeyTEAM: Die Grundstruktur des „Prozessors“ bestand aus zwei Teilen: zum einen aus drehbaren Körpern, zum anderen aus Klangkörpern, die mit Saiten bespannt waren. An die von Motoren bewegten drehbaren Körper konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre gebauten Papierobjekte anbringen, die dann an den Saiten entlangstreifen oder -zupften und damit einen Klang erzeugten. Über ein Mischpult haben wir dann die einzelnen Geräusche zusammen-



Catriona Shaw am Mischpult

geführt. Der Urklang war eigentlich nur ein ganz sanftes Summen. Und je nachdem, welche Objekte angebracht wurden oder auch runtergefallen sind, hat sich der Klang verändert, mal war er stärker und mal leiser – je mehr Objekte hingen, umso anschwellender war er natürlich. Es gab Momente, da war alles voll besetzt, und dann fielen wieder viele Objekte runter, das hat sich auch klanglich ausgewirkt. Insgesamt waren die Klänge eher wie Geister oder Gespenster im hinteren Raum. Erst am Schluss wurde das Gesamtbild inklusive Sound durch die rot-grüne Beleuchtung performativ erlebbar.

Carina Herring: Welche Überraschung habt Ihr erlebt?

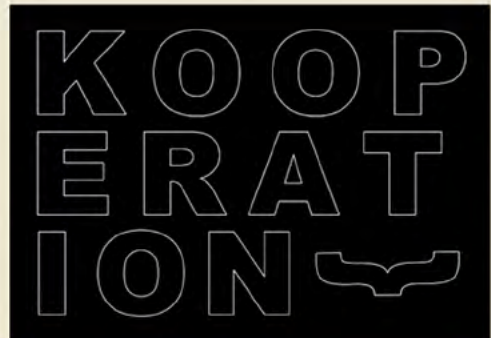
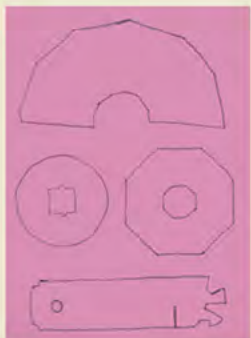
goeeyTEAM: Ein Faktor, mit dem wir nicht gerechnet hatten, war die Selbstzerstörung des „Prozessors“. Wir haben ihn am Schluss laufen lassen, bis er sich komplett zerstört hat. Dadurch, dass er sich immer weiter bewegt hat, unerbittlich, haben sich die Objekte teilweise gegenseitig so verhakt und verbissen, dass sie sich nicht mehr losließen, sich mitrissen und sich zum Abstürzen gebracht haben. Zwischendurch haben wir immer wieder eingegriffen, aber am Schluss haben wir die Maschine laufen lassen und nicht mehr beeinflusst. Es ist interessant, dass sich etwas selbst kaputt macht, was läuft und lebt – für die Kooperation ein gutes Bild. Sie läuft und funktioniert eine Zeit lang gut, doch irgendwann gibt es einen Punkt, an dem etwas verhakt, nicht weiterkommt oder sich blockiert. Dann braucht es eine/einen Mediatorin/Mediator, die/der dafür sorgt, dass es weitergeht, oder jede intensive Kooperation zerstört sich eben selbst irgendwann – ohne Feinjustierung funktioniert Kooperation wohl langfristig nicht.

Carina Herring, Lisa Rohwedder: Vielen Dank für das Gespräch.

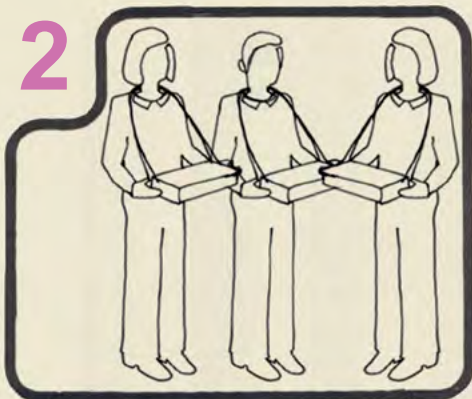
1 <http://www.youtube.com/watch?v=mmVvB8tgKPM> [11.7.2014].

2 <http://www.goeey.de/index.php?id=28> [11.7.2014].

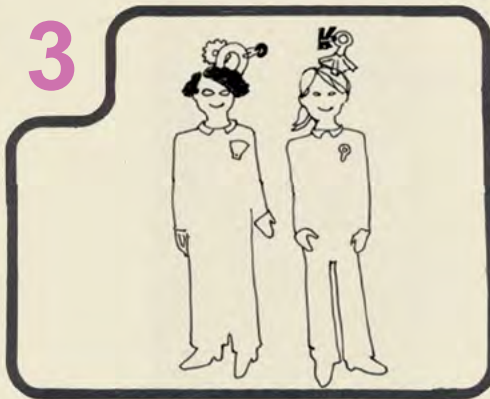
1



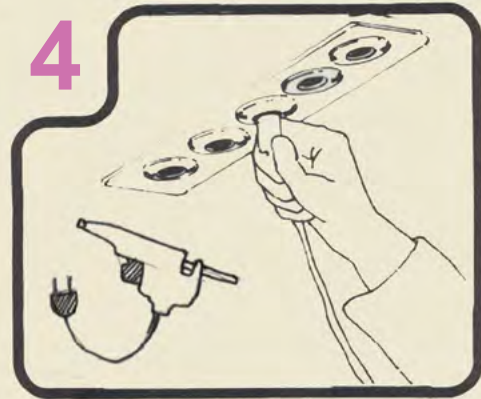
2



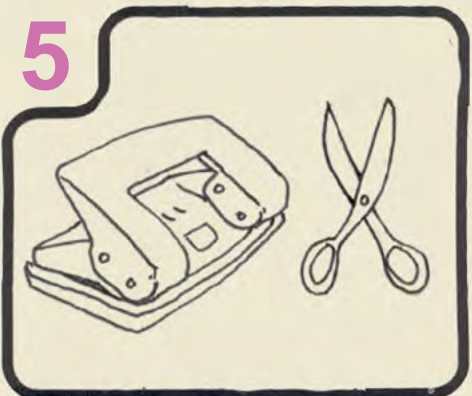
3



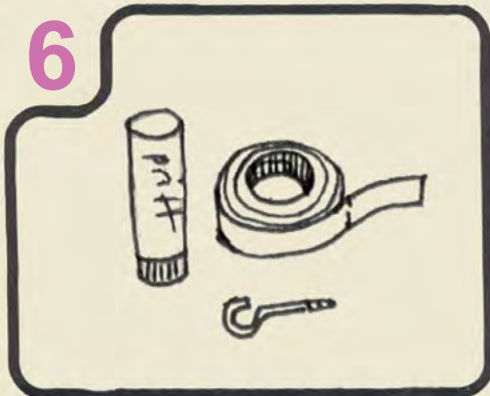
4



5



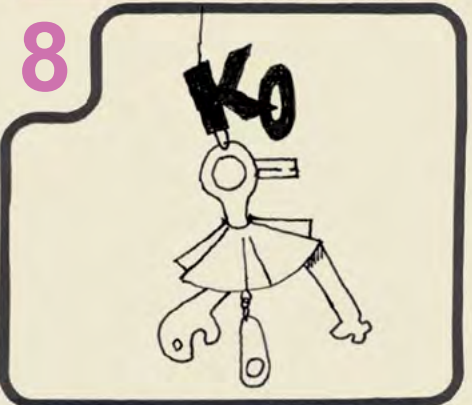
6



7



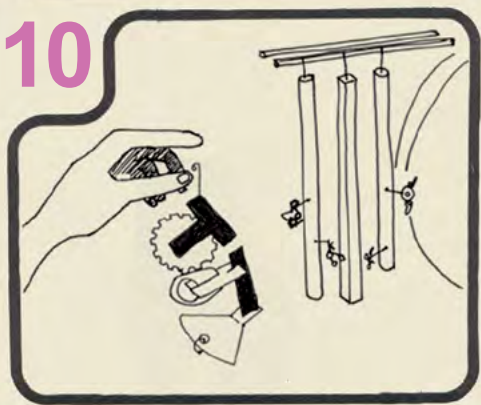
8



9



10



HINWEISE / INSTRUCTIONS

1 Baut ein Maschinenteil!

In der Tagungsmappe findet Ihr einen von vier farbigen Bögen. Jeder Bogen hat ein anderes Bauteilsortiment: Anagrammelemente (schwarz); Ruheelemente (rosa); Schaltelelemente (elfenbein); Verbindungselemente (grün).

2 - 3 Baut mit Hilfe!

3 Hostessen sowie das gooeyTEAM bieten an der Fertigungsstation Tipps und Unterstützung für Eure Konstruktionen.

4 - 6 Baut mit Extras!

Klebstoff, Werkzeuge und andere hilfreiche Utensilien sind vorhanden, um das Bauerlebnis zu erleichtern und die Kreativität zu fördern.

7 - 9 Baut Zusammen!

Findet Kooperationspartner/Innen: Am besten sucht Ihr Leute, die andere Bögen haben als Ihr selbst. So kann man fantasievolle, stabile, schillernde und funktionstüchtige Bauteile konzipieren und konstruieren. Die Gestaltungsmöglichkeiten sind endlos!

10 Bringt Euer Maschinenteil zur Maschine!

Je mehr Maschinenteile Ihr in den Kooperationsprozessor einbaut, desto sensationeller und erstaunlicher das Ergebnis. Die Hostessen und das gooeyTEAM stehen Euch zu Diensten.

Der Kooperationsprozessor

Ist Kooperation sichtbar? Lustvoll? Vielschichtig? Konfliktreich? Transparent?

Kooperation ist nicht immer eine leichte Sache. Meistens braucht sie etwas Öl, damit sie möglichst reibungslos funktionieren kann. Um die mal komplexen, mal fragilen, mal schwungvollen Prozesse der Kooperation zu visualisieren, schlägt gooeyTEAM vor, einen Kooperationsprozessor gemeinsam zu konstruieren. Der Einstieg zur Partizipation wird durch unterschiedliche ausstanzbare Elemente aus Pappe angekurbelt, die der Tagungsmappe beiliegen und 'with a little help from your friends' zusammengeklebt, gefaltet, verzahnt und in den Kooperationsprozessor als Maschinenteile eingebracht werden können. Der Prozessor wird im Laufe der Tagung wachsen und die unterschiedlichen Schichten und Facetten des Themas „Kooperation“ außergewöhnlich und 'in glorious 3D' darstellen.

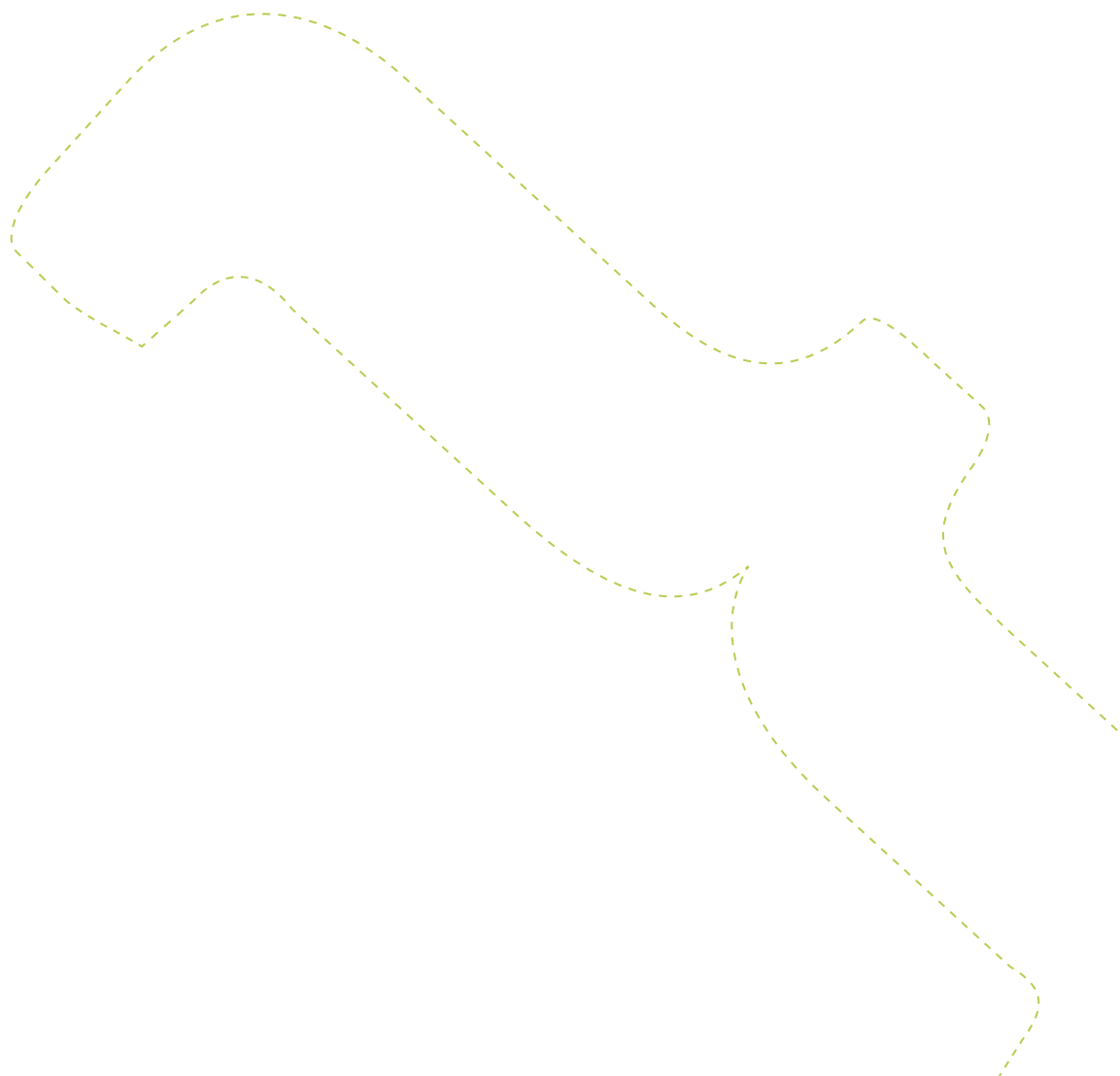
gooeyTEAM (Catriona Shaw & Malve Lippmann) gooeyTEAM thematisiert seit 2009 in seinen Projekten den Umgang mit der flachen Welt des Bildschirms, indem es die dortigen Elemente und Vorgänge als 3D-Performances und Installationen übersetzt. Seine Projekte wurden in mehreren europäischen Städten aufgeführt und präsentiert.

Weitere Information unter: www.gooey.de

Workshop 1

Mehrwert Kooperation. Wozu überhaupt sollen Schulen und Kulturinstitutionen kooperieren?

Kooperationen erfordern ein hohes Maß an Arbeit und binden Personal- und Zeitressourcen. Warum sich also auf eine Zusammenarbeit einlassen oder diese gar selbst initiieren? In diesem Workshop beschäftigen wir uns mit der Frage, wie Schulen und Kulturinstitutionen den Mehrwert ihrer Zusammenarbeit definieren. Was gewinnen Lehrende, Schulleitung, Schülerinnen/Schüler sowie Eltern? Was erhoffen sich Kuratorinnen/Kuratoren, Kunstschaffende und Vermittelnde? Wer kann was von wem lernen und was genau soll dabei herauskommen? Gemeinsam wird herausgearbeitet, welche Kriterien eine gelungene Kooperation ausmachen.



Claudia Hummel

Kommunikationsstrukturen, Institutionen und Finanzierung kultureller Bildung – Transformationen erwünscht

„Wozu kooperieren?“ Diese Frage stand im Workshop, der sich mehrheitlich aus Vertreterinnen und Vertretern von Kulturinstitutionen zusammensetzte, zunächst weniger im Raum als „Wie kooperieren?“ Schulen und Museen sind zwei Institutionen mit eigenen Logiken, inhaltlichen Programmatiken sowie zeitlichen und räumlichen Gefügen. Wenn es nun also darum geht, etwas Gemeinsames zu entwickeln, stellt sich die Frage, wie sich dieses Gemeinsame in Kulturinstitution und Schule einfügen lässt und wie dabei die Bedürfnisse der Schülerinnen/Schüler im Auge behalten werden können. Im Verlauf des Workshops erwies sich die Gestaltung der Inhalte als die komplizierteste Aufgabe. Welche Transformationen müssen geschehen – und welche sind sogar überlebenswichtig für die jeweilige Institution?

Im Folgenden wird der Workshop dokumentiert und reflektiert. Die Zusammenfassung beschreibt Diskussionsfelder, die sich durch die Fragestellungen der Teilnehmenden, die Impulse der beiden Praxisbeispiele aus dem Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ und die vorhandenen Erfahrungen mit Kooperationen, sei es durch eigene Kooperationsprojekte oder durch Forschung über Kooperationen, ergeben haben. Die Fragen und Erkenntnisse aus beiden Inputs sind in die Diskussionsverläufe eingearbeitet.

Praxisbeispiel 1

„Das Märkische Viertel zu Hause im Bode-Museum Berlin“

Anja Edelmann, Kulturagentin im Schulnetzwerk des Märkischen Viertels, Berlin, und Dr. Julien Chapuis, Leiter des Bode-Museums, Berlin

Wie wird Donatello für Jugendliche relevant?

Das Bode-Museum beherbergt die Skulpturensammlung und das Museum für Byzantinische Kunst und gilt als ein „traditionelles“ Museum, in dem die Entwicklung der Kunst von der Spätantike bis ins frühe 19. Jahrhundert facettenreich nachvollziehbar ist. Ungefähr 80 Prozent der Kunstwerke haben eine christliche Thematik, dienen als Kultobjekte, Kirchengeschichte oder Hilfsmittel für die private Andacht. Auch für Besucherinnen und Besucher mit einer christlichen Erziehung sind die dargestellten Personen und Inhal-

Praxisbeispiel 1

Das Märkische Viertel zu Hause im Bode-Museum Berlin

Schülerinnen und Schüler entwickeln in Zusammenarbeit mit einem Museum und Kunstschaffenden Vermittlungsmaterialien wie Postkarten, Broschüren und Lernmaterial.

Themen:

Erstellung von Vermittlungsmaterialien

Sparte:

Bildende Kunst

Formate/Methodik:

Im Unterricht, Workshops, öffentliche Präsentation im Museum

Bundesland:

Berlin

Stadt/ländlicher Raum:

Berlin, Bezirk Mitte

Kulturpartner:

Bode-Museum

Schule:

Bettina-von-Arnim-Schule (Integrierte Sekundarschule), Thomas-Mann-Schule, (Gymnasium)

Projektgröße:

50 bis 100 Schülerinnen und Schüler

Klassenstufe:

11., 12. und 13. Jahrgang

Projektdauer:

April bis September 2013

Kulturagentin:

Anja Edelmann, Kulturagentin im Bezirk Reinickendorf, Berlin

te vermutlich nicht selbstverständlich. Nicht nur die Thematik der ausgestellten Kunstwerke, sondern auch die prachtvolle, palastähnliche Architektur des Museums könnten auf Jugendliche befremdend wirken.

Welche Wege gibt es, um eine Institution wie das Bode-Museum für Jugendliche attraktiv zu machen? In den letzten zwei Jahren hat das Bode-Museum im Rahmen des Kulturagentenprogramms verschiedene Pilotprojekte in Partnerschaft mit zwei Schulen aus dem Märkischen Viertel, eine Großwohnsiedlung im Norden Berlins, durchgeführt. Daraus wurden wertvolle Erkenntnisse gewonnen. Die wichtigsten sind:

1. Im Idealfall fand eine emotionale Aneignung statt, beispielsweise indem die Schulen das Bode-Museum zu ihrem Hausmuseum machten. Die Arbeit mit Emotionen erlaubt einen intuitiven Zugang zu den Kunstwerken, unabhängig von Herkunft und Glaube. Die Reflexion über die Kunst führt zu neuen Erkenntnissen über sich selbst.

2. Essenziell ist, dass die Jugendlichen nicht nur einmal in das Museum kommen, sondern mehrfach.

3. Die Vermittlung wird als Dialog verstanden, in dem herausgestellt wird, dass Wahrnehmung notwendigerweise subjektiv ist. Dies hilft, Hemmungen und Scheu zu überwinden, sodass die Jugendlichen beginnen, sich auszudrücken.

4. Verschiedene Formen kreativer Arbeit, wie z. B. das Fotografieren oder das Erfinden von Geschichten, die zu dem Kunstwerk passen, verstärken die emotionale Bindung zu den Objekten.

5. In einer Abschlussveranstaltung werden die Arbeiten der Jugendlichen gewürdigt. Sie sind zu Expertinnen und Experten geworden, die ihre Familien und Bekannten durch das Museum führen.

Praxisbeispiel 2

„Zukunft, jetzt!“ – eine Zusammenarbeit mit der Theaterpädagogik des Schauspielhauses Hamburg

Stina K. Bollmann, Kulturagentin für das Hamburger Schul-Netzwerk Barmbek-Ost, Wandsbek-Süd und Mitte:

„Die Stadtteilschule Barmbek in Hamburg wird von Schülerinnen und Schülern aus 59 Nationen (Tendenz steigend) besucht, verteilt auf drei Schulstandorte, die nicht fußläufig erreichbar sind. Jugendliche, deren Familien Wirtschaftsflüchtlinge sind, und Jugendliche, die unbegleitet aus Krisengebieten der Welt kommen, werden nach einigen Tagen ihrer Ankunft in Hamburg schulpflichtig. Sie werden entweder in Alpha-Klassen alphabetisiert oder in Internationalen Vorbereitungsklassen (IVK) auf einen Schulabschluss vorbereitet.

Das SchauSpielHaus Hamburg verfolgt thematisch die Erweiterung des Heimatbegriffs und führt Projekte durch, die die transkulturelle Debatte ästhetisch stützen. Künstlerinnen und Künstler entwickeln biografisch motiviertes Arbeiten. Die Stadtteilschule Barmbek scheint ein idealer Schulpartner zu sein, um Theater als soziale Gestaltungskraft zu entwickeln. Das Theaterprofil der Schule beinhaltet zunehmend interessante Vorhaben, doch die Spiegelung der Transkultur bedarf auch in diesem Kontext weiterer Maßnahmen. Das kann eine Schule strukturell, finanziell und aufgrund des Produktionsdrucks in Verbindung mit fehlenden Freiräumen nicht schaffen. ‚Zukunft, jetzt!‘ ist ein Projekt, das eine IVK-Abschlussklasse im Jahrgang zehn dazu nutzte, ihr eigenes Bild vom Theater als fernem Bildungsort zu erweitern. Es gab intensive Vorgespräche, ein Modellprojekt ‚Creating my Religion‘ (inhaltlich durch das Thema Religion und Lebensweise bestimmt) war geplant. Da dieses jedoch aus dem Spielplan genommen wurde, wurde ein neues Vorhaben entwickelt:

In ‚Zukunft, jetzt!‘ beschreiben die Schülerinnen und Schüler einen glücklichen Tag in der fernen Zukunft an einem fernen oder nahen Ort. Sie präsentieren sich, inszenieren sich für ihre Zukunft, die sie sich freudig erzählen, einzeln und miteinander vor der Kamera. Sie erleben die Entstehung eines Films, den sie als DVD in der Hand halten können.

Aus den positiven Erfahrungen des Projekts ergeben sich weiterhin Kooperationsprojekte mit dem Jungen SchauSpielHaus Hamburg, die sich inhaltlich aus Themen der Transkultur entwickeln. Diese knüpfen an die Internationalen Vorbereitungsklassen an, für die diese Ressourcen ‚Empowerment‘ im wahrsten Sinne bewirken.“¹

Wie kooperieren?

„Kooperationen machen Sinn!“ Das war Konsens in der Gruppe. Deutlich wurde bei der ersten Diskussionsrunde, dass die beiden Institutionen Museum und Schule sich jedoch zunächst kennenlernen sollten: „Was können Kunstinstitutionen tun, um Schulen das Kooperieren zu erleichtern?“, lautete die Frage eines Teilnehmers. Es sei nicht leicht, die Bedürfnisse von Schulen kennenzulernen. Genauso wenig sei es für die Kulturinstitution einfach, Weisen der Selbstvermittlung zu finden, die es den schulischen Partnern ermöglichen, eine Vorstellung der Kooperationsmöglichkeiten beider Institutionen zu entwickeln.

An dieser Stelle sei nochmals angemerkt, dass die Mehrzahl der Workshopteilnehmenden aus Kulturinstitutionen kamen. Ich möchte daher aus meiner Perspektive anführen, dass die Nähe- oder Distinktionsbewegung zwischen Museum und möglichem Publikum nicht allein vom Publikum ausgeht, sondern ganz entscheidend auch von der Kulturinstitution: In der Form, wie sie sich nach außen

Praxisbeispiel 2

Zukunft, jetzt!

Eine Zusammenarbeit mit der Theaterpädagogik des SchauSpielhauses Hamburg

Schülerinnen und Schüler einer Abschlussklasse setzten sich szenisch mit ihren Zukunftsvisionen auseinander und filmten die Ergebnisse.

Themen:

Auseinandersetzung mit Transkulturalität und Zukunftsvisionen mit Hilfe szenischer Mittel

Sparte:

Theater

Formate/Methodik:

Theaterbesuch, Projekttag

Bundesland:

Hamburg

Stadt/ländlicher Raum:

Hamburg, Stadtteil Barmbek

Kulturpartner:

Junges SchauSpielHaus Hamburg (Constance Cauers), Marcus Losleben, Angela Peters, Patrick Abozen/Janna Lena Koch

Schule:

Stadtteilschule Barmbek

Projektgröße:

20 Schülerinnen und Schüler

Klassenstufe:

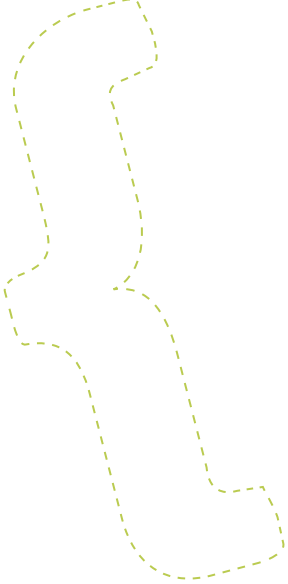
10 (Internationale Verbindungs-klasse)

Projektdauer:

Dezember 2012 bis Januar 2013

Kulturagentin:

Stina K. Bollmann, Kulturagentin im Schulnetzwerk Barmbek-Ost, Wandsbek-Süd und Mitte



repräsentiert, z. B. durch Sprachlichkeit und Bildpolitik der Öffentlichkeitsmaterialien, trifft sie Entscheidungen in Bezug auf ihre Adressaten, auf ein mögliches Publikum.

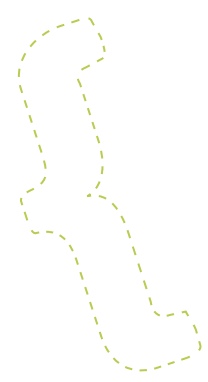
Einblick zu geben sei das eine – Pragmatismus oder Ängste abzubauen das andere. Eine Teilnehmerin des Workshops mutmaßte, dass Lehrpersonen es möglicherweise manchmal aus pragmatischen Gründen bevorzugen, ein Projekt innerhalb der Schule zu machen, anstatt dafür nach außen zu gehen und sich auf einen Kulturpartner einzulassen. Die Angst beziehe sich dabei auf eine nur schwer zu bewältigende Mehrorganisation und den Verlust der Kontrollierbarkeit der Schülerinnen/Schüler in anderen Lernräumen.

Sich selbst vermitteln

Im Workshop wurden Ideen genannt, wie eine gegenseitige Selbstvermittlung der Kooperationspartner geschehen könne. Zunächst müsse es darum gehen, Zeit miteinander zu verbringen: Dies könne beispielsweise erreicht werden, indem die schulische Gesamtkonferenz im Museum abgehalten, dort eine Teatime für Lehrpersonen eingerichtet oder eine gemeinsame Plattform zum informellen Austausch von Akteuren der Kooperationen geschaffen werde.

Die Vorschläge und Ideen stellten Formate der Selbstvermittlung vor, die einen Zusatz zu bisher vorhandenen Kommunikationsmöglichkeiten, im Falle der Gesamtkonferenz auch performative Vorgehensweisen, bedeuten. Denn – so die Argumentation – die Erfahrung und Aneignung eines Raums könne nur durch den Aufenthalt in diesem geschehen. Interessant ist hier wiederum aus meiner Perspektive, dass es die internalisierten Vorstellungen der gesellschaftlichen Rollen der beiden Institutionen nahelegen, Gastfreundschaft sei die Aufgabe der Kulturinstitution, weil sie der Ort sei, den es kennenzulernen gilt. Sinnvoll im Sinne der Selbstvermittlung beider Institutionen wäre es auch, diese Logik einmal umzukehren und als Vertreter von Kulturinstitutionen in die Schule zu gehen.

Kommunikation und Strukturen in Kooperationen gestalten

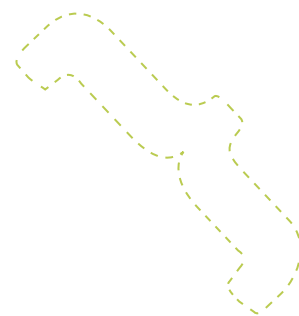


Im Anschluss an die Frage der Selbstvermittlung wurde die Gestaltung von Kooperationen diskutiert. Deutlich wurde, dass es sowohl die Kommunikation wie die Strukturen zu gestalten gilt. Dies benötigt neben Zeit (z. B. für informelle Gespräche) auch Raum auf mehreren Ebenen: im Gebäude, bei der inhaltlichen Gestaltung und den zeitlichen Strukturen (z. B. im Stundenplan bzw. der Stundentafel). Formen und Formate der strukturellen Koppelung² wurden mit Beispielen ausgeführt: Jedes Jahr könne eine bestimmte Jahrgangsstufe mit einem Museum zusammenarbeiten, eingebettet in ihren regulären Kunstunterricht, in Wahlpflichtkursen o. Ä. Sollten sich vorhandene Fächer nicht eignen, könnten/sollten neue Schulfächer erfunden werden, um einer Kooperation Raum und Zeit zu bieten.³ Um auch jene Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter der jeweiligen Institu-

tionen ins Boot zu holen, die Kooperationen und deren Umsetzung nicht als ihre Aufgabe betrachten, gilt es neben der Selbstvermittlung nach außen, eine Selbstentwicklung im Inneren zu unternehmen. Mein Vorschlag in diesem Zusammenhang, ein Mission-Statement zusammen mit allen Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern einer Institution in Bezug auf die Kooperation (hier mit einer Schule) zu entwickeln, erschien nicht allen Workshopteilnehmenden praktikabel. Aber, so die Argumentation, Museumsaufsichten, deren Nerven durch raum- und zeitgreifende Aufenthalte von Schulklassen in den Museumsräumen erheblich auf die Probe gestellt sein können, seien durch ein Mission-Statement evtl. nicht zu erreichen, weil sie sich einer externen Leasingfirma und nicht dem Museum zugehörig fühlten. Der Kommentar einer Teilnehmerin verdeutlichte jedoch, dass das Ins-Boot-Holen von eben diesen Aufsichten „von unten“ geschehen könne, da sich Schülerinnen/Schüler aus „museumsfernen Familien“ mit ihren Fragen und Kommentaren gerade dem Aufsichtspersonal anvertrauten. Häufig sei diese Kommunikation einfacher herzustellen als das Gespräch mit den vom Museum autorisierten Sprechern, der Kunstvermittlerin oder dem Kunstvermittler.

Ein Schulleiter im Workshop betonte weiterhin die Wichtigkeit, auch jene Personen zu überzeugen, die an der Schule für die Ordnung und das Einhalten von Regeln zu sorgen haben. Im Besonderen gelte es, die Hausmeisterin/den Hausmeister an seiner Seite zu haben, da ohne deren Unterstützung reibungslose Abläufe von räumlich und zeitlich gänzlich anders als im Schulalltag strukturierten Projekten nicht gewährleistet seien. Kooperationen und deren Realisierungsformen müssten also an alle Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter vermittelt und von diesen als Kerngeschäft anerkannt werden.

Eine Teilnehmerin führte den Begriff des „gemeinsamen Wertekansons“ an, den es auszuhandeln und umzusetzen gelte. Dieser beziehe sich nicht auf „die kulturellen Werte“ des Museums, sondern auf die Wertigkeit der Kooperation im Gesamtgefüge der Institutionen und auf die Formen des Zusammenarbeitens. Dies beträfe auch die Wertigkeit der Kooperation in der (notwendigerweise stattfindenden) Kommunikation von Schulleitungen und Leitungen der Kulturinstitutionen. Hier müsse z. B. die Frage geklärt werden, ob sich ein Museum als Dienstleister für Bildungseinrichtungen verstehe oder ob es Formen des ausgeglichenen Tausches in einer Kooperation gebe. An dieser Stelle wird deutlich, dass das Thema Kooperation bereits in den jeweiligen Ausbildungen (Referendariate, Volontariate, wenn nicht sogar schon im Rahmen der universitären oder akademischen Ausbildungen) zum Gegenstand gemacht werden muss. Eine weitere Teilnehmerin forderte sogar, dass Schulleiterinnen/Schulleiter sowie leitende Personen von Kulturinstitutionen zu Kooperationen von Beginn ihrer Tätigkeiten an in den jeweiligen Institutionen verpflichtet werden sollten. In diesem Zusammenhang müsse auch darüber nachgedacht werden, Kooperationsvereinbarungen zu treffen, damit eine langfristige Zusammenarbeit zumin-



dest intendiert werde.

Zusammenarbeit auf inhaltlicher Ebene

Ein weiterer Diskussionspunkt drehte sich um mögliche Inhalte einer Kooperation: Wie kann es gelingen, inhaltlich sinnvoll zu kooperieren? Wie findet man gemeinsame Themen? Wie können bestehende Kooperationen kontextspezifisch weiterentwickelt werden? Wie muss Kommunikation gestaltet werden, damit es überhaupt zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung und Zusammenarbeit kommt? Und: Wie können die Themen der Schülerinnen/Schüler mit einbezogen werden?

Zunächst machte ein Teilnehmer den Vorschlag, es sollten Fortbildungen für Schulleiterinnen/Schulleiter entwickelt werden, um die Erweiterung von Lehrplänen zu denken. Aus meiner Sicht ist hier wiederum interessant, dass im Workshop keine Zweifel an den Inhalten von Kulturinstitutionen formuliert wurden. Dies lag entweder an der Perspektive der mehrheitlichen Kulturinstitutionsvertretern – auch ich habe keinen Zweifel eingebracht – oder aber an der Positionierung von Kulturinstitutionen innerhalb der Wissenshierarchien unserer Gesellschaft.

Bezugnehmend auf das Praxisbeispiel 2 führte die Hamburger Kulturagentin Stina K. Bollmann aus, wie sich aus den aktuellen Lebenskontexten der Schülerinnen/Schüler Fragestellungen und Themen ergeben. Sie zeigte aber auch, dass es Schülerinnen/Schüler (die erst seit kurzer Zeit in Deutschland lebten und deren erste Sprache nicht Deutsch war) aufgrund sprachlicher Kompetenz schwer haben, an einer solch komplexen Aushandlung teilzunehmen. Es bedürfe jedoch Kooperationsprozesse, in denen die Jugendlichen ihre Lebenswelt assoziieren, abbilden, entwickeln und reflektieren (vgl. die beiden oben genannten Projekte).

Möglicherweise ist es für Schülerinnen/Schüler auch aufgrund der sehr eigenen Sprachlichkeit eines Curriculums oder des Programms einer Kulturinstitution nicht einfach, den Mut zu finden, auf inhaltlicher Ebene überhaupt etwas beizutragen.

Ein weiterer Vorschlag eines Teilnehmers, zu inhaltlichen sinnstiftenden Kooperationen zu finden, war es, sich die Probleme des Kooperationspartners zu eigen zu machen. Grundsätzlich habe ich im Workshop – und das spiegelt aus meiner Perspektive die allgemeinere Situation von kooperierenden Schulen und Kulturinstitutionen – ein Mangel an Ideen und Methoden wahrgenommen, Themen der Schülerinnen/Schüler mit einzubeziehen. Und dies meint hier die Fragen und Themen, die Schülerinnen/Schüler jenseits der „Programme“ von Schule und Kulturinstitutionen beschäftigen. Möglicherweise werden diesen Fragen und Themen zunächst kein Platz gegeben, sind doch beide Institutionen – Schule wie Kulturin-

stitution – mit einem Bildungsauftrag versehen, der davon ausgeht (und zur Legitimation der eigenen Inhalte darauf angewiesen ist), dass die Schülerinnen und Schüler einen Mangel an Bildung haben, den es aufzuheben gilt – und den sie aufzuheben in der Lage sind.

Wie definiert sich der Mehrwert von Kooperationen für Kulturinstitutionen jenseits der Besucherzahlen?

Es war Konsens im Workshop, dass Kooperationen mit Schulen einen Mehrwert für Kultureinrichtungen darstellen, auch in Bezug auf die Besucherzahlen. Als weiterer Mehrwert wurden die Begriffe „Erdung“ und „gesellschaftliche Teilhabe herstellen“ genannt. Der Leiter des Berliner Bode-Museums, Dr. Julien Chapuis, verdeutlichte bezugnehmend auf Input 1, dass Kooperationen für das Museum aus mehreren Gründen überlebenswichtig seien. Zunächst sei es offensichtlich, dass ohne die Vermittlung und Zusammenarbeit mit einem jungen Publikum die Museumsinhalte in einigen Jahrzehnten gesellschaftlich keine Anerkennung mehr finden würden, weil – jenseits von Fachkreisen – darüber keine Kenntnis mehr vorhanden sei. Zum anderen benötige das Museum Kooperationen auch, um sich weiterentwickeln und verändern zu können. Es könne dabei eine Transformation des Bildes des Museums nach außen stattfinden, aber auch eine Transformation des Museums selbst, etwa, wenn Arbeiten von Schülerinnen/Schülern zwischen den Sammlungsstücken in der Ausstellung präsentiert würden. Er ergänzte, dass eine solche Transformation sehr viel Zeit benötige sowie die Bereitschaft aller Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter im Museum, diese mitzutragen.⁴ Die dann umgekehrte Frage, was denn der Mehrwert von Kooperationen für Schulen sei, beantwortete ein Schulleiter damit, dass dies die Begegnung mit Hochleistung (und er bezog sich hier auf die Meisterschaft des Spiels von Musikinstrumenten) sein könne. Eine transformative Wirkung auf die Schule sei bei einer solchen Begegnung auf jeden Fall intendiert. Zu überprüfen wäre aber aus meiner Perspektive die erwünschte Wirkung auf den Kontext Schule. Ist es der Wunsch, den Ehrgeiz der Schülerinnen/Schüler zu entfachen, um ihnen schulische Hochleistungen zu entlocken, oder ist es ein Appell an die Entwicklung einer eigenen Leidenschaft, die sich von schulischen Belangen möglicherweise auch entfernen kann?

Finanzierung von Kooperationen

Ein letzter Fragenkomplex widmete sich der (zukünftigen) Finanzierung von Kooperationen. Sollten Kooperationen von öffentlichen Geldern, von Stiftungen oder durch private Geldgeber bzw. Sponsoring finanziert werden?

Diskutiert wurde, ob sich eine Basisfinanzierung durch den öffentlichen Haushalt entwickeln ließe (Vorschlag einer Teilnehmerin: Haushaltstitel „kulturelle Bildung“ einführen), was auch das Agieren mit vielen kleinen Fördertöpfen infrage stelle. Eine Vielzahl

kleiner „Finanztöpfe“ erhöhe oftmals die Verwaltungskosten, was wiederum die Gelder für die eigentlichen Kooperationen verringere. Unterstützt wurde im Workshop auch die Idee, zukünftig in personelle Ressourcen zu investieren, damit die im Kontext der Modellversuche entwickelten Berufsprofile am Ende des Programms nicht ohne Handlungsraum seien.

Des Weiteren wurde der Wunsch geäußert, dass es möglich sein müsse, Anträge auf Förderungen von Neuentwicklungen zu stellen, ohne auf ein Produkt oder gar zum Erfolg verpflichtet zu werden. Geldgeber sollten lernen, auf Prozesse zu vertrauen; Scheitern sollte unbedingt erlaubt sein, da sich durch die Reflexion des Scheiterns Lernprozesse ergeben.

Der Diskussionsverlauf innerhalb des Workshops zeigte, dass im Rahmen des Kulturagentenprogramms bislang viele Erfahrungen zur erfolgreichen räumlichen und zeitlichen Gestaltung von Kooperationsprojekten gemacht werden konnten. Eine der zukünftigen Aufgaben erscheint mir dabei jene zu sein, die inhaltliche Gestaltung zwischen den Kooperationspartnern noch stärker auszuhandeln. Die größte Herausforderung wird hierbei sicherlich der Einbezug von Schülerinnen/Schülern sein.

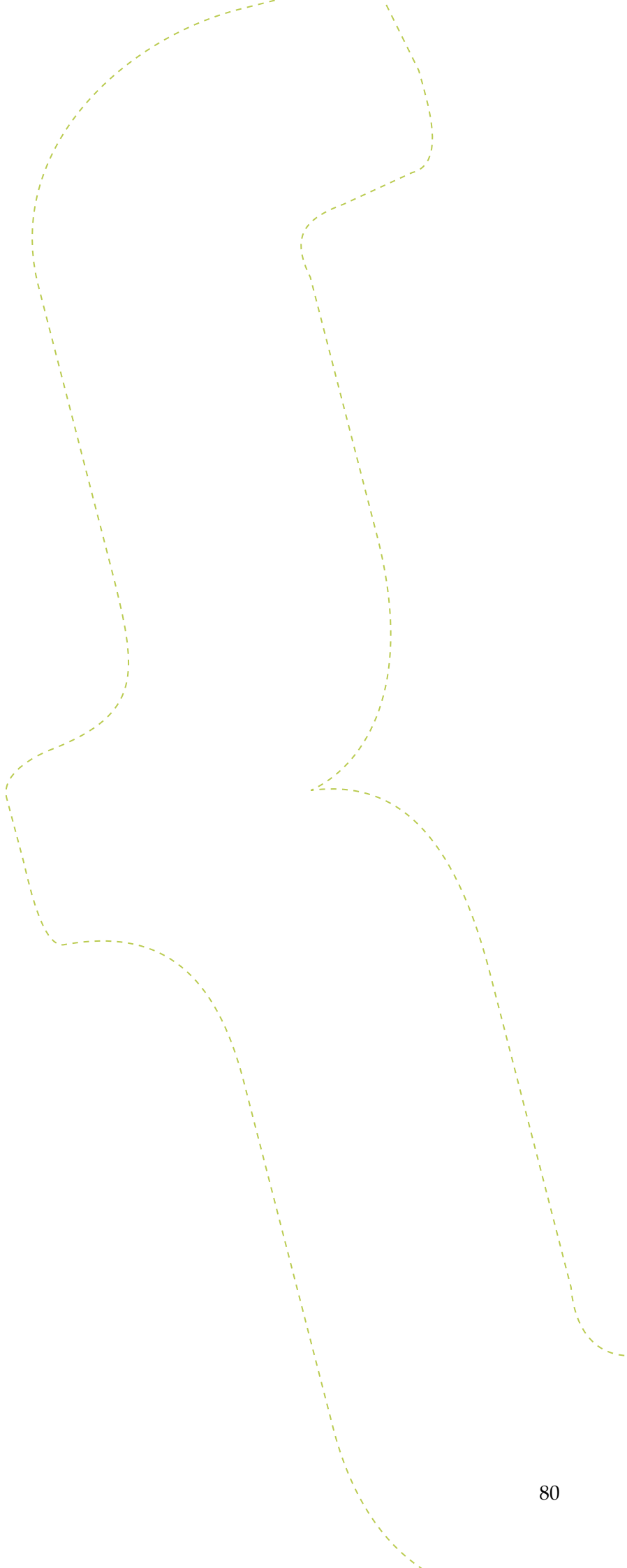
Deutlich wurde auch, dass Kooperationen nicht nur Schulen, sondern auch Kulturinstitutionen bei der Weiterentwicklung und möglicherweise auch bei der sukzessiven Transformation dienen können. Die Erfahrungen aus Kooperationen von Schulen und Kulturinstitutionen bringen dabei auch Erkenntnisse über die Strukturen von Kommunen und Stiftungen hervor. Auch Finanzierungen und deren Abwicklung bedürfen in Zukunft einer gestalterischen Transformation. Ideen dafür sind vorhanden!

1 Zitiert aus dem den Workshop vorbereitenden Text von Stina K. Bollmann.

2 Vgl. Michael Fehr, Claudia Hummel: „Elf Zoom-Patenschaften in Berlin. Abschließender Bericht zur begleitenden Forschung in den Jahren 2008–2010 – Strukturelle Koppelung – die Patenschaft als Kooperationsmodell“, in: Michael Fehr, Claudia Hummel für Kulturprojekte Berlin GmbH (Hg.): *ZOOM: Berliner Patenschaften Künste & Schule. Berichte und Materialien zur Kooperation zwischen Schulen und Kultureinrichtungen*, Berlin 2011, S. 22ff.

3 Vgl. dies.: 17 Empfehlungen, in: *ZOOM*, a.a.O., S. 58ff.

4 In einem Text innerhalb des Forschungsbandes zur Kunstvermittlung auf der documenta 12 entwirft Carmen Mörsch die Funktion von Vermittlung im Verhältnis zur Institution in vier Diskursen: dem affirmativen, dem reproduktiven, dem dekonstruktiven und dem transformativen Diskurs. Die Diskurse sind weder historisch chronologisch noch voneinander getrennt zu lesen. Im benannten Beispiel mischen sich der affirmative, der reproduktive und der transformative Diskurs. Vgl. Mörsch, Carmen: „Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation“, in: Mörsch, Carmen und das Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hg.): *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*, Berlin/Zürich 2009, S. 9–34.



Workshop 2

Was passt (zu) uns? Ziele und Potenziale unterschiedlicher Kooperationsmodelle

Ein traumhaftes Ballkleid, aber leider nur in XXS. Ein edler Wollpullover, der jedoch kratzt. Was tun? Eine zentrale Erfahrung bei Kooperationen zwischen Schulen und Kulturinstitutionen ist diese: Zu Beginn existieren beiderseits Vorstellungen und Modelle, die oft nicht zu dem passen, was der andere braucht. Wie gelangt man dennoch zu einer befriedigenden Zusammenarbeit? Können existierende Modelle passgenau gemacht werden, oder sollten die Partner neue maßgeschneiderte Formate entwickeln? Wie passen die unterschiedlichen Modelle zu den beteiligten Akteuren und den Voraussetzungen, die sie mitbringen? In diesem Workshop sprechen wir darüber, wie sich produktive Handlungsräume und neue Ideen für die Zusammenarbeit finden lassen.

Martina Siegwolf

„Come on ... light my fire“ oder vom Umgang mit Institutionen, Systemen und Modellen

Die Institution Schule ist bekanntlich ein System, das in ein zeitliches, personelles und inhaltliches Korsett von Stundentafeln, Lehrplänen, didaktischen und pädagogischen Auffassungen, Zielvorstellungen und Bewertungen eingebunden ist. Auch wenn sich eine Schule als Kulturschule profilieren möchte, sind diese Strukturen tief im System verankert. Ebenso unterliegt das System Kunst und Kultur Spielregeln, Konventionen und Erwartungen, die Kunst- und Kulturschaffende zwar mit ihrer künstlerischen Arbeit zum Teil hinterfragen; trotzdem sind auch sie Bestandteil dieses gesellschaftlich definierten Körpers.

Zwischen diesen beiden Systemen als Schnittstelle vermitteln die Kulturagentinnen/Kulturagenten als eine institutionsunabhängige „freischwebende Instanz“, wie es die Kulturagentin Eva Maria Stütting aus Hamburg treffend formuliert. In vielfältiger Weise nehmen sie dabei die Rolle und die Funktion des Beraters, Organisators, des Übersetzers und auch des Mediators ein. Dass eine solche Liaison zwischen Schule und Kunst nicht immer reibungslos verläuft, liegt auf der Hand, denn es begegnen sich unterschiedliche Strukturen, Denk- und Arbeitsweisen, die miteinander kreativ kooperieren und im besten Fall voneinander lernen sollen.

Im Laufe des Workshops wurden verschiedenste Projekte und Perspektiven dieses Prozesses von sechs Kulturagentinnen und Kulturagenten, zwei Kunstschaffenden, vier Lehrkräften und fünf Vertreterinnen und Vertretern von Kulturinstitutionen lebhaft und engagiert verhandelt. Ausgangsbasis der Diskussion waren drei Beiträge. Im ersten Input stellten die Kulturagentin Johanna Niedermüller und die Lehrerin Sandra Weber im Dialog ihr Kooperationsprojekt vor und erläuterten ihre Zusammenarbeit mit Kunstschaffenden und verschiedenen Institutionen. Den darauf folgenden Vortrag hielt die Kuratorin Theresia Kiefer aus der Perspektive der Kulturinstitution. Sie stellte ein partizipatives, von einem Kunstmuseum initiiertes Projekt im öffentlichen Raum vor, das nicht zum Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ gehört. Im letzten performativen Beitrag inszenierten die beiden in Hamburg tätigen Kulturagentinnen Eva Maria Stütting und Ruth Zimmer ihre Erfahrungen und Erkenntnisse. In ironisch präziser Weise führten uns die beiden Theaterfrauen das Spannungsfeld ihres Arbeitsbereiches vor Augen.

Praxisbeispiel 1

Kooperation von Schule aus: „LOOK! – Rap Clip Ostheim“

Die Kooperationspartnerinnen Johanna Niedermüller, Kulturagentin im Schulnetzwerk Stuttgart, und Sandra Weber, Musiklehrerin an der Werkrealschule Ostheim, stellten gemeinsam ihr Videoprojekt „LOOK! – Rap Clip Ostheim“¹ vor. Sie sind ein eingespieltes Duo, das vermitteln ihr Auftritt und ihr dialogischer Vortrag sofort. Dass ihre Zusammenarbeit produktiv war, zeigte auch der Videoclip.

In mehreren Einzelschritten kreierten Jugendliche von April bis Juli 2013 (ca. fünf Schulstunden pro Woche) mithilfe eines Videokünstlers, eines Rappers, eines Breakdancers, einer Szenografin und der Lehrkräfte ihren eigenen Musikclip. Sie erhielten so Einblicke in Orte künstlerischer Produktion, sie hatten Begegnungen und machten Erfahrungen mit professionell arbeitenden Kunstschaffenden. Die Stars im Video sind die Jugendlichen selbst mit ihren Fähigkeiten, Wünschen und Sorgen, und so wird der Clip auch zu einer Art „Empowerment“ der jungen Menschen. Sie sind nicht Schülerinnen und Schüler, die einen Lehrstoff büffeln, sondern sie nehmen an einem „coolen“ Videoclip teil, der es ihnen ermöglicht, sich in einem neuen Kontext und Medium zu erfahren. Ein solches Format stärkt offenkundig ihr Selbstvertrauen und fördert bestenfalls ihre Persönlichkeitsentwicklung. Der Rollenwechsel vom Videoclip-Konsumenten hin zum in der Gruppe kooperierenden Produzenten trägt möglicherweise dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler mit einer veränderten Haltung Videos anschauen und kritischer konsumieren. Aneignung und Auseinandersetzung mit künstlerischen Arbeits- und Lebensweisen und somit auch mit neuen Sichtweisen haben wahrscheinlich ihren Horizont erweitert.

Was ein solches Projekt nicht leisten kann und bestimmt auch nicht leisten will, ist, dass die Schülerinnen und Schüler der Werkrealschule selbstständig ein Video schneiden, einen Rap komponieren oder lernen, ein Bühnenbild zu gestalten. Die Auseinandersetzung mit dem Medium bewegt sich affirmativ entlang des Bekannten und eröffnet, der Alters- und Schulstufe angepasst, einen eigenen Umgang mit verschiedenen künstlerischen Ausdrucksweisen.

Ein sehr gelungener Aspekt des Projekts, so Sandra Weber, sei die Premiere im Filmsaal des Stadtmedienzentrums gewesen. Das Werk der Jugendlichen wurde nicht im Schulzimmer oder in der Aula vorgeführt, sondern in einem außerschulischen, öffentlichen Kulturort. Die städtische Institution Stadtmedienzentrum war somit nicht nur Produktionsstätte, sondern auch Kooperationspartner für den öffentlichen Auftritt. Dies habe organisatorisch für die Betreiber zwar eine neue Herausforderung dargestellt, wie Johanna Niedermüller eindrücklich schilderte, denn auf den großen Publikumsandrang, der

Praxisbeispiel 1

LOOK! – Rap Clip Ostheim

Schülerinnen und Schüler der GWRS Ostheim schrieben Texte für einen Rapsong, nahmen ihn auf und drehten anschließend ein Musikvideo.

Themen:

Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und der Gemeinschaft

Sparte:

Musik, Tanz, Bildende Kunst, Medien, Literatur

Formate/Methodik:

im Unterricht, AG, Projekttag

Bundesland:

Baden-Württemberg

Stadt/ländlicher Raum:

Stuttgart

Kulturpartner:

Stuttgarter Musikschule, Landesmedienzentrum Baden-Württemberg, Musiye Belay (Rapper), Mohammed Khamis (Breakdancer), Stefanie Strecker (Szenografin), Alexander Schmidt (Videokünstler)

Schule:

Grund- und Werkrealschule Ostheim

Projektgröße:

20 bis 50 Schülerinnen und Schüler

Klassenstufe:

5 und 6

Projektdauer:

April bis Juli 2013

Kulturagentin:

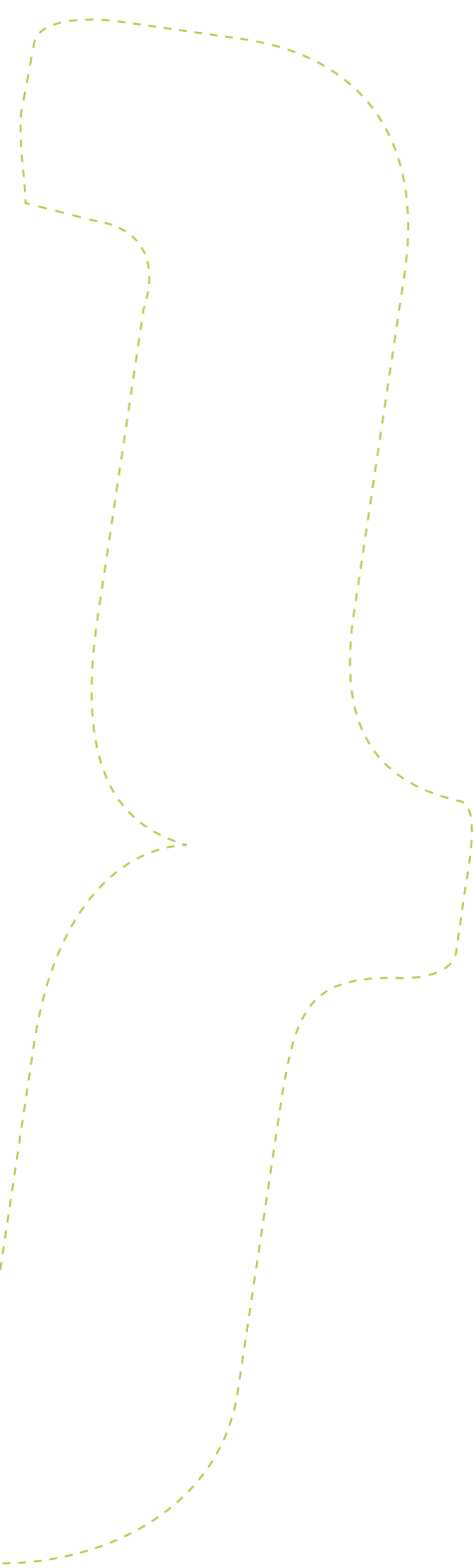
Johanna Niedermüller, Kulturagentin im Schulnetzwerk Stuttgart/Regierungsbezirk Stuttgart

auch die starke Identifizierung und Partizipation der Eltern mit dem Projekt aufzeigte, sei die städtische Institution nicht vorbereitet gewesen. Auch hier ging es um eine Erweiterung des Einflussbereichs, den die jungen Menschen innerhalb und mit der Institution Schule erlebten und mit ihnen auch alle beteiligten Kooperationspartner. Produktiv wertvoll für das Projekt waren auch die Musikschule, mit der die Schule schon seit vielen Jahren zusammenarbeitet, sowie die Evangelische Gesellschaft (eva), die ihre Nachmittagsprojekte (Hip-Hop-AG) auf das Projekt hin abstimmte.

Die Kulturagentin und die Lehrerin eröffneten mit dem Videoprojekt „LOOK! – Rap Clip Ostheim“ Vernetzung und Austausch zwischen Eltern, Schule und örtlichen Kulturträgern, was ohne das Kulturagentenprogramm sicherlich nicht realisierbar gewesen wäre, denn der kommunikative, vernetzende und vermittelnde Aufwand zwischen den verschiedenen Systemen musste intensiv kultiviert werden. Niedermüllers umfangreiches künstlerisches Netzwerk, das die Kulturagentin als Regisseurin und Schauspielendozentin mitbrachte, sei für das Gelingen des Projekts die Voraussetzung gewesen, meint Weber. Die Kulturagentin übersetzte mit Unterstützung der Lehrerin zwischen verschiedenen Systemen, die sie aus ihrer eigenen künstlerischen Praxis heraus kennt. Auch für die künstlerisch freischaffenden Kooperationspartner wie den Videokünstler, den Rapper, den Breakdancer und die Szenografin nimmt die Kulturagentin eine vermittelnde Rolle zwischen den Systemen Schule, Institutionen, den Kunstschaffenden und künstlerischen Verfahren sowie den schulischen Arbeitsweisen ein.

Die Aura eines Rappers beispielsweise, betonte Niedermüller, könne nicht künstlich hergestellt werden und bewirke bei den jungen Menschen eine Faszination, die sie ins Projekt involviert. Ebenso eröffnete die Szenografin durch ihr unglaubliches Netzwerk Zugänge zu Requisiten und Kostümen aus dem SWR-Fundus und organisierte eine Dreherlaubnis in der Mercedes-Benz-Arena, was für die jungen Menschen ein unvergessliches Erlebnis bleiben wird. Dass die Zusammenarbeit zwischen der Kulturagentin, der Lehrerin und den Kunstschaffenden erfolgreich war, ist auf ein großes Engagement aller Beteiligten zurückzuführen. Wichtig für das Gelingen des Projektes war für Niedermüller und Weber eine intensive Planungsphase, das Delegieren der Aufgaben an die jeweils Zuständigen, die Suche nach geeigneten, offenen und flexiblen Kooperationspartnern und eine gute Absprache zwischen Kulturagentin und Lehrerin.

Das Kulturagentenmodell bietet im Projekt für alle Beteiligten eine Erweiterung ihrer Handlungsbereiche und Begegnungen. Dass für diese Altersgruppe und Schulstufe das Projekt passt und das Format maßgeschneidert ist, vermittelt der Videoclip und die Präsentation der beiden Kooperationspartnerinnen in überzeugender Weise.



In der sich anschließenden Diskussion schilderte die Tänzerin und Choreografin Christina Liakopoyloy vom Nostos Tanztheater Heidelberg ihre Erfahrungen aus einer Kooperation mit einer Mannheimer Realschule zum Thema „Mobbing“. Sie betont, dass der zeitliche Rahmen von zwei Monaten für das Projekt zu eng gefasst war, denn die Schülerinnen und Schüler hätten viel Zeit gebraucht, um sich an das Tanzen als Ausdruck eigener Emotion zu gewöhnen. Erst nach vielen Stunden eröffnete sich, so Liakopoyloy, das Tanzen als intensives Erlebnis. Zuvor herrschte die Meinung vor, „Tanzen sei schwul“. Als schwierig stellte sich auch die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften heraus. So wäre eine Lehrerin aus Sicht der Tänzerin „abkommandiert“ worden, das Projekt zu begleiten, und diese sei der Meinung gewesen, dass die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler das gar nicht könnten. Die Konstellation wie auch das Thema und deren Umsetzung stand in diesem Kulturagentenprojekt unter einem schwierigen Stern. Ich vermute, dass „Design“, „Moodboard“ und „Schnittmuster“ weder zum Stoff noch zum Träger des Kleides passten.

Im Workshop eröffnete sich an diesem Beispiel eine engagierte Diskussion darüber, welche Voraussetzungen für das Gelingen eines Projektes wichtig seien. Sandra Weber argumentierte, dass die Lehrkräfte von starren Lehrplänen der Schule abweichen müssten und dies dank Schwerpunktverteilung möglich sei. Dies bezweifelten jedoch andere Workshopteilnehmende, da jedes Bundesland dies anders handhaben würde. Eva Maria Stütting ergänzte, dass, wenn eine Schule Kulturschule sei, diese auch kontinuierliches Arbeiten und Grenzüberschreitungen ermöglichen sollte, da dies für die Realisierung von Projekten wichtig sei. Wo jedoch ein Konfektionsfehler vorliege, könne nur eine genaue Analyse des „Kleidungsstücks“ mit den verschiedensten Kooperationspartnern klären, was jedoch in Bezug auf das Heidelberger Beispiel nicht möglich war, da nur ein Partner bei der Diskussion im Workshop anwesend war.

Kooperation aus Sicht der Institution: „hack-museumsgARTen“

Theresia Kiefer, Kuratorin am Wilhelm-Hack-Museum, präsentierte in ihrem Beitrag das Urban-Gardening-Projekt „hack-museumsgARTen“ in Ludwigshafen. Seit 2012 pflanzen ca. 200 Personen in Kisten und auf Paletten Blumen, Gemüse und Kräuter an und verwandeln den kahlen Platz hinter dem Museum auf einer Fläche von 1.000 qm in eine grüne Oase und in einen Ort der Begegnung und des gemeinsamen Aushandelns. Die Urban-Gardening-Bewegung, die ihre Wurzeln in den 1970er Jahren hat, als New Yorker Bürgerinnen und Bürger mit den „community gardens“, den Gemeinschaftsgärten, brachliegende Flächen innerhalb der Stadt kultivierten, stand dem Projekt Pate. Das Wilhelm-Hack-Museum eignete sich diese Strategie an, um die Institution zu öffnen und ein neues Publikum zu involvieren. Die Kunst des Miteinanders steht dabei im Mittelpunkt: „Jeder darf Mitgärtner: Privatpersonen, Kinder-

gärten, Schulen, Vereine und Gruppen, reich oder arm, groß oder klein“; so wird das Projekt als ein Ort kultureller Gleichstellung und Partizipation auf der Webseite des Museums präsentiert.² Das Projekt startete mit der Einladung an den Künstler Peter Lang, auf dem tristen Vorplatz des Museums in einem Container zu leben und zu arbeiten. Durch Gespräche des Künstlers mit Passantinnen/Passanten wurde klar, so Theresia Kiefer, dass viele Bürgerinnen/Bürger sich nicht trauten, das Museum zu besuchen. Die Entscheidung, den Museumsvorplatz für Kunstaktionen stärker einzubeziehen, wurde vom Leitungsteam des Museums getragen, woraufhin Kiefer dieses partizipative Community-Projekt in Kooperation mit Künstlerinnen/Künstlern initiierte. Bei der Eröffnung des Gartens herrschte großer Andrang.



Das Projekt wirft viele Fragen in Bezug zu Kooperation, Grenzen und Möglichkeiten des Systems Kunst und Kultur auf: Welche Funktion hat die Institution Museum im Projekt hack-museumsgARTen, und welchen Stellenwert nimmt das Projekt für das Museum ein? Handelt es sich um eine Erweiterung des institutionellen Kunstbegriffs und Selbstverständnisses als öffentlicher Ort der politischen, sozialen, aktivistischen und städtischen Debatte und Partizipation? Hinterfragt es institutionskritisch Produktions-, Präsentations- und Rezeptionskontexte? Für die Kuratorin Theresia Kiefer ist wichtig, dass museale Barrieren durch das Einbeziehen der Bevölkerung überwunden werden. Der Garten sei ein Ort kultureller Gleichstellung: Unter den teilhabenden Gruppen seien Netzwerke entstanden, die über soziale Grenzen hinaus funktionieren, womit das Kunstmuseum in der städtischen Kulturlandschaft eine veränderte Rolle einnehmen könne.

Zur Frage nach Funktion und Rolle von Kulturinstitutionen bei Kooperationen berichtete Constanze Schröder, Leiterin der Museumspädagogik des Stadtmuseums Berlin, über die Ausstellung „BERLINmacher! 775 Porträts – ein Netzwerk“. Im Rahmen des Kulturagentenprogramms hat das Museum zusammen mit der Kulturagentin Michaela Schlagenwerth die Hörspiel-AG „So leben wir in Berlin“ initiiert. In dieser AG erforschten Jugendliche Orte ihrer Stadt und ihres Alltags. Mit einem Aufnahmegerät haben sie ihre Geschichten festgehalten, die ihr Leben in Berlin beschreiben. Diese Audioarbeiten waren fester Bestandteil der Ausstellungs-dramaturgie des Stadtmuseums und somit in die Ausstellung vollwertig integriert. Ein wichtiges Ergebnis einer weiteren erfolgreichen Kooperation zwischen Schule, Museum und Kulturagentin war, dass ein muslimischer Schüler nach Absprache mit seinen Eltern der Sammlung des Museums seinen Beschneidungsumhang schenkte. Er machte damit das Museum zu einem Ort, der mit seiner Identität verbunden ist. Für die Sammlungstätigkeit eines Stadtmuseums bedeute dies, so Schlagenwerth und Schröder, dass sich aus dem Projektverlauf heraus neue Sammlungsinhalte eröffneten und eine neue Besuchergruppe, die sich fortan mit der Institution identifizieren könne, gewonnen wurde.

In beiden Kulturinstitutionen, in Ludwigshafen wie auch in Berlin, eröffneten partizipative Projekte für die Nutzerinnen/Nutzer neue Einflussbereiche, und die herkömmlichen Handlungsfelder der Museen wurden kritisch hinterfragt. Es bleibt jedoch offen, inwieweit sich die Museums- und Sammlungspraxis beider Museen auch in Zukunft kontinuierlich verändern und weiterschreiben wird. Dennoch ist ein erster Schritt der Involvierung der bisher „museumsfernen“ Bevölkerung in museumspolitische Strukturen getan.

Zwei Systeme oder: ein Modell ...

Die Kulturagentinnen Eva Maria Stütting und Ruth Zimmer aus Hamburg (ver-)führten in ihrem sich anschließenden performativ inszenierten Beitrag „Zwei Systeme oder: ein Modell ...“ den Workshopteilnehmenden pointiert das Rollenspiel zwischen Schule und Kulturinstitution vor Augen. Mit künstlerischen Mitteln stellten die beiden Theaterfrauen ihre Arbeitssituation als Kulturagentinnen vor und reflektierten gleichzeitig die beiden Systeme, in denen sie tätig sind.

Lecture-Performance von Eva Maria Stütting und Ruth Zimmer

Eva Maria:

Zwei Systeme

Beide schauen sich an und kleben sich Zuordnungen auf die Stirn:

Kulturinstitution

Künstlerische Arbeit gibt neue
Lernimpulse und verschafft
Zugang zu individueller
Kreativität ...

Ich bin gespannt auf Eure Schüler,
auf Eure Vorstellungen und darauf,
was wir daraus machen ...

Dann erklär Du es ihnen doch,
Du bist doch Lehrerin ...
Ich habe eine große Idee ...

Wir brauchen einen
Bühnenraum, der komplett
zu verdunkeln ist ...

So kann ich nicht arbeiten ...
Wir brauchen vier Monate für
Proben im Unterricht, eine
Projektwoche und zwei Proben-
wochenenden, dann machen wir
drei Aufführungen ...

Oh – lass uns um 9.00 Uhr anfangen,
dann bin ich auch voll da ...

Ruth:

oder: ein Modell ...

Schule

Na ja, da können meine
SchülerInnen mal toben und
Quatsch machen ... im Unterricht ...

Ich glaube, Du hast falsche
Vorstellungen: Die 9 ist
eigentlich unbeschulbar, und
Kevin hat einen Schulverweis...
Meine SchülerInnen haben mir
rückgemeldet, dass sie nicht verstehen,
was Du eigentlich willst ...

Das verstehen unsere SchülerInnen nicht, und
außerdem passt es nicht in den Lehrplan ...

Oh, nächste Woche haben wir die Aula nicht,
aber im Klassenraum, also im Container, kann
man die Fenster abhängen, Stoffreste hab' ich
noch zu Hause ...

Das kriege ich bei der Schulleitung nie durch,
und in der Vorhabenwoche machen die Kinder
Sexualkunde ... Der Unterricht ist in der ersten
bis vierten Stunde, also von 7.55 bis 11.30 Uhr ...

zwei Systeme

Mentalität
Kompetenz
Konzeption
Personal
Räume
Zeit
Finanzen
Prozess
Qualität
Ziele

Mentalität:

offen, neugierig, empathisch

Kompetenz:

künstlerische Kompetenz

Konzeption:

individuelle Konzeption

Personal:

Freier Künstlerpool

Räume:

professionelle Arbeitsräume

Zeit:

flexible Arbeitszeit

Finanzen:

Etat, Budget

Prozess:

ergebnisoffen

Qualität:

Präsentation, Evaluation

Ziele:

gute Show

zwei Polaritäten

Mentalität
Kompetenz
Konzeption
Personal
Räume
Zeit
Finanzen
Prozess
Qualität
Ziele

„Scheuklappen“, eingengter Blick

Vermittlung, Pädagogik

fertige Formate, Studentafel

gesetzte Person, Festanstellung

„besetzte“ Räume (mit Unterricht konnotierte Räume, belegte Räume)

zeitliche Taktung

Null, Low Budget

ergebnisorientiert (Ich weiß, was rauskommen soll)

Partizipation

Bewertung

Keine zwei Systeme

ein Modell

Beide schauen sich an, nehmen die Zuordnungszettel ab, tauschen die Plätze und kleben die Zettel der jeweils anderen Person auf die Stirn:

Schule

Kulturinstitution

Ruth:

Eva Maria:

Mentalität:

offen, neugierig, empathisch

„Scheuklappen“, eingengter Blick

Kompetenz:

künstlerische Kompetenz

Vermittlung, Pädagogik

Konzeption:

individuelle Konzeption

fertige Formate, Spielplan

Personal:

Kontakte zu freien Künstlern

gesetzte Person, Festanstellung

Räume:

professionelle Arbeitsräume:
gut ausgestattete Fachräume

„besetzte“ Räume (alles schon disponiert)

Zeit:

flexible Arbeitszeit:Flexibilität in der
Stundentafel, geschaffene Freiräume

zeitliche Taktung

Finanzen:

Etat, Budget: freie Honorargelder,
Akquise

Null, Low Budget, keine Kulturförderung

Prozess:

ergebnisoffen

ergebnisorientiert (Hauptsache Präsentation)

Qualität:

Präsentation, Evaluation:
entwickelte Feedbackkultur

Partizipation

Ziele:

gute Show

gute Show

Beide treten einen Schritt nach vorne und die „Kulturagentin“ (Brigitte Rottländer-Wolff) kommt dazu und klebt sich ein Schild auf die Brust: Kulturagentin

Ruth:

Ich bin ein preisgekröntes
Künstlerkollektiv
mit einer Konzeptidee, aber
leider ist kein Budget da, obwohl
ich ziemlich berühmt bin ...

Konzipiert ist es für die Zusammen-
arbeit mit Menschen aus
dem Stadtteil ...

Ja, warum nicht ...

Prinzipiell schon, aber leider
haben wir keine Probenzeiten
für die Bühne bekommen ...

Wie üblich: acht Wochen am Stück ...

Brigitte:

(zum Künstler:) Dein Konzept
ist spannend, mit wem würdest
Du denn arbeiten wollen?

Wie wäre es mit SchülerInnen?

(zur Schule) Wie könntet Ihr
besser konzeptionell arbeiten?

Könntet Ihr Euch vorstellen,
mit dem Künstlerkollektiv xy
zusammenzuarbeiten?

Ja, genau ...

(zum Künstler) Ich habe eine
Schule, die gerne mit Euch
zusammenarbeiten würde. Könnte
die Premiere bei Euch im Theater sein?

(zum Künstler) Wie lange
wäre denn die Probenzeit?

Könntet ihr Euch vorstellen,
den Probenprozess über
ein halbes Jahr zu strecken?

Eva Maria:

Der Theaterbereich der StS mit
drei engagierten KollegInnen
möchte gerne zusammenarbeiten,
kann sich aber nicht einigen ...

Vielleicht doch mit professioneller
Unterstützung ...?

Du meinst die xy? Die in dem
H H H-Theater aufführen?

Könnten wir dann im Theater
aufführen?

Also, proben könnten wir bei uns
in der Aula ...

Hallo? Schule?

| | | |
|--|--|--|
| <p>Ruth:</p> <p>Das hängt von den Finanzen ab. Wir sind nicht gefördert worden ...</p> <p>Das ist ja super, von wie viel SchülerInnen sprechen wir denn?</p> <p>UFF...</p> <p>Das ist ja super!</p> <p>Na, auf deren Geschichten sind wir doch angewiesen. Das ist doch das Konzept ...</p> <p>Toll!</p> | <p>Brigitte:</p> <p>Ihr würdet einen Honorarvertrag mit monatlichen Abrechnungen bekommen, und ich würde einen Antrag für bezirkliche Sondermittel stellen, der speziell sozialräumliche Projekte mit Jugendlichen fördert ...</p> <p>Ihr könntet in drei Projektgruppen arbeiten. In jeder Gruppe begleiten Euch ein oder zwei erfahrene TheaterlehrerInnen. Das Konzept für die Gruppen müsst Ihr gemeinsam mit den LehrerInnen entwickeln ...</p> <p>Na, das passiert doch jetzt prozessbegleitend ...</p> <p>Toll!</p> | <p>Eva Maria:</p> <p>Wir haben doch die Honorarmittel aus der Ganztagschule...</p> <p>Na, ja: zwei Klassen im Jg. 8 und ein Neigungskurs in Jg. 9, also 60 SchülerInnen...</p> <p>Das ist ja super! Und wie kommen unsere SchülerInnen mit ins Spiel?</p> <p>Oh, biografisches Theater, da wollte ich doch gerade eine Fortbildung machen ...</p> <p>Toll!</p> |
|--|--|--|

Robbie Williams: „Let Me Entertain You.“

Dass es sich bei der Zusammenarbeit zwischen Schule und Kulturinstitution um einen lebendigen Organismus handelt, der eine gemeinsame Entwicklung erfährt, verdeutlicht die Lecture-Performance nur zu gut. Diese Prozesse durch moderierte Gespräche zwischen Schule und Kulturinstitution zu unterstützen und dabei die Bedürfnisse beider Seiten zu formulieren, ist Aufgabe der Kulturagentinnen/Kulturagenten. Eine defizitäre Betrachtung von Schule in diesem Zusammenhang ist nicht sinnvoll, denn beide Seiten sind an ihre Strukturen gebunden und sollten einen gemeinsamen Weg finden wollen. Ruth Zimmer und Eva Maria Stütting ergänzen dies mit ihrer Idee einer flexiblen Kulturagentenambulanz, die je nach Bedarf „ausrückt“, um das Qualitätsbewusstsein der Kulturschulen maßgeschneidert zu stärken und engagierte Kooperationen mit außerschulischen Kulturpartnern zu befördern. Manche Prozesse brauchen eine längere Begleitung durch eine Kulturagentin/einen Kulturagenten, weswegen Schulen verschiedene Module der Unterstützung zur Verfügung gestellt werden sollten, die zwischen Beratung, Coaching, Projektbegleitung und einem intensiven Format der kulturellen Schulentwicklung differieren können. Dies wären eine sinnvolle Fortentwicklung der bereits erarbeiteten Strukturen und ein Schritt auf dem Weg der Verstetigung.

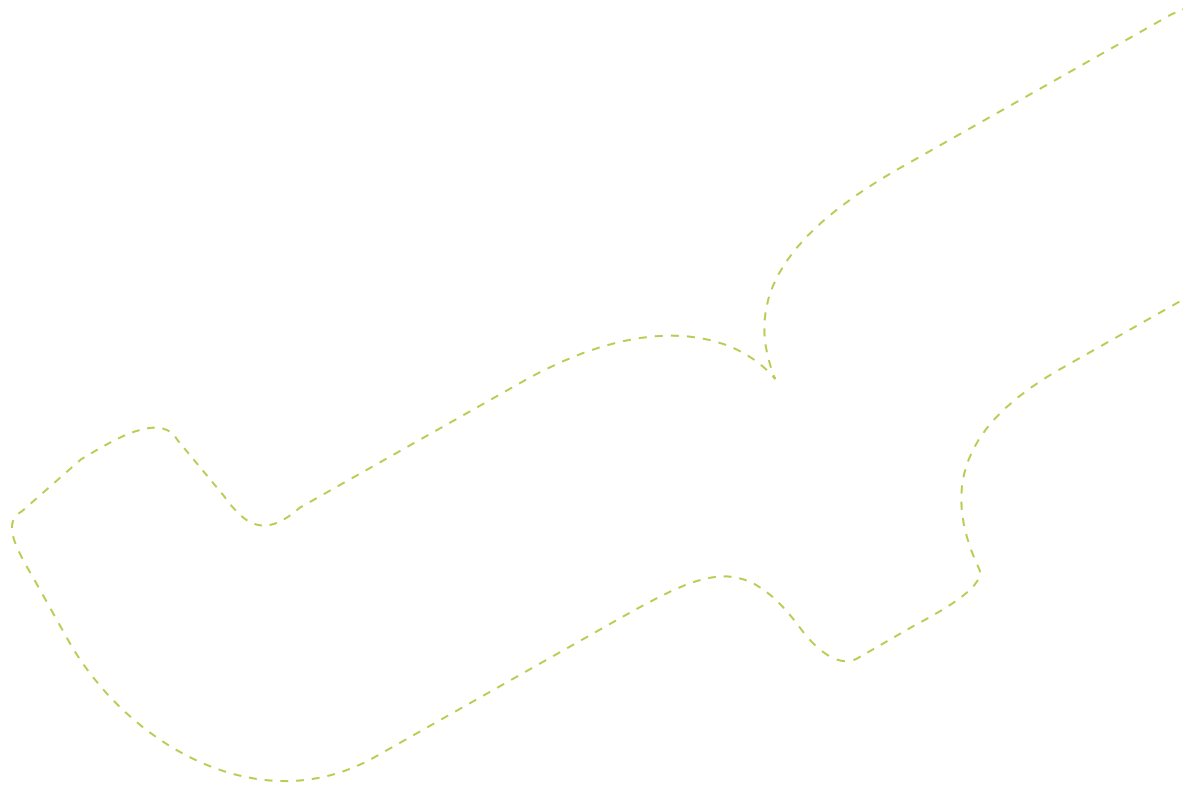
Aus meiner langjährigen persönlichen Erfahrung als Leiterin für Vermittlung und Bildung am Museum für Gegenwartskunst Basel waren Kooperationen zwischen verschiedenen Institutionen immer dann produktiv, wenn sich zwischen den Partnerinnen/Partnern eine Atmosphäre des gemeinsamen „Feuers“ entwickelte und institutionelle Spielregeln unter dieser Wärme wegschmolzen und in einen neuen Aggregatzustand wechseln konnten. Eisig eingespielte Rituale und Wertesysteme können sich so verflüssigen, neue Energien und damit auch Spielformen und Qualitäten sich eröffnen. Solche performativen, iterativen Prozesse in Kooperationen sind oftmals nur schwer zu verordnen, und wohin sie in Zukunft führen, ist meistens nur vage auszumachen. Es lassen sich jedoch erst dann produktive Handlungsräume implementieren, wenn sie reflexiv analysiert werden und die Institutionen und Akteure daraus weiterwachsen und neue Bereiche für sich eröffnen. Dafür müssen aber unbedingt längerfristig finanzielle und personelle Ressourcen geschaffen werden, welche die Projektphasen überdauern. Darin liegt meines Erachtens das Potenzial des Kulturagentenprogramms, weil es auf verschiedenen Ebenen sowohl im System Schule wie auch im System Kunst eine Transformatorenfunktion einnimmt und dabei helfen kann, dass Institutionen sich kreativ weiterentwickeln können. Politische, soziale und gesellschaftliche Relevanz erhalten Initiativen und Modellprojekte aus meiner Sicht jedoch erst dann, wenn sie in der Institutionshierarchie und Wertestruktur einen Platz auf Augenhöhe einnehmen können.

1 <http://www.youtube.com/watch?v=BD4Ke9usF00> [11.7.2014].

2 <http://www.wilhelmhack.museum/ausstellungen/hack-museumsgarten.html> [11.7.2014].



Zeichnung der „Kulturagentenambulanz“ von Sandra Bach, während des Workshops entstanden. Foto: Martina Siegwolf



Workshop 3

Kooperationen in lokalen Bildungslandschaften – vom Nutzen regionaler Netzwerke

Verloren im Dickicht der lokalen Bildungslandschaft oder gemeinsam stark? Das Potenzial einer vernetzten Bildungslandschaft liegt in der Kooperationsbereitschaft von unterschiedlichen Einrichtungen im lokalen Umfeld von Kindern und Jugendlichen. Musikvereine, Jugendkunstschulen, Stadtteil- und Jugendzentren, Bibliotheken und Seniorentreffs sind neben Museen und Theatern wichtige außerschulische Bildungsorte. In diesem Workshop untersuchen wir, welche Aufgaben und Arbeitsformen sich für die oft ungleichen Kooperationspartner ergeben. Welche Rolle kommt den jeweiligen Partnern zu, wenn beispielsweise eine Schule, eine Musikschule und ein Kulturzentrum miteinander kooperieren? Wir diskutieren, wie durchlässig die lokale Bildungslandschaft ist und wie sie durch die lokale Politik/Verwaltung unterstützt und weiterentwickelt werden könnte.

Kooperationen bewegen Institutionen

Begriff und Hintergründe

„Bildungslandschaft“ klingt aufgrund der Kombination zweier Begriffe aus verschiedenen Kontexten – Geografie und Bildung – etwas merkwürdig. Hinzu kommt durch den Zusatz „lokal“ der Begriff der Regionalität als Hinweis auf einen konkreten Raum. Bei der Vorstellung von „Bildungslandschaft“ tauchen sofort Bilder, Assoziationen oder Fragen auf: Geht es um eine Landschaft, die sich durch zufällige Formationen oder durch bewusste Gestaltung und Handlungen bildet? Um Natur oder Kultur? Um Kultur als bewusster Akt der Gestaltung und Strukturierung, des Zusammenbringens und Zufügens?

Trotz der Mehrdeutigkeiten des Begriffs beschreibt „Bildungslandschaft“ ganz treffend, was damit gemeint, gewollt und erzielt werden soll: Schulen, Kindergärten, soziale sowie kulturelle Vereine und Einrichtungen sind nicht isolierte Marker im Gefüge eines konkreten städtischen oder regionalen Raums, sondern stehen in Verbindungen miteinander, sind vernetzt, kommunizieren und kooperieren untereinander.

Die Hintergründe für das Aufkommen und Bemühen von regionalen Bildungslandschaften sind mit unterschiedlichen Bildungsentwicklungen verbunden, die in Schuluntersuchungen wie beispielsweise PISA deutlich wurden und die Diskurse über gesellschaftliche Exklusion auslösten. Die genannte Krise im Bildungssystem, das Feststellen der Ausschlüsse insbesondere von migrantischen Personengruppen im Bildungsbereich oder die „überforderten“ Nachbarschaften sind nur einige Aspekte, die nach einem stärkeren Zusammenspiel von Bildungseinrichtungen verlangen, um Zugangschancen für sozial benachteiligte Bevölkerungsgruppen in Bereichen wie Bildung, Ausbildungs- und Arbeitswelt zu verbessern.

Kultureinrichtungen mit ihrem Bildungsauftrag sind davon nicht ausgenommen, da in den Formen der kulturell-ästhetischen Wissensvermittlung ein Potenzial gesehen wird. Zum anderen wollen und müssen Kultureinrichtungen ihrem Bildungsauftrag nachkommen und sind zunehmend daran interessiert, sich für bisher nicht erreichte Bevölkerungsgruppen stärker zu öffnen. In diese Gleichzeitigkeit von tatsächlichen Entwicklungen und dem Wunsch nach besseren Zugängen für alle, wird eine Chance von kooperierenden Netzwerken und Bündnissen in regionalen Bildungslandschaften gesehen.

Gerade in Stadtteilen mit auffälligen Merkmalen bezüglich der Armutskennziffern, Wohn- und Wohnumfeldqualität werden Bildungslandschaften eingerichtet und gesteuert. Meist handelt es sich hierbei um Stadtteile, in denen auch der hohe Anteil von migrantischer Wohnbevölkerung und sogenannten überforderten Nachbarschaften betont werden. Ziel dabei ist es, die Einrichtungen enger miteinander zu verknüpfen, um daraus Stärken für den Stadtteil zu gewinnen und das lokale Bildungssystem vor Ort (in einem Stadtteil oder Stadtteilquartier) besser zu organisieren. Dafür werden die Akteure von Bildungseinrichtungen enger in Austausch gebracht und vernetzt.

Im Kontext des Workshops

Am Workshop nahmen zwölf Personen teil, die berufliche Erfahrungen und Perspektiven aus Schulen, Museen, kommunalen Ämtern, Wohnungsbaugesellschaften und der Kunst mitbrachten. Die Praxisbeispiele aus zwei Städten – Dortmund und Hamburg – , in denen das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ eine zentrale Rolle spielt, bildeten die Grundlage, um die Gestaltungsmöglichkeiten von Bildungslandschaften deutlich zu machen. Als konkrete Beispiele sollten sie Einblicke in die Praxis geben und das mögliche Spektrum von Kooperationsbündnissen und -formen aufzeigen.

Als Moderatorin des Workshops war es mein Interesse, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihr Wissen und ihre Erfahrungen ebenfalls einbringen. Mit dem Workshop sollte ein Raum eröffnet werden, in dem aus den Projektpräsentationen, dem Feedback und aus den Diskussionen gemeinsam wichtige Aspekte auf eine Metaebene übertragen werden. Für diesen Übersetzungsschritt waren die Erfahrungen aus den institutionellen Kooperationsnetzwerken aller Teilnehmenden des Workshops gefragt.

In Bezug auf Größe und Steuerung der Kooperationen sowie der Netzwerke unterschieden sich die beiden Praxisbeispiele stark voneinander. Sie zeigten nicht nur zwei Pole möglicher Kooperationen auf, sondern öffneten einen Raum für andere Kooperationsmodelle. Mit dem folgenden Text werden der Ablauf, die Diskussionspunkte im Workshop und wichtige Schlussfolgerungen aus den Erfahrungen herausgestellt.

Zu Beginn des Workshops wurden die Teilnehmenden nach persönlichen und institutionellen Motivationen für Kooperationen gefragt. Sie nannten verschiedene Motive, die unter folgenden Stichworten zusammenfassbar sind:

Kinder und Jugendliche mit städtischen und freien Kulturorten ihrer Stadt vertraut machen

Institutionelle Öffnung und Stärkung der Einrichtungen:

- Chance, inhaltlich und methodisch den Bildungsauftrag wahrzunehmen
- Perspektivwechsel für Einrichtung
- Interesse daran, wie Projekte in Schule eingebunden werden
- Schule lernt Aufgaben zu übernehmen, um sich zu vernetzen
- Kulturprojekte mit externen Partnern eröffnen neue Perspektiven
- Bedeutungszuwachs für den Status einer Schule
- Entwicklung eines langfristigen Kulturprofils

Positive Auswirkung auf den Stadtteil:

- Positive Auswirkung für alle durch gute Nachbarschaft von Schule und Kultur

Neue Lernwege und Formate für die Schülerschaft:

- Sinnvoll für Schülerinnen/Schüler, Wege außerhalb der Schule kennenzulernen und zu gehen.
- Nachhaltige Auswirkungen dieser Erfahrungen auf den Lebensweg der Schülerinnen/Schüler
- Projekte ermöglichen ein Zusammenarbeiten der Schülerschaft unterschiedlicher Schulen

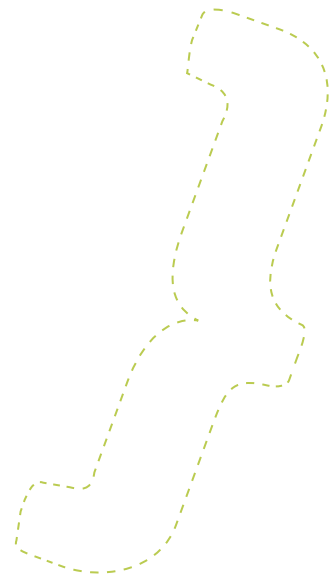
Bürgerbeteiligung durch Kooperationen (Bottom-up-Ansatz):

- Selbstermächtigung
- Erschließung der Stadt
- Partizipation

Ausgleich: Wer soll was davon haben?

- Win-win-Situation für alle Beteiligten, aber wie herstellbar?

Die von den Teilnehmenden genannten Gründe für Kooperationen beschreiben, dass mit einer Kooperation die eigene Einrichtung wie beispielsweise eine Schule durch neue Impulse von außen weiterentwickelt werden kann. Die Auseinandersetzung mit einem Gegenüber, das mit anderen Perspektiven, Arbeitsweisen, Methoden arbeitet, kann auf den eigenen institutionellen Rahmen verändernd wirken, wenn es eine Offenheit und Notwendigkeit dafür gibt. Daran schließt sich die Frage an, welche Freiräume und Ressourcen dafür bereitgestellt werden sollten, damit ein solcher „Wind“ für Veränderungen mitgenommen und für die eigene Institution produktiv gemacht werden kann. Was kann einen solchen Prozess unterstützen, und was sollte dazukommen, damit institutionelle Öffnungen von Schule oder Kultureinrichtung tatsächlich gelingen? Reicht eine erfolgreiche Kooperation mit einer anderen Einrichtung oder in einem regionalen Bündnis von Partnern aus, um im eigenen institutionellen Rahmen etwas zu verschieben und zu bewegen? Si-



Praxisbeispiel 1

Kunst-Connection

Schülerinnen und Schüler beschäftigten sich über einen längeren Zeitraum mit Kunstwerken des Museums Ostwall im Dortmunder U und näherten sich der Kunst mit eigenen künstlerischen Zugängen.

Themen:

Kreative Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst

Sparte:

Bildende Kunst, Medien

Formate/Methodik:

Außerhalb des Unterrichts als AG

Bundesland:

Nordrhein-Westfalen

Stadt/ländlicher Raum:

Dortmund

Kulturpartner:

Museum Ostwall im Dortmunder U (Regina Selter), U2_Kulturelle Bildung, Barbara Hlali (Künstlerin)

Schule:

Anne-Frank-Gesamtschule

Projektgröße:

36 Schülerinnen und Schüler

Klassenstufe:

8 bis 10

Projektdauer:

September 2012 bis Juni 2015

Kulturagentin:

Barbara Müller, Kulturagentin im Schulnetzwerk Dortmund/RB Arnsberg

cherlich ist eine gelungene Kooperation kein Garant dafür, dass sich eine Institution öffnet. Aber in Kooperationen kann eine Einrichtung deutlich erkennen, ob und an welchen Stellen sie Veränderungen von innen angehen sollten. Daher stellt eine Kooperation nicht nur ein gemeinsames Lernfeld nach außen dar, sondern bietet für die interne Weiterentwicklung und Veränderung ein wichtiges Potenzial. Schulische Einrichtungen haben alleine schon wegen ihrer Stellung im Stadtteil und aufgrund ihrer Kontakte zu ihren Schülerinnen/Schülern und zu den Eltern eine wichtige Bedeutung. Soziale Entwicklungen und Veränderungen im Stadtteil kommen zuerst hier an. Bildungs- und Kultureinrichtungen können gemeinsam mit ihren unterschiedlichen Zugängen und Arbeitsformen positive Signale im Stadtteil setzen. Als zentrale Bildungseinrichtung für die Schülerschaft, aber auch für ihre Familien, sind Schulen für Kooperationen in regionalen Bildungslandschaften unverzichtbar.

Für jede Kooperation im Netzwerk wird eine vermittelnde, (weiter-)treibende, kittende Kraft benötigt, eine Person oder Personengruppe, die immer wieder an Themen erinnert, zu Gesprächen und Kooperationen einlädt, Themen eingrenzt oder ausdehnt, nachfragt, bündelt und weiterentwickelt. Wie das auf sehr unterschiedliche Weise gelingen kann, zeigten die Praxisbeispiele, die exemplarisch für zwei unterschiedliche Kooperationsmodelle und Wege der Zusammenarbeit stehen: Dortmund und Hamburg. In beiden Netzwerken sind die Kulturagentinnen aktiv beteiligt.

Praxisbeispiel 1

Das erste Praxisbeispiel aus Dortmund besteht aus einem gesamtstädtischen Handlungskonzept, das die verschiedenen Handlungs- und Projektebenen in der kulturellen Bildung bündelt. Claudia Koskoschka – Leiterin des Kulturbüros der Stadt Dortmund – stellte die strukturgebenden Maßnahmen vor, die das Kulturbüro entwickelt hat und kontinuierlich umsetzt:

Die Aktivitäten in diesem Bereich umfassen zunächst die Erarbeitung eines „Kommunalen Gesamtkonzepts Kulturelle Bildung“ (in Abstimmung mit Schulverwaltung, Regionalem Bildungsbüro, Jugendamt und dem Land NRW), die Einrichtung einer zentralen Kontaktstelle für Kulturelle Bildung als Moderations- und Informationsplattform, die Gründung eines Steuerkreises und eines Beirats sowie die Entwicklung der Modelleinrichtung „U2-Kulturelle Bildung im digitalen Zeitalter“ im Dortmunder U.

Besonders hervorzuheben ist, dass das Kulturbüro der Stadt Dortmund personelle und monetäre Ressourcen für eine Stelle eingerichtet hat, die als Kontaktstelle für alle kulturellen Einrichtungen und Fragen in Dortmund fungiert und im Kulturbüro angesiedelt ist. Diese Tatsache ist besonders zu erwähnen, da Anliegen und Fragen von Einrichtungen im Bereich der kulturellen Bildung für Kinder

und Jugendliche zwischen Jugend- und Kulturämtern oft „hängen bleiben“, da es in kommunalen Verwaltungsstrukturen i. d. R. keine klare Zuordnung für das Thema kulturelle Bildung gibt.

Darüber hinaus hat das Kulturbüro der Stadt Dortmund zur Information, Steuerung und Bündelung der kulturellen Bildungsprojekte zwei Arbeitsgremien eingerichtet: An dem Steuerungskreis sind neben der Leitung des Kulturbüros und der Kontaktstelle Kulturelle Bildung weitere städtische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus dem Jugendamt, dem Familienprojekt, dem Schulverwaltungsamt und dessen Regionalem Bildungsbüro vertreten. Gegenstand der Steuerungsgruppe ist der Austausch und das ämterübergreifende Zusammenwirken im Rahmen des „Kommunalen Gesamtkonzeptes Kulturelle Bildung“.

Zur Entwicklung nachhaltiger Strukturen für die kulturelle Bildung hat das Kulturbüro der Stadt zusätzlich einen Beirat als zweites Arbeitsgremium aufgebaut. An den Sitzungen des Beirats nehmen öffentliche Kultureinrichtungen, freie und private Träger von Kultur- und Jugendeinrichtungen, einzelne Kulturakteure, Kunstschaffende und anlassbezogen auch Schulvertreterinnen und -vertreter teil. Das Kulturbüro bzw. die Kontaktstelle für kulturelle Bildung übernimmt für beide Vernetzungsgremien die Funktion der einladenden und moderierenden Organisation. Mit dem Beirat wird u. a. die Weitergabe von Informationen über neue Projektausschreibungen organisiert, ein Newsletter und die Webseite kulturellebildung.dortmund.de informieren über Einrichtungen und Angebote. Die Beiratstreffen stellen auch den Rahmen für den fachlichen Austausch, für Begegnungen und Kontakte. Die Kulturagentin Barbara Müller nimmt an den Sitzungen dieses Runden Tisches ebenfalls teil.

Als eines der Bausteine des Dortmunder Modells wurde das Projekt „Kunst-Connection“ von Regina Nizamogullari (ehemals Kulturbeauftragte Lehrerin an der Anne-Frank-Schule, heute Lehrerin an der Martin-Luther-King-Gesamtschule) und von Regina Selter (Museum Ostwall im Dortmunder U) vorgestellt, das in der U2_Kulturelle Bildung im Dortmunder U stattfindet. Zwei Schulen, die Anne-Frank Gesamtschule und die Albrecht-Dürer Realschule, arbeiten mit dem Museum Ostwall zusammen. Allerdings gehört nur die Anne-Frank-Gesamtschule zum Kulturagentenprogramm.

Die U2 selbst wurde zunächst kommissarisch vom Kulturbüro der Stadt Dortmund als Medienlabor und Kulturwerkstatt für Jugendliche aufgebaut und verfügt heute über eine eigene Leitung. Mit dem Umzug des Museums in das Gebäude der ehemaligen Unionsbrauerei im Jahr 2010 entschied es sich fortan, Werke des Fluxus auszustellen. Bis dahin lag der Schwerpunkt des Museums auf dem Expressionismus. Dieser bewusst vollzogene Wandel wurde auch als ein wichtiger Schritt der Öffnung des Museums verstanden: Das Museum sollte – im Sinne des Fluxus – ein Ort des Diskurses und des Austauschs werden, um einen größeren Zugang des Publikums



zu den ausgestellten Werken zu erreichen.

An den Ausführungen zu den konkreten Erfahrungen im Projekt von Kunst-Connection mit Schülerinnen und Schülern im Museum Ostwall wurden wichtige Aspekte des Projekts deutlich:

Aus Sicht der Schule

Für die Schule, so Regina Nizamogullari, waren das Kulturagentenprogramm und der eigens für die Schule entwickelte Kulturfahrplan bedeutsam. Zusätzlich überzeugten die Arbeitsweise sowie Arbeitsergebnisse der Künstlerin und Diplompädagogin Barbara Hlali vom Museum Ostwall im Dortmunder U. Dennoch war es wichtig, diese längerfristige Kooperation im Rahmen von Lehrerkonferenzen zu thematisieren und sich als Schulkollegium gemeinsam für diese Kooperation zu entscheiden. Mit der Kooperation zwischen der Schule und dem Museum entstanden auch ganz praktische Fragen: Wie kommen die Kinder ins Museum, wie kann das Projekt mit der Stundenplanregelung vereinbart, wie kann die Finanzierung gesichert oder die Aufsicht der Schüler organisiert werden? Zu Beginn der Kooperation sei die Organisation aufgrund dieser Fragen nicht einfach gewesen. Es habe von den Lehrenden flexible Arbeitsstunden verlangt und damit eine andere Form der Koordination der Stundenpläne erfordert.

Ein wichtiges Ergebnis war, dass die Schülerinnen und Schüler das Projekt als eine bedeutsame Erfahrung und große Wertschätzung angenommen haben. Das Museum sei zu „ihrer Sache“ geworden. Im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler aus der Nordstadt sei das eine bemerkenswerte Entwicklung, da für sie das Dortmunder U anfangs „weit weg“ gewesen sei.

Aus Sicht des Museums

Regina Selter berichtete, dass sich das Museum Ostwall im Dortmunder U schon zu Beginn des Kunst-Connection-Projekts mit der Frage auseinandersetzte, wie eine Zusammenarbeit mit Schulen gelingen könne. Zu diesem Zweck hat das Museum mit Barbara Hlali und Jutta Schmidt zwei Künstlerinnen mit einem pädagogischen Verständnis engagiert. Denn Projekte mit Jugendlichen hängen immer auch von der Künstlerin/dem Künstler als Gegenüber ab. Die Kommunikation in solchen Settings ist wichtig, um kreative künstlerische Prozesse in Gang zu setzen.

Eine Leitfrage war, wie sich digitale Medien künstlerisch einsetzen lassen. Sie wurde zu einem inhaltlichen Schwerpunkt für die praktische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Dabei ging es um den Transfer von digitalen Medien zum Analogen und umgekehrt. Die ausgestellten Kunstwerke im Museum Ostwall aus der Kunstrichtung Fluxus sind dafür gut geeignet, weil sie Anknüpfung und Anlässe dafür geben. Ausgehend von den Kunstwerken findet die künstlerische Umsetzung mit den Schulklassen auf der Ebene



XXL-Plakate mit Motiven der Schülerinnen und Schüler der GSM. © ProQuartier

U2 statt. Als Vorlage wurde beispielsweise ein Bild von K. O. Goetz verwendet, um es für den Medientransfer vom Bild zur Videoperformance zu nutzen.

Die Schülerinnen und Schüler der Albrecht-Dürer-Schule visualisierten das Bild, indem sie ihre Hände in den Farben Schwarz/Rot anmalten und vor einem weißem Tuch die Bewegungen aus dem Bild nachempfanden. Die Schülerinnen und Schüler der Anne-Frank-Schule stellten eine Kampfsituation dar.

Selter betonte, dass in solchen Kooperationsformen weitere alternative Begleitkonzepte erfunden werden sollten, um die direkte Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern zu unterstützen. Das Museum Ostwall war an der längerfristigen Zusammenarbeit – statt einmaliger Sonderveranstaltungen – mit Schülergruppen interessiert.

Praxisbeispiel 2

Das Praxisbeispiel aus Hamburg bezieht sich auf das Quartier Mümmelmansberg. Vorgestellt wurde die Kooperation und die gemeinsame Arbeitsweise von Nicolas Schroeder (Kulturwissenschaftler und Eventmanager, ProQuartier) und Julia Münz (Kulturagentin). Mümmelmansberg ist eine in den 1970er Jahren aufgebaute Wohnsiedlung. Das Viertel gehört zu den sogenannten Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf. Gemeinsame Projekte finden in der Schule und oftmals auch direkt im Viertel an den Hochhausfassaden oder auf den Dächern statt.

Aus Sicht des Quartiersmanagers

Nicolas Schroeder führte aus, dass es sich bei Mümmelmansberg um ein klassisches „Problemviertel“ mit einem hohen Anteil an Personen handle, die Hartz-IV-Anteil beziehen. Umfragen zeigten, dass insbesondere Jugendliche unter dem schlechten Image des Quartiers leiden. Einerseits würden sie durch stereotype Medienberichterstattung (Gangs, Gewalt) stigmatisiert und andererseits seien insbesondere sie der Meinung, dass der „Rest der Welt“ schlecht über sie denkt. Ihr „Selbstwertgefühl“ und ihre Mobilität seien gering. In diesem Zusammenhang könne Kunst geeignet sein, einen Imagewandel herbeizuführen, da es im Viertel viele Künstlerinnen/Künstler, Atelierabende und Projekte wie „Kunst im Treppenhaus“ gibt. Ziel sei es, den Stadtteil und seine Bewohnerinnen und Bewohner in einem anderen, positiven Licht zu zeigen. Dafür sollten Schwächen zu Stärken gemacht werden (Hochhäuser), Potenziale genutzt werden (Kunstinitiativen im Stadtteil) und Beteiligung ermöglicht werden (finanzielle Unterstützung von Bewohner- und Einrichtungsinitiativen).

Mit den künstlerischen Projekten wird das Ziel der Imageverbesserung für das Viertel verfolgt, und gleichzeitig kann der Stadtteil Lernort sein. Bei einem dieser Projekte diente ein Hochhaus als Urlaubsziel. Der Fahrstuhl wurde wie ein Flugzeug gestaltet, mit dem

Praxisbeispiel 2

Jacke wie Hose – Der Schulshop

Eine Gruppe Schülerinnen und Schüler der Stadtteilschule Mümmelmansberg entwarf auf eigenen Wunsch hin eine Kollektion Schulkleidung mit einem eigenen, neuen Schullogo.

Themen:

Identifikation mit der Schule und Stärkung des Gemeinschaftsgefühls

Sparte:

Design

Formate/Methodik:

Workshop, Modenschau, Pop-up-Store

Bundesland:

Hamburg

Stadt/ ländlicher Raum:

Hamburg, Stadtteil Mümmelmansberg

Kulturpartner:

ProQuartier, Tasek (Streetart-Künstler), Ksenia Lapina (Modebloggerin)

Schule:

Ganztagsstadtteilschule Mümmelmansberg

Projektgröße:

20 Schülerinnen und Schüler

Klassenstufe:

9 bis 12

Projektdauer:

Juni bis September 2013

Kulturagentin:

Julia Münz, Kulturagentin im Schulnetzwerk Hamburg Mitte

man bis auf das Dach fahren/fliegen konnte. Auf dem Dach, das als Urlaubslandschaft gestaltet war, wurden die Anwohnerinnen und Anwohner fotografiert. Das Bildmaterial wurde ihnen in Form einer persönlichen Urlaubspostkarte überreicht. Im Projekt „Wolkenkratzerapete“ wurden Illustrationen von Grundschülerinnen und -schülern auf die Häuserwände projiziert. Trotz vieler erfolgreicher Projekte und zahlreicher positiver Medienberichte hat der Stadtteil immer wieder mit einer reflexhaften, stereotypen Berichterstattung insbesondere im Feuilleton zu kämpfen.



Wolkenkratzerapete, Projekt von Katrin Betghe & ProQuartier. © ProQuartier

Aus Sicht der Kulturagentin

Die Schule Mümmelmannsberg – so Julia Münz – ist eine Ganztagsstadtteilschule (GSM). Das Schulgebäude ist recht groß und besteht aus Tunneln, Etagen und Fluren. Das Gebäude beherbergt mehr als 1.000 Schüler, ein Jugendzentrum, ein Zentrum für Elternbildung und eine Bibliothek. Es gibt große „Sozialflächen“. Im Kulturfahrplan für die Schule stand die Öffnung der Schule zum Stadtteil hin im Zentrum. Daher wurden Projekte konzipiert und umgesetzt, die die Schule mit dem öffentlichen Stadtteilraum verbunden haben. Mittels eines Wettbewerbs wurden beispielsweise in Kooperation mit ProQuartier die „besten“ künstlerischen Schülerarbeiten ermittelt und im Anschluss an die Hochhausfassaden im Viertel gehängt. Dieses Präsentationsformat war bis dato nur den künstlerisch tätigen Erwachsenen des Quartiers vorbehalten gewesen. Ein weiteres Schulprojekt in Kooperation mit ProQuartier war das Projekt „Jacke wie Hose“, in dem es um die Gestaltung von Schulkleidung ging. Aufgrund der Ankündigung, eine Schulkleidung einführen zu wollen, gewann eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern die Schülersprecherwahlen. Das Vorhaben wurde tatsächlich umgesetzt. Es

fanden sich freiwillige Schülerinnen und Schülern, die in Gruppen ein neues, eigenes Schullogo, ein Marketingkonzept ausarbeiten, das Design mit Hilfe einer Mode-Bloggerin und eines Künstlers gestalteten, eine Modenschau auf die Beine stellten und einen Schulshop für den Verkauf initiierten.

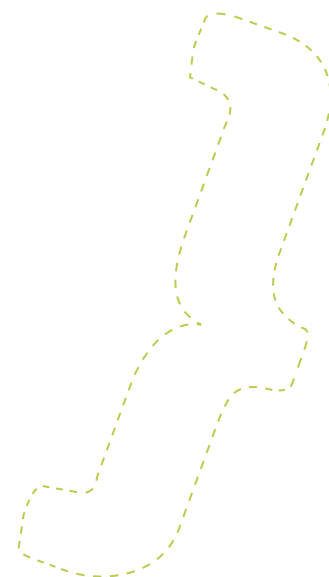
20 bis 25 Schülerinnen und Schüler arbeiteten jahrgangsübergreifend an dem Projekt. Zwar konnte das von ihnen entworfene Logo und die Kleidung nicht als offizielle Schulkleidung durchgesetzt werden, aber dennoch waren das Ergebnis und der Prozess wichtig. Das Schülersprecherteam entwickelte persönliche Verantwortung für das Gelingen dieses Projektes.

Das Kooperationsmodell in Mümmelmannsberg zeigt, dass es Kooperationsbündnisse in einem kleinen Bezugsrahmen wie in einem Viertel ermöglichen, Kontakte mit der Bevölkerung vor Ort aufzunehmen. Schülerinnen/Schüler können selbst zu wichtigen Kooperationspartnern werden, sie sind nicht nur „Teilnehmende“, sondern aktiv an Projektplanung und -umsetzung beteiligt.

Auch Probleme und Konflikte in der Kooperation und zwischen den Kooperationspartnern sind wichtig und gehören dazu, ebenso wie die Bereitschaft, sich damit auseinanderzusetzen. Die Rollen der beteiligten Künstlerinnen/Künstler sind in der Kooperation entscheidend. Hier wurde von allen Seiten darauf hingewiesen, dass für die kulturelle Bildungsarbeit mit Jugendlichen Künstlerinnen/Künstler mit pädagogischem Vermittlungsinteresse und/oder pädagogischen Erfahrungen wichtig sind.

Im Workshop wurden auch „blinde Flecken“ bei der Wahrnehmung von potenziellen Kooperationspartnern deutlich, denn oft werden bestimmte Gruppen (z. B. Schülerinnen/Schüler) oder Institutionen (z. B. Wohnungsbaugesellschaften) gar nicht als Kooperationspartner adressiert.

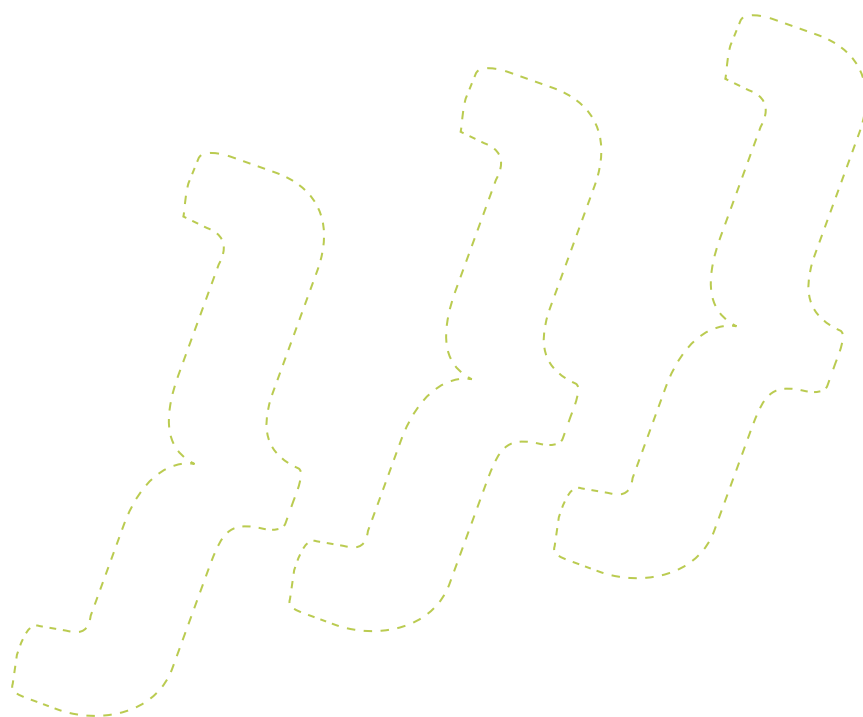
Beide Praxisbeispiele zeigten, wie unterschiedliche Kooperationen auf ihren Bezugsrahmen eingehen und darin aktiv werden. Sie verdeutlichen, dass Kooperationen gelingen, wenn „die Chemie“ zwischen den Partnern stimmt, ein eigenes Interesse am Vorhaben vorhanden und eine Win-win-Situation mit dem gemeinsamen Vorhaben verbunden ist.



Workshop 4

Zukunftsmodell Kooperation: Wie lassen sich Kooperationen verstetigen? Strategien, Instrumente und Perspektiven

Kooperation erfolgreich aufgebaut ..., aber wie geht es weiter, wenn Ansprechpartner wechseln, die Motivation sinkt oder die Finanzierung nicht mehr gesichert ist? In diesem Workshop wird es darum gehen, wie die Verstetigung einer erfolgreichen Zusammenarbeit auch unter wechselnden Bedingungen gelingen kann. Wie wird ein erfolgreiches Projekt in eine nachhaltige Kooperation überführt, die nicht nur formal auf dem Papier steht, sondern immer wieder mit Leben erfüllt wird? Wir wollen außerdem diskutieren, wer für die Finanzierung zukünftiger Projekte sorgen könnte und welche Kooperationsmodelle private und öffentliche Geldgeber überzeugen, um sich langfristig zu engagieren. Zudem sammeln wir Ideen, wie eine partnerschaftliche Praxis entwickelt und fortgesetzt werden kann, auch wenn sich kein zusätzliches Geld akquirieren lässt.



Brigitte Schorn

Kooperation ist Alltag!? Beispiele für eine dauerhafte Zusammenarbeit zwischen Schulen und Kultureinrichtungen

Ob in Projektwochen, im AG-Bereich, in der Gestaltung des Ganztags oder auch im Unterricht – kulturelle Bildungsangebote in Kooperation mit Künstlerinnen/Künstlern und Kultureinrichtungen spielen an vielen Schulen eine große Rolle. Gemeinsam entstehen Musicals, Ausstellungen und Theaterstücke: Kunstwerke verändern das Schulgebäude; generationsübergreifende Tanzprojekte bereichern das Schulleben. Sicher ist jedoch: Nur eine gut geplante und systematisch angelegte Kooperation ist auf Dauer erfolgreich und für alle Beteiligten eine Bereicherung. Je intensiver die Kooperationen zwischen Kultur und Schule wachsen, umso wichtiger werden Fragen der langfristigen Verankerung. Welche strukturellen Voraussetzungen, Haltungen und Qualifikationen müssen in der Schule und bei den Kulturpartnern gegeben sein, damit kulturelle Bildung nachhaltig wirksam werden kann? Anhand von Praxisbeispielen aus Oberhausen und Berlin sowie einem programmexternen Input durch die Vernetzungsstelle „Kulturprojekte Berlin“ wurden Antworten auf diese Frage gesucht.

Praxisbeispiel 1

Das Pilotprojekt „KulturSchule Oberhausen“

Input von Angelika Schulte-Ortbeck und Silke Becker, Mitarbeiterinnen im Bildungsbüro Oberhausen, Anke Troschke, Kulturagentin für die Schulen im Netzwerk Oberhausen, und Dr. Burkhard Zeppenfeld, Leiter des LVR-Industriemuseum Oberhausen.

Die Initiative für das Modell „KulturSchule Oberhausen“ ging von einer offenen Ganztagsgrundschule, der Katharinenschule, aus. Die Katharinenschule – mittlerweile mit einer weiteren Grundschule zusammengelegt und mit dem Namen „Schule an der Wunderstraße“ – hatte den Wunsch, ihr stetig gewachsenes Angebot im Bereich der kulturellen Bildung als „kulturelles Profil“ nach außen deutlich zu machen. Dieser Wunsch wurde 2009 vom Oberhausener Bildungsbüro¹ aufgegriffen. Initiiert und moderiert durch das Bildungsbüro, begann 2010 ein langfristig angelegter, fundierter Schulentwicklungsprozess. Man startete mit einer Bestandsaufnahme dessen, was im Bereich der kulturellen Bildung bereits geleistet wurde. Es folgten zahlreiche Schulentwicklungsgespräche, in deren Verlauf Visionen und Ziele formuliert wurden. Am Ende dieser ersten Phase stand der Beschluss der Schulkonferenz: „Wir werden KulturSchule!“.

Praxisbeispiel 1

Pilotprojekt KulturSchule Oberhausen

Das Oberhausener Pilotprojekt „KulturSchule“ ist ein Gemeinschaftsprojekt innerhalb des kreativen Oberhausener Bildungsnetzwerks. Oberhausener Schulen mit einem besonderen Kulturprofil kann das Siegel „KulturSchule“ verliehen werden. Im Rahmen ihrer Teilnahme am Kulturagentenprogramm hat die Gesamtschule Weierheide gemeinsam mit ihrer Kulturagentin Anke Troschke einen Kulturfahrplan erarbeitet, der die kulturellen Aktivitäten der Schule bündelt und nachhaltig in den Schulalltag integriert. Für ihr Engagement im Bereich der kulturellen Bildung wurde ihr im Juli 2013 deswegen das Qualitätssiegel „KulturSchule“ verliehen.

Themen:

Darstellung des Pilotprojekts „KulturSchule“ und die praktische Verknüpfung mit Kulturagenten-Schulen

Bundesland:

Nordrhein-Westfalen

Stadt/ländlicher Raum:

Stadt Oberhausen

Kulturpartner:

Regionales Bildungsbüro, Kulturinstitute der Stadt Oberhausen, LVR-Industriemuseum Oberhausen

Schule:

Gesamtschule Weierheide

Kulturagentin:

Anke Troschke, Kulturagentin im Schulnetzwerk Oberhausen/RB Düsseldorf

Zeitgleich nahm das Bildungsbüro Kontakt zu den beteiligten Kulturinstitutionen auf. In mehreren vom Bildungsbüro moderierten Treffen tauschten sich die zukünftigen Kooperationspartner aus. Dieser Prozess mündete in einer gemeinsamen schriftlichen Rahmenvereinbarung über die Ziele und ihre Umsetzung. In einem von der Schule gestalteten Festakt wurde die KulturSchule eröffnet, und mit diesem Startschuss begann die konkrete Zusammenarbeit der Partner.

Die Stadt Oberhausen initiierte auch die Benennung von Kulturbefragten an 59 von 61 Oberhausener Schulen. Diese Lehrerinnen/Lehrer sind Ansprechpartner für die außerschulischen Kulturpartner und organisieren die „schulinterne Kulturarbeit“. Diese andauernde Vernetzungsarbeit wird vom Bildungsbüro – mittlerweile an mehreren KulturSchulen – kontinuierlich begleitet. Es werden Kontakttreffen organisiert und klare Schritte zur Erreichung definierter Ziele vereinbart. Alle Akteure treffen sich regelmäßig zu Gesprächen über die Optimierung der Rahmenbedingungen, die Entwicklung neuer Ideen oder die Unterstützungsleistungen durch die Kommune (z. B. bei Fragen der Mobilität). Das Profil „KulturSchule“ ist eine Auszeichnung auf Zeit, jede Schule muss sich einer regelmäßigen Selbstevaluierung stellen. Die moderierten Austauschtreffen ebenso wie die jährliche Fortschreibung der Entwicklungsziele sorgen dafür, dass alle Beteiligten im Austausch bleiben und ihre Veränderungsbereitschaft gefordert bleibt.

Aus Sicht des Bildungsbüros ist eine der wichtigsten Gelingensbedingungen für die Verstetigung einer Kooperation ein außenstehender „Kümmerer“. Diese Rolle übernimmt in Oberhausen das Bildungsbüro: Von hier aus werden die Kooperationen begleitet und moderiert. Wichtig sind auch bedarfsgerechte Fortbildungen für die Akteure. In Schulen und Kultureinrichtungen sollte daher nach Möglichkeit Fachpersonal mit den notwendigen Kompetenzen eingestellt werden. Und nicht zuletzt gibt das mehrfach vom Land NRW ausgezeichnete „Gesamtkonzept Kulturelle Bildung“ der Stadt Oberhausen eine unterstützende Rahmung. Ziel des kommunalen Gesamtkonzepts ist es, Kultureinrichtungen für Kinder und Jugendliche zu öffnen, die Kooperation von Künstlerinnen/Künstlern und Kultureinrichtungen mit Kindergärten, Schulen und Jugendfreizeiteinrichtungen zu verbessern und engagierte Bürgerinnen/Bürger und die Wirtschaft in Kunst- und Kulturprojekte einzubeziehen.

Die Kulturagentin Anke Troschke hat in Oberhausen eine wichtige, zusätzliche Vermittlerrolle z. B. in Bezug auf die verschiedenen Fachsprachen und unterschiedlichen Bedürfnisse der Institutionen. Sie ist für die drei am Kulturagentenprogramm teilnehmenden Schulen sowie für die Kulturinstitutionen eine zentrale Ansprechpartnerin im „Alltag der Kooperation“. Ihre Rolle der Vermittlung und Moderation vor Ort ist wesentlich für das Gelingen einer verstetigten

Kooperation. Bildungsbüro und Kulturagentin arbeiten daher eng zusammen.

Ein Beispiel für diese Tätigkeit ist die intensive Zusammenarbeit mit dem LVR-Industriemuseum Oberhausen. Der kommissarische Standortleiter Dr. Burkhard Zeppenfeld sieht die Bedeutung einer Kooperation mit den Schulen im Kulturagentenprogramm vor allem in der Nachhaltigkeit. Das LVR-Industriemuseum Oberhausen pflegt daneben insgesamt vier vertragliche, zwei vertragslose sowie punktuelle Partnerschaften. In der Kooperation zu den drei Schulen im Kulturagentenprogramm hat die Kulturagentin eine wichtige Vermittlerrolle inne: Sie findet die Schnittstelle beider „Systeme“, übersetzt in die jeweilige Struktur, entwickelt gemeinsam mit den Partnerinnen/Partnern eine Win-win-Strategie. Sie hält den Kontakt, moderiert den Prozess und findet die Ressourcen. Im Idealfall bedeutet das für das Museum, dass eine festangestellte Person die Kooperation als integralen Bestandteil des Alltagsgeschäfts versteht und so längerfristig eine Zusammenarbeit gewährleisten kann.

Mit einer Kooperation verknüpfen sich vielfach auch naheliegende und realistische Hoffnungen: Sie gewährleistet den anhaltenden Austausch über gemeinsame Ziele und Ideen. Die Schulen lernen die Vermittlungsangebote des Museums kennen und nutzen sie nachhaltig. Und last but not least ist es durch eine Kooperation möglich, gemeinsam Projekte zu planen, die sowohl von der Schule als auch vom Museum als Gewinn betrachtet werden.

Praxisbeispiel 2

Zur Kooperation der Heinz-Brandt-Schule mit den KW Institute for Contemporary Art und ihrem Potenzial für die Zukunft.

Input: Mona Jas, Kulturagentin für die Schulen im Netzwerk Prenzlauer Berg/Pankow, und Verena Platzgummer, kuratorische Assistenz der KW Institute for Contemporary Art, Berlin (KW).

Aus der erfolgreichen punktuellen Kooperation zwischen dem Künstler/Innen-Kollektiv a7.außeneinsatz/KW Institute for Contemporary Art und der Heinz-Brandt-Schule in Berlin entwickelte sich bei beiden Partnern der Wunsch nach einer dauerhaften Implementierung der Zusammenarbeit. Ziel der Kooperation ist eine künstlerische Verortung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler im Museumsraum und damit verbunden eine neue positive Erfahrung mit Kunst und Museum. Umgekehrt lernt die Kulturinstitution Schule intensiv kennen und kann Inhalte modifizieren, neue Dialoge schaffen. Auf diese Weise findet der Dialog in beide Richtungen statt – das Wissen beider Institutionen kann aktiv gemeinsam neu gestaltet werden. In der Kooperation soll so ein Raum geschaffen werden, in dem sich die Schülerinnen und Schüler intensiv mit Kunst und deren Formen auseinandersetzen, persönliche Bezüge suchen und sich kreativ und mit ihrer eigenen Stimme äußern können.

Praxisbeispiel 2

Kooperation der Heinz-Brandt-Schule mit den KW Institute for Contemporary Art

Die Heinz-Brandt-Schule und die KW Institute for Contemporary Art sind eine langfristige Kooperation eingegangen, die beide Partner institutionell verankert haben. Die Schule hat das Wahlpflichtfach „Kulturelle Bildung“ eingeführt, die KW öffnen ihre Räume für die Schülerinnen und Schüler.

Themen:

Langfristige Kooperation zwischen Schule und Kultureinrichtung

Bundesland:

Berlin

Stadt/ländlicher Raum:

Berlin, Bezirke Pankow und Mitte

Kulturpartner:

KW Institute for Contemporary Art

Schule:

Heinz-Brandt-Schule
(Integrierte Sekundarschule)

Projektdauer:

Seit März 2013

Kulturagentin:

Mona Jas, Kulturagentin im Bezirk Prenzlauer Berg/Pankow

Die KW stellten einen eigenen Vermittlungs- und Ausstellungsraum zur Verfügung, um langfristig mit Jugendlichen zusammenarbeiten zu können. Die Motivation hierfür liegt im Konzept des Hauses, einen Zugang „für alle“ zu schaffen.² Die KW verankerten die Kooperation gleich zu Beginn der Zusammenarbeit im März 2013: Vor jeder Ausstellung wurden Raum, Zeit und Ressourcen für die Schülerinnen und Schüler zur Verfügung gestellt und deren Beteiligung als fester Bestandteil eingeplant. Die KW ermöglichten jederzeit (auch außerhalb der Öffnungszeiten) freien Zugang zu ihren Räumen und Ausstellungsexponaten und präsentierten die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler auf den Flyern und der Webseite der Institution auf gleicher Ebene wie die Ausstellungen.

Die gesamte Crew der KW begleitete die Schülerinnen und Schüler in ihrem Projekt: Das Aufbauteam vermittelte, wie die Ausstellungsarchitektur gebaut wurde; die Kuratorin erklärte, warum sie die Ausstellung in dieser Weise konzipiert hat; das Technikteam baute für die Performance der Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit ihnen Licht und Ton auf; die kuratorische Assistentin begleitete alle Termine und stand für Anliegen der Schülerschaft zur Verfügung. Durch die kontinuierliche Nutzung dieser Angebote sind die KW zum Bestandteil des Alltags und auch der Biografie der Teilnehmenden geworden.

Für die Schule ist die Begegnung ihrer Schülerinnen und Schüler mit professionellen Kulturinstitutionen auf Augenhöhe prägender Bestandteil des Schulprofils. Sie arbeitet mit vielen außerschulischen Lernorten kooperativ zusammen. Für die langfristige Implementierung kultureller Bildung im Schulcurriculum wurde 2013 in der Schule der Wahlpflichtunterricht „Kulturelle Bildung“ eingeführt. Die Rolle der Kulturagentin war es dabei, in der Schule das Konzept des Wahlpflichtunterrichts (auf Studientagen, in Fachbereichssitzungen) mitzuberaten und die fachübergreifenden Verbindungen im Kollegium zu unterstützen. Dazu empfahl sie die Wahl der externen Kooperationspartner (KW und a7.außeneinsatz), zu denen sie zuvor in mehreren Gesprächen bereits Kontakt aufgenommen hatte und die sie im Vorfeld auf Leitungsebene über Möglichkeiten und Potenziale für die Zusammenarbeit mit einer Schule beraten hatte.

Aus Sicht der Kooperationspartner sind Gelingensbedingungen der Kooperation:

- Ein Konsens in Bezug auf die gemeinsamen – durchaus auch politisch zu verstehenden – Ziele auf der Grundlage eines übereinstimmenden Verständnisses von Museen als öffentliche Räume des Austauschs und der Begegnung, in gemeinsamer Sorge für die aktive Teilhabe ihrer Besucherinnen/Besucher. Die Basis wird durch die Zusammenarbeit aller Hierarchieebenen beider Institutionen gebildet. Beide Kooperationspartner müssen bereit für die Änderung ihrer jeweiligen „Curricula“ sein.

- Es geht nicht um große Projekte, sondern darum, in übersichtlichen und für alle nachzuvollziehenden Schritten eine Art neue „neuronale“ Verbindung aufzubauen. Beide Institutionen sollten offen für Experimente und ungewohnte Herangehensweisen sein.
- Die Hinzuziehung weiterer externer Expertinnen/Experten darf nicht als Konkurrenz, sondern soll als Bereicherung erfahren werden.
- Für die professionelle Einbettung dieser Expertinnen/Experten sowie für eine professionelle und nachhaltige Wissenssicherung ist die Akquise zusätzlicher finanzieller Mittel in überschaubarem Maße erforderlich.
- Für eine Sicherung der Qualität sollte in weiterer Zukunft eine Finanzierung der Kooperation auch unabhängig von den Akquisebemühungen der beteiligten Partner ermöglicht werden – dies sollte als politische Forderung auf die Agenda.

Kulturpolitische Perspektive

Input: Arnold Bischinger (Leiter Geschäftsbereich Kulturvermittlung/Kulturelle Bildung, Kulturprojekte Berlin GmbH)

Mit der sogenannten Offensive Kulturelle Bildung wurden im Herbst 2006 die Weichen für nennenswerte Entwicklungen der kulturellen Bildung in Berlin gestellt. Im Rahmen einer Arbeitstagung trafen sich auf Einladung des „Rates für die Künste“ Akteure der unterschiedlichen Ebenen aus Praxis, Wissenschaft und Verwaltung, um Forderungen für eine nachhaltige Struktur- und Förderpolitik in den Ressorts Kultur, Bildung und Jugend zu diskutieren und zu verfassen.³ Zur Untersetzung der Forderungen wurden innerhalb kürzester Zeit die ersten 17 (von später rund 50) Partnerschaften zwischen Berliner Kultureinrichtungen und Schulen geschlossen – die Geburtsstunde des Berliner Partnerschaftsprogramms „Künste & Schule“, dessen differenzierte Erfahrungen dank einer mehrjährigen Förderung seitens der PwC-Stiftung (200.000 Euro insgesamt in den Jahren 2008 bis 2010) und einer wissenschaftlichen Begleitung durch die Berliner Universität der Künste in Form einer Buch- und Onlinepublikation vorliegen⁴

Nachdem die Förderung durch die PwC-Stiftung ausgelaufen ist und eine Anschlussfinanzierung bis heute nicht gefunden werden konnte, sind diverse der insgesamt rund 50 Partnerschaften inzwischen nicht mehr präsent. Einige der initiierten Partnerschaften haben ein eigenes, unverwechselbares Profil geschaffen, das auch nach Auslaufen des Programms Bestand hat. Sie konnten implementiert werden und sich im Kontext anderer Aufgaben und – so nötig – mit anderer Unterstützung weiterentwickeln.

Rund ein Drittel der aus „Schul“-Partnerschaften heraus gestellten Projektanträge werden bewilligt, was durchaus der Förderquote des Projektfonds insgesamt entspricht. Eine Förderung der Partnerschaften jenseits temporärer Projekte wurde zwar wiederholt diskutiert, bleibt aber bis heute ohne Ergebnis. Die Strategie der Berliner Kulturpolitik zur Entwicklung einer kulturellen Bildungslandschaft in Berlin setzt neben der Förderung temporärer Projekte vor allem auf die Nutzung vorhandener Ressourcen. Aufseiten der beteiligten (Kultur-)Institutionen gilt es, das Bewusstsein für die Notwendigkeit kultureller Bildung zu wecken, um schließlich entsprechende Ressourcen im Rahmen der institutionellen Förderung für die Belange der kulturellen Bildung „freizuschaukeln“. Somit gilt bei den Partnerschaften bis heute der Grundsatz der Bereitstellung erforderlicher Mittel aus den vorhandenen Mitteln der beteiligten Einrichtungen im Rahmen ihrer jeweiligen Möglichkeiten. Dieser Anspruch wird aber nur durch wenige Ausnahmen in die Praxis überführt.

Es bleibt also nach wie vor die Aufgabe, zusätzliche Fördermittel zu akquirieren. Erfolgchancen für die Finanzierung von Projekten hat auch das Aufgreifen von Themen, die in einer Stadt „en vogue“ sind (z. B. Stadtentwicklung; Langzeitprojekt angedacht bis 2030). Hier bietet sich Schulen und außerschulischen Kulturpartnern die Chance, neue Themen zu besetzen und neue Projekte zu finanzieren.

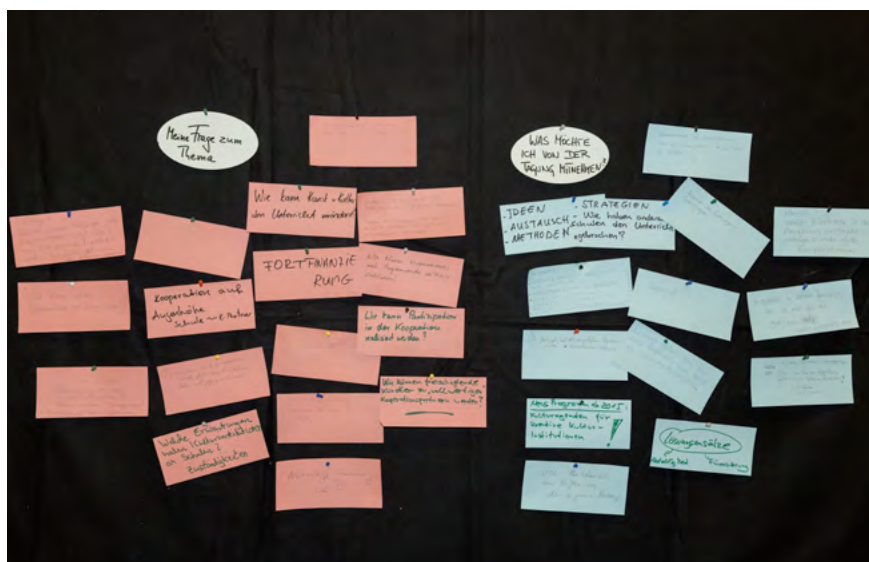
Wie wirkungsvoll eine enge Moderation der Kooperationen ist, haben auch die Schulnetzwerke im Rahmen des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ gezeigt. In Berlin wird über Fragen der Weiterführung, Weiterentwicklung oder Überführung des Modellprogramms nachgedacht: So fand im Kulturausschuss des Berliner Abgeordnetenhauses bereits eine Anhörung der Bundes- und Landesebene des Modellprogramms statt. In diesem Zusammenhang schlug die ehemalige Leiterin des Kulturstamtes Neukölln, Dorothea Kolland, die Installation von beispielsweise drei Kulturagentinnen/Kulturagenten je Berliner Bezirk vor.

Bedingungen und Eckpunkte für erfolgreiche Verstetigung – Zusammenfassung der Diskussion

Von den Workshopteilnehmenden wurden folgende wesentliche Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Verstetigung von Kooperationen formuliert:

- Für eine Verstetigung der Kooperation ist ein anhaltender Austausch zwischen den Kultureinrichtungen und den Schulen eine wichtige Voraussetzung. Institutionalisiert werden sollten Lenkungs- oder Steuergruppen sowie Runde Tische mit allen Beteiligten.
- Die strukturelle, institutionelle Verankerung der Kooperation ist auf beiden Seiten eine wesentliche Voraussetzung für eine Verstetigung. Es müssen feste, geregelte Strukturen geschaffen werden (möglich z. B. durch die Einrichtung des Fachs „Kulturelle Bildung“).

- Sinnvoll ist eine vertraglich vereinbarte Partnerschaft. Ein Vertrag beschreibt die Dauer, die Inhalte und die Struktur der Kooperation.
- Konkurrenzdenken ist hinderlich. Lehrerinnen /Lehrer sollten sich gegenüber dem Kulturbetrieb öffnen, kulturelle Partner die Angst vor Überforderung der Lehrenden ernst nehmen. Die Kooperation sollte von gegenseitiger Wertschätzung getragen sein.
- Wichtig ist die Herstellung eines Konsenses über den Wert kultureller Bildung für Kinder und Jugendliche.
- In der Schule muss die Kooperation von der Schulkonferenz beschlossen werden. In der Kultureinrichtung muss die dauerhafte Kooperation bei allen Aktivitäten (auch bei der Finanzakquise) mitbedacht werden.
- Eine Grundvoraussetzung ist eine gemeinsam entwickelte Vision,- zudem braucht es gemeinsame Zielsetzungen und die Bereitschaft, gemeinsam Synergien zu entwickeln.



- Kooperationen zwischen Schulen und Kulturpartnern brauchen „Kümmerer“ mit anerkannten Arbeitszeiten für Kommunikation. Die zentrale Koordinierung kann in einer Vermittlungsstelle wie z. B. in einem Bildungsbüro stattfinden. Von der fachlich guten Vermittlung zwischen den Partnern hängt letztlich auch die Qualität der kulturellen Bildung ab. Eine Kulturagentenstelle sollte im Rahmen einer Funktionsstelle in der Schule, im Bildungsbüro oder innerhalb eines Einrichtungsnetzwerks etabliert werden.
- Viele Eltern und die Schülerschaften wollen Schulen mit kulturellem Profil, fordern diese aber nicht ein. Kooperationen müssen nach außen – vor allem auch für die Eltern – sichtbar werden.

- Neben der alltäglichen Arbeit auch Leuchtturmprojekte umzusetzen, ist wichtig, um politischen Druck zu erzeugen, da sie sichtbar und ergebnisorientiert sind.

Was bedeutet es, wenn finanzielle Ressourcen wegfallen? Wenn Projektgelder nicht verlängert werden, ist die gemeinsame Arbeit gefährdet. Doch die Workshopteilnehmenden waren sich einig, dass es lohnenswert ist, die dann entstehende Mehrarbeit (für z. B. für Geldakquise) auf sich zu nehmen. Die wachsenden Kooperationserfahrungen ermöglichen ein synergetischeres Agieren. Man kennt die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Partner, kann Aufgaben besser verteilen. Die gemeinsamen Erfahrungen und kreatives Denken ermöglichen oft Zugang zu (mehr) Ressourcen. Ohne finanzielle Mittel geht es nicht. Aber: Die finanziellen Fragen sollten nicht den Blick auf die Möglichkeiten verstellen. Für eine Verstetigung sind möglichst dauerhaft zugängliche Fördertöpfe eine gute Voraussetzung. Aus Sicht der Workshopteilnehmenden erscheint eine gezielte Umstrukturierung vorhandener Ressourcen notwendig.

Kontrovers diskutiert wurde auch die Frage, ob und wie der Bildungsbereich einen politischen Willen formuliert. Die deutliche Forderung an die Politik, den Kooperationen entsprechende Rahmenbedingungen bereitzustellen, wird immer noch vernachlässigt. Hilfreich wäre es, wenn die Länder den Begriff, die Institution „Kulturschule“ anerkennen und dazu klare Kriterien bzw. einen verbindlichen Qualitätsrahmen entwickeln würden.

Schlussbemerkung

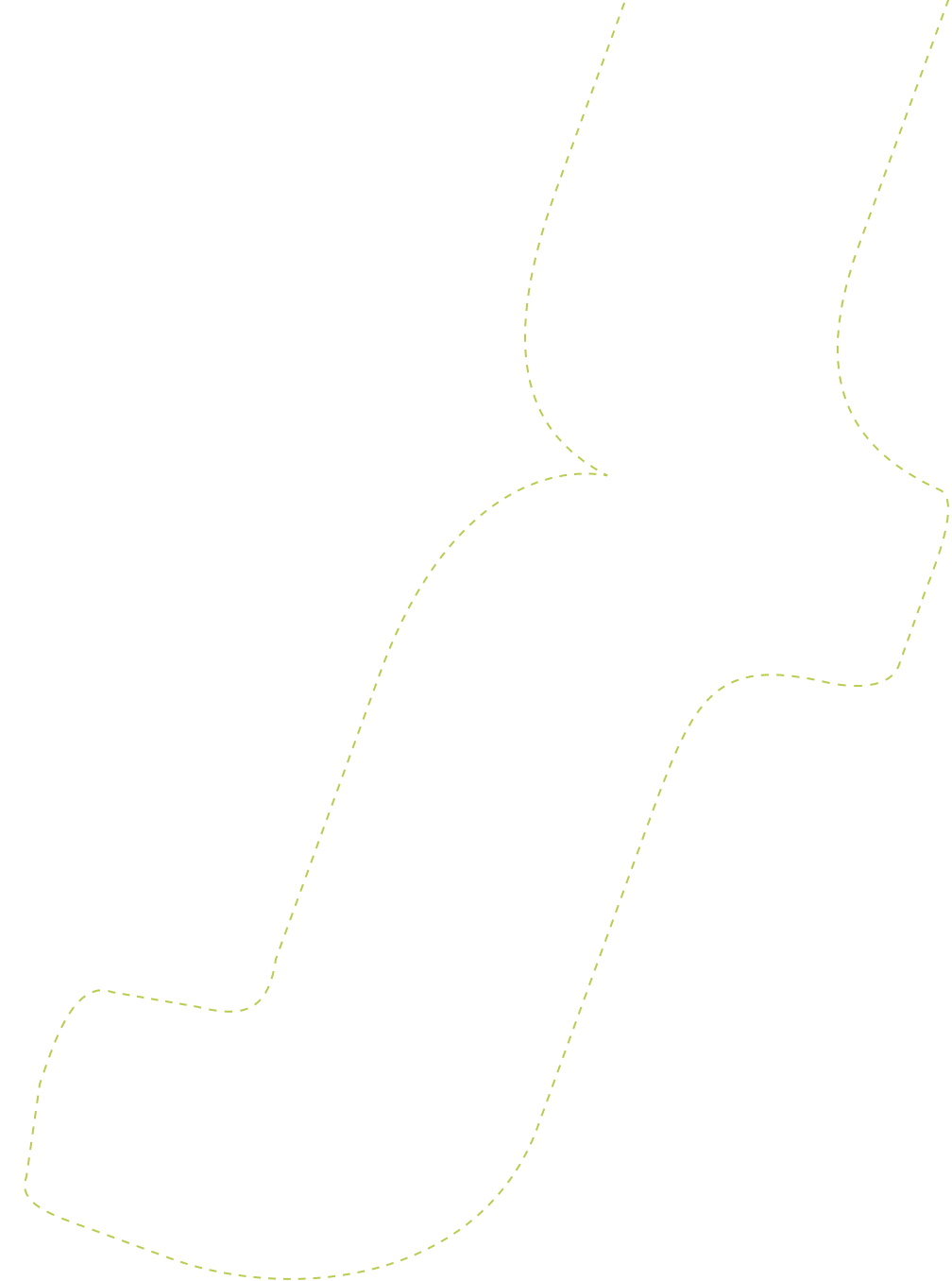
Dauerhafte Kooperationen zwischen Schulen, Künstlerinnen/Künstlern und Kultureinrichtungen sind für die kulturelle Bildung von Kindern und Jugendlichen unverzichtbar. Vor allem, wenn man mit diesen Angeboten alle, unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund, erreichen will. Die Finanzierung solcher Kooperationen ist also notwendig, bildungspolitisch sinnvoll und sollte dauerhaft gesichert sein. Die Praxisbeispiele und die Erfahrungen der Teilnehmenden des Workshops zeigten aber auch deutlich, dass die professionelle Moderation und Begleitung von Kooperationen ebenso wichtig ist. Wer auch immer die Rolle des „Kümmerers“ übernimmt – die Kulturagentin, der im Verein angesiedelte Vernetzer, das kommunale Bildungsbüro –, trägt entscheidend zur Verstetigung und Qualität kultureller Bildungsangebote bei und hilft auch dabei, finanzielle Fragen kooperativ und kreativ zu lösen.

1 Das regionale Bildungsbüro Oberhausen versteht sich als ein Dienstleister für die Schulen, als Verbindungsstelle zwischen Schule und Kultureinrichtungen. Es kennt die kommunalen Kultureinrichtungen und ihre Möglichkeiten. Gleichzeitig verfügen die Mitarbeiterinnen dort über fundiertes Fachwissen zum Thema Schulentwicklung.

2 Vgl.: Blumenstein, Ellen, Chefkuratorin der KW Institute for Contemporary Art, unter http://www.kw-berlin.de/de/institution/profile/curatorial_statement [11.07.2014].

3 http://www.kubinaut.de/media/downloads/rat_fuer_die_kuenste_offensivekulturellebildung_2006.pdf [11.07.2014]; <http://www.kulturprojekte-berlin.de> [11.07.2014].

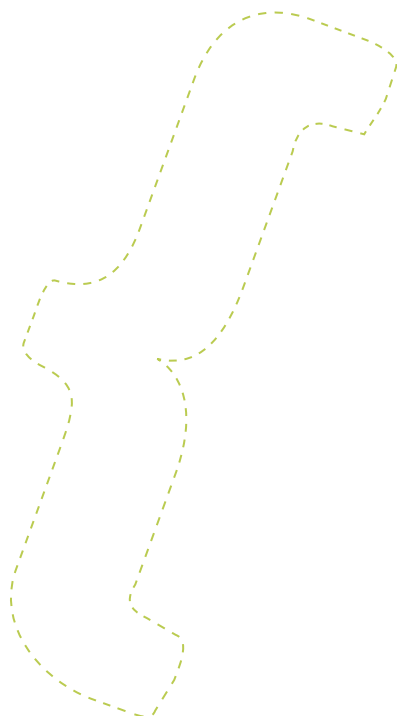
4 Zoom: Berliner Patenschaften Künste & Schule – Berichte und Materialien zur Kooperation zwischen Schulen und Kultureinrichtungen, hg. im Auftrag der Kulturprojekte Berlin: Institut für Kunst im Kontext/UdK 2011, www.kubinaut.de [11.7.2014].



Workshop 5

Künstlerische Lernkultur! Potenziale von Kooperationen für die Unterrichtsentwicklung

Mathe, Bio, Geschichte, Politik gepaart mit Kunst: Was und wie wird gelernt, wenn in diesen und anderen Fächern künstlerisch-forschend vorgegangen wird oder Kunstwerke befragt werden? Wie können mit künstlerisch-ästhetischen Methoden Inhalte erschlossen werden? Worin liegt das besondere Potenzial von Künstlerinnen/Künstlern im Unterricht? In diesem Workshop wird gefragt, in welche Richtung Lehrerinnen/Lehrer ihren Unterricht entwickeln möchten, was sie an der Zusammenarbeit mit einem Kulturpartner reizt und welche Unterstützung sie sich bei der Entwicklung von künstlerisch-kreativen Unterrichtsmethoden erhoffen.



Künstlerische Lernkultur! Potenziale von Kooperationen für die Unterrichtsentwicklung

1. Kontext des Workshops

Entlang zweier Praxisbeispiele haben wir¹ im Workshop 5 die Frage nach dem Potenzial von Kooperationsprojekten im Bereich kultureller Bildung an Schulen diskutiert, und zwar mit Blick auf Potenziale für die Unterrichtsentwicklung im gesamten Fächerkanon. Dieser Setzung geht die Annahme voraus, dass a) in Kooperationsprojekten ein spezifisches Potenzial für Bildungs- und Lernprozesse liegt und dass b) dieses Potenzial die Unterrichtspraxis verändern kann, wenn (auch) die beteiligten Lehrpersonen und Kunstschaffenden bereit sind, im Zuge von Kooperationen am eigenen Verständnis von Unterrichts- und Vermittlungspraxis zu arbeiten, etwas Neues über die eigene Praxis und/oder Inhalte herauszufinden. „Veränderung“ meint zwar auch hier eine Veränderung zum Besseren, allerdings ohne vorgeben zu können, worin dieses „Bessere“ besteht – dies wäre etwas, das vor Ort von den jeweiligen Lehrpersonen, Kunstschaffenden sowie Kunstvermittlerinnen und -vermittlern mit Blick auf die eigene Praxis zu finden und zu artikulieren wäre. Begreifen Lehrpersonen, Kunstschaffende sowie Kunstvermittlerinnen und -vermittler kulturelle Bildung vor allem als einen Möglichkeitsraum, um (selbst-) bildnerische, transformatorische Bildungsprozesse² bei Schülerinnen und Schülern *und* beteiligten Lehrpersonen und Kunstschaffenden zu initiieren – also Prozesse, die die Persönlichkeit *angehen* –, kann man mit Carmen Mörsch den Horizont der Entwicklung von Unterrichtspraxis in Verbindung mit Projekten kultureller Bildung wie folgt umreißen:

Je nach Perspektive und Positionierung innerhalb bestehender Legitimationsdiskurse dient kulturelle Bildung „der Förderung von gesellschaftlicher Emanzipation und Mitbestimmung und damit auch der permanenten (Selbst-)Befragung und Transformation von Kunst, von Kultur und ihren Institutionen. Sie dient der Ausbildung von Widerborstigkeit. Sie betont das Potential der Differenzerfahrung beim Bilden mit Kunst und setzt dem Effizienzdenken die Aufwertung von Scheitern, von Suchbewegungen, von offenen Prozessen und offensiver Nutzlosigkeit als Störmoment entgegen. Anstatt Individuen den Willen zur permanenten Selbstoptimierung als beste Survival-Option anzubieten, stellt sie Räume zur Verfügung, in denen – neben Spaß, Genuss, Lust am Machen und Herstellen, Schulung der Wahrnehmung, Vermittlung von Fachwissen – auch Probleme identifiziert, benannt und bearbeitet werden können.

Praxisbeispiel 1

Zwischen den Zeilen

Schülerinnen und Schüler setzen sich in einer Projektwoche künstlerisch und mit Mitteln der Jugendkultur mit klassischen literarischen Texten auseinander.

Themen:

Künstlerische Auseinandersetzung mit klassischer Literatur

Sparte:

Literatur, Bildende Kunst

Formate/Methodik:

Projektwoche

Bundesland:

Thüringen

Stadt/ländlicher Raum:

Weimar, Bad Blankenburg

Kulturpartner:

Klassik Stiftung Weimar, Valeria Brekenkamp (Fotografin), Timo Brunke (Poet und Sprachvermittler), Elke Kollar (Kulturvermittlerin)

Schule:

Staatliche Geschwister-Scholl-Regelschule Bad Blankenburg

Projektgröße:

26 Schülerinnen und Schüler

Klassenstufe:

8

Projektdauer:

Eine Woche im Mai 2013

Kulturagentin:

Sybille Hecht, Kulturagentin im Schulnetzwerk „Saalebogen“

In denen gestritten werden kann. In denen so scheinbar selbstverständlich Positives wie die Liebe zur Kunst oder der Wille zur Arbeit hinterfragt werden und eine Diskussion darüber in Gang kommen kann, was eigentlich für wen das gute Leben sei. In denen es daher weniger um lebenslängliches, als um lebensverlängerndes und lebensveränderndes Lernen geht. In denen außerdem niemand aufgrund von Alter, Herkunft, Aussehen, körperlichen Dispositionen, Geschlecht oder sexueller Orientierung diskriminiert wird und in denen stattdessen parteilich gehandelt wird.“³

Die von Mörsch im Zitat geltend gemachten Bildungsziele für den Bereich kultureller Bildung stellen eine von mehreren möglichen Positionierungen innerhalb des Diskursfeldes dar. Indem ich diese Position zu Beginn meines Textes stelle, möchte ich einen Referenzpunkt für die beiden folgenden, im Workshop diskutierten Praxisbeispiele explizit machen und in aller Offenheit *anbieten*. Ich tue dies, weil die Einschätzung oder auch nur das Benennen von Potenzialen kultureller Bildung für die Entwicklung von Unterricht ohne einen solchen Referenzpunkt nicht zu leisten ist. Denn ob man etwas – im Positiven wie im Negativen – als Potenzial erkennt, hängt vom jeweiligen Stand- und/oder Bezugspunkt ab. Es sei daher explizit darauf hingewiesen, dass es andere, gegenläufige Positionen gibt, die kulturelle Bildung – insbesondere an Schulen – bewusst oder unbewusst mit anderen Bildungszielen verknüpfen oder andere Gewichtungen vornehmen.

2. Vorstellung und Diskussion zweier Beispiele aus der Kooperationspraxis

2.1 Vorstellung von Praxisbeispiel 1: „Zwischen den Zeilen – ein Kooperationsprojekt der Klassik Stiftung Weimar und der Geschwister-Scholl-Regelschule Bad Blankenburg“

2.1.1 Zusammenfassung der Projektpräsentation

Die Inputgeberinnen waren Sybill Hecht, Kulturagentin für die Schulen im Netzwerk „Am Saalebogen“ in Thüringen, Cornelia Weidner, Kooperationspartnerin, Lehrerin und Fachschaftsleiterin Deutsch der Geschwister-Scholl-Regelschule Bad Blankenburg und projektverantwortliche Lehrerin, sowie Anna Christina Schütz, Doktorandin an der Universität Lüneburg und Mitarbeiterin im Projekt „Zwischen den Zeilen. Literaturvermittlung in Weimar“, bei der Klassik Stiftung Weimar.

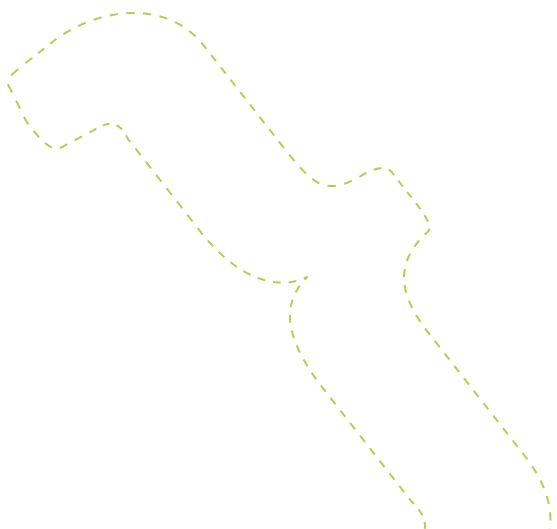
Bei der Vorstellung der Kooperationspartner durch Sybill Hecht wurde u. a. darauf hingewiesen, dass die Geschwister-Scholl-Schule eine Regelschule ist, d. h., dass sie als teilintegrierte Gesamtschule ohne gymnasialen Zweig organisiert ist, in der die Schülerinnen und

Schüler einen Haupt- oder Realschulabschluss erlangen können. Dies ist für den Projektzusammenhang wichtig, da sich das Projekt explizit an Regel- und Förderschulen richtet und nicht an Gymnasien.

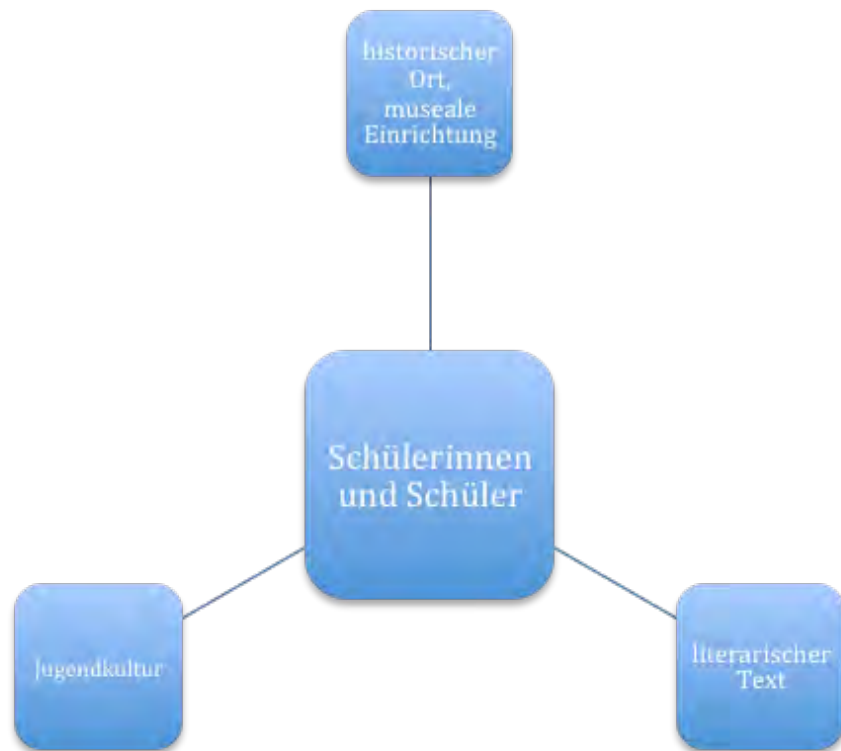
Das von der Klassik Stiftung entwickelte Angebot ist eine Konsequenz aus einer Evaluation der Besucherstruktur, in der festgestellt wurde, dass überwiegend Schülerinnen/Schüler aus Gymnasien die Infrastruktur nutzen. Die Stiftung wollte daher, so Anna Christina Schütz auf die Frage nach dem Interesse der Klassik Stiftung Weimar, ein spezifisches und niederschwelliges Angebot für Schülerinnen/Schüler formulieren, die bisher nur wenig oder gar nicht an kulturellen Angeboten der Klassik Stiftung teilnehmen. Dabei wurde Jugendkultur als Brücke zur Schülerschaft betrachtet, die anfänglich zum Teil mit heftiger Ablehnung – sowohl dem Museum als auch dem literarischen Text gegenüber – reagiert hatten.

Das Konzept setzt hier an und sieht vor, dass die Klassik Stiftung in die gewünschten Kooperationsprojekte stiftungseigene Museumsorte sowie Museumspädagoginnen und -pädagogen einbringt. Über den Verein cultures interactive kommen jugendkulturelle Teamer hinzu, und die Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJB) stellt Arbeitsorte zur Verfügung. Durchgeführt wird das jeweilige Kooperationsprojekt als Projektwoche.

Die Projektwoche selbst ist so konzipiert, dass die Schülerinnen/Schüler mit einer Stadtrallye beginnen, um die Stadt Weimar und die beteiligten Teamer kennenzulernen. Außerdem gibt es eine erste Berührung mit dem im Vorfeld gesetzten Thema (z. B. Freundschaft, Liebe). Dieses Thema strukturiert die Arbeit der Schülerinnen/Schüler entlang dreier Komponenten: Jugendkultur, historisch-musealer Ort und literarischer Text. So arbeiten Künstlerinnen/Künstler aus oder mit Bezug zu jugendkulturellen Bereichen in verschiedenen, frei wählbaren Workshopformaten mit Schülerinnen/Schülern am gesetzten Thema respektive dem gesetzten literarischen Text. Dabei entstehen beispielsweise in einem Hip-Hop-Workshop Rap-Texte zum Thema Freundschaft oder etwa ein Manga zu Schillers Ballade „Die Bürgschaft“ in einem Comic-Workshop. Am Ende der Projektwoche präsentieren sich die Schülerinnen/Schüler gegenseitig ihre Ergebnisse.



Skizze: Die Struktur dieser Abbildung wurde von Gila Kolb, Protokollantin des Workshops, aus der Präsentation von Anna Christina Schütz übernommen.



Cornelia Weidner stellte mit Blick auf die von ihr während der Projektwoche gemachten Erfahrungen folgende Thesen vor und bezog sich damit auf die Frage nach dem Potenzial von Kooperationsprojekten für den Unterricht an Schulen:

a) Die unmittelbare Nähe zu den Künstlerinnen/Künstlern sowie die gemeinsame Arbeit rege die Schülerinnen/Schüler zu einem Diskurs an. Sie setzten sich bewusst mit der Künstlerin/dem Künstler und deren „Schaffen“ auseinander und entwickelten dadurch neue Perspektiven. Die hieraus resultierende und vorgestellte These formulierte sie wie folgt: „Künstlerinnen/Künstler als authentische Vermittlerinnen/Vermittler eines Wissens, an dem die Jugendlichen interessiert sind (Jugendkultur), können auch Zugänge zu anderen Wissensbereichen (Literatur) ermöglichen.“

b) In der gesamten Woche, so Weidner, wurde mit Literatur gearbeitet. Ohne als Bildungsabsicht erkennbar zu sein, war Literatur stets präsent. Diese als unmittelbar bezeichnete Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit dem Kunstwerk (dem literarischen Text) und mit den Künstlerinnen und Künstlern (Graffiti, Rap) sowie das gemeinsame Arbeiten bewirkten einen direkten Zugang. Das Erleben, das Begreifen und das aktive Auseinandersetzen in einer gemeinsamen Arbeit führten aus ihrer Sicht zu einem ganzheitlichen Lernen. Außerdem würde die Projektanlage eine positive Egalisierung unter der Schülerschaft ermöglichen: Jede Schülerin und jeder

Schüler, ganz gleich von welchem Niveau aus sie/er in das Projekt startet, könne sich darin wiederfinden, den eigenen Fähigkeiten entsprechend arbeiten und zu einem Erfolg kommen, auch wenn es sich nicht immer um das Produkt handele, das sich manche Lehrpersonen wünsche.

Hierzu formulierte Weidner die These: „Die Begegnung in und mit dem künstlerischen Prozess ermöglicht es dem Schüler, kreative Kräfte freizusetzen, seine Persönlichkeit sowie seine Kompetenzen weiterzuentwickeln.“

Sybill Hecht sieht die Zusammenarbeit nun an einem Punkt angeht, an dem im Sinne eines Pilotprojekts eine stabile Struktur etabliert werden konnte, die künftig stärker an den inhaltlichen Interessen der Beteiligten ausgerichtet werden kann. Darüber hinaus, das schildert Cornelia Weidner, werden in der Schule die Impulse aus der Zusammenarbeit weiter verfolgt (z. B. gibt es nun auch die Möglichkeit, in Doppelstunden zu unterrichten, was u. a. die Spielräume für Kooperationen erweitert). Das Potenzial von Kooperationsprojekten für die Unterrichtsentwicklung zeigt sich anhand dieses Projektbeispiels darin, dass aufgrund der positiven Resonanz seitens der Schülerschaft und der am Projekt beteiligten Lehrenden strukturelle Änderungen erfolgen, die der Unterrichtsgestaltung perspektivisch mehr Freiräume öffnet. Zudem sind weitere Kolleginnen und Kollegen der Schule positiv aufmerksam geworden und können eventuell leichter für Projekte kultureller Bildung im Schulkontext angesprochen werden.

2.1.2 Fragen und Äußerungen aus der Diskussion des Praxisbeispiels „Zwischen den Zeilen“

Nachdem im Anschluss an die Projektpräsentation einige Verständnisfragen besprochen wurden, kreiste die Diskussion um folgende, komprimierte Auswahl an Fragen und Aspekten:

Das Projekt, so eine Äußerung aus dem Plenum, fasziniere durch eine klare Konzeption. Eine Teilnehmerin äußerte, dass man die Idee übertragen könne, um im Rahmen von Projektwochen konsequent und stetig mit Kulturinstitutionen zusammenzuarbeiten. Dies würde den Vorteil haben, dass Schülerinnen/Schüler tatsächlich frei und kreativ arbeiten könnten. Umgekehrt scheint das Projekt eine praktikable Lösung für eines der Stiftungsanliegen zu sein: Wie kann historisches, scheinbar „langweiliges“ Wissen in die Schule gebracht werden?

Wie sieht die Rolle der Lehrpersonen während der Projektwoche aus? Die Lehrerinnen und Lehrer sind im Vorfeld der Projektwoche wichtige Ansprechpartner für die Vermittlungsabteilung der Stiftung. Während der Durchführung sind sie anwesend und verstehen

sich als Beobachter des Prozesses, was ihnen wertvolle – in der Projektpräsentation nicht näher benannte – Einsichten ermöglicht.

Inwieweit ermöglichen die inhaltlich-strukturellen Vorgaben der Projektwoche einen Raum für Suchbewegungen und die kritische (Selbst-)Reflexion aller Beteiligten – auf sich selbst, auf die beteiligten Institutionen, auf ästhetische Formen etc.?

Im Umfeld dieser Frage äußerte sich in der Runde Klärungsbedarf hinsichtlich der Aufgabe der Kulturagentinnen/Kulturagenten. Die generelle Aufgabe bestünde doch darin, Schule dahingehend zu verändern, dass Schülerinnen/Schüler selbst „auf den Geschmack“ kommen. Es ginge bei den Kooperationsprojekten nicht darum, etwas Vorgegebenes zu erfüllen, sondern die Projekte sollten sich aus dem empathischen Miteinander von Schülerschaft und Lehrenden ergeben. Die einzige Vorgabe würde darin bestehen, interessegeleitet damit zu arbeiten, was sich vor Ort findet oder was sich aus dem Kontext ergibt. Das vorgestellte Projekt sei im Vergleich dazu das Gegenteil davon, was die Kulturagentinnen/Kulturagenten eigentlich machen „sollen“.

Ein Teilnehmer formulierte daraufhin den Hinweis, dass es hilfreich sein könne, zu klären, was mit dem Begriff „Suchbewegung“ im Kontext von Projekten kultureller Bildung an Schulen gemeint sei. Schließlich seien unterschiedliche Systeme und Akteure beteiligt, deren Handeln von verschiedenen Wertmaßstäben strukturiert werden: Kunst, Schule, Lehrende, Schülerinnen/Schüler, Kulturinstitutionen. Wo lassen sich hier Schnittmengen finden, und wo sind künstlerische Strategien vor diesem Hintergrund wirklich übertragbar auf Schule? Und direkt an diese Frage gekoppelt: *Wer versteht was* unter Bildung und Bildungsprozessen?

Eine Teilnehmerin äußerte die Frage, inwieweit dieses Projekt in seiner Anlage nicht zu hermetisch sei, und verwies dabei auf eine tradierte Form des Unterrichts, die den Schülerinnen/Schülern zu viel Verantwortung für das eigene Handeln abnimmt, indem sehr stark vorstrukturiert wird. „Gute Lehrer und Lehrerinnen“ (Zitat) würden dies schon lange nicht mehr so machen, und die Chance von Kooperationsprojekten sei nun, dass Kunstschaffende aufgrund einer anderen Arbeitslogik eben auch andere Formen des Lernens in Schule eröffnen können (im Verhältnis zu einem frontalen, vorstrukturierten Lehr- und Lernverständnis).

Welcher Kultur- und Bildungsbegriff ist dem Projekt „Zwischen den Zeilen“ unterlegt?

Die Frage bezog sich auf die hervorgehobene Bedeutung, den die Begriffe „Jugendkultur“ und „Kultur“ in der Projektanlage einnehmen. So gab es während der Projektpräsentation beispielsweise den

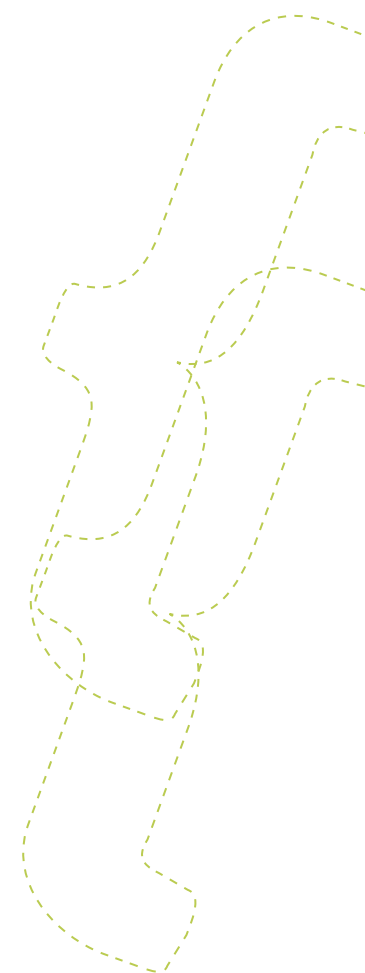
Hinweis auf die ländliche Lage der Schule von Sybill Hecht: „Die Kultur ist ein Stück weg, wir müssen reisen.“

Es wurde geäußert, dass es problematisch sein könne, wenn „Jugendkultur“ oder jugendkulturelle Praxen als Sprungbrett zur „richtigen“ respektive anerkannten Kultur fungieren. Überlegungen in diese Richtung wurden vom Projektteam unter Hinweis auf die gemeinsam geteilte Zeit zwischen Jugendlichen und Kunstschaffenden (beispielsweise beim Mittagessen) verneint. Zudem wurde auf die vielen Diskussionen verwiesen, sodass von einem Gefälle nicht die Rede sein könne. Anna Christina Schütz unterstrich, dass die Jugendlichen durchaus auch die Möglichkeit gehabt hätten, sich kritisch oder ablehnend gegenüber Goethes Werk zu äußern.

2.1.3 Nachträglicher Kommentar des Autors zur Diskussion des Projekts „Zwischen den Zeilen“

Ich möchte an dieser Stelle an die von Carmen Mörsch zur Analyse von Projekten im Bereich kultureller Bildung vorgeschlagenen vier Funktionen kultureller Bildung erinnern. Je nach Ausgestaltung erfüllt kulturelle Bildung „eine affirmative Funktion, wenn sie Institutionen der Hochkultur und das, was sie produzieren, möglichst reibungslos an ein entsprechend initiiertes und bereits interessiertes Publikum vermittelt. Sie erfüllt eine reproduktive Funktion, insofern sie bemüht ist, vornehmlich Kinder und Jugendliche für diese Institutionen zu gewinnen [...]. Sie kann auch eine kritisch-dekonstruktive Funktion übernehmen, wenn sie die bestehenden Selbstverständlichkeiten der Hochkultur und ihrer Institutionen hinterfragt, offenlegt und bearbeitet und die Lernenden mit Wissen ausstatten möchte, das ihnen ermöglicht, sich selbst ein Urteil zu bilden und sich über den eigenen Standort und seine Bedingungen bewusst zu werden. Und sie kann mitunter auch transformativ, im Sinne von gesellschafts- und institutionenverändernd wirken, wenn sie sich nicht mit einer kritischen Hinterfragung begnügt, sondern versucht, auf das, was sie vermittelt, Einfluss zu nehmen und es z. B. in Richtung mehr Gerechtigkeit, mehr kritisches Denken und weniger bürgerliche Distinktion zu verändern.“⁴

Nach meinem Verständnis lassen sich die vier Funktionen⁵ auch auf Institutionen der formalen Bildung anwenden, die ihrerseits einen Vermittlungsauftrag haben. Dabei ist wichtig zu sehen, dass die vier Funktionen nicht im Sinne eines Stufenrankings aufzufassen sind und sie in der Regel in unterschiedlichen Mischformen vorliegen.⁶ Es wäre nun sicher gewinnbringend, gemeinsam mit den Beteiligten die vier Funktionen auf das Projekt „Zwischen den Zeilen“ anzulegen und sowohl hinsichtlich der Kulturinstitution als auch hinsichtlich der Bildungsinstitution (inklusive der beteiligten Schülerinnen und Schüler) zu diskutieren. Gemeinsam ließe sich darüber nachdenken, in welchen Bereichen des Projekts sich welche der vier



Funktionen „durchsprechen“ und wo die unterschiedlichen Erfahrungen dem jeweils subjektiv und/oder institutionell Intendierten ent- oder widersprechen.

Leider kann das gemeinsame Nachdenken an dieser Stelle weder nachgeholt noch stellvertretend unternommen werden, aber ich möchte wenigstens auf das Potenzial zur produktiven Selbstver(un)sicherung (sprich: Selbstreflexivität) verweisen, das in der Anwendung der von Mörsch vorgeschlagenen Diskursfunktionen auf konkrete Projekte liegt. Um nur ein Beispiel zu nennen: Mit Blick auf die affirmative Diskursfunktion ließe sich fragen, welches Kunst- und Kulturverständnis im Projekt seitens beider Institutionen affirmiert wurde, wenn von der Aura des Künstlers und des Werks (die Betonung während der Projektvorstellung lag vielfach auf der „Originalität“ von Gebäuden, Gebrauchsgegenständen und Handschriften) die Rede ist und in welchen Gesten diese Haltung möglicherweise performativ hergestellt wurde – trotz gegenteiliger Intention oder obwohl dies nicht beabsichtigt war. Inwiefern reproduzierte sich der proklamierte Abstand zwischen den als „ländlich“ und „bildungsfern“ markierten Jugendlichen und dem nationalen Kulturdenkmal „Goethe“ dadurch, dass er körperlich – vor dem ORIGINAL stehen und fotografieren, sich behutsam und respektvoll bewegen – aufgeführt wurde? Über diese und andere Fragen auf Projektebene gemeinsam nachzudenken, führt zunächst einmal dazu, sich als Vermittelnde „neben“ sich selbst und die eigenen Intentionen zu stellen, was wiederum in konkrete Ideen für die Zusammenarbeit mit der Schülerschaft münden kann. Wenn Kunst- und Kulturvermittlung von den beteiligten Personen als etwas mitreflektiert wird, das nicht neutral gegeben ist, ließe sich z. B. folgende Aufgabe für die Jugendlichen formulieren: Fotografiere andere beim Fotografieren eines Originals und übertrage diese Haltung auf das Fotografieren von Alltagsgegenständen! Ist es für dich das Gleiche, macht es einen Unterschied? Was passiert in diesem Moment? Ich möchte mit meinem fiktiven Beispiel das Bildungspotenzial im Sinne von Mörsch (siehe Zitat zu Beginn dieses Textes) anklingen lassen, das im Aufsuchen von Orten kanonisierter Hochkultur liegt und das zu erkennen nur möglich ist, wenn die künstlerisch-pädagogische Absicht geteilt wird, das scheinbar Selbstverständliche (in diesem Fall die Fortschreibung des Künstlergenie-Mythos) zu hinterfragen.

Im Laufe der Diskussion zeigte sich ein Teil der Workshopteilnehmenden darüber irritiert, dass Suchbewegungen innerhalb der Projektanlage keine Rolle zu spielen schienen und dass die Kunstschaffenden lediglich ihr handwerkliches Können zur Verfügung stellten. In dieser Perspektive wurde implizit kritisiert, dass das potenziell Bildende in künstlerischen Prozessen – nämlich die durch Irritation ausgelöste Reflexion – aufgrund der eng geführten Projektanlage strukturell verfehlt worden sei. Mit Irritation sind in diesem Kontext

Anlässe und Situationen gemeint, die das je eigene Selbst- und Weltverständnis in Frage stellen, verunsichern und vielleicht auch ins Wanken bringen. Es sind Situationen der Unsicherheit darüber, ob das Bestehende (Normen, Werte, Ansichten) Bestand hat oder sich in Anbetracht erfahrener Kontingenz auflösen beginnt. Situationen der Suche eben (z. B. Was wollen *wir* mit diesem Projekt? Wer ist dieses *Wir*? Was ist mein Interesse?), des Unwägbaren, des Unbekannten und Nicht-Kalkulierbaren. Die „Strategie“ des Projekts „Zwischen den Zeilen“ zielte demgegenüber auf „vertrauensbildende Maßnahmen“ hinsichtlich der Jugendlichen, indem man anhand jugendkultureller Praxen eine „Brücke“ zur Hochkultur schlagen wollte (was den Beschreibungen nach auch gelungen ist). Die Strategie, mit der „Leute dort abgeholt werden sollen, wo sie stehen“, birgt aufgrund impliziter, unhinterfragter Vorannahmen allerdings immer auch Risiken. So glaubt man, wenn man von solch einer Position aus spricht, ja zumindest sehr genau zu wissen, wo jemand steht und wohin er gebracht werden will.⁷

Ohne diesen Aspekt vertiefen zu können, sei jedoch in der vorliegenden Zusammenfassung – wie schon während des Workshops – auch darauf verwiesen, dass umgekehrt die Forderungen nach offenen, künstlerisch-forschenden Lernsettings im Kontext Schule ihrerseits auf Voraussetzungen beruhen, die seitens der Schülerschaft nicht selbstverständlich gegeben, sondern ebenfalls habituell durch schichtspezifische Umfelder vorstrukturiert sind.⁸ Zudem können Fremdheitserfahrungen und Selbstaufmerksamkeit im Umgang mit Kunst/Kultur zwar potenziell zur Infragestellung von Ordnungen sowie von Welt- und Selbstbildern führen, zugleich hat man es jedoch möglicherweise mit Kindern und Jugendlichen zu tun, denen der Sinn nach Stabilität, einer als widerspruchsfrei gedachten Identität und Ordnung, steht. Es handelt sich hierbei um ein Spannungsfeld für diejenigen, die in dekonstruktiver Absicht auf Transformation zielende Bildungsprozesse initiieren wollen.

„Widerborstige Selbstbestimmtheit“, die Fähigkeit, mit offenen Lern- und Arbeitssituationen umzugehen, sowie die Bejahung des Differenten erscheinen mir auch für diejenigen erstrebenswert, denen Bildungsferne (von welcher Bildung sind sie entfernt?) oder Bildungsbenachteiligung zugeschrieben wird. Offene Unterrichts- und Lernformen denjenigen Schülerinnen/Schülern vorzubehalten, denen man sie zutraut, käme dabei einer impliziten Selektion gleich. Dennoch gilt sicherlich, dass die Implikationen offener Lernformen erkannt und mitgedacht werden müssen, weil sonst wiederum alte und neue Ausschlüsse (re-)produziert werden. So kann man z. B. Gefahr laufen, soziale Distinktionsbestrebungen fortzuschreiben, die mit einer (eigenen) Präferenzierung des Künstlerisch-forschend-Kreativen gegenüber dem Reproduktiven einhergehen.

Praxisbeispiel 2

Ich mache mir die Welt, widewide, wie sie mir gefällt ...

Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher arbeiteten über ein Jahr lang in künstlerischen Workshops mit dem Ziel, künstlerische Praktiken kennenzulernen, sie in den Schulalltag zu implementieren und im Kollegium als Multiplikatoren zu wirken.

Themen:

Künstlerischer Lehrerworkshop

Sparte:

Interdisziplinär

Formate/Methodik:

Workshops/künstlerisch-forschende Ansätze

Bundesland:

Berlin

Stadt/ländlicher Raum:

Berlin

Kulturpartner:

JugendKultur- und Kulturhaus Schlesische27 (Nils Steinkrauss), Pestalozzi-Fröbel-Haus, Stefan Roszak (experimenteller Instrumentenbauer), Antonia Weisz (Autorin und Ethnologin), Rainer Untch (Filmemacher und Ethnologe), Be van Vark (Tänzerin), Anja Scheffer (Schauspielerin und Regisseurin), Vanessa Gärtner (Bühnen- und Kostümbildnerin), Claudia Hummel (Pippilotta), Dirk Wullenkord (Pippilotta)

Schule:

Fichtelgebirge-Grundschule, Refik-Veseli-Schule (ehemals 8. Integrierte Sekundarschule)

Projektgröße:

16 Lehrpersonen/Erzieherinnen und Erzieher

Projektdauer:

September 2012 bis Juni 2013

Kulturagentin:

Silke Ballath, Kulturagentin im Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg

Der Pädagoge Stephan Münte-Goussar arbeitet in seiner Schrift „Norm der Abweichung. Über Kreativität“⁹ die problematischen Aspekte einer Affirmierung des Kreativen heraus. Diese setzt „Kreativität“ als unhintergebar positiven Wert an sich voraus und verliert aus dem Blick, dass auch das Bauen einer Bombe durchaus einiges an Kreativität und Problemlösungskompetenz erfordert. „Kreativ sein“ gilt unter den aktuellen ökonomischen Gegebenheiten als „Ressource“, sodass sich – im Hinblick auf die oben von Mörsch zitierte normativ-ethische Orientierung – die Frage stellen muss, ob es nun darum geht, Schülerinnen/Schüler in puncto Kreativität besser an die Erfordernisse des Arbeitsmarkts anzupassen oder ob die angestrebte Kreativität sie darin unterstützen kann, ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten. Lernformen, in denen die „Förderung“ von Kreativität angestrebt wird, können in dieser Perspektive Schülerinnen/Schüler ebenso auf die Erfordernisse ökonomischer Bereiche zurichten wie Lernformen, die analog zum fordistisch-hierarchischen Produktionsregime strukturiert sind.¹⁰

2.2 Vorstellung von Praxisbeispiel 2: „Ich mache mir die Welt, widewide, wie sie mir gefällt ... – eine Workshopreihe zur künstlerischen Praxis für Lehrpersonen der Fichtelgebirge-Grundschule“

2.2.1 Zusammenfassung der Beschreibung des Praxisbeispiels 2

Den zweiten Input gaben Silke Ballath, Kulturagentin und Künstlerin, und Stefan Roszak, experimenteller Instrumentenbauer und Künstler. Vorgestellt wurde eine Workshopreihe für Lehrpersonen und Erzieherinnen/Erzieher, deren konzeptioneller Rahmen von Silke Ballath in Zusammenarbeit mit Nils Steinkrauss (Künstlerischer Programmleiter, Schlesische27) entwickelt wurde. Voraus ging u. a. eine Anfrage der Leiterin einer Berliner Grundschule an Silke Ballath, in der sie als Kulturagentin tätig ist. Die Anfrage bestand darin, den Lehrerinnen und Lehrern der Grundschule sowie einer Integrierten Sekundarschule mehr Mittel an die Hand zu geben, um den Unterricht im Sinne eines ästhetisch-künstlerischen Forschens zu öffnen. Institutioneller Partner zur Durchführung der Workshopreihe war das Internationale JugendKunst- und Kulturhaus Schlesische27, dessen Räumlichkeiten für die ersten sechs Workshops genutzt wurden. Das Haus verfügt seinerseits über viel Erfahrung bei der Entwicklung partizipativer Formen an der Schnittstelle von künstlerischer Praxis und Wissensproduktion.¹¹

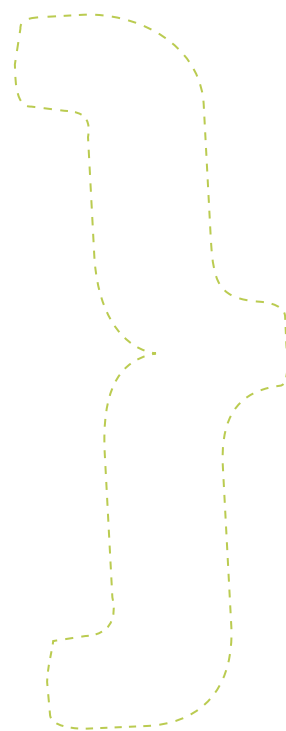
Die Rahmenkonzeption der Workshopreihe zeichnete sich dadurch aus, dass sich die Vorbereitung und Durchführung der einzelnen Workshops flexibel an Erkenntnissen aus der begleitenden Prozessreflexion (Claudia Hummel und Dirk Wullenkord) ausjustieren ließen. Die Inhalte der einzelnen Workshops wurden entlang des reflektierenden Zusammenspiels zwischen Silke Ballath und Nils Steinkrauss, den von ihnen für die Konzeption der einzelnen Work-

shops angefragten Künstlerinnen und Künstlern sowie den Teilnehmenden an der Workshopreihe entwickelt. Die Workshopreihe beruhte auf folgenden Parametern:

- 16 Lehrpersonen aus zwei Schulen (Kontext: Schulnetzwerk im Kulturagentenprogramm)
- Ein Anfangstreffen à acht Stunden (in diesem Rahmen gab es eine Art Anfangserhebung mit den Lehrpersonen zur Ermittlung von Bedürfnissen und Interessen)
- In der Folge zehn monatliche Workshops à vier Stunden. Dabei handelte es sich um parallel laufende Workshops unter der Leitung von drei Kunstschaaffenden, die in ihrer künstlerischen Arbeit darauf spezialisiert sind, mit dem zu arbeiten, was sich zeigt oder was sich aus einer Situation heraus ergibt. Zur Reflexion dessen, was sich während der Workshops ereignete, wurde eine Prozessbegleitung (Claudia Hummel, Dirk Wullenkord) hinzugezogen, um eine Instanz zu haben, vor der alle Beteiligten gleichermaßen in eine Reflexion und einen Austausch über das Erfahrene treten. Dies schloss explizit die Künstlerinnen und Künstler sowie Silke Ballath und Nils Steinkrauss als Koleiter der Workshopreihe mit ein.¹²
- Die Workshops orientierten sich jeweils an einem der folgenden übergeordneten Schwerpunkte:
 - a) Spunk¹³
 - b) auf Sachen-Suche
 - c) Raumwahrnehmung/ -forschung
 - d) Was wollen wir lernen?
 - e) Plutimikation (ebenfalls ein Wort aus dem „Langstrumpf“-Vokabular, das hier bedeutet: Übertragung der Erfahrungen aus den Workshops in den Schulkontext)
- Zwischen den Treffen gab es Interviews mit drei bis vier Lehrpersonen, in denen über die zurückliegenden Workshops gesprochen wurde und ein Abgleich zu aktuellen Interessen/Bedürfnissen stattfand. Diese Interviews waren die Grundlage für die Vorbereitung des nächsten Workshops, die von Silke Ballath, Nils Steinkrauss sowie den beteiligten Künstlerinnen und Künstlern vorbereitet wurden.

2.2.2 Leitende Idee bei der Konzeption der Lehrerworkshops im Projektbeispiel 2

Am Beginn der Konzeption stand die Absicht, eine Haltung seitens der Lehrpersonen zu evozieren, die sich durch einen offenen Umgang mit den Potenzialen von Suchbewegungen auszeichnet. Mit dem Begriff „Umgang“ ist hier eine spezifische Aufmerksamkeit für das Aufscheinen von Möglichem gemeint, das aufgegriffen und für die jeweilige Situation produktiv gemacht werden kann. Es sollte darum gehen, die beteiligten Lehrpersonen anzuregen, sich mit dem



eigenen professionellen Selbstverständnis zu konfrontieren und dadurch eine solche Aufmerksamkeit zu entwickeln.

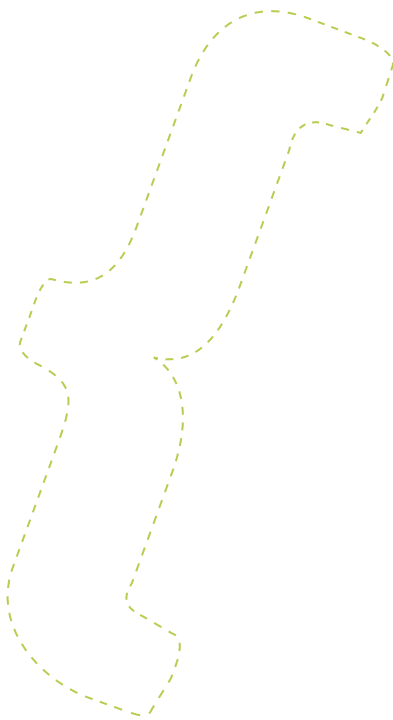
Demgegenüber formulierten die Lehrenden zu Beginn der Workshopreihe den Anspruch, dass die Workshops einen Bezug zum Unterricht haben sollten. Dieses Verwertungsinteresse an der Weiterbildung erkannten Ballath und Steinkrauss sowie die Künstlerinnen und Künstler als sehr berechtigt an, denn immerhin handelt es sich um Lebenszeit, die die Teilnehmenden zur Verfügung stellen. Zugleich machten sie aber deutlich, dass – gerade im Sinne einer eigenen Anwendung – es zunächst darum gehen müsse, vom Verwertungsdenken loszulassen, und dass dieser Gedanke daher in der ersten Phase nicht bedient werden solle. Denn, so Roszak, die individuelle, eigenleibliche Erfahrung von Sinnhaftigkeit und Sinnlichkeit *durch* das Herstellen von Unsinn ist für die Entwicklung einer inneren Aufmerksamkeit für Potenziale offener Situationen außerordentlich wichtig. So ging es am Anfang darum, die Selbstzweckhaftigkeit ästhetischer Erfahrung in den Mittelpunkt zu stellen und die Zweckhaftigkeit zunächst auszublenden. Diese didaktische Überlegung war der Grund für die Aufteilung der Workshops in zwei Phasen. Die Workshops der ersten Phase fanden allesamt in der Schlesischen²⁷ statt, die Workshops der zweiten Phase in der Schule. Der Aufenthalt im außerschulischen Raum unterstützte die Lehrpersonen dabei, in den künstlerischen Workshops der ersten Phase von der Zweckhaftigkeit ihres Tuns zunächst abzusehen und sich auf das experimentelle Arbeiten einzulassen.

Stefan Roszak stellte zur Veranschaulichung drei Workshops aus der ersten Phase vor, die er selbst durchführte: Im ersten ging es um Musik mit Alltagsgegenständen (wozu auch der Raum zählte); im zweiten um eine Rauminstallation mit Klaviersaiten, die kreuz und quer durch den Raum gespannt wurden und die mit Resonatoren (Weinkisten) verbunden waren, sodass man auf ihnen spielen konnte und der Raum zum Instrument wurde; im dritten Workshop ging es um Alltagsgeräusche, die digital aufgenommen wurden, um sie mit einer einfachen Software am Computer kompositorisch zu bearbeiten. Stefan Roszak sagte zur Anlage seiner Workshops sinngemäß, dass das Öffnen ästhetischer Erfahrungsräume durch die experimentelle Arbeit mit Klängen bei der eigenen Wahrnehmung ansetzen müsse. Wenn man experimentell arbeiten will – ob als Lehrperson oder Künstlerin/Künstler –, dann müsse man durch diese Erfahrung selbst hindurchgehen.

2.2.3 Fragen aus der Diskussion zum Projektbeispiel 2

Woher kamen die Widerstände und was ist deren Potenzial?

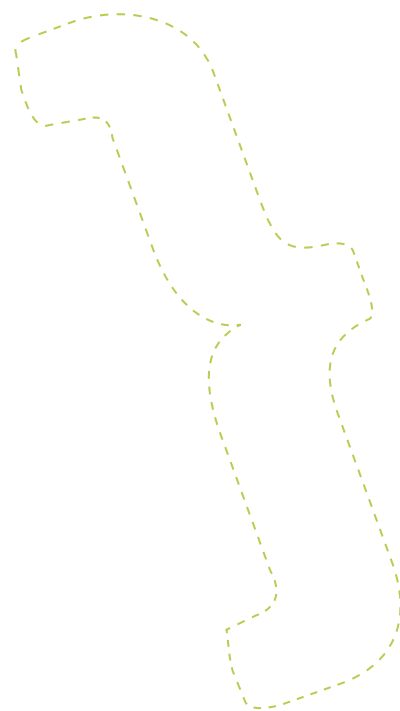
Nach der ersten Halbzeit, als es darum ging, das in den Workshops Erfahrene und Reflektierte in die Schule zu übertragen, entstanden teilweise extreme Widerstände: So kam es mit Claudia Hummel und



Dirk Wullenkord, der externen Prozessbegleitung, die im Rahmen der Workshops immer wieder Begriffe aus den Diskussionen aufgriffen und zurückspielten, zu einer intensiven Diskussion, als sie nach der Hälfte der Workshops ihre Beobachtungen vorstellten. Die Auseinandersetzung entzündete sich an den Begriffen „Sinn“ und „Unsinn“, die von allen Beteiligten sehr unterschiedlich aufgefasst wurden. An ihnen wurde vieles in Bezug auf künstlerische Prozesse festgemacht und gefragt, welche Konsequenzen es nach sich zieht, wenn „Unsinn“ in die Schule gebracht werde, und was es überhaupt bedeute, in einer Schule „Unsinn“ zu machen.

Die Diskussion brach laut Beschreibung von Silke Ballath auf, weil das Spannungsfeld der beiden Begriffe an den Erwartungshaltungen der Lehrpersonen/Erziehenden und Kunstschaffenden rüttelte. Die Lehrpersonen/Erziehenden hatten die bisherigen, experimentell angelegten Workshops mit Sinn/Unsinn am außerschulischen Ort als persönlich gewinnbringend erfahren. Aber nun, da die Workshops in der Schule stattfanden, wollten sie wieder eine verwertbare Methode „geliefert“ bekommen – so die Einschätzung von Silke Ballath und Stefan Roszak. Gleichzeitig befanden sich die Lehrpersonen mit sich selbst im Widerspruch, weil jede/jeder für sich merkte, dass ihr/ihm die bloße Übernahme einer Methode nicht (mehr) genügte. Spätestens ab diesem Moment setzte ein Emanzipationsprozess seitens der Lehrpersonen sowie der Erziehenden von der Workshopleitung ein, sodass sie die Abschlussveranstaltung komplett in die eigene Verantwortung übernahmen. Diese wechselseitige Auseinandersetzung zwischen Workshopleitung und Lehrpersonen/Erziehenden – bestehend aus Widerstand-Geben, Mit-Widerstand-Umgehen, aus der Frage: Wer gibt wem etwas wann vor und wer empfindet dabei was als einengende Vorgabe? – kann analog zur Unterrichtssituation im Schulkontext gesehen werden:

„Es war Wut dabei darüber, wie man sich gegenseitig behandelt. Und das hat im Endeffekt dazu geführt, als wir die Abschlussveranstaltung vorbereiten wollten, dass wir komplett rausgetreten sind und nichts mehr vorbereitet haben. Wir haben dann einfach nur gesagt: Wir sind da, wenn ihr was braucht. Ihr habt ein Jahr mit uns gearbeitet, ihr habt eure eigenen Erfahrungen gemacht, eure eigenen Wünsche formuliert [...], wenn ihr irgendwelche Impulse haben wollt, dann kommt. Und daraus entstand dann auch wieder ‘ne riesige Diskussion, ob es überhaupt ‘ne Präsentation geben soll oder nicht. Weil: sie wollten eigentlich die Präsentation, wir waren daran nicht so unbedingt interessiert. Dann gab es einen Clash im Kollegium, und dann haben sie sich aber entschieden, das zu machen, und es haben sich verschiedene Gruppen gebildet, die dann das ganze Schulhaus konzeptionell bespielt haben und ‘ne Idee entwickelt haben, die reichlich absurd und wirklich toll war [...] Es wurde nicht nur in der Aula auf der Bühne irgendwas präsentiert, sondern es



war sehr performativ, wobei jeder sich auf seine Art eingebracht hat in dem, was er wollte. Also, es wurden Reden auf dem Flur gehalten, es wurden komische instrumentale Geschichten vorgespielt, es wurden Lautpoesien gemacht, es wurde eine [...] Maschinerie entwickelt, wo man durchgeschleust wurde [...].“¹⁴

Ausgehend von der Erfahrung krisenhafter Momente aufgrund einer gesteigerten Selbstaufmerksamkeit – gefordert und befördert durch die externe Prozessbegleitung – formulierte Silke Ballath die These: Prozesse des gemeinsamen Arbeitens, wenn sie prozessbegleitend reflektiert werden, provozieren Brüche und Widerstände, die notwendig sind, um an den professionellen Haltungen der Beteiligten arbeiten zu können. Krisen gehören zu persönlichkeitsbildenden Lernprozessen dazu, weshalb Widerstände und Brüche als Initial begriffen werden können. Dabei spielt(e) es eine wichtige Rolle, dass die Workshopleiter stets ein Teil der Gesamtsituation waren, was sich durch die Hinzunahme einer externen Prozessbegleitung herstellte. Auch die Workshopleitung war in die Klärungsprozesse involviert, musste sich selbst gewissermaßen zur Disposition stellen. In der Runde der Workshopteilnehmenden wurde darüber nachgedacht, inwieweit es bedeutend ist, dass der Punkt der Krise real ausgehalten und empfunden werden muss; inwieweit darin ein Moment liegt, das nicht vorab als etwas („das ist ein Krisenpunkt/Bruch/Widerstand“) benannt werden darf, oder anders gesagt: die Rationalisierung (Benennung) sollte nicht der tatsächlichen Empfindung vorausgehen.

Was nehmen wir für die Lernkultur mit?

Im experimentellen Kontext gibt es keine „Fehler“ mehr. Es lässt sich nicht mehr von „richtig“ oder „falsch“ sprechen. „Künstlerische Lernkultur“ im Unterrichtskontext könnte daher bedeuten, einen produktiven Umgang mit Widerständigem, Zufälligem und Randständigem (Unsinn) zu finden sowie ein kritisch-relationales Verhältnis zu Fehlern einzunehmen (was gilt für wen und warum als Fehler?). Damit einhergehend könnte sich ein kritisches Bewusstsein dafür entwickeln, dass Fehler immer nur innerhalb eines spezifischen Bezugsrahmens als Fehler gelten. Dies ist eine Voraussetzung dafür, dass Fehler oder in einem erweiterten Sinn „Störungen“ in ihrem Potenzial erkannt und gedeutet werden können.

Was ist das Vermittlungsziel der Workshopreihe?

Die Ausbildung der Fähigkeit, mit dem zu arbeiten, was „da“ ist und was einem entgegenkommt. Dies setzt eine spezifische Aufmerksamkeit voraus, die zwischen Offenheit, Weltwissen, Wahrnehmung des Anderen und Intuition oszilliert. In dieser spezifischen Aufmerksamkeit für das Potenzial in dem, was einem entgegenkommt, liegt ein fächerübergreifendes Potenzial.

Wirkt die Workshopreihe in den Unterricht hinein? Was haben die Schülerinnen und Schüler davon?

Die Workshopreihe wirkt über die Teilnehmenden in den Unterricht hinein, weil im Rahmen der einzelnen Workshopanlässe um eine gemeinsame Sprache zwischen Schule und Kunst gerungen wurde, was dazu führte, dass Selbstverständnisse und Selbstverständliches in Frage gestellt wurde – bei offenem Ausgang (es hätte auch damit enden können, dass Lehrpersonen „aussteigen“). Die angestoßenen (Selbst)Bildungsprozesse, die die einzelne Lehrerpersönlichkeit als solche adressiert, können sich nun in den verschiedenen Unterrichten niederschlagen (es wurden einige Beispiele genannt).

Eine nachhaltige Veränderung in der professionellen Haltung seitens der Lehrenden lässt sich u. a. auch an folgender Verschiebung festmachen: Zu Beginn der Workshopreihe wurde seitens der Lehrpersonen vielfach der Wunsch geäußert, dass es in der Schule einen Raum geben sollte, in dem ästhetisch-forschend gearbeitet werden kann. Nach der einjährigen Workshopreihe äußerten die gleichen Lehrenden, dass es vielleicht gar nicht so gut sei, wenn ein Raum schon „eingrichtet“ ist, weil er dann zu viel vorgibt. Vorteilhafter sei es doch vielmehr, wenn man ihn selbst so gestalten könne, wie man ihn brauche: Man kann sich Räume auch selbst herstellen. Drei Lehrpersonen sowie eine Neueinsteigerin aus dem Kollegium der Grundschule setzen die Arbeit mit Stefan Roszak fort. Interessanterweise sind es gerade die Lehrenden, mit denen es während der Workshopreihe die größten Reibungen gab.

Zu Beginn der Fortsetzung haben sich die Lehrenden gewünscht: 1) experimentelles Arbeiten mit Stimme wie z.B. das Sprechen und Arbeiten mit Comiclauten, Lautpoesie, entsemantisierten Texten; 2) experimenteller Instrumentenbau, bei dem die Lehrperson auch in die Vorbereitung eingebunden ist, um die Entwicklung von Instrumenten später selbst anleiten zu können; 3) Klangskulpturen erfinden. Die Formulierung dieser Wünsche kann meines Erachtens ebenfalls als Hinweis auf eine veränderte Haltung betrachtet werden. Bei deren Vorstellung wurde ebenfalls deutlich, dass die Lehrpersonen aktiv nach Settings suchen, in denen sich durch gemeinsames Tun Wissen/Bildung ereignen kann, indem es sinnlich-körperlich und kognitiv entdeckt, erschlossen, angeeignet wird.

2.2.4 Nachträglicher Kommentar des Autors zur Diskussion des Projektbeispiels 2

Prozessbegleitende, selbstreflexive Formen einer lehrerorientierten Weiterbildung im Rahmen von Projekten kultureller Bildung sind meines Erachtens für eine nachhaltige Entwicklung hin zu einer künstlerischen Lernkultur im gesamten Fächerkanon von herausragender Bedeutung. In ihnen werden Bildungsprozesse ermöglicht, die die Persönlichkeit der Lehrpersonen angehen. Die Bedeutung

einer lehrerorientierten Projektarbeit an Schulen, die auch darin bestehen kann, zusammen mit externen Projektbegleitenden die eigene Arbeit im Projekt zu reflektieren, scheint mir bislang in ihren Möglichkeiten noch nicht erkannt worden und in der (Förder-)Praxis kultureller Bildung daher bislang so gut wie kaum vorhanden zu sein. Mit Blick auf die Ausbildung von Lehrpersonen lässt sich ein ähnlicher Mangel feststellen, was erstaunt, wenn man auf die Ergebnisse der sogenannten Hattie-Studie blickt. Nach 20 Jahren, in denen der neuseeländische Erziehungswissenschaftler und Schulforscher John Hattie zusammen mit einem Team etliche Meta-Studien zur Frage nach einer gelingenden Schule untersucht hat, äußert er sich in einem Interview mit der Zeitschrift „Die Zeit“ über die Ergebnisse wie folgt:

„Das, worauf es ankommt, spielt sich [...] im Unterricht ab, im Klassenraum, wo sich Lehrer und Schüler begegnen. Die Rahmenbedingungen von Schule dagegen – die Schulstrukturen oder das investierte Geld – haben nur geringen Einfluss. Leider wird in der Bildungsdebatte genau umgekehrt diskutiert. [...] zu viele Lehrer denken immer noch, wenn sie nur mehr Zeit, größere Räume, bessere Ressourcen hätten, würden sie mehr erreichen. Für einige mag das stimmen. Was die meisten jedoch brauchen, ist kein Mehr, sondern ein Anders. [...] Ein guter Lehrer setzt hohe Erwartungen. Er schafft ein fehlerfreundliches Klima in der Klasse, stellt auch sein Handeln immer wieder infrage, evaluiert seinen eigenen Unterricht fortlaufend und arbeitet mit anderen Lehrern zusammen.“¹⁵

Ich möchte diese Studie oder deren Ergebnisse nicht für meine Sicht vereinnahmen, zumal ich auch nicht vorspiegeln will, sie ausgiebig geprüft zu haben. Dennoch scheint es mir gerechtfertigt, eine Verbindung zu ziehen zwischen den Erfahrungen, die in der Workshopreihe gemacht wurden, und der Tatsache, dass bei Hattie die Bereitschaft zur Befragung des eigenen Unterrichtens (im Projektbeispiel anhand der Diskussion über Sinn und Unsinn im Kontext Schule) seitens der Lehrpersonen sowie die „Evaluierung des eigenen Unterrichts“ eine zentrale Rolle spielen. Der für mich gemeinsame Punkt ist die zentrale Bedeutung, die die Lehrperson respektive die Lehrpersönlichkeit spielen. Prozessbegleitung kann – wie im vorgestellten Praxisbeispiel – dazu führen, dass Selbstverständnisse hinterfragt und verschoben werden, was nicht ohne Reibung oder Widerstände vor sich gehen kann. Settings wie die vorgestellte Workshopreihe ermöglichen es Lehrpersonen, ihre eigene Praxis zu entwickeln und – ganz schlicht – zu mehr Freude an dem zu gelangen, was sie tagtäglich tun.

Die beiden im Workshop 5 vorgestellten Projektbeispiele setzen an unterschiedlichen Ebenen im Feld kultureller Bildung an. Beiden Beispielen sind sehr verschiedene Motive und Verständnisse dessen

unterlegt, was das Bildende an kultureller Bildung sein könnte, was sich auch in der Unterschiedlichkeit der beschriebenen Potenziale für die Lernkultur in der Schule zeigt. Aus diesem Grund erscheint es mir weder angemessen noch sinnvoll möglich, Vergleiche zu ziehen. Anhand des hier Zusammengefassten sowie meiner Anmerkungen mag aber mit Blick auf beide Beispiele zumindest die hervorgehobene Bedeutung von Selbstreflexivität für Lehr-Lern-Situationen im Kontext kultureller Bildung/Kunstvermittlung an Schulen deutlich geworden sein. An die skizzierte Selbstreflexivität knüpfen sich Potenziale/Impulse für eine künstlerische Lernkultur. Künstlerisch in dem Sinne, dass Widerständiges, Heterogenes und Widersprüchliches als Potenzial für eine engagierte Auseinandersetzung mit den eigenen Selbst- und Weltverhältnissen aufgesucht und zugelassen wird.

1 Gemeint sind die insgesamt 28 Teilnehmenden des Workshops – Lehrerinnen/Lehrer und Direktorinnen/Direktoren unterschiedlicher Schulformen, Kulturagentinnen/Kulturagenten, Künstlerinnen/Künstler, Behördenvertreterinnen/-vertreter – und der Autor dieses Textes, der den Workshop moderierte und der als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institute for Art Education an der Zürcher Hochschule der Künste angestellt ist.

2 Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart 2012.

3 Mörsch, Carmen: „Glatt und Widerborstig: Begründungsstrategien für die Künste in der Bildung“, in: Gaus-Hegener, Elisabeth; Schuh, Claudia (Hg.): *Netzwerke weben – Strukturen bauen. Künste für Kinder und Jugendliche*, Oberhausen 2009.

4 Mörsch, Carmen: „Watch this Space! – Position beziehen in der Kulturvermittlung“, in: Sack, Mira; Rey, Anton; Schöbi, Stefan (Hg.): *Theater Vermittlung Schule* (subTexte 05), Zürich: Institute for the Performing Arts and Film, 2011. Zu diesen vier Funktionen siehe ausführlicher: Mörsch, Carmen: „Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen. Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation“, in: Dies. und das Forschungsteam der documenta 12 (Hg.): *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*, Berlin/Zürich 2009.

5 Carmen Mörsch weist an anderer Stelle darauf hin, dass sie „Funktion“ im Sinne von Michel Foucault verwendet. Das Subjekt, so weist es Foucault anhand historischer Studien nach, ist durchzogen von Machtstrukturen und Dominanzverhältnissen, die es selbst (re-) produziert und die sich in sogenannten Diskursen formieren/repräsentieren (vgl. Mörsch, Carmen: „Whatch this Space!“, a. a. O., o. S.). Der Einzelne als sozialer Akteur, so lässt sich mit Foucault formulieren, reproduziert im Denken, Sprechen und Handeln jene Strukturen, die ihn selbst als Subjekt hervorbringen. Das Denken, Sprechen und Handeln ist mit dem Eintritt des Einzelnen in die symbolische Ordnung einer Gesellschaft (beispielsweise durch den Spracherwerb) gesellschaftlich strukturiert. Dies bedeutet für den Bereich kultureller Bildung: Das Denken, Sprechen und Handeln von Kunst- und Theatervermittlerinnen/-vermittlern oder auch Lehrerinnen/Lehrern wird durch die vier von Mörsch aufgezeigten Diskurse strukturiert, ohne dass dies den Akteurinnen/Akteuren bewusst sein muss. Mörsch, Carmen: „Alliances for Unlearning: On the Possibility of Future Collaborations Between Gallery Education and Institutions of Critique“, in: „Afterall“, Spring 2011. Online: <http://www.afterall.org/journal/issue.26/alliances-for-unlearning-on-the-possibility-of-future-collaborations-between-gallery-educa> [11.7.2014].

6 Vgl. Mörsch: „Watch this Space!“, a. a. O., S. 11.

7 Siehe dazu: Sternfeld, Nora: „Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung“, in: Sternfeld, Nora; Martinz-Turek, Charlotte; Jaschke, Beatrice: *Wer spricht?* Wien-Berlin 2005.

8 Vgl. hierzu Sertl, Michael: „Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein“, in: Heinrich, Martin; Prexl-Krausz, Ulrike (Hg.): *Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung*, Wien/Münster 2007, S. 79–97.

9 Münte-Goussar, Stephan: *Norm der Abweichung. Über Kreativität*. Kunstpädagogische Positionen 18, hrsg. von Karl-Josef Pazzini, Andrea Sabisch, Wolfgang Legler, Torsten Meyer, Hamburg 2008.

10 Die Erziehungswissenschaftlerin Andrea Liesner zitiert in einem Text, in dem sie sich mit Bildung im Zeichen radikaler Unbestimmtheit auseinandersetzt, den britischen Soziologen Basil Bernstein mit der Bemerkung, man könne „[...] sagen: Das 19. Jh. brauchte gehorsame und unflexible Arbeiter, das späte 20. Jh. dagegen angepasste und flexible“. Mit Blick auf das „kreative Subjekt“ (Reckwitz, Andreas: *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*, Berlin 2012) und/oder einer „Norm der Abweichung“ (Münte-Goussar, 2008) lässt sich mittlerweile die Adjektivreihe erweitern auf „angepasst, flexibel und kreativ“.

Liesner, Andrea: „Wie ein Problem zur Lösung wird. Kontingenzbearbeitungen und Sicherheitsbedürfnisse im Bildungsdiskurs der Gegenwart“, in: Schäfer, Alfred; Wimmer, Michael: *Tradition und Kontingenz*. Münster/New York/München/Berlin 2004, S. 59–88.

11 Siehe dazu auch den Text von Ursula Rogg in diesem Band, S. 181.

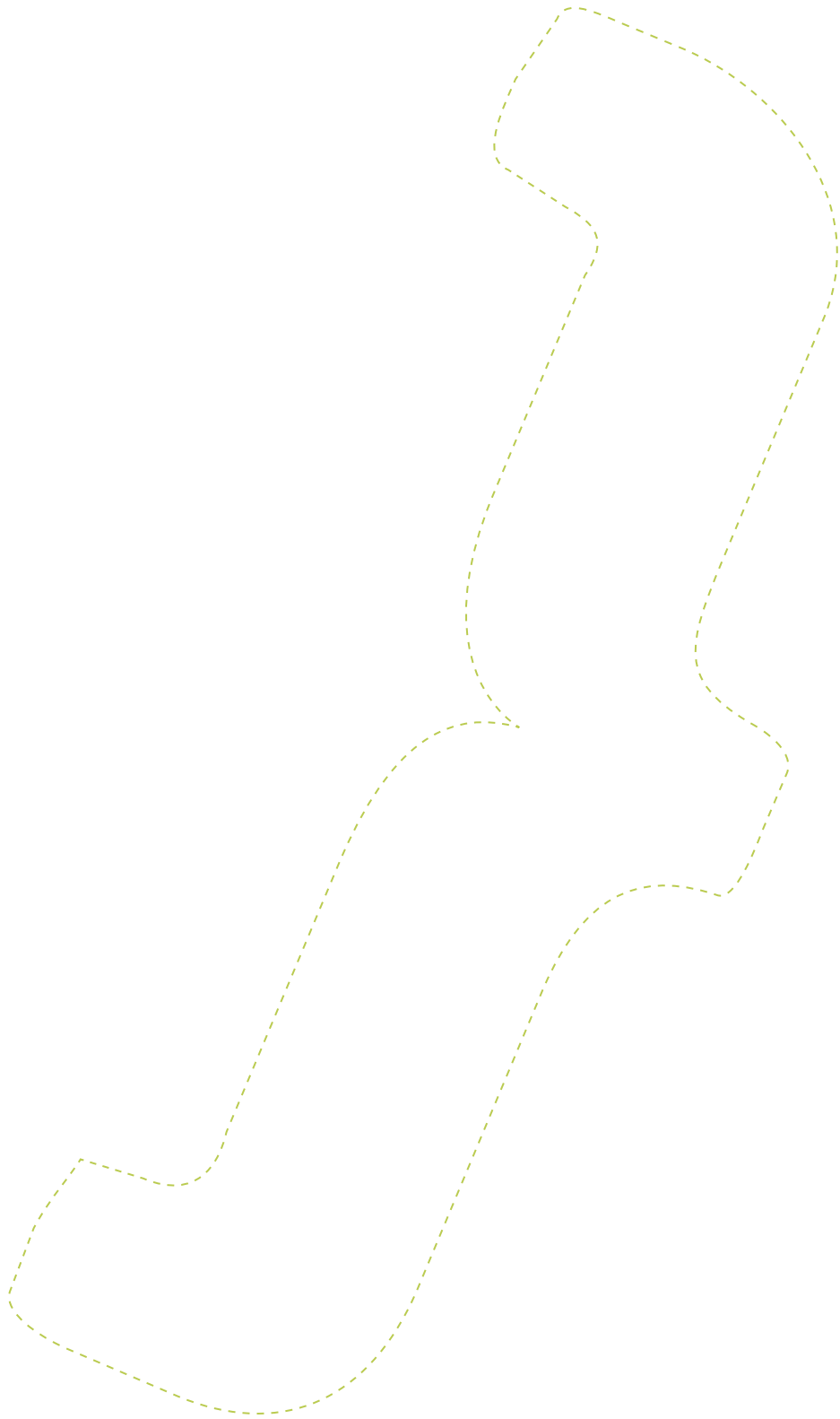
12 Diese Arbeitskonstellation – Lehrperson, Kunstschaffende, Prozessreflexion – wurde im darauf folgenden Schuljahr weitergeführt und ähnelt dem Ansatz des Artist/Teacher Co-Mentorings der Whitechapel Gallery in London. Stefan Roszak übernimmt dabei den Part des Künstlers, der für die Lehrpersonen als Mentor fungiert, um gemeinsam mit ihnen eine individuelle, künstlerisch-forschende Unterrichtspraxis, respektive Ansätze für eine künstlerisch-forschende Unterrichtspraxis zu entwickeln. Silke Ballath agiert als Prozessbegleiterin. Dieser Mentoring-Ansatz wird derzeit mit vier Lehrerinnen der Grundschule durchgeführt. Informationen zum Modell der Whitechapel Gallery:

<http://www.whitechapelgallery.org/education/schools/teachers/artistteacher-co-mentoring> [11.7.2014]. Siehe dazu auch den Beitrag von Carmen Mörsch in diesem Band, S. 34.

13 In Anlehnung an Astrid Lindgrens Romanheldin Pippi Langstrumpf, die in *Pippi in Taka-Tuka-Land* aus der Pippi-Langstrumpf-Reihe den Begriff spontan erfunden hat und daraufhin versucht, herauszufinden, worum es sich bei einem „Spunk“ wohl handeln könnte. Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Spunk> [11.7.2014].

14 Zitat aus den Notizen des Autors, der punktuell Redebeiträge mitnotiert hat.

15 Beywl, Wolfgang; Spiewak, Martin; Zierer, Klaus: „Schaut hin. Interview mit John Hattie“, in: „Die Zeit“, Nr. 19, 2013, Hamburg, online unter: <http://www.zeit.de/2013/19/schulforscher-john-hattie> [11.07.2014].



Workshop 6

Wer bin ich und was mache ich? Verhandlung von Rollenmodellen in Kooperationen

Eine gelungene Kooperation lebt von den gemeinsam definierten Zielen. Sind die Ziele zu Beginn nicht eindeutig geklärt, kann es passieren, dass die unterschiedlichen Vorstellungen der Akteure in Konflikt miteinander geraten. So wird häufig erst bei der Umsetzung der Projekte deutlich, dass es verschiedene Interessen und Vorannahmen zu den Rollen von Lehrenden, Kunstschaffenden sowie Schülerinnen und Schülern gibt. Der Workshop widmet sich den Rollendefinitionen der Akteure. Wer will was in der Kooperation? Wie sind Projektziele und Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit mit den Interessen der beteiligten Akteure zu vereinbaren und wie wirken sie sich auf die Zusammenarbeit in Projekten aus? Wir sprechen über gegenseitige Zuschreibungen, unterschiedliche Qualitätsverständnisse und darüber, welche besondere Qualität im Prozess der Zusammenarbeit entsteht.

Anna Chrusciel

Wer bin ich und was mache ich? Verhandlung von Rollenmodellen in Kooperationen

Der vorliegende Text sollte einerseits die Diskussionen im Workshop dokumentieren und andererseits das Gesagte aus meiner Expertise in der Kulturvermittlung, quasi aus einer Außenposition heraus, kontextualisieren. Diesem Anliegen konnte ich nicht entsprechen. Nicht nur zu viele sehr unterschiedliche Expertisen und Erfahrungswerte trafen in dem Workshop aufeinander, sondern auch disparate Verständnisse und Konzepte von Vermittlung, die aufgrund der begrenzten Zeit im Workshop nur cursorisch dargestellt werden konnten. Das hier Gesagte als Ausgangspunkt für eine Analyse im vermittlerischen Diskurs zu nutzen, schien mir nicht möglich, ohne Gefahr zu laufen, Sachverhalte zu verkürzen und dabei ungewollt Zuschreibungen zu machen. Adäquater erschien mir dagegen ein deskriptives Vorgehen. Also habe ich versucht, anhand der Praxisbeispiele die zentralen Themenstränge und Fragen, die während des Workshops bearbeitet wurden, herauszuarbeiten und sie für weitere Diskussionen zur Verfügung zu stellen.

Mit der Frage nach den Rollen und Modellen der Zusammenarbeit, die im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ Anwendung finden, widmete sich der Workshop den Praxen des Zusammenarbeitens auf einer Mikroebene. Zwei Praxisbeispiele lieferten den konkreten Anlass, um Fragen von Zuschreibungen, Handlungsräumen und dem Verhältnis zwischen den eigenen Interessen und den Zielen des Programms zu diskutieren. Wer definiert die Handlungsräume in einem Projekt? Wer wird beteiligt? Auf welche Weise? Und warum?

Der Workshop startete mit Zeichnungen. Um einen Überblick über die Rollen der Workshopteilnehmenden zu gewinnen, hatte ich sie gebeten, ein Organigramm zu ihrer Funktion im Kulturagentenprogramm zu zeichnen und sich mit diesem vorzustellen. Es entstanden unterschiedliche Illustrationen, die das Zusammenspiel zwischen Kulturagentinnen/Kulturagenten, Lehrenden, Kulturbeauftragten, Künstlerinnen/Künstlern in den konkreten Gefügen der Zusammenarbeit zeigten. Die Zeichnungen machten den Einfluss von lokalen und strukturellen Rahmenbedingungen deutlich und zeigten die Einflussnahme von verschiedenen professionellen Sichtweisen und Interessen der Workshopteilnehmenden auf die konkrete Ausgestaltung ihrer Zusammenarbeit. Welche Bedeutung diese Perspektiven für die Rollenmodelle im Kulturagentenprogramm haben

Praxisbeispiel 1

Künstler zu Besuch – Streetart

Seit 2012 kommen immer wieder Künstlerinnen und Künstler an die Geschwister-Scholl-Schule und werden so zum Teil des Schulalltags. Der Streetartkünstler Bert Binnig erarbeitete mit den Schülerinnen und Schülern Wandbilder oder gestaltete Objekte wie z. B. Schallplatten mit Sprays.

Themen:

Künstler als Teil des Schulalltags etablieren

Sparte:

Bildende Kunst

Formate/Methodik:

Workshops

Bundesland:

Baden-Württemberg

Stadt/ländlicher Raum:

Konstanz

Kulturpartner:

Bert Binnig (Künstler)

Schule:

Geschwister-Scholl-Schule Konstanz (Ganztagsschule mit Orientierungsstufe, Werkrealschule, Realschule und Gymnasium)

Projektgröße:

15 bis 20 Schülerinnen und Schüler

Klassenstufe:

5 bis 10

Projektdauer:

Fünf Workshops seit 2012

Kulturagent:

Mirtan Teichmüller, Kulturagent im Schulnetzwerk Konstanz/Regierungsbezirk Freiburg

und in welche Strukturen der Zusammenarbeit diese münden, soll im Folgenden anhand einer Auswahl der angefertigten Skizzen und der dazugehörigen Erläuterungen exemplarisch dargelegt werden.

Diese Zeichnung (Abb. 1) veranschaulicht die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Theaterschaffenden aus der Sicht eines Lehrers an einer integrierten Sekundarschule. Die Schule war, wie der Lehrer erklärte, bereits lange vor dem Kulturagentenprogramm in Kooperationsprojekten aktiv. Die Zusammenarbeit mit den Theaterleuten und der Klasse steht im Zentrum. Die Lehrpersonen bilden den äußeren Rahmen, arbeiten aber zum Teil eng mit den Theaterleuten zusammen. Das „letzte Wort“, so der Lehrer, „hat die pädagogische Leitung“. Die Kulturagentin, die im Rahmen des Programms an dieser Schule tätig ist, fehlte in der Skizze zunächst gänzlich. Sie wurde erst auf Nachfrage hin auf einer zusätzlichen Seite eingefügt, denn aus der Perspektive des Lehrers spielte das Kulturagentenprogramm für die Theaterarbeit in der Schule nur eine nachgeordnete Rolle. Sie Sorge vor allem für eine zusätzliche Finanzierung und damit für eine Ausweitung und Vertiefung bereits bestehender Aktivitäten.

Andere Zeichnungen, wie die einer Lehrerin (Abb. 2) und eines Künstlers (Abb. 3) exemplarisch verdeutlichen, stellten die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Kulturagentinnen/Kulturagenten sowie den Künstlerinnen/Künstlern ins Zentrum der Kooperation. Die künstlerische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern erfolgt hier verstärkt in einer Dreierformation Künstler – Lehrer – Schüler.

Eine Lehrerin und Kulturbeauftragte in einer bilingualen Integrierten Sekundarschule Berlin sieht ihre Arbeit sehr stark im Fachbereich Kunst verankert und in enger Zusammenarbeit mit dem Kulturagenten (Abb. 4). Ihre Rolle sei es vor allem, die Schulleitung über die Aktivitäten in der Schule zu informieren. Für sie steht die schulinterne Kommunikation im Fokus ihrer Arbeit.



Abb. 5

Der Kulturagent wiederum, der diese Zeichnung anfertigte (Abb. 5), begreift sich als „Teil eines Ganzen“ ganz im Sinne eines „Kooperationsprozessors“: Akteure wie die Fachaufsichten auf Bundes- und Länderebene spielen zwar eine Rolle, aber auch hier bildet die Anordnung Künstler – Lehrer – Schüler den Mittelpunkt der Zusammenarbeit. Der Kulturagent ist vornehmlich für die Organisation des Zusammenkommens zuständig. Hier verortet er seine Verantwortung, während er in der konkreten Begegnung zwischen Künstlerinnen/Künstler und Schülerinnen/Schüler oder Lehrerinnen/Lehrer nicht anwesend ist.

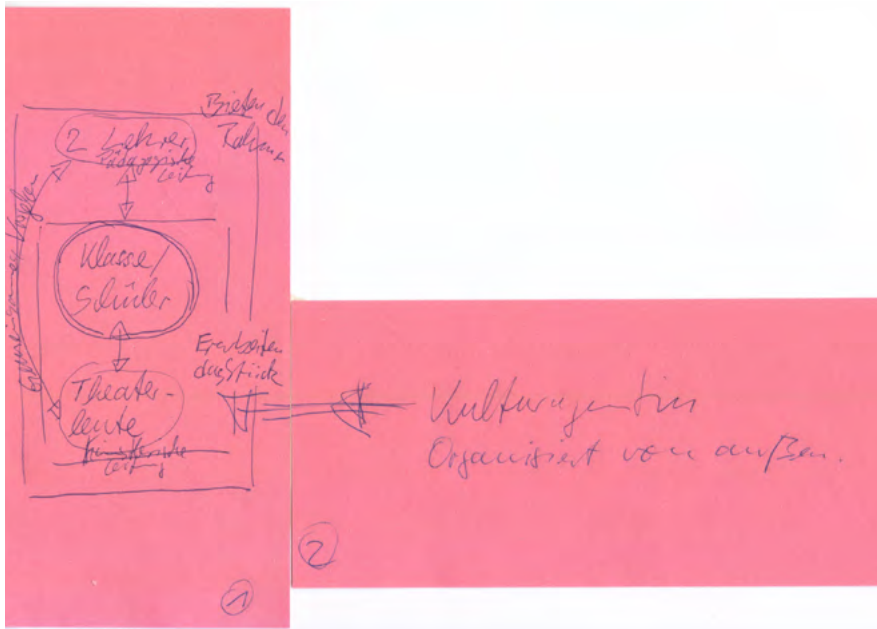


Abb. 1

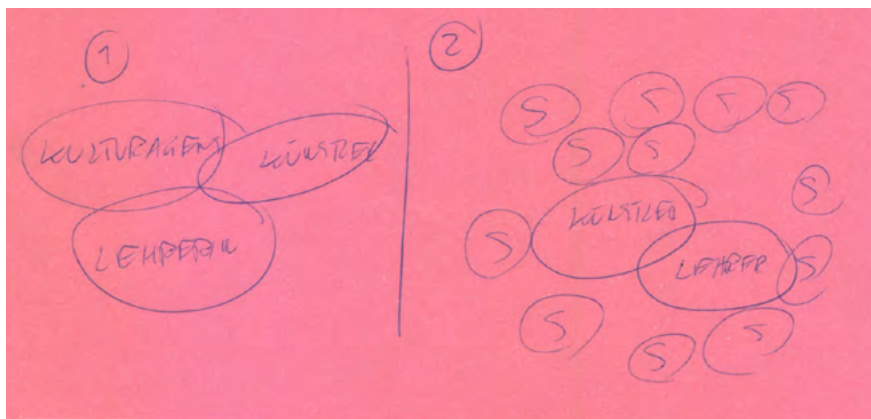


Abb. 2

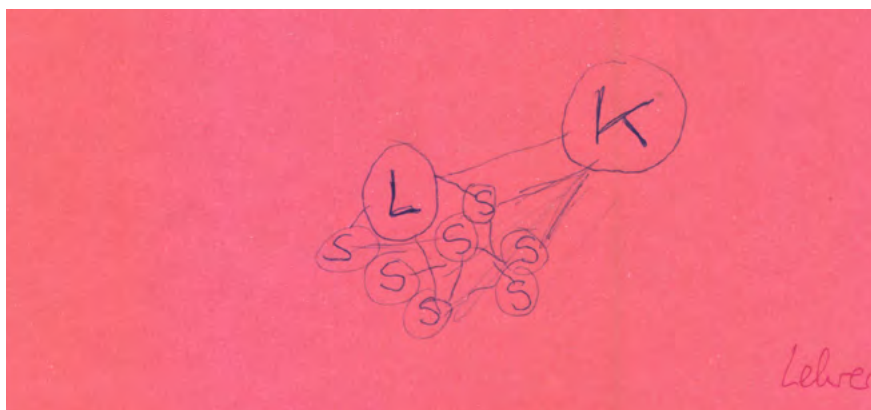


Abb. 3

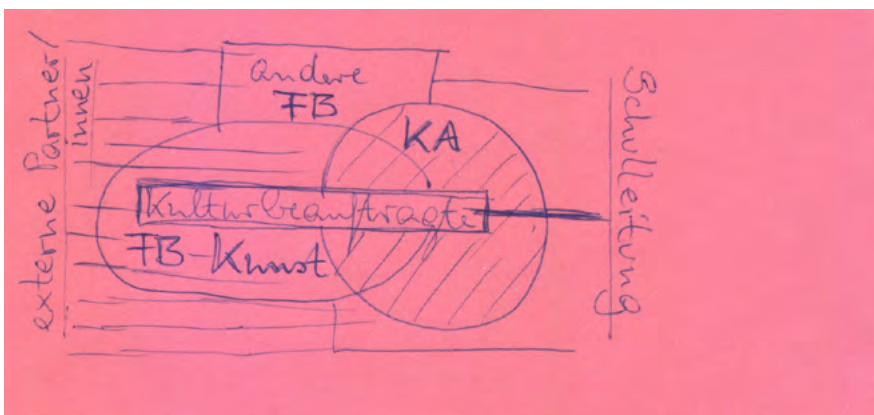


Abb. 4

Die Zeichnungen illustrierten einerseits die Spielräume in der Ausgestaltung der Zusammenarbeit an der Schnittstelle von Schule und Kultur im Programm. Sie verdeutlichten andererseits auch eine Fokussierung der Workshopteilnehmenden auf die internen Prozesse in der Schule. Während sich die im Workshop vertretenen Kooperationsmodelle überwiegend auf eine Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Kunstschaffenden und Kulturagentinnen/Kulturagenten konzentrierten – vereinzelt auch mit Schülerinnen/Schülern –, blieb die Zusammenarbeit mit Institutionen marginal. Nicht nur war die Institutionsperspektive unter den Workshopteilnehmenden nicht vertreten, sondern sie tauchte lediglich in zwei Zeichnungen auf, ohne dabei im Zentrum zu stehen. Auch die beiden Praxisinputs, die im Rahmen des Workshops gegeben wurden, konzentrierten sich auf das Zusammenarbeiten in und mit der Schule.

Den ersten Praxisinput gaben Mirtan Teichmüller, Kulturagent für die Schulen im Netzwerk Konstanz, und Ulli Wendland, Kulturbefauftragte der Geschwister-Scholl-Schule Konstanz, sowie der Künstler Bert Binnig. Mirtan Teichmüller setzt in seiner Arbeit auf die Entwicklung von Kleinformaten, die als regelmäßiges Angebot in den Schulalltag implementiert werden. Das in dem Workshop vorgestellte Format „Künstler zu Besuch“ bietet interessierten Lehrpersonen die Möglichkeit, Künstlerinnen/Künstler in ihren Unterricht einzuladen. Für diese Projekte wirbt Teichmüller fächerübergreifend in der Schule. Die Teilnahme ist freiwillig. Aktuell beteiligen sich in der Geschwister-Scholl-Schule etwa 25 Lehrpersonen zum Teil mit eigenen sehr konkreten Ideen in Bezug auf die jeweiligen Unterrichtsinhalte. Es sind eher kleinere Projekte, die ausgehend von den Möglichkeiten der Schule gedacht werden. Aufgabe des Kulturagenten ist es hier, die passenden Künstlerinnen/Künstler zu suchen und das Zusammenkommen zu organisieren. Dabei geht es vor allem darum, die Abläufe möglichst unaufwendig zu gestalten und in den Schulalltag einzupassen. Mirtan Teichmüller entwickelte dafür sogenannte Checklisten für die Lehrpersonen, die eine Umsetzung erleichtern. Ähnliches plant Teichmüller auch für die Künstlerinnen/Künstler. Der Umgang mit diesen soll zum Schulalltag werden. „Entsprechend“, so Teichmüller, „wird auch nicht der rote Teppich ausgerollt, wenn Künstler kommen, sondern auf die Absprache von Zielen und Methoden Wert gelegt.“ Rückschlüsse über die Zufriedenheit und den Ablauf eines Projekts erhält der Kulturagent über Rücklaufbögen.

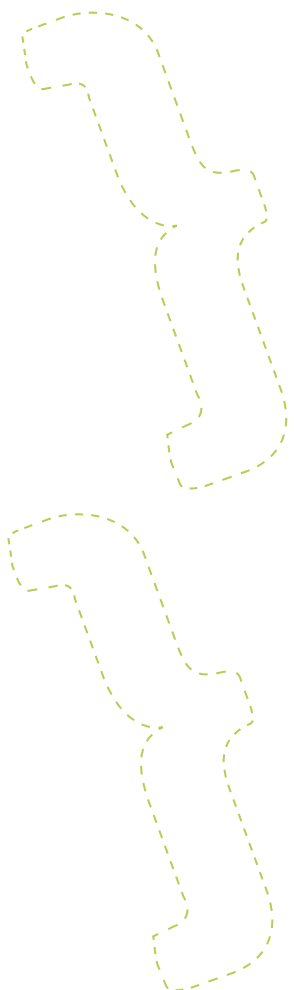
Wie ein solches Miniprojekt aussehen kann, stellte Teichmüller gemeinsam mit Ulli Wendland und Bert Binnig anhand des Projekts „Streetart“ vor. Hier wurde eine Außenwand in der Schule von den Schülerinnen und Schülern in Zusammenarbeit mit dem Künstler gestaltet. Das Beispiel diente nicht als herausragendes Projekt im Sinne einer „Best Practice“, sondern veranschaulichte wesentliche

Abläufe und Herausforderungen der Zusammenarbeit auf einer Mikroebene.¹

Teichmüller bezeichnet seine Strategie als „Salamitaktik“. Anstatt ein bis zwei große Projekte im Jahr zu realisieren, setzt er mit der Entwicklung von Miniformaten auf die Zusammenarbeit mit vielen Einzelkünstlerinnen und -künstlern. Die Kooperation mit ihnen betrachtet er als gleichberechtigt gegenüber den Kooperationen mit Institutionen, was sich aus seiner Sicht in einem gewissen Spannungsverhältnis zur Wertung des Kulturagentenprogramms verhält. Im Programm treffen verschiedene Systeme aufeinander: Schule und Kulturinstitution. Diese zusammenzubringen stellt für Teichmüller eine Herausforderung dar. Während er in anderen Schulen auch mit Kulturinstitutionen kooperiert, arbeitet er hier mit etwa 30 Einzelkünstlerinnen und -künstlern zusammen und möchte diese Zusammenarbeit in eine Art Netzwerk überführen, die auch nach dem Abschluss des Programms fortsetzbar bleibt. Es geht ihm mit seinen Formaten darum, Möglichkeiten für eine Verstetigung der künstlerischen Arbeit für die Schule zu entwickeln. Hier verfolgt er das Ziel – ähnlich wie in Bayern –, eine Art Schul-Kulturservice² aufzubauen, und verortet darin die Nachhaltigkeit seiner Arbeit.

Während der erste Input die Kooperation mit freischaffenden Künstlerinnen/Künstlern in den Mittelpunkt stellte, dokumentierte das zweite Praxisbeispiel eine Kooperation mit einer Institution. Das Kunstgeldprojekt „Rahmenräumung“ fand in der inklusiven Gesamtschule Heinz-Brand in Berlin in Zusammenarbeit der Lehrerin und Kulturbeauftragten Alexandra Kersten und der Künstlerin Margret Schütz statt. In dem Projekt beschäftigten sich Schülerinnen und Schüler des Profulfachs kulturelle Bildung in einer achtwöchigen Arbeitsphase mit einer Ausstellung in den KW Institute for Contemporary Art, einem etablierten Ausstellungsort für zeitgenössische Kunst in Berlin. Mit kleinen Spionage-Aufgaben erkundeten die Schülerinnen und Schüler den Kunstraum: Sie beobachteten die Kleidung und die Verhaltensweisen von Besucherinnen und Besuchern, stellten diese nach, fotografierten, schrieben Texte aus Sicht der Werke, untersuchten den Raum und markierten Positionen, von denen aus die Werke auf besondere Weise erfahrbar wurden.

Die Lehrerin Alexandra Kersten interessiert an der Zusammenarbeit mit Kunstschaffenden und/oder Institutionen eine langfristige Verankerung von Kunst innerhalb des regulären Schulalltags. Gerade für langfristige Kooperationen mit außerschulischen Partnern ist für sie die Frage nach den Gelingensbedingungen von besonderer Relevanz. Während die Zusammenarbeit zwischen Lehrerin und Künstlerin zunächst mit einer klaren Aufteilung und Zuteilung von Aufgaben, Rollen und Funktionen begann – „Lehrerin sorgt für Ruhe, Künstlerin leitet an“ –, vermischen sich seit dem zweiten Projekt pädagogische und künstlerische Aufgaben zunehmend. Das



Potenzial dieser Verflechtung sehen beide in der Möglichkeit, ihre spezifischen Kompetenzen in der Zusammenarbeit besser nutzbar zu machen. Dafür haben sie die gemeinsame Arbeit reflektiert und ihre Erkenntnisse zu einer Liste „für eine gelungene Kooperation“ zusammengestellt, die sie im Workshop präsentierten:

Erkenntnisse für eine gelungene Kooperation:

- Ohne gemeinsame Konzeptphase (Rahmenbedingungen, Ziele) ist keine gelungene Kooperation möglich. Die Vorbereitungszeit sollte vergütet werden
- Sympathie und Wertschätzung zwischen den Partnern ist wichtig, ebenso Anerkennung der Kompetenzen, Bereitschaft zu Mehrarbeit
- Abgleich pädagogischer und künstlerischer Ziele (Prozess und Produkt)
- Besonderes Konfliktpotenzial besteht in der Prozessgestaltung: Künstler setzen auf offene Prozesse, Lehrer bevorzugen klare Strukturen und Ergebnisse

Anders als der erste Input mit einem Schwerpunkt auf Miniformaten und vielen kleinen Projekten, versteht die Kooperation zwischen Margret Schütz und Alexandra Kersten Zusammenarbeit als langfristigen Prozess einer kontinuierlichen gemeinsamen Arbeit jenseits von Projekten. Trotz ihrer Unterschiedlichkeit setzten beide Strategien auf Verstetigung und befragten die Möglichkeiten einer Implementierung von Strukturen, die auch über die Laufzeit des Kulturagentenprogramms hinausweisen.

Die Unterschiede in den präsentierten Herangehensweisen haben einerseits mit strukturellen Rahmenbedingungen und Ressourcenfragen zu tun. Andererseits resultieren sie aus den Selbstverständnissen der beteiligten Akteurinnen/Akteure und involvierten Institutionen. Im Anschluss an die Projektdarstellungen diskutierten wir die Formen der Zusammenarbeit ausgehend von den leitenden Vorannahmen und Interessen und anhand von Erfahrungen anderer Workshopteilnehmenden. Vor allem Fragen nach der Deutungsmacht und der Schülerbeteiligung rückten hier in den Fokus.

Als Beispiel für die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an Entscheidungsprozessen stellte die Lehrerin der Heinz-Brand-Schule die Etablierung von Kuratorenteams vor. Hier wählen in einer Art Casting zwei Lehrpersonen gemeinsam mit zehn Schülerinnen und Schülern Kunstschaffende für die Zusammenarbeit aus. Dabei haben beide Parteien Vetorechte: Kann sich eine Lehrerin beispielsweise nicht vorstellen, mit einer/einem von der Schülerschaft favorisierten Künstlerin/Künstler zusammenzuarbeiten, darf sie Widerspruch einlegen. Gleiches gilt für die Schülerinnen und Schüler. Die Erfahrungen der Schule mit diesem Verfahren sind positiv. Perspektivisch sollen die Schülerinnen und Schüler noch stärker in

die Entwicklung von Bewertungskriterien für das Unterrichtsfach kulturelle Bildung einbezogen werden. Ein weiteres Beispiel für die Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern wurde von einer Lehrerin der Maria-Montessori-Schule in Aachen vorgestellt. Hier fungieren Schülerinnen und Schüler als Kulturbotschafter und vermitteln die Interessen der Schülerschaft in die entsprechenden Gremien. Dabei verändere, so die Lehrerin, allein die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern die Haltungen der Lehrenden.

Was Mitgestaltung von Schülerinnen und Schülern aber auch bedeuten kann, zeigte ein Theaterprojekt von Ahmed Shah, dem künstlerischen Leiter des Jugend-Theater-Büros Berlin. Hier waren Schülerinnen und Schüler an der inhaltlichen Entwicklung einer Inszenierung beteiligt, die zu einer Auseinandersetzung mit Rassismus in der Schule führte. Diese mündete in einem Konflikt zwischen Schülerschaft und Lehrenden und bedingte eine vorzeitige Beendigung des Projekts. Anders als bei den anderen Beispielen ging es hier stärker darum, die Frage nach der Veränderung von Schule ausgehend von den Schülerinnen und Schülern zu bearbeiten und die Institution selbst in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung zu stellen. Für Ahmed Shah liegt hier die Herausforderung solcher Kooperationen – nämlich eine offene Form der Zusammenarbeit zu etablieren, die ihre Rahmenhandlung in Kollaboration mit den Schülerinnen und Schülern definiert. Doch gerade, wenn es in der Zusammenarbeit auch um die Befragung eigener Parameter gehen soll, hält diese zahlreiche Potenziale für Konflikte bereit und ist in der Regel nicht im Sinne des Systems Schule. Das wurde in der Diskussion von einem Lehrer bestätigt: „Mein Schulalltag ist so hart und so aufreibend, ich kann es mir nicht leisten, mit Leuten zusammenzuarbeiten, die noch mehr Stress bringen. Einfach mal zu gucken, was dabei rauskommt, das geht nicht.“

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Inputgeber beider Praxisbeispiele ebenso wie die Teilnehmenden, die im Rahmen des Workshops zu Wort kamen, nach Formen der Zusammenarbeit suchen, die gängige Rollenzuschreibungen von Kunstschaffenden und Lehrenden überwinden. Es geht also darum, dass etwas in Bewegung gerät bzw. geraten kann. Kunst oder Kulturvermittlung wird dabei weniger als Gegenstück zum schulischen Unterricht begriffen, sondern vielmehr komplementär und zunehmend auch verschränkt miteinander gedacht und umgesetzt. Die Diskussion im Workshop machte deutlich, dass die Ausgestaltung dieser Zusammenarbeit einerseits von den singulären Rahmenbedingungen und Kontexten abhängt. Andererseits zeigte sie, wie sehr sie vom Selbstverständnis der beteiligten Akteure und ihren Rollendefinitionen getragen ist. Die größte Herausforderung in der Gestaltung von Zusammenarbeit, so lässt sich aus dem Workshop ableiten, stellt somit die Befragung, kritische Reflexion und Offenlegung der jeweils eigenen Selbstverständnisse beteiligter Akteure dar.

Praxisbeispiel 2

Rahmenräumung

Die KW Institute for Contemporary Art und die Heinz-Brandt-Schule etablieren eine langfristige Kooperation. Innerhalb der Zusammenarbeit entstand das Projekt „Rahmenräumung“, in dem die Schülerinnen und Schüler die Ausstellungsräume erkundeten und Möglichkeiten der Präsentation von Kunst entwarfen.

Themen:

Was kann ein Ausstellungsraum für Kunst eigentlich alles sein?

Sparte:

Bildende Kunst, Architektur/Raum, Theater

Formate/Methodik:

Im Unterricht und AG-Bereich

Bundesland:

Berlin

Stadt/ländlicher Raum:

Berlin, Bezirke Pankow und Mitte

Kulturpartner:

KW Institute for Contemporary Art

Schule:

Heinz-Brandt-Schule (Integrierte Sekundarschule)

Projektgröße:

13 Schülerinnen und Schüler

Klassenstufe:

8

Projektdauer:

März bis Mai 2013, sechs Wochen im Wahlpflichtunterricht

Kulturagentin:

Mona Jas, Kulturagentin im Bezirk Prenzlauer Berg/Pankow

1 Insgesamt wurden ca. 80 Projekte mit vielen verschiedenen Künstlerinnen/Künstlern in den Sparten Bildende Kunst, Theater, Tanz, Literatur, Musik durchgeführt, darunter das Projekt „Zeichen setzen“, an dem rund 800 Schülerinnen/Schüler beteiligt waren. Siehe <http://www.kulturagenten-programm.de/laender/schule/2/22> [11.7.2014].

2 Siehe z. B. <http://www.ks-er.de> [11.7.2014].



Workshop 7

Kooperations(T)räume. Künstlerischer Workshop zum Thema Kooperation

Kooperationen brauchen Räume – Spielräume im übertragenen Sinne –, aber auch konkrete Orte und Zeiten, in denen sie entstehen und gedeihen können. In dem Workshop soll ein gemeinsamer Kooperations(T)raum entstehen – räumlich-physisch ebenso wie assoziativ. Mithilfe verschiedener künstlerischer Mittel – z. B. Wahrnehmungsübungen, Collagen und Installationen – werden wir eigene Erfahrungen, Gelingensbedingungen und Hemmnisse in Kooperationen erforschen und unseren Kooperations(T)raum gestalten.

Kooperations(T)räume

Ein Gespräch mit Silke Edelhoff

Carina Herring: Silke, du bist Stadtplanerin und setzt dich in deiner Arbeit beim JAS e.V. und dem JAS Werk in Hamburg¹ mit partizipativen Planungsprozessen und baukultureller Bildung auseinander. Zur Halbzeittagung der Kulturagenten warst du eingeladen, um künstlerisch zum Thema Kooperation zu arbeiten. Zwei Aspekte waren dir dabei besonders wichtig: ein „konkret“ räumlicher und ein „abstrakter“, der Träume, Wünsche und Hoffnung umkreist. Wie seid ihr in einen künstlerischen Prozess eingestiegen? Hast du zu Beginn Handlungsanweisungen gegeben?

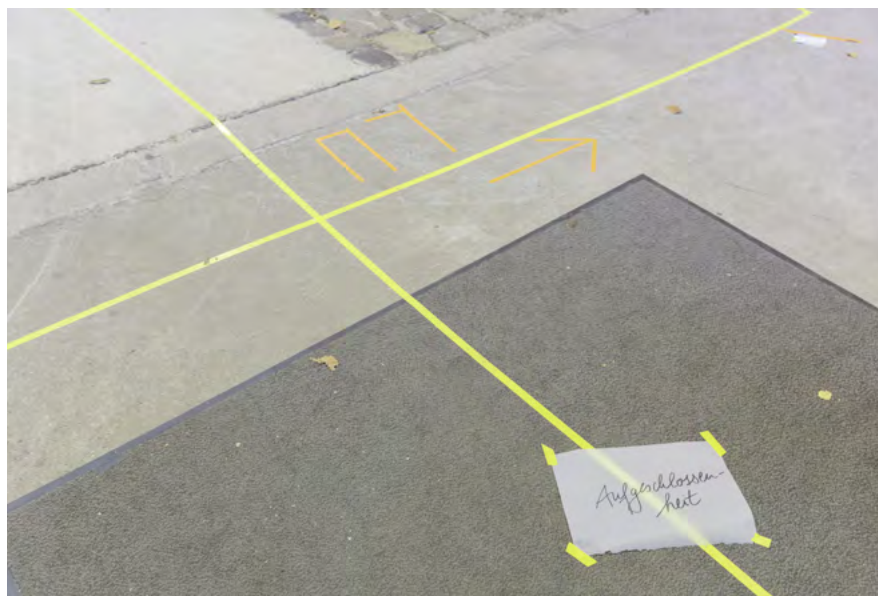
Silke Edelhoff: Ich habe mit einer Irritation begonnen: Ich hatte unseren Workshopraum frontal bestuhlt, wie für einen Vortrag – also eine räumliche Anordnung, die wenig mit Kooperation zu tun hat, sondern eher mit der eindimensionalen Wissensvermittlung von einem „Wissenden“ zu „Unwissenden“. So war der Einstieg ins Thema unmittelbar spürbar und wurde nicht nur über Worte vermittelt. Nach dieser ersten Irritation, einem gemeinsamen Umbau des Workshopsettings, einer kurzen Vorstellungsrunde und einer Einführung zum Thema Kooperation sind wir mit der ersten Handlungsanweisung gestartet. Die Teilnehmerinnen sollten sich in Teams zusammenschließen und spontan einen Ort suchen, der besonders zur Kooperation einlädt oder der – im Gegenteil – ein kooperatives Arbeiten erschwert. Diesen Ort sollten sie atmosphärisch erkunden, d. h. ihr subjektives Empfinden und ihre Sinneseindrücke sammeln. Zurück am Workshoport ging es dann darum, die Eindrücke gemeinsam in eine „atmosphärische Collage“ umzusetzen. Dafür konnten sich die Teilnehmerinnen aus meinem „atmosphärischen Koffer“ bedienen, der Bilder, Postkarten, verschiedene Materialproben, kleine Gegenstände, buntes Papier und Stoffe enthielt, die beliebig zu Collagen zusammengefügt werden können.

Carina Herring: Das Ziel des Workshops war die sinnliche Erforschung von „Kooperationen“. Wie seid ihr dabei vorgegangen?

Silke Edelhoff: Das Thema wurde durch die Übungen auf zweierlei Weise erforscht: zum einen durch das gemeinsame, kooperative Handeln in der Ortserkundung, die Erstellung der Collage und die Diskussion über die Ergebnisse mit allen Teilnehmerinnen. Zum anderen haben wir die Thematik inhaltlich erforscht über die Reflexi-

on, welche Räume warum zur Kooperation einladen, welche räumlichen Settings eher dagegenwirken können – und wo es Unterschiede in den Empfindungen und Bewertungen der Teilnehmerinnen gab. Beide Zugänge wurden dann in einer weiteren künstlerischen Aufgabe vertieft: Alle Teilnehmerinnen sollten zusammen an einem geeigneten Ort ihren „Kooperations(T)raum gestalten. Dafür standen einfache Materialien zur Verfügung – farbiges Tape, Papier, Folien.

Carina Herring: Welche Erfahrungen haben die Teilnehmerinnen gemacht? Welche Erfahrungen hast du gemacht?



Silke Edelhoff: In der Reflexion zum Abschluss des Workshops wurde deutlich, dass die Teilnehmerinnen vor allem das bewusste Wahrnehmen von Räumen und ihrer Atmosphäre sowie das gemeinsame Forschen und Gestalten als sehr bereichernd empfanden – gerade auch dann, wenn unterschiedliche Wahrnehmungen und Ideen aufeinandertrafen und eine Auseinandersetzung über verschiedene Sichtweisen und Handlungsansätze zu ein und demselben Thema in Gang kam. Gleichzeitig erfuhren sie das Gestalten als „handelnde Reflexion“ darüber, wie sie sich selbst in Kooperationen erleben – z. B. forsch und zielstrebig oder eher zurückhaltend.

Für mich war es besonders spannend zu sehen, wie schnell aus den Einzelnen ein Team wurde, das zusammen eine Idee umsetzt, und wie sich jede einen Part in der Gestaltung einer Gesamtinstallation suchte.

Die Idee der Workshopteilnehmerinnen, andere mit ihrem „Kooperations(T)raum“ zum Nachdenken über Kooperation und zum Mit-

nehmen von Ideen einzuladen, hat nicht so recht funktioniert und ging im Gesamtgeschehen der Tagung unter. Vermutlich hätte es dazu mehr Zeit und Möglichkeiten zum Austausch über die „Installation“ gebraucht.

Carina Herring: Seid ihr am Ende des Workshops zur Gestaltung eines Traums gekommen, gar zur Formulierung einer Utopie?

Silke Edelhoff: In der oben beschriebenen Installation haben die Teilnehmerinnen tatsächlich ihren Traum oder Wunsch an Kooperationen und Räume verdeutlicht. Bemerkenswert dabei war, dass es sich nicht um eine fertig gestaltete Installation handelte, sondern eher um eine offene Aufforderung, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, eigene Wünsche zu formulieren und Ideen mitzunehmen, also einen Raum zu öffnen, in dem sich Utopien entwickeln können.



1 JAS e.V. ist ein gemeinnütziger Verein zur Förderung der baukulturellen Bildung von Kindern und Jugendlichen. Das JAS WERK ist die Hamburger Dependence des Vereins. Mit seinen Aktivitäten möchten JAS e.V. und JAS WERK junge Menschen anregen, Architektur, Design, Stadt und Landschaft – die gestaltete Lebensumwelt – mit allen Sinnen wahrzunehmen, neu zu entdecken und mitzugestalten. Ziel ist es, Kindern einen verantwortungsvollen und kreativen Umgang mit unterschiedlichen Räumen zu vermitteln. <http://www.jugend-archi->

Workshop 8

Starting with the body – eine tänzerische Erforschung des Themas

Gemeinsam tanzen ist von Natur aus kooperativ. Wir werden das Thema Kooperation durch improvisierte Partnertechniken tänzerisch erforschen. Wie nehme ich Impulse von meinem Gegenüber auf und übersetze sie in eigene Körperbewegung? Wie viel Vertrauen habe ich in meinen Partner? Wann darf ich loslassen, was darf ich abgeben, wie viel muss ich kontrollieren? Am Ende steht eine improvisierte Performance, die aus dem Moment heraus mit Formen des Zusammenspiels experimentiert. Der Workshop ist geeignet für Teilnehmerinnen/Teilnehmer jeder Erfahrungsstufe – vom Anfänger bis zum Profi.

Starting with the body

Ein Gespräch mit Jo Parkes

Carina Herring: Jo, Du bist Choreografin und Tanzpädagogin und im Rahmen von TanzZeit auch im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ aktiv. Zur Halbzeittagung bist du eingeladen worden, um das Thema Kooperation tänzerisch zu erforschen. Topoi wie Vertrauen, Kontrolle und Verantwortung und des „In-Kontakt-Seins“ mit der Partnerin/dem Partner hast du dabei in den Mittelpunkt gestellt. Wie habt ihr mit der physischen Forschung begonnen?

Jo Parkes: Wir fingen mit einfachen Übungen an, damit die Gruppe sich kennenlernen und ein paar grundlegende tänzerische Bewegungen ausprobieren konnte. Ich gab dabei mit meinem Körper und meiner Stimme einen Rhythmus vor, und die Tänzerinnen und Tänzer haben im gleichen Rhythmus darauf reagiert – wie bei einem Frage-Antwort-Spiel. Das war unser mentales und physisches Warm-up: Durch die Entwicklung des Rhythmus gaben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dem Takt immer mehr Aufmerksamkeit und richteten ihren Fokus in die Gruppe. Im nächsten Schritt entwickelte jede Tänzerin/jeder Tänzer ihren/seinen eigenen Rhythmus, und auf diese Weise begegneten wir uns zum ersten Mal. Das war auch der Einstieg, die Teilnehmenden zu ermuntern, jede Bewegung als tänzerisches Element zu sehen und eigene Bewegungen zu kreieren.

Die zweite Übung baute darauf auf. Jede Tänzerin/jeder Tänzer war eingeladen, im Kreis ihren/seinen Namen zu nennen und eine Bewegung zu machen – jede denkbare, die ihm gerade in den Sinn kam. Die Gruppe hat diese Bewegung wiederholt. Nachdem alle eine Bewegung beigesteuert hatten, fragte ich die Gruppe, ob jemand die Bewegung eines anderen erinnere und eine wiederholen könne, die ihr/ihm besonders gefallen hatte. Daraufhin wiederholte die ganze Gruppe die Bewegungen solange, bis wir sie alle zusammen ausführen konnten. Der Fokus lag immer auf der Tänzerin/dem Tänzer, die/der gerade die Bewegung so nah wie möglich am Original oder so exakt wie möglich im Raum ausführte. Wir wiederholten dies so lange, bis wir durch die Bewegungen aller Teilnehmenden eine kurze Sequenz geschaffen hatten, die wir zusammen tanzen konnten. Diese Übung war unser erster Versuch hin zu einer kollektiven Choreografie und begründete das Prinzip, dass jeder Beitrag wichtig ist.



Die dritte Übung war eine tänzerische Bewegung im Raum und eröffnete choreografische Elemente, die wir später bei der Improvisation brauchen würden: Höhe, Geschwindigkeit, Richtungen. Wir entwickelten eine Struktur, in der sich die Bewegungen der Gruppe zunächst durch einen Zuruf von außen änderten, dann von innen und dann durch eine physische Aufforderung ohne Stimme/Geräusch im Innern der Gruppe. Nach diesen Vorbereitungen habe ich die Hauptaufgabe des Workshops vorgestellt, die wir stufenweise aufgebaut haben.

Carina Herring: Das ist ein sehr schönes Prinzip: dass jeder Beitrag auf dem Weg hin zu einer gemeinsamen Choreografie, zu einem „Zusammenspiel“, wichtig ist. Wie seid ihr von hier aus zur Improvisation weitergegangen?

Jo Parkes: Die Improvisationen hatten unterschiedliche Schwierigkeitsgrade, durch die wir uns entwickelt haben. Zunächst übten wir einige grundlegende Partnerbewegungen: dem Partner eine Hand geben, den Partner überholen und dabei das Körpergewicht durch eine Balance aus Ziehen und Schieben teilen. Dann fügten wir Elemente von Duetten hinzu, um von einer Seite des Raums zur anderen zu gelangen. Nach einigen Durchquerungen des Raums zu zweit haben wir jeweils drei Paare zu Sechsergruppen kombiniert. Jede Gruppe hatte die Aufgabe, sich von einer zur anderen Seite des Raums zu bewegen. Dabei sollte es einen klaren Anfang und ein klares Ende geben, und alle Gruppenmitglieder sollten mit den Prinzipien des Überholens und Gewichtteilens über die Bühne gelangen. Im Anschluss an jede Improvisation gab es eine Feedback-Runde, in der wir die nächsten Gruppenaufgaben definierten: beispielsweise kontrastierende Bewegungsqualitäten, ohne den Einsatz der Hände arbeiten (um das Bewegungsvokabular zu erweitern), die Bewegung eines Anderen kopieren oder stetig die Grundaufgaben verstärken als Schlüssel zu kreativen Reaktionsmöglichkeiten.

Carina Herring: Welche Erfahrungen haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gemacht? Welche Erfahrungen hast du gemacht?

Jo Parkes: Meine Beobachtung war, dass die Gruppe sich von einer etwas nervösen Ansammlung einzelner Individuen zu einer schwitzenden, lachenden, diskutierenden, argumentierenden und fragenden Gruppe entwickelt hat. Die Arbeit zu zweit hat schnell Früchte getragen, sodass wir intensiv arbeiten konnten. Die Partnerübungen erlaubten es allen, sich selbst und ihre eigenen Reaktionen in der physischen Kooperation zu erforschen. Wir blieben über eine lange Zeit in derselben Konstellation, damit sich die Erkundungen vertrauensvoll weiterentwickeln konnten.



Die physischen Herausforderungen waren dabei die vielfältigen Beziehungen zwischen den Partnerinnen und Partnern:

- Widerstand bieten und aufgeben, um sich auf diese Weise durch den Raum zu bewegen
- Erkennen, wann ein Impuls gegeben und wann auf den Impuls des Partners reagiert werden sollte
- Das Gleichgewicht zwischen der Zusammenarbeit mit dem Partner und den eigenen Bedürfnissen halten
- Sich selbst und dem Partner vertrauen, um Gewicht abgeben und aufnehmen zu können

Als sich die Paare zu kleinen Gruppen zusammenschlossen, erfuhr der Workshop eine kollektive Irritation. Die Kreativität und der Spaß kamen plötzlich abhanden, und dem Prozess fehlte es an Energie und Drive. Ich kam deswegen zu den ersten Aufgabenstellungen zurück und verstärkte diese: „Lauft quer durch den Raum und überholt den Partner, teilt euer Gewicht!“ Die nächsten Improvisationen wurden ein wenig besser, aber die Tänzerinnen und Tänzer hatten noch immer nicht zu einem gemeinsamen Prozess gefunden, und der kreative Flow kam nicht wirklich zustande. Im Feedback der Gruppen hörte ich mich selbst sagen: „Fokussiert euch auf euch selbst. Ihr seid für niemanden sonst verantwortlich. Ihr seid für euch selbst verantwortlich!“ Später hörte sich das so an: „Gefalle dir selbst! – Sei sicher, dass DU dich in der Gruppe gut fühlst. Tue, was DU tun willst!“

Vor dem Workshop hatte ich selbst nicht gedacht, dass dies ein wichtiges Thema innerhalb von Kooperationen sein würde, aber als ich die Teilnehmenden tanzen sah, verstand ich, dass, wenn man sich zu stark in die Gruppe „einzufügen“ versucht und nicht sich selbst in den Vordergrund stellt, die Kreativität und die Verbindung zwischen den Tanzenden verloren gehen. Wenn jede/jeder versucht, zu harmonisch zu sein, wird die Gruppendynamik langweilig. Ich denke, dass dies analog zu der Entwicklung und Durchführung von Projekten mit vielen Partnern außerhalb des Tanzes zutrifft. Jede Partnerin/jeder Partner bringt Ideen ein, will eigene Ziele verfolgen und hat gleichzeitig das kollektive Ziel des Projekts im Auge. Wenn man aber zu sehr mit der Herstellung von Harmonie beschäftigt ist und damit, sich im Gruppenprozess anzupassen, wird man unkreativ und im schlimmsten Fall frustriert.

Als wir weitergearbeitet haben, hat sich mein Interesse auf die Rolle des Widerstands und der Irritation im Prozess der Zusammenarbeit gerichtet. Wir spielten mit dem Gleichgewicht zwischen den Bedürfnissen jeder Tänzerin/jedes Tänzers und der Gemeinschaft. So haben die Tanzenden zum kreativen Flow zurückgefunden, und die Improvisation wurde wieder fürs Tanzen und fürs Zusehen interessant.

Wir verbrachten viel Zeit damit, jede Improvisation zu diskutieren und jeder Gruppe ein Feedback zu geben. Ich wurde daran erinnert, dass Zeit und Raum für Diskussionen und Reflexionen für kreative Prozesse wirklich notwendig sind. Erneut wurde mir bewusst, wie wichtig es ist, dass beim Feedback zuerst das benannt wird, was gut funktioniert – vom Standpunkt der inneren Erfahrung aus wie auch von außen –, und dass erst dann danach gesucht wird, was nicht so gut funktioniert hat. Auf diese Weise erhält man neue Impulse. Außerdem wurde der Stellenwert der Wiederholung deutlich: Ich hatte eine neue Übung geplant, merkte dann aber, dass zwei Aufgabenstellungen in derselben Improvisation wichtiger sind, als zügig weiter zu neuen Erkundungen zu gehen.

Carina Herring: Wie lassen sich diese tänzerischen, körperlichen Erfahrungen auf die täglichen Arbeitszusammenhänge in Kooperationen beziehen?

Jo Parkes: Als Choreografin würde ich argumentieren, dass der Tanz Geist, Körper und Seele vereint. Dies geschieht, ohne dass man etwas in Worte fassen muss, aber es wirkt sich in allen Bereichen des Lebens aus.

Vor diesem Hintergrund haben wir am Ende des Workshops versucht, etwas davon zu skizzieren, was wir über Kooperationen gelernt haben. Ich habe sechs Themen auf große Papiere geschrieben, vier davon hatte ich bereits vor dem Workshop ausgewählt, zwei kamen währenddessen hinzu. Ich lud die Tänzerinnen und Tänzer ein, ihre Überlegungen dazu aufzuschreiben. Wahrscheinlich haben wir nicht über die Differenzierung nachgedacht, ob wir Kooperationen im Workshop oder ganz generell meinen – alle trafen diese Unterscheidung ganz persönlich. Nebstehend einige Antworten.

Carina Herring: Ja, tatsächlich kennt man viele der notierten Stichpunkte aus der eigenen Arbeitspraxis und auch aus dem privaten Alltag! Beeindruckend, welche Prozesse ihr während des Workshops durchlaufen habt und wie die tänzerische Erfahrung die Teilnehmenden und ihre Beziehungen untereinander in Bewegung versetzt hat.

Übersetzung aus dem Englischen: Carina Herring

VERANTWORTUNG

Verantwortung für mich habe ich selbst.

Verantwortung für die Fähigkeiten und Bedürfnisse der anderen muss ich mit übernehmen – die anderen SEHEN.

Verantwortung für das Ergebnis brauche ich NICHT zu übernehmen.

VERTRAUEN

Voraussetzung für alles miteinander.

Wächst durch Wiederholung.

Zur selben Zeit in mich und andere.

Braucht einen Resonanzraum.

Alles ist richtig.

IMPULSE

Nicht denken – machen.

Pausen setzen.

Auch ablehnen.

LOSLASSEN

Freiheit oder Angst?

Braucht Zeit und Gelassenheit.

Schafft Freiräume.

Muss man üben, will ich üben.

Fällt schwer, der Kopf ist im Weg.

Schwer, weil ich nicht weiß, wie es endet.

WIDERSTAND

Für mich das Interessanteste: dass ich mit Widerstand umgehen kann. Ich muss mich nicht jemandem stellen.

Nicht als Ablehnung sehen.

Für sich nutzen.

Niemanden zwingen.

Schön, wenn er aufgelöst wird.

IRRITATIONEN

Passe ich mich der Gruppe richtig an?

Nachdenken.

Sind Großartig.

Können zu neuen Wegen führen.

Können zu Kreativität führen.

Brauche ich, um in Gang zu kommen.

Vieles gleichzeitig ausführen wollen.

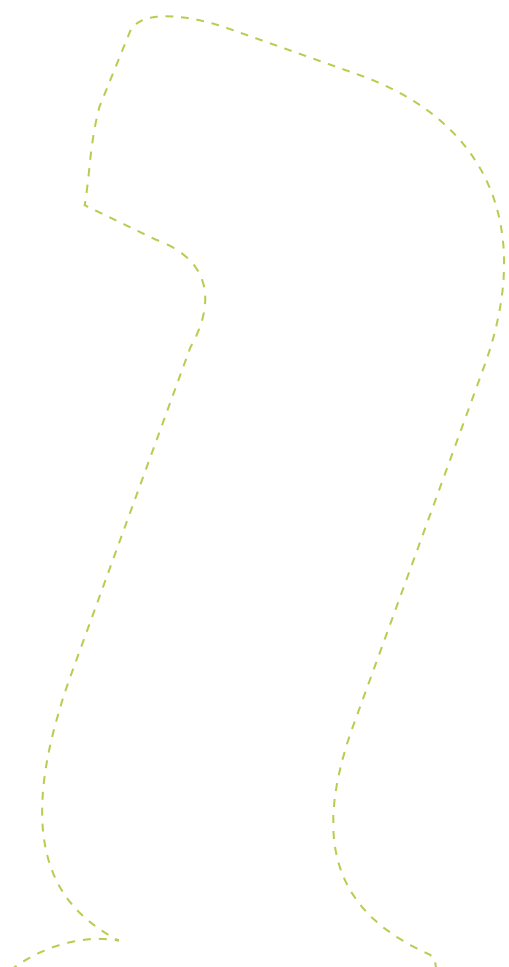
Die Schere im Kopf entdecken: Ich soll ... nett sein, kooperativ, für die Gruppe arbeiten ... Was will ich aber gerade?



Workshop 9

Keine Kunst, nirgends? Kooperationen im ländlichen Raum

Kulturelle Bildungspartnerschaften auf dem Land oder in der Peripherie der Städte sind häufig durch lange Wege geprägt. Der Zeit-, Verwaltungs-, und Kostenaufwand, der damit verbunden ist, bedeutet eine große Herausforderung für alle Beteiligten. Die Diskussion geht in zwei Richtungen: Wie kommen Schülerinnen/Schüler zur Kunst, und wie kommt die Kunst zu ihnen? Darüber hinaus soll diskutiert werden, wie es ermöglicht werden kann, dass Schülerinnen/Schüler im ländlichen Raum mit überregionaler oder sogar internationaler Kunst in Berührung kommen. Nicht selten sind auch im regionalen Umfeld interessante Partner zu finden. Was bieten Institutionen und Kunstschaaffende vor Ort, und was sind ihre Interessen bei einer Zusammenarbeit? Gute Ideen sind gefragt z. B. beim Aufbau von tragfähigen Vernetzungsstrukturen und Finanzierungsmodellen.



Arne Papenhagen

Kunst, überall!

Als ländlichen Raum bezeichnet man die Regionen, die durch das Leben auf dem Land geprägt sind. Geringe Bevölkerungsdichte, dörfliche oder kleinstädtische Siedlungsstrukturen mit landwirtschaftlichem Charakter sind kennzeichnend. Anknüpfungspunkte zu Mittel- und Großstädten bestehen kaum oder gar nicht. Schulen verfügen über großflächige Einzugsgebiete, und eine Vielfalt an kulturellen Einrichtungen, wie sie in Städten anzufinden ist, gibt es nicht. Die Kultur- und Bildungsarbeit im ländlichen Raum ist eine Arbeit in der Fläche. Sie ist durch hohen Aufwand an Zeit und Mobilität gekennzeichnet.

Ein großer Vorteil ländlicher Regionen stellt wohl auch die größte Herausforderung dar: der Raum. Zum einen verschafft dieser die Weite, die Freiheit, die wichtig für kreatives Schaffen ist. Mit viel Raum kann man groß agieren und in weitem Radius auf sich aufmerksam machen. Raum bedeutet aber zum anderen auch Entfernungen, die es zu überwinden gilt, und diese setzen voraus, dass man mobil ist und mobil denkt, was in vielen Fällen einen zeitlichen, administrativen und finanziellen Mehraufwand mit sich bringt. Das Mobilitätsthema ist nur ein Faktor, wenn auch ein sehr wichtiger, der für die Qualität von Kulturkooperationen in ländlichen Räumen von Belang ist. Überalterung und Abwanderung spielen eine weitere große Rolle. Akteure berichten von starren Verwaltungsstrukturen, die lange gewachsen sind, und eingefahrenen Denkweisen bei Verantwortungsträgern. Dagegen stehen ein hohes Maß an ehrenamtlichem Engagement, wie beispielsweise bei Feuerwehr oder Sportvereinen, ein überschaubarer Sozialraum mit kurzen Wegen zu Partnern, preiswerte Mieten und nicht zuletzt die landschaftlichen Qualitäten. Kann man also den ländlichen Raum als Raum mit Potenzial verstehen? Wie kann man diese Potenziale aktivieren und nutzen? Wie wirkt sich der ländliche Raum auf die Qualität von Kooperationen zwischen Schule und Kultur aus? Mit diesen Fragen beschäftigten sich die Teilnehmenden des Workshops. Dazu wurden zwei Praxisbeispiele vorgestellt:

Praxisbeispiel 1

Karl Philipp Schmitz, Kulturagent der Schulen im Netzwerk Munderkingen, betreute von März bis Juli 2013 das Projekt „Heavy Metall“ der Grund- und Werkrealschule Munderkingen in Kooperation mit dem Ulmer Museum, das mithilfe des Kunstgeldes umgesetzt wurde.

Praxisbeispiel 1

Heavy Metall

Schülerinnen und Schüler erarbeiten unterstützt von Künstlerinnen und Künstlern Kupferstiche und Skulpturen aus Metall und nähern sich der im Lehrplan vorgeschriebenen Beschäftigung mit dem Werkstoff Metall künstlerisch.

Themen:

Fachunterricht zum Thema „Metall“ mit künstlerischen Mitteln

Sparte:

Bildende Kunst

Bundesland:

Baden-Württemberg

Stadt/ländlicher Raum:

Munderkingen, ländlicher Raum

Kulturpartner:

Ulmer Museum, Herr Schlecker (Künstler für Kupferstich), Herr Burk (Kunstschmied)

Schule:

Grund- und Werkrealschule Munderkingen

Projektgröße:

30 Schülerinnen und Schüler

Klassenstufe:

10

Projektdauer:

März bis Juli 2013

Kulturagent:

Karl Philipp Schmitz, Kulturagent im Schulnetzwerk Munderkingen/Regierungsbezirk Tübingen

Munderkingen ist eine Kleinstadt im ländlich geprägten Schwaben mit einem Einzugsgebiet von 10.000 Einwohnern. Der Ort liegt 40 km westlich von Ulm, eine erhebliche Distanz also, um den Kooperationspartner des Projekts zu erreichen. Die Grund- und Werkrealschule hat derzeit 380 Schülerinnen und Schüler und ist Teil des Schulzentrums Munderkingen.

Der Schulleiter Andreas Lachmair stellte das Projekt gemeinsam mit dem Fach- und Klassenlehrer David Laux und Karl Philipp Schmitz vor. Ziel war die Vermittlung des Lehrstoffs „Metall“ im Fach „Natur und Technik“ durch die künstlerische Auseinandersetzung mit dem Thema. In einer Projektwoche wurde ganz praktisch mit dem Material Metall umgegangen. Die Schülerinnen und Schüler schufen kunstvoll geschmiedete Skulpturen und künstlerische Drucke. Sie wurden mit historischen Techniken, wie der des Kupferstechens, vertraut gemacht. Dazu wurden Teile der Schule umfunktioniert und eine Schmiede mit Feuer und Ambossen sowie pneumatische Schmiedehämmer auf dem Schulgelände installiert und ein Schulraum als Druckwerkstatt eingerichtet.

Ein erfahrener Kunstschmied und ein Bildender Künstler der Region betreuten die Schülerinnen und Schüler während der Projektwoche. Die mit dem Thema „Metall“ verknüpften Wissensgebiete wurden vorher insbesondere im Museum vertieft. Dafür hatte es speziell den Unterrichtszeiten entsprechend geöffnet, sodass die thematisch relevanten Ausstellungsbereiche wie Archäologie, Stadtgeschichte oder moderne Kunst für den Unterricht im Museum zur Verfügung standen.

Im Rahmen dieses Projekts konnten die Schülerinnen und Schüler vermitteltes Wissen unmittelbar anwenden. Sie erforschten Kupfer und Stahl mit künstlerischen Mitteln und arbeiteten kreativ mit den Materialien. Es gelang mit diesem Projekt aus Sicht der Projektpartner, zwei grundlegende Zielbereiche der Schule intensiv zu fördern:

- Ausbildungsreife: Erwerb von Können und Wissen durch die Erprobung von Handwerk
- Bildung: individuelle Persönlichkeitsentwicklung durch den freien Umgang mit dem Lernstoff

Praxisbeispiel 2

Kathleen Mattig, Direktorin der Dünwaldschule im thüringischen Hüpstedt, und Thomas Kümmel, Kulturagent für die Schulen im Netzwerk Mühlhausen stellten das Projekt „Rhythmusgefühle“ vor. Hüpstedt ist ein kleiner Ort mit ca. 1.500 Einwohnern im Nordwesten Thüringens. Die Kreisstadt Mühlhausen liegt 16 km entfernt. Die Dünwaldschule ist eine staatliche Gemeinschaftsschule, die an vier Tagen in der Woche Ganztagsangebote anbietet, wobei viel Wert auf

ein „Kreislaufdenken“ gelegt wird. Beispielsweise ist die „Schulgarten AG“ mit der „AG Kochen mit Leib und Seele“ verbunden. Die Klassenstärken liegen konstant bei 20 Schülerinnen und Schülern, ca. 75 Prozent der Schülerschaft ist in der Freiwilligen Feuerwehr aktiv. Die Schulleiterin berichtete von der Entwicklung des Kulturfahrplans, den die Schule 2012 im Rahmen des „Modellprogramms Kulturagenten für kreative Schulen“ zusammen mit Thomas Kümmel entwickelt hat.

Anstoß des vorgestellten Projekts war der Wunsch einer 10. Klasse an der Dünwaldschule: Die Schülerinnen und Schüler wollten Cajóns bauen und spielen lernen. Thomas Kümmel nahm daraufhin u. a. Kontakt zum Mitteldeutschen Rundfunk auf, der mit seinem Jugend-Musik-Netzwerk CLARA den Schulen im Sendegebiet die Möglichkeit von Chor- und Orchesterbesuchen sowie musikalischen Workshops unterbreitet.

Das Projekt beschränkte sich nicht allein auf den Eigenbau der Instrumente. Die Projektklasse besuchte auch eine Probe des MDR Sinfonieorchesters im Leipziger Gewandhaus und beteiligte sich mit mehreren einstudierten Musikstücken auf ihren Cajóns an einem von CLARA veranstalteten multimedialen Konzert für Grundschülerinnen und -schüler in der Marienkirche in Mühlhausen. Aus einem Schülerwunsch heraus entstand auf diese Weise ein großes Kooperationsprojekt, welches Partner aus den Bundesländern Thüringen und Sachsen zusammenbrachte.

Akteure aus beiden Praxisbeispielen bestätigten, dass für die Umsetzung der Projekte die Schnittstellenarbeit der Kulturagentinnen und Kulturagenten in den regionalen Netzwerken sehr wichtig war. Es sind die Kulturagentinnen/Kulturagenten, die Kontakte herstellen und pflegen, Projektinhalte entwickeln und zur Umsetzung bringen. Gerade in Zusammenarbeit mit den Kulturbeauftragten stellen sie eine für die Schulen gewinnbringende personelle Ressource dar. Wichtig war auch der Einsatz des Kunstgeldes, ohne das die Projekte so nicht umsetzbar gewesen wären.

Dass es für erfolgreiche Kooperationen eines hohen Maßes an persönlichem und zeitlichem Engagement bedarf, bestätigt auch Johannes Kimstedt vom KUNSTRAUM Tosterglope in Niedersachsen, wo diese Arbeit ohne Anbindung an ein übergreifendes Programm geleistet werden muss.

Externer Input – KUNSTRAUM Tosterglope

Johannes Kimstedt, künstlerischer Leiter des KUNSTRAUM Tosterglope, stellte den Verein und seine Arbeit im ländlichen Raum von Niedersachsen vor. Niedersachsen nimmt zwar nicht am Kulturagentenprogramm teil, das Bundesland fördert aber intensiv Kunst- und Kulturvereine, die in der kulturellen Bildung aktiv sind. In Tos-

Praxisbeispiel 2

Rhythmusgefühle

Auf Wunsch der Schülerinnen und Schüler einer 10. Klasse wurden eigene Musikinstrumente (Cajóns) gebaut, die in einem gemeinsamen Konzert mit dem Organisten Denny Ph. Wilke sowie Musikerinnen und Musikern des MDR Sinfonieorchesters ihren ersten großen musikalischen Einsatz vor Publikum erlebten. Das Projekt wurde in enger Kooperation mit CLARA, dem Jugend-Musik-Netzwerk des Mitteldeutschen Rundfunks, geplant und durchgeführt.

Themen:

Instrumentenbau und gemeinsames Musizieren mit Profimusikerinnen/-musiker

Sparte:

Musik

Formate/Methodik:

Projekttag, außerunterrichtliche Projektarbeit

Bundesland:

Thüringen

Stadt/ländlicher Raum:

Hülpstedt, Gemeinde Dünwald, Landkreis Unstrut-Hainich

Kulturpartner:

CLARA Jugend-Musik-Netzwerk des MDR, MDR Sinfonieorchester, Mario Hildebrand (MusicArtSchool Erfurt), Robert Krainhöfner (Bildhauer), Denny Ph. Wilke (Organist)

Schule:

Staatliche Gemeinschaftsschule Hülpstedt, Dünwaldschule

Projektgröße:

18 Schülerinnen und Schüler

Klassenstufe:

10

Projektdauer:

August bis November 2013

Kulturagent:

Thomas Kümmel, Kulturagent im Schulnetzwerk Region Mühlhausen

terglope ist es erfolgreich gelungen, Schulen im ländlichen Raum für Kulturkooperationen zu öffnen, sie an Kulturvereine zu binden und mit dieser Arbeit weithin auszustrahlen. Eine wichtige Säule des Erfolgs, berichtet Kimstedt, sei die Öffentlichkeitsarbeit.

Der KUNSTRAUM setze auf permanente „Lebenszeichen“: Auf unterschiedlichen Wegen würden ständig Informationen ausgesendet. Neben dem Versand von Einladungen, Bewerbungen und Anträgen gibt der KUNSTRAUM regelmäßig eine Zeitung heraus und setzt auf „ambulante Kunstvermittlung“, indem er mit einem Container mobil Angebote vor Ort macht. So sei es gelungen, der Arbeit des Vereins eine regionale und bundesweite Sichtbarkeit zu verleihen. Seine Aktivitäten wurden im Jahr 2012 mit der Verleihung des BKM-Preises Kulturelle Bildung gekürt, was den KUNSTRAUM Tosterglope noch attraktiver für die Partner werden ließe.

Die Kultur- und Kunstvermittlung von KUNSTRAUM basiert auf der Grundannahme des Nichtkönnens. So wird die Freiheit im Denken und Handeln bewirkt: „Neues ist noch nicht gekonnt, sondern erfunden.“ Künstlerinnen/Künstler dürfen qua ihrer Profession alles, und das birgt eine große Chance. Sie werden als „Querverbinder“ geschätzt. Derzeit gehen Akteure von KUNSTRAUM an zehn Schulen und führen im Durchschnitt vier Aktionen im Jahr durch.

Kimstedt berichtete, dass die Kunstschaffenden sich zunächst mit großen Bedenken konfrontiert sahen, dass sie nicht das nötige pädagogische Profil mitbringen würden. Seitens der Schulen befürchtete man eher Chaos als Chance. Daraufhin setzte man sich im KUNSTRAUM intensiv mit Lehrplänen auseinander und glich die künstlerischen Angebote mit den Curricula ab, startete obligatorische Unterrichtshospitationen und stieß den regelmäßigen Austausch mit der Schule an. Daraus ist eine vertrauensvolle, gute Zusammenarbeit erwachsen. Die kunstpädagogische Arbeit ist in vielen Schulen fest in den Schulbetrieb integriert.

Um die Mobilitätshürden zu umgehen, begeben sich die Künstlerinnen/Künstler mit ihren Angeboten an die Schulen. Andere Varianten, wie ständige Schulausflüge zum KUNSTRAUM nach Tosterglope, sind für Verein und Schule ineffizient, da der organisatorische und finanzielle Aufwand, den Klassenexkursionen mit sich bringen, um ein Vielfaches höher ist als der Besuch der Kunstschaffenden an den Schulen.

Die Impulse und Diskussionen im Workshop ließen sich in folgende Faktoren für Kooperationen im ländlichen Raum zusammenfassen:

Kulturverständnis und kulturelle Identität

Nach Auffassung der Workshopteilnehmenden wird in ländlichen Regionen die eigene Kultur oft gar nicht als solche wahrgenommen. In Munderkingen wird z. B. die Fastnacht, die eine große Bedeutung für die Bewohnerinnen und Bewohner des Ortes hat und die mit viel Engagement betrieben wird, nicht als Kultur bewertet. Das örtliche Kulturschaffen und die kulturelle Eigenlogik eines Ortes auf dem Land werden sehr selten wirklich selbstbewusst erfahren und ausgelebt.

Als Schlüssel zu einem selbstbewussten, selbstverständlichen Umgang mit der eigenen Kultur wird das Sensibilisieren der Einwohnerinnen und Einwohner für das regionale kulturelle Schaffen benannt. Hier scheint viel Potenzial verborgen zu liegen, das gegenwärtig noch nicht ausreichend genutzt wird. Schulen können dabei eine wichtige Funktion als regionaler Kulturort einnehmen. Sie sind etablierte zentrale Orte mit räumlichen und personellen Ressourcen und agieren in regionalen Netzwerken. Ein Zusammenspiel von Bildung und Regionskultur in der Schule bewirkt bei Kindern, Eltern und Schulvertretern das Ausprägen eines regionalen kulturellen Bewusstseins, wirkt also identitätsstiftend. Das Etablieren von Schulen als regionale Bildungs- und Kulturorte wäre demnach in vielerlei Hinsicht sinnvoll und gewinnbringend.

Die Erfahrungen der Workshopteilnehmenden ähneln sich dahingehend, dass Verantwortungsträger Neuerungen oft kritisch bis ängstlich gegenüberstehen. Ein anderer, neuer Blick auf die Gegebenheiten vor Ort könnte Konsequenzen nach sich ziehen, aus denen Forderungen an die Verantwortlichen erwachsen. In Munderkingen z. B. löste das Vorhaben von Schülerinnen und Schülern, eine öffentliche Fotoausstellung zum alten Schwimmbad zu organisieren, Bedenken dahingehend aus, dass dadurch Forderungen nach einem neuen Schwimmbad entstehen könnten. Diese Bedenken wurden durch die intensive Überzeugungsarbeit der Schulleitung auf den Ratsversammlungen beseitigt, sodass die Ausstellung umgesetzt werden konnte.

Die Kommunikation mit Entscheidungsträgern sollte also hoch angebunden geführt werden. Hier ist eine starke Schulleitung gefordert, da sie eine hohe Akzeptanz auch bei den regional Verantwortlichen hat. In Munderkingen hat sich in dieser Hinsicht einiges bewegt. Dies bestätigt auch Kathleen Mattig, die Schulleiterin der Dünwaldschule im thüringischen Hüpstedt. In beiden Schulen herrscht ein offenes Klima zwischen Schule und Verwaltung, was Ergebnis eines langjährigen bis heute andauernden Prozesses ist, der auf ständiger Kommunikation zu den regionalen Entscheidungsträgern beruht und diese in Arbeitsprozesse einbezieht. So wird neben der öffentlichen Präsentation von Projektergebnissen auch auf die frühzeitige Einbindung von Politik und Verwaltung großen Wert gelegt, insbesondere bei für die Öffentlichkeit relevanten Projektideen.

Bildungsverständnis und Schule

Im Workshop wurden während der Diskussion immer wieder das Bildungs- und Schulverständnis im ländlichen Raum thematisiert. So äußerten die Munderkinger, dass Schülerinnen/Schülern Raum gegeben werden sollte, um die befreiende Erfahrung zweckungebundenes Handelns machen zu können. Die Muße, frei zu einem Thema wie „Mathematische Systeme“ philosophische Überlegungen anzustellen, sei wichtig für die Bildungsreife. In Projekten könne auf diese Weise die Freiheit des Lernens und des ganzheitlichen Denkens erfahren werden, wodurch auch naturwissenschaftliche und technische Fächer interessanter würden. Der Bildungsauftrag solle nicht mehr als halbtägliche, reine Wissensvermittlung verstanden werden. Die Schule als Bildungseinrichtung sollte sich also auch als Ort des Bildens und nicht nur des reinen Ausbildens verstehen. Sie sollte Bildungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen anstoßen, die sie Dinge hinterfragen und Handeln reflektieren lassen.

Unter diesen Gesichtspunkten wurde die Diskussion im Lehrerkollegium in Munderkingen angestoßen, und sie wird auch weitergeführt. Ein zentrales Thema ist hierbei das Rollenverständnis, also die ständige Arbeit an der Haltung des Lehrpersonals gegenüber den Kindern und umgekehrt. Der Munderkinger Fach- und Klassenlehrer sieht seine Aufgabe in der „Inszenierung von Unterricht“. Sein Ziel ist es, die Schülerinnen/Schüler dazu anzuregen, sich selbst mit dem zu vermittelnden Stoff auseinandersetzen zu wollen. Er möchte sie auf die Inhalte neugierig machen, für diese ihr Interesse wecken. Er versteht sich hier weniger als „Ausbilder“, sondern eher als jemand, der den Kindern das „Sich-selbst-Bilden“ ermöglicht. Im gesamten Diskussionsprozess wird darauf geachtet, die Eltern zu integrieren. Dieser lange und oftmals hartnäckige Prozess trägt nun Früchte, indem Offenheit und Veränderungswillen im Kollegium Einzug gehalten haben.

Die Frage, an welchem Punkt das Kulturagentenprogramm ansetzen könnte, um nachhaltig zu wirken, wurde ebenfalls behandelt. Als wichtig wurde angesehen, dass die durch das Programm erwachsenen Profile und Strukturen bestehen bleiben und weiter gefestigt werden. Das Zusammenspiel zwischen den schulexternen Kulturagentinnen/Kulturagenten als Schnittstelle nach außen und den Kulturbeauftragten in den Schulen hat zu einer Sensibilisierung für Kulturkooperationen im Schulkollegium und in vielen Fällen sogar für eine Implementierung in den Schulalltag gesorgt. Durch die Schnittstellenarbeit sind wichtige Partnernetzwerke in den Regionen angeschoben worden, die es weiter zu festigen gilt.

Der Impuls, dass Schulen bestimmte Voraussetzungen für die Teilnahme erfüllen sollten, wurde diskutiert. Dass eine bereits etablierte Kulturgruppe in der Schule ein Kriterium darstellen könnte, wurde eher kritisch betrachtet, da solche Strukturen von der Schulgröße

abhängen. In kleinen ländlichen Schulen macht eine solche Gruppe wenig Sinn. Aus Sicht einiger Workshopteilnehmenden steht dem allerdings das Problem der geringen Offenheit gegenüber den externen Kulturpartnern an manchen Schulen entgegen. Die Kulturbefragten in den Schulen haben gerade zu Beginn oft einen schweren Stand im Kollegium, selbst dann, wenn Kooperationen von der Schulleitung erwünscht sind. Hier erscheint die Etablierung von Kulturgruppen an den Schulen mit breiter Einbindung des Kollegiums sinnvoll. Dies bedarf allerdings weitaus mehr Energie und Zeit. Es wurde auch die Sorge geäußert, dass das Erreichte nach dem Programm nicht gehalten werden könne, da die Strukturen nicht genug gefestigt werden konnten und damit eine Nachhaltigkeit nicht gewährleistet ist.

Struktur, Mobilität und Vernetzung

Die Verwaltungsstrukturen werden von den Akteuren im Workshop als großes Hindernis angesehen. Neben den begrenzten kommunalen Finanzhaushalten, die eine ausreichende Finanzierung der Projekte nicht zulasse, werden die durch den demografischen Wandel (Überalterung, Abwanderung ...) und Strukturumstellungen (Gebietsreformen ...) nötigen Veränderungen auf vielen Funktionsebenen nicht erkannt. Kooperationsprojekte (wie etwa „Rhythmusgefühle“, das in Sachsen und Thüringen stattfand) sollten über Administrationsgrenzen hinweg funktionieren können. Ein Fehlen von Schnittstellen zwischen Verwaltungs- und Ausführungsinstanzen wird bemängelt.

Natürlich wurde die unzureichende verkehrstechnische Anbindung im ländlichen Raum als großes Defizit benannt. Fast jedes Angebot auf dem Land ist mit teils sehr langen Fahrtwegen verbunden. Im Durchschnitt müssen für die weiteste Anreise 45 Kilometer in Kauf genommen werden. Als problematisch wurden zum einen die unzureichende Erstattung von Fahrtkosten und zum anderen die unflexiblen Fahrpläne der regionalen Verkehrsbetriebe geschildert. Projekte, die Mobilität erfordern, sind in den seltensten Fällen an vorgegebene Buszeiten koppelbar. Das bedeutet, dass derzeit sehr viel durch das Engagement der Eltern kompensiert werden muss. Sie beteiligen sich, wie in Munderkingen, an den Fahrtkosten oder bilden, wie in Hüpstedt, Fahrgemeinschaften für den Transport der Kinder. Bis zu einem bestimmten Punkt wird dies von den Teilnehmenden im Workshop als machbar erachtet. Allerdings sollte hier dringend nach anderen Wegen gesucht werden.

Lösbar erscheint dies derzeit nur über eine intensive Netzwerkarbeit vor Ort. Johannes Kimstedt regt an, die Verkehrsunternehmen direkt anzusprechen. Oft könnten Preise und Zeiten für besondere Projekte verhandelt werden. Ein weiterer Impuls sei, das Mobilitätsthema als Projektthema zu verstehen. So könnte man auch die regionalen Verkehrsunternehmen einbinden, im Rahmen des Projekts nach Al-

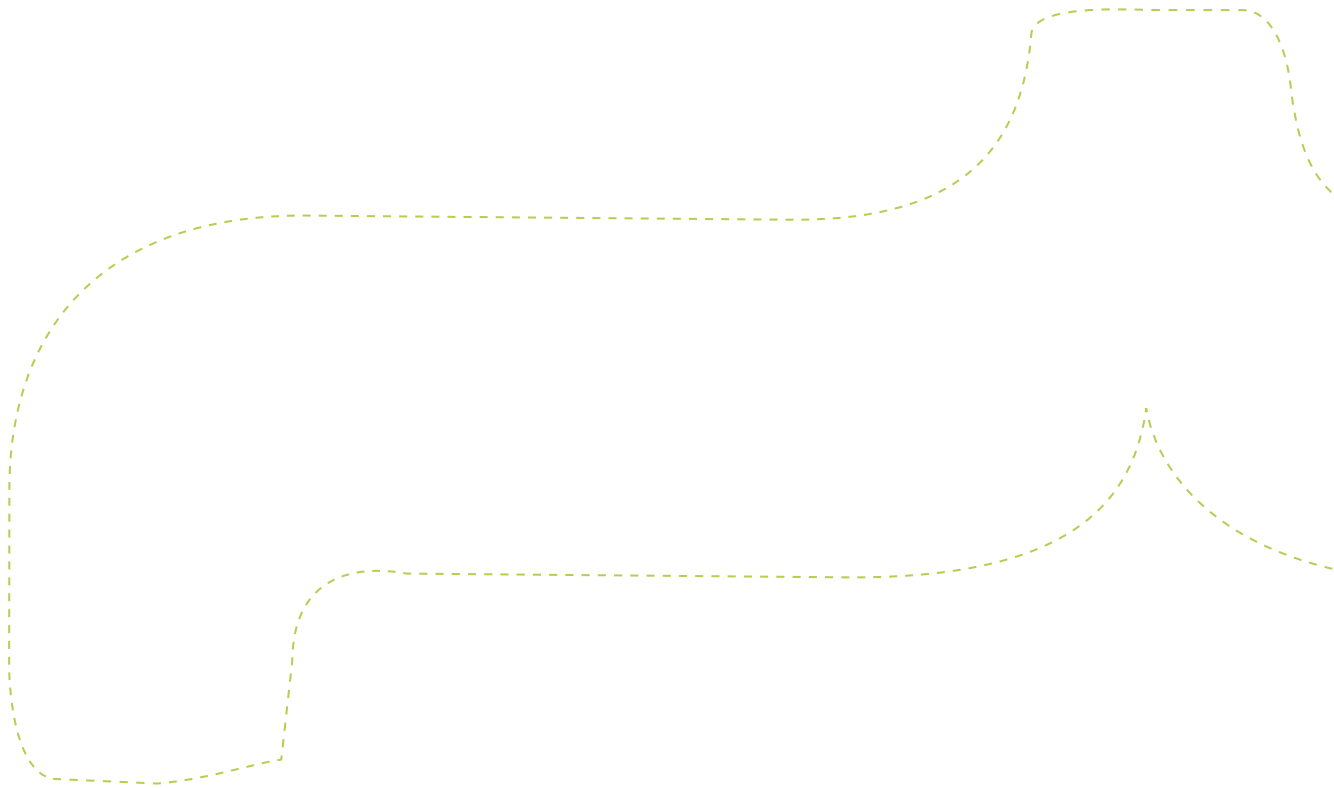
alternativen suchen und tragfähige Mobilitätsnetzwerke aufbauen. Überhaupt kann es hilfreich sein, Problemlagen als Projektthemen zu definieren. Verschiedene Projektideen werden dazu im Workshop diskutiert, wie die Initiierung eines mobilen Kinder- und Jugendtheaters, welches von Schülerinnen/Schülern sowie Gemeinden bespielt wird. In Anlehnung an das Projekt „held/in dorf“¹ in Vorpommern könnte man kleine Orte und deren Akteure vorstellen und durch „Kulturbusse“ und Kunstaktionen verbinden.

Die Workshopteilnehmenden schilderten, dass Netzwerken im ländlichen Raum bedeute, jeden Akteur als potenziellen Partner zu begreifen und an allen nur denkbaren Stellen Handlungsräume zu erkennen. Der direkte Draht zu Entscheidungsträgern und Partnern sei dabei ein Vorteil. Gespräche mit dem Bürgermeister seien unkompliziert möglich. Es sollte der ländliche Raum deswegen nicht nur mit der Herausforderung der großen Entfernungen assoziiert werden, sondern auch mit der Chance der kurzen Wege.

Auf die Frage: „Keine Kunst, nirgends?“ antworteten die Workshopteilnehmenden also: „Kunst, überall!“. Es ist hierzu wichtig, den eigenen Blick zu weiten, genau hinzusehen und das Umfeld am Vorhandenen teilhaben zu lassen. Dies setzt gerade in ländlichen, von weiten Entfernungen geprägten Regionen viel Zeit und Überzeugungskraft voraus, kann dann aber wirkungsvoll und erfolgreich sein. Es bedarf dazu einer verlässlichen und langfristigen Förderung und Unterstützung.

Indem Programme wie „Kulturagenten für kreative Schulen“ über die konkrete Projektförderung hinausgehen und darauf zielen, auf die Regionen abgestimmte Strukturen zu schaffen, können sie Motoren für die Entwicklung von nachhaltig wirksamen Bildungslandschaften sein. Durch den ermöglichten Einsatz der personellen und zeitlichen Ressourcen werden Brücken geschlagen – zwischen den Partnern vor Ort, in den Ballungszentren und nicht zuletzt in den Orten und Einrichtungen selbst. Diese Prozesse anzustoßen und durch konkrete Projektarbeit mit Leben zu füllen, ist auch bzw. gerade für den ländlichen Raum unbedingt notwendig. Dass dies funktioniert, haben die beiden Projektbeispiele im Workshop deutlich gemacht. Sie haben aber auch gezeigt, dass es ein langer Weg ist, der ohne die Möglichkeiten des Modellprogramms kaum realisierbar gewesen wäre.

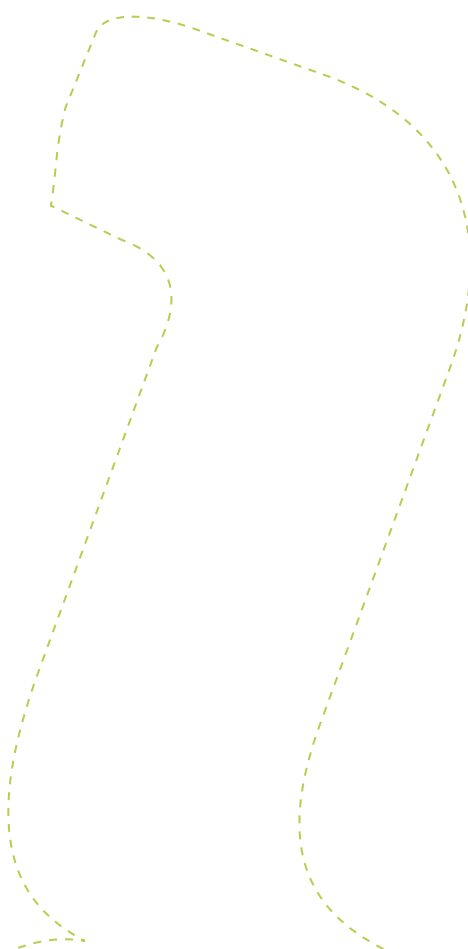
¹ „held/in dorf“ ist ein Projekt im Rahmen von „Region in Aktion – Kommunikation im ländlichen Raum“. Siehe www.laendlicher-raum.info/region-fahrenwalde [11.7.2014].



Workshop 10

Potenzial Schulnetzwerk: Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Schulnetzwerken und Kulturinstitutionen

Das ist die Vision: Schulen öffnen sich gegenüber anderen Schulen und bilden lokale Netzwerke, um mit Kulturpartnern zu kooperieren. Sie tauschen sich über ihre Ideen, Ziele, Arbeitsweisen und Erfahrungen aus, lernen von- und miteinander. Sie leisten Nachbarschaftshilfe, indem sie Wissen, Kompetenzen und Ressourcen teilen. Sie entwickeln gemeinsame Strategien bis hin zu gemeinsamer Unterrichtsentwicklung. Ist so eine Vision realisierbar und eine solche Vernetzung organisatorisch umsetzbar? In diesem Workshop wird diskutiert, welche Vorteile die Zusammenarbeit von Schulen in einem Netzwerk hat und welche Potenziale sich dabei für die Kulturpartner ergeben.



Andreas Knoke

Es bedarf einer guten Idee, die man besser gemeinsam als allein angehen will

Der Aufbau von Schulnetzwerken ist in den vergangenen Jahren zu einem wichtigen Argument geworden, wenn es um die Frage geht, wie sich konkrete Reformvorhaben im Bildungsbereich praxiswirksam umsetzen lassen. Sie werden sowohl von Länder- bzw. Bundesministerien als auch von Stiftungen, Universitäten, Verbänden oder anderen Akteuren gezielt initiiert und begleitet. Zudem gibt es einige selbstorganisierte Zusammenschlüsse, in denen Pädagoginnen/Pädagogen mehrerer Schulen gemeinsam an Entwicklungsaufgaben arbeiten, wie z. B. das 1989 gegründete Reformnetzwerk „Blick über den Zaun“.¹

Schulnetzwerke können in ihrer Ausgestaltung, also bezogen auf ihre thematische Ausrichtung, Zielstellung, Zusammensetzung, Funktionsweise, Reichweite oder Dauer, sehr unterschiedlich sein. Dennoch lassen sich drei allgemeine Erwartungen ausmachen, die mit dem Aufbau eines schulischen Netzwerks einhergehen:

1. Es soll die beteiligten Akteure bei der Bewältigung konkreter Entwicklungsaufgaben unterstützen,
2. ihre Professionalisierung fördern und
3. die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit verbessern helfen.²

Für Schulen bedeutet dies, dass sie sich mit dem Ziel in ein Netzwerk begeben, eine bestimmte Innovation voranzubringen, und grundsätzlich bereit sind, sich für andere zu öffnen, dazuzulernen und ihre Organisation sowie ihre Strukturen – in einem kleineren oder größeren Umfang – zu verändern.

Auch das Konzept des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen“ trägt dem Netzwerkgedanken Rechnung. Es sieht vor, dass nicht nur einzelne Schulen und Kulturpartner miteinander kooperieren und gemeinsam Projekte zur künstlerisch-kulturellen Bildung verwirklichen. Vielmehr bilden jeweils drei Schulen ein lokales Netzwerk, das jeweils von einer Kulturagentin bzw. einem Kulturagenten moderiert wird. Damit sollen für die schulischen Kollegien Möglichkeiten geschaffen werden, voneinander zu lernen und auch schulübergreifende Vorhaben verwirklichen zu können.

In den ersten beiden Jahren seit Beginn des Kulturagentenprogramms bildeten konkrete Netzwerkprojekte, also gemeinsame

Vorhaben mehrerer Schulen mit einem Kulturpartner, jedoch eher die Ausnahme als die Regel. Dies verwundert kaum, da die Herausforderungen auf dem Weg zu einer Schule mit kulturellem Profil für die beteiligten Pädagoginnen/Pädagogen und ihre Partner zahlreich sind. Es gilt daher, mit den vorhandenen Ressourcen – insbesondere in Form von Zeit, die bekanntlich in Bildungseinrichtungen knapp bemessen ist – sorgsam zu haushalten. Und da bei aller Entlastungserwartung der Aufbau eines tragfähigen Schulnetzwerkes immer eine zusätzliche Investition darstellt, haben viele Schulen sich zunächst auf den Aufbau einer Kooperation mit Künstlerinnen/Künstlern oder Kultureinrichtungen beschränkt.

Ausgehend von einem Fachinput und den Praxiserfahrungen eines lokalen Netzwerks in Münster (NRW), diskutierten die Workshopteilnehmenden, unter welchen Bedingungen sich Kooperationen von Schulnetzwerken mit Kulturpartnern umsetzen lassen und welche Potenziale damit für die Beteiligten einhergehen.



Auszug aus der Präsentation von Hanna Järvinen

tu technische universität dortmund

1. Fachblick: Ansätze und Erfahrungen von Schulnetzwerken

Den Einstieg in den Workshop bildete der Input von Hanna Järvinen, Projektleiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund. Sie zeigte zunächst auf, wie vielfältig Schulnetzwerke sein können und welche zentralen Merkmale sie im Allgemeinen kennzeichnen³:

- Gemeinsame Basisintention
- Freiwilligkeit der Teilnahme
- Vertrauen
- Kooperation

- Relative Gleichrangigkeit der Akteure
- Koordination durch Verhandlung

Anschließend stellte sie grundlegende Prinzipien für gelingende Netzwerkarbeit vor⁴:

- Zeit
- Vertrauen
- Anerkennung
- Zugehörigkeit
- Geben und Nehmen
- Lose und dichte Beziehungen
- Personen vor Institutionen

Es wurden mögliche Spannungsverhältnisse⁵ benannt und gleichzeitig die Vorteile beschrieben, die Schulnetzwerke für die Beteiligten haben können⁶:

- In Schulnetzwerken sind die Praktiker die entscheidenden Personen.
- Netzwerke bieten die Möglichkeit für Praktiker, Wissen über ihre Arbeit auszudrücken und zu teilen.
- Netzwerke sind ein „professionsgemäßer“ Ort der Entscheidungsfindung.
- Netzwerke bieten vielfältige Möglichkeiten, sich aktiv im Sinne von „Leadership“ zu engagieren.
- Netzwerke sind flexibel, sie erlauben eine Anpassung ihrer Struktur nach Maßgabe der im Netzwerk verfolgten Ziele.

Am Beispiel des Programms „Schulen im Team“⁷, das seit 2007 von der Stiftung Mercator und dem Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW sowie acht Projektkommunen in NRW umgesetzt wird, stellte Hanna Järvinen abschließend vor, wie dort Erkenntnisse der Netzwerkforschung praktisch angewendet werden.

2. Praxisbeispiel

Das Kunstgeldprojekt „Die Kunstpaten“

Auf dieser Grundlage berichteten Yara Hackstein, Kulturagentin im Netzwerk Münster, und der Künstler Bodo Treichler über ihre Erfahrungen im Netzwerkprojekt „Kunstpaten“, das in Münster stattfindet. Dort kooperieren die Uppenbergschule (Förderschule) und die Waldschule (Hauptschule) mit dem Kulturpartner „A@telier“ im „Kap8“ im Bürgerhaus Kinderhaus.

In der Projektwerkstatt arbeiten Schülerinnen/Schüler der zwei beteiligten Schulen regelmäßig mit Künstlerinnen/Künstlern – den „Kunstpaten“ – zusammen. Dabei lernen sie künstlerische Verfah-

Praxisbeispiel

Die Kunstpaten

Schülerinnen und Schüler arbeiten in dem langfristig angelegten Austausch regelmäßig mit Künstlerinnen und Künstlern zusammen, sowohl in der Schule als auch in der Kunstprojektwerkstatt im Stadtteil. Außerdem besuchen Sie die Ateliers der Kunstschaffenden. Im Netzwerk werden gemeinsame Ausstellungen realisiert.

Themen:

Kunstpaten arbeiten regelmäßig mit Schülerinnen und Schülern

Sparte:

Bildende Kunst

Formate/Methodik:

Im Unterricht/Wahlpflichtunterricht, Arbeitsgemeinschaften

Bundesland:

Nordrhein-Westfalen

Stadt/ländlicher Raum:

Münster

Kulturpartner:

Bürgerhaus Kinderhaus, A@telier Kunstwerkstatt und die Bildhauer Bodo Treichler, Jochen Koeniger, Christoph Hetzel, Stefan Rosendahl, Hans-Joachim Hugenroth

Schule:

Uppenbergschule (Förderschule mit den Schwerpunkten Lernen und emotionale und soziale Entwicklung), Waldschule Kinderhaus (Ganztagshauptschule)

Projektgröße:

ca. 50 Schülerinnen und Schüler

Klassenstufe:

8 bis 10

Projektdauer:

Februar 2013 bis Mai 2015

Kulturagentin:

Yara Hackstein, Kulturagentin im Schulnetzwerk Münster/RB Münster

ren aus dem handwerklichen Kontext kennen, erleben Kunstschaffende in deren Arbeitsumfeld und stellen eigene Kunstwerke her, die sie in Ausstellungen präsentieren.

Begegnungen finden aber nicht nur zwischen den Kindern bzw. Jugendlichen und ihren „Kunstpaten“ statt. Auch die Lehrkräfte arbeiten schulübergreifend zusammen und planen zudem gemeinsam mit den Künstlerinnen/Künstlern die Projektarbeit. Als aktiv Beteiligte erhalten sie ebenfalls Einblicke in das künstlerische Schaffen im „A@telier“, begleiten verschiedene Gruppen von Schülerinnen/Schülern – teilweise inklusiv – und werden herausgefordert, in ihrem Unterricht neue Verfahren auszuprobieren.

Die Vernetzung der unterschiedlichen Partner erfolgt auf mehreren Ebenen und wird durch die Kulturagentin begleitet und moderiert: Für die Zusammenarbeit im Netzwerk ist an den Schulen jeweils der oder die Kulturbeauftragte bzw. die projektleitende Lehrkraft verantwortlich. Auf Seiten des Kulturpartners ist dies der künstlerische Koordinator der Projektwerkstatt. Sie sind das Bindeglied sowohl zu den Leitungen der Schulen bzw. des „Kap8“ als auch zu den beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen sowie den durchführenden Kunstschaffenden.

Ihr erstes Fazit haben Yara Hackstein und Bodo Treichler in Form von vier Thesen formuliert:

1. Zu Beginn muss eine Idee stehen, erst dann kommt die Form – das Netzwerk – ins Spiel.
2. Motor für ein Projekt sollte ein Initiativkreis mit einer überschaubaren Anzahl von Teilnehmenden sein.
3. Netzwerkarbeit kann nur gelingen, wenn einer „den Hut auf hat“ (ohne dominant zu sein), Rollen und Aufgaben verbindlich geklärt sind und ein Controlling stattfindet.
4. Die Kulturinstitution kann hier eine Schlüsselrolle übernehmen und so zum Gelingen beitragen.

3. Austausch: Herausforderungen und Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit in Schulnetzwerken mit Kulturinstitutionen

Bei der anschließenden Gesprächsrunde bestätigten die Workshopteilnehmenden ausgehend von ihren Erfahrungen, wie wichtig ein von allen Beteiligten geteiltes Anliegen für eine gelingende Netzwerkarbeit sei: Es bedarf einer guten Idee, die man besser gemeinsam als allein angehen will. Eine Vernetzung der Vernetzung wegen habe dagegen keine Aussicht auf Erfolg.

Ebenso wurde betont, dass Netzwerke nicht von heute auf morgen entstünden, sondern schrittweise aufgebaut werden und wachsen müssten. Dies erfordere Zeit, die bekanntlich vor allem an Schulen

besonders wertvoll sei. Ohne entsprechende Ressourcen, die zur Verfügung gestellt werden, und ohne zusätzliches Engagement, das anerkannt und wertgeschätzt wird, seien Netzwerke kaum zu verwirklichen. Auch müsse gesichert sein, dass es für die Umsetzung von Vernetzungsvorhaben den notwendigen Rückhalt und klare Mandate aus den Kollegien gebe. Dafür seien, so wurde in der Gesprächsrunde berichtet, beispielsweise gemeinsame Veranstaltungen und Fortbildungen mit allen Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern der beteiligten Einrichtungen ein guter Weg. Das entspricht im Übrigen einer Entwicklung, die sich allgemein im Schulbereich abzeichnet: Zunehmend richten sich viele Unterstützungsangebote an Gesamtkollegien und Teams im Sinne professioneller Lerngemeinschaften, anstatt beispielsweise nur einzelne Personen zu qualifizieren.

Da der Aufbau tragfähiger Netzwerke eine hohe Investition aller Beteiligten erfordere und mit zahlreichen Herausforderungen verbunden sei, wäre es für das Kulturagentenprogramm sinnvoll, Schulnetzwerke an den Standorten zu befördern, an denen bereits entsprechende Strukturen oder Erfahrungen vorhanden sind. Wo dies nicht der Fall ist, sollten sich eher Einzelschulen und Kulturpartner darauf konzentrieren, tragfähige Kooperationen zu entwickeln.

Sehr intensiv wurde im Workshop darüber diskutiert, wie sich der Aspekt von Freiwilligkeit und der Umstand, dass es Personen sind, die erfolgreiche Netzwerkarbeit maßgeblich prägen, zu dem Anspruch verhalten, verbindliche und nachhaltige Veränderungen zu bewirken. Diese Frage wurde in zweifacher Hinsicht problematisiert:

1. Ein zentrales Anliegen des Kulturagentenprogramms bestehe darin, dass kulturelle Bildung an den beteiligten Schulen zu einem festen und integralen Bestandteil des Lernens für alle Schülerinnen/Schüler wird. Dafür reiche das Engagement und die vertraute Zusammenarbeit einzelner Personen – wie z. B. von Kulturbeauftragten, Kulturagentinnen/Kulturagenten und Kunstschaffenden – auf Dauer nicht aus. Auch wenn solche Akteure, die als Promotoren wirken, für den Aufbau und die Ausgestaltung tragfähiger Netzwerke unverzichtbar seien, müsse es gleichzeitig gelingen, verlässliche Strukturen zu schaffen, die personenunabhängig sind und Kontinuität über individuelles Engagement hinaus sichern.

2. Gleiches gelte auch mit Blick auf die Nachhaltigkeit von Unterstützungssystemen: Um Netzwerke verbindlich und unbefristet zu etablieren, müssten Schulen und ihre Partner auch dauerhaft auf feste Strukturen und Angebote, wie zusätzliche Ressourcen oder Teilnahme an Netzwerktreffen, zurückgreifen können. Die Aussicht auf punktuelle und nur auf Zeit bestehende Unterstützung bei der Netzwerkarbeit sei angesichts der notwendigen Investitionen von

Zeit, Geld und Engagement weder für Schulen und Kulturpartner als Institutionen noch für einen Großteil der Kollegien attraktiv. Für das Kulturagentenprogramm, das auf vier Jahre angelegt ist, bedeute dies, möglichst bald die Transferaussichten zu klären und dafür Sorge zu tragen, dass eine regionale Absicherung bzw. Weiterentwicklung von passenden Unterstützungsangeboten gelingt.

4. Resümee: Die Zusammenarbeit von Schulnetzwerken mit Kulturinstitutionen ist kein Königsweg, birgt aber Potenzial.

Im Workshop wurde deutlich, dass die Zusammenarbeit von Schulnetzwerken mit Kulturinstitutionen durchaus gelingen und für alle Beteiligten einen Mehrwert bringen kann. Dafür werden Schlüsselpersonen benötigt, die den Aufbau und die Gestaltung voranbringen und dafür sowohl aus ihren Kollegien als auch über externe Angebote die notwendige Unterstützung erhalten. Um nachhaltige Wirkungen zu erreichen, muss es gelingen, die Netzwerkarbeit in eine verbindliche und dauerhafte Struktur zu überführen.

Schulnetzwerke sind in vielfacher Hinsicht herausfordernd und das Kulturagentenprogramm bietet den schulischen Akteuren und ihren Partnern wertvolle Unterstützungsangebote, um gemeinsam anspruchsvolle Kulturprojekte zur kulturellen Bildung umzusetzen. Dennoch erscheint schulische Netzwerkarbeit in diesem Kontext vor allem dort vielversprechend zu sein, wo bereits entsprechende Erfahrungen und Strukturen vorhanden sind. Denn diese aufzubauen und zu pflegen und gleichzeitig innovative Entwicklungsarbeit im Bereich der kulturellen Bildung zu leisten, birgt schnell die Gefahr einer Überforderung.

1 <http://www.blickueberdenzaun.de/> [11.7.2014].

2 Vgl. Berkemeyer, Nils; Järvinnen, Hanna: „Lernen in Netzwerken. Journal für Schulentwicklung“, Heft 3/2011, S. 4–7.

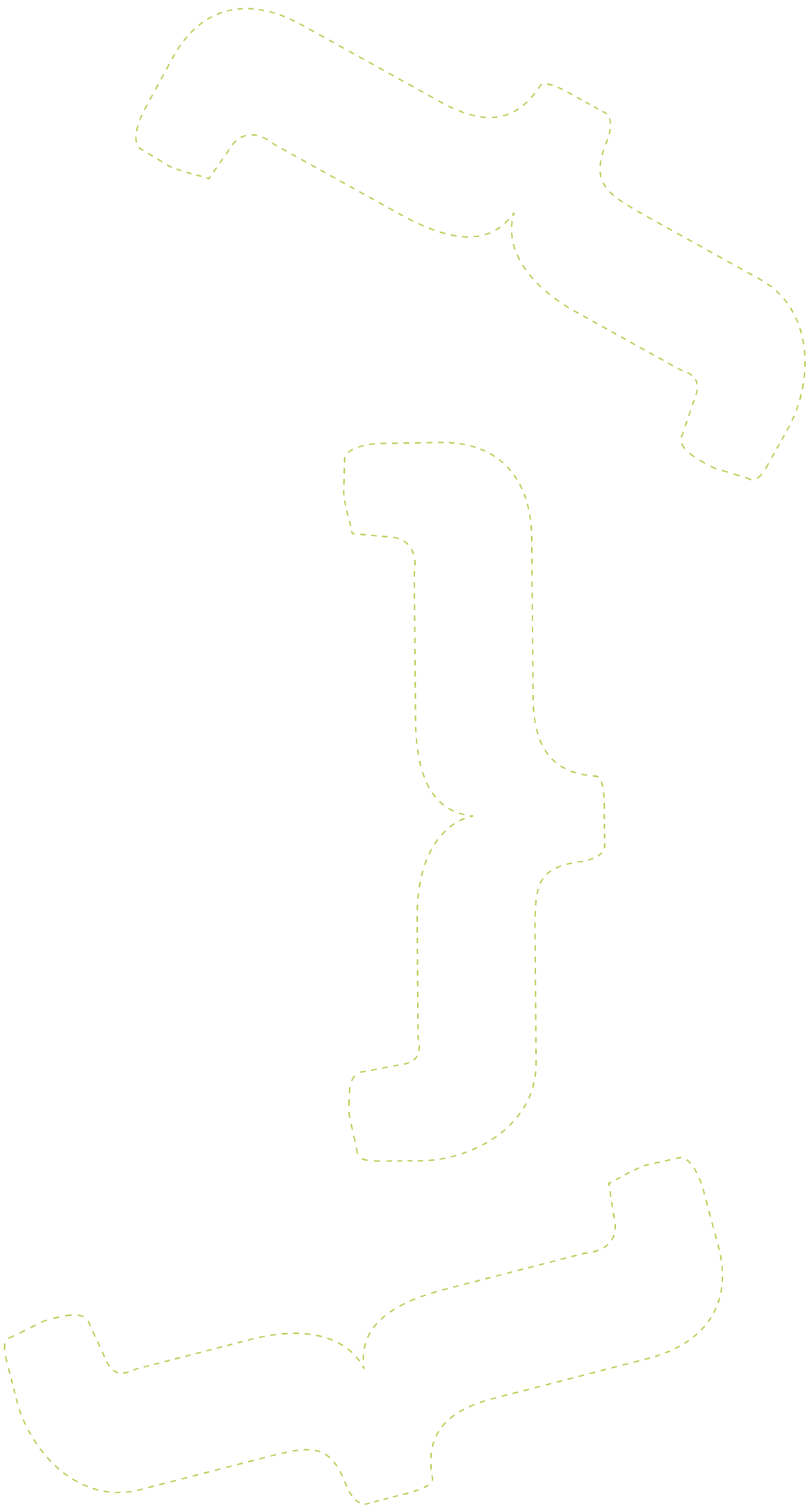
3 Vgl. Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Manitus, Veronika; Müthing, Kathrin: „Schulen im Team: Einblicke in netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung“, in: Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Manitus, Veronika; Müthing, Kathrin (Hg.): *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*, Münster 2008, S. 20–70.; Altrichter, Herbert: „Netzwerke und Handlungskoordination im Schulsystem“, in: Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Kuper, Harm (Hg.): *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen*, Münster 2010, S. 95–116.

4 Vgl. Straus, Florian: „Wir brauchen mehr Qualität in der Vernetzung – Anmerkungen aus der Perspektive qualitativer Netzwerkforschung“, in: Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Kuper, Harm (Hg.): *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen*, Münster 2010, S. 95–116.

5 Vgl. Sydow, Jörg: „Management in Netzwerkorganisationen – Zum Stand der Forschung“, in: Sydow, Jörg (Hg.): *Management von Netzwerkorganisationen*, Wiesbaden 2006, S. 387–472.

6 Chrispeels, Janet Hageman; Harris, Alma: „Conclusion: Future Directions for the Field“, in: Harris, Alma; Chrispeels Hageman, Janet (Hg.): *Improving Schools and Educational Systems*, London 2006, S. 293–307.

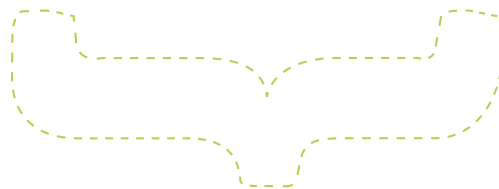
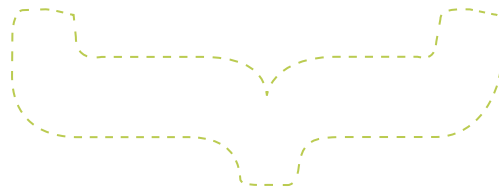
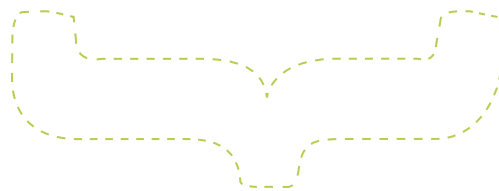
7 <http://www.schulen-im-team.de> [11.7.2014].



Workshop 11

Veränderung und Öffnung als Leitprinzip – Chancen und Herausforderungen für das institutionelle Selbstverständnis von Schulen und Kulturinstitutionen

Kultureller und künstlerischer Arbeit werden immer wieder Heilerwartungen zugeschrieben, insbesondere in Bezug auf ihr gesellschaftliches Emanzipationspotenzial. In diesem Zusammenhang werden die Öffnung der Kulturinstitutionen und eine selbstkritische Reflexion über inhärente Ausschlussmechanismen gefordert. Aber wie können künstlerische Vermittlungsprojekte zur institutionellen Veränderung beitragen? Wie müssen Kunstprojekte aussehen, damit sie die Kinder und Jugendlichen auch wirklich erreichen? In Bezug auf die Schulen ist gerne von der „Sprengkraft der Kunst“ die Rede. Was ist damit gemeint, wie kann Kunst in der Schule eine solche Kraft entwickeln? In diesem Workshop wird es darum gehen, Projekte und Institutionen dahingehend zu befragen und zu diskutieren, inwiefern einzelne Projekte zum besseren Verständnis der strukturellen Bedingungen von Schulen und Kultureinrichtungen beitragen.



Rahel Puffert

Unerfüllt und trotzdem lehrreich. Ko-operationen in Zonen des Theaters und der Schule von Kunst und ihrer Vermittlung aus

Sprechakt

„School first“, so lautete die kurzfristige Absage des geplanten Beitrags eines Lehrers zum Workshop 11. Unvorhersehbare organisatorische Vorbereitungen hielten den Oberstudienrat und Kulturbefragten einer Grund- und Stadtteilschule in Hamburg davon ab, nach Dortmund zu kommen. Er hatte von seinen Erfahrungen mit der Projektarbeit (vor allem in den Bereichen Theater, Tanz, Film) berichten wollen und deren Einfluss auf die Schulkultur reflektieren. Ein bedauerlicher Perspektivverlust? Ja schon. Kooperation geplatzt? Vielleicht. Aber ließ sich die lapidare Absage nicht ebenso gut als überlegte Ansage interpretieren? Ob intendiert oder nicht – meinem Forschungsinteresse an Verfahren der Reduktion kam es jedenfalls entgegen, die Absage im Sinne eines programmatischen Slogans und damit als performativen Akt zu verstehen: „School first“. Was diese Priorisierung für das Thema der Tagung bedeuten könnte, untersuche ich hier exemplarisch, indem ich zunächst ihre konkreten Folgen für den Workshop beschreibe. Das liefert den Auftakt, um noch in weiterer Hinsicht das Fehlen, Situationen der Leere sowie unsichtbare Operationen in ihrer Sinnhaftigkeit und Produktivität für die Ausbildung einer Schulkultur zu reflektieren. Denn vom Blickpunkt der Kunst und ihrer Vermittlung aus spielten sie im Verlauf des Workshops eine entscheidende Rolle.

Probe

Die Absage hatte zunächst den Effekt, dass der Zeitplan durcheinandergeriet. Telefonate, hektische Absprachen, kurzfristige Umpassung. Als Nebeneffekt stifteten die notwendigen Änderungen einen recht emotionalen, aber anregenden Erstkontakt mit Nicola May, der Intendantin des Theaters Baden-Baden, der in einer engagierten Diskussion über die Frage des Verhältnisses von Kunst und Bildung mündete. Der Kulturagent Ralf Eger bewies seine Stärke als ausgleichender Vermittler, und Nicola May vertrat ihren kritischen Standpunkt im Vorfeld mit Humor. Meine Person stimmte sich schon mal auf einen moderaten Tonfall ein. Die Tagungsorganisatorinnen überwachten fürsorglich und aus der Distanz das Geschehen. Gewissermaßen im Stehgreif hatten wir schon einmal unsere Plätze eingenommen und die Rollen für den bevorstehenden Morgen geprobt.

Ausführung mit diversen Vorhängen und Zwischenstücken

Im Workshop sollte es um Veränderung gehen. Durch Kunst oder durch Kunstvermittlungsprojekte. Jedenfalls an Schulen. Und auch an Kulturinstitutionen. Was könnten Projekte „zum besseren Verständnis der strukturellen Bedingungen von Schulen und Kultureinrichtungen beitragen?“ lautete eine zentrale Frage.¹ Es ging also um viel. Zu viel?

Ein lichter, etwas kühler, aber weitläufiger Raum. Um den als Tafel angeordneten Tisch saß eine Runde von etwa 25 Personen: Kulturagenten, Schulbeauftragte, Schulleiterinnen und Schulleiter, die Theaterpädagogin einer Oper ebenso wie Vertreterinnen und Vertreter von Kulturinstitutionen, der Politik und von Bildungseinrichtungen. Ute Pinkert, Professorin für Theaterpädagogik, war geladen, den ersten „Input“ zu geben. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde verteilte Pinkert ein Handout und begann in einer Mischung aus akademischer Rede und persönlichem Bericht ihren Vortrag. Eine konzentrierte Stimmung stellte sich ein.

In Anlehnung an den Titel des Workshops „Veränderung und Öffnung als Leitprinzip – Chancen und Herausforderungen für das institutionelle Selbstverständnis von Schulen und Kulturinstitutionen“ – bestand Ute Pinkerts Input aus drei Eingaben: *Öffnung I–III*.

Sie stellte damit nicht einfach drei Beispiele in den Raum, die anschließend diskutiert wurden. Eher verwies sie auf drei Ebenen der Betrachtung – oder besser: Sie lud in drei Zonen ein, in denen sich das Erwartete ereignen könnte oder zu denken wäre. Dieses Etwas, welches mit Öffnung assoziiert wird und als Anspruch an Kunst bzw. an die Kooperation zwischen Schulen und Kultureinrichtungen mehr oder weniger explizit regelmäßig im Raum steht, sollte im Folgenden besser fassbar gemacht werden.

Öffnung I

Ute Pinkert berichtete von einem Projekt, das im Rahmen von ARTuS! Kunst unseren Schulen!² stattfand. Im Vergleich zu einer Vielzahl von Programmen zur Förderung kultureller Bildung an Schulen unter Einbeziehung von Künstlerinnen/Künstlern, kennzeichnete Pinkert ARTuS! als gut ausgestattete und durchdachte Struktur. Auf drei Jahre angelegt setzte ARTuS! auf „Kontinuität und eine starke Einbeziehung der Lehrer/innen an den Schulen“³, wobei damit engagierte Lehrende aller Fächer gemeint waren und die Künstlerinnen/Künstler als deren „unterstützende Spezialisten“ angesehen wurden. Der Hauptfokus von ARTuS! lag damit auf der „längerfristigen Zusammenarbeit zwischen Lehrer/innen und Künstler/innen“ und dem Anspruch, die Schulkultur verbessern, also im besten Sinne *transformieren* zu wollen.

Das Projekt des Bildhauers Lothar Oertel gehörte hier in die Kategorie „c) Begreifen der Schule als ‚soziale Plastik‘ (Beuys)“.⁴ Der für seine raumgreifenden Arbeiten bekannte und auf die Kraft des Materials setzende Bildhauer Oertel entschied sich in diesem Projekt zunächst dazu, sich „nur“ in der Schule aufzuhalten und im Lehrerzimmer viel Zeit damit zu verbringen, mit den neuen Kolleginnen und Kollegen zu sprechen. Über Wochen tat er das und erzeugte dabei sowohl im Kollegium als auch bei den von ARTuS! eingesetzten Begleitforscherinnen und -forschern eine gewisse nervöse Aufmerksamkeit. Die Lehrenden genossen durchaus die Möglichkeit, in Oertel einen Ansprechpartner zu haben, bei dem man unterhalten werden und u. U. sogar strukturelle Fragen reflektieren konnte.

Leere 1: Seiteneffekt der Aktion des Sprechens über die Dauer: Die Erwartung an Kunst wurde spürbar, und zwar in ihrer immateriellen Hülle der Nicht-Erfüllung; vermutlich mehr als eine klassische Skulptur es heute noch kann.

Wenn an Kunst die Erwartung geknüpft wird, dass sie den unerfüllten Raum füllt, dann kann ihr bewusstes Ausbleiben das Unerfüllte, das bereits Angefüllte sehr konkret erfahrbar machen. Darin besteht u. a. auch die Stille-Lehre bei John Cage.⁵ An Kunst werden Ansprüche gestellt. Aber diese meist uneingestanden Ansprüche (an Aktivität, an Material, an Arbeit, an Ästhetik) machen sich besonders dann bemerkbar, wenn sie enttäuscht werden, wenn sie im Unsichtbaren verhaftet die Aufmerksamkeit nicht auf das Ausbleibende, sondern auf das Vorhandene lenken. In diesem Fall machte das Fehlen von Material auf den schulischen Raum und dessen Fülle (an visuellen, rituellen, architektonischen Elementen) aufmerksam. Oertel beließ es nicht dabei, sondern überraschte die Lehrenden offenbar nach mehreren Wochen seiner Anwesenheit eines Morgens mit einem neuen Eindruck der Fluretage: Sämtliche Poster, Zettel, Bekanntmachungen waren abgehängt. Die Informationsflut an Vorschriften war entfernt. Es muss erhaltensam gewesen sein. Und wiederum eine Sichtbarmachung durch Entzug: Womit sind unsere Räume eigentlich angefüllt? Hinweisschilder, Formulare, Regeln, Plakate der Schülerschaft ... Warum sieht das eigentlich *so* aus, und wie sieht es überhaupt aus? Habe ich eigentlich je wirklich hingeguckt?

Leere 2: Um den schulischen Raum verändern zu können, muss ich ihn bemerken. Eine dritte Intervention Oertels bestand daher darin, in einem besonders frequentierten Eingangsbereich kleine handgeformte Tontiere auf dem Boden so anzuordnen, dass man sich beim Durchlaufen des Flures vorsehen musste, sie nicht zu zertreten oder auf andere Art zu übersehen. Laut Pinkert ging der Verteilung der ungebrannten Tonskulpturen die Beobachtung eines recht unbekümmerten Umgangs von einigen Schülerinnen und Schülern mit den Schulräumlichkeiten voraus. Eine Ausdehnung von Zerbrechlichkeit auf dem Boden. Stille Tiere. Sensibilisierung für den eigenen

Praxisbeispiel

Schau und Spiel

Das Schulnetzwerk Baden-Baden und das Theater Baden-Baden sind eine langfristige Kooperation eingegangen, die sowohl regelmäßige Theaterbesuche als auch Theaterproduktionen mit Schülerinnen und Schülern beinhaltet.

Themen:

Langfristige Kooperation zwischen Theater und Schulnetzwerk

Sparte:

Theater, Museum

Formate/Methodik:

Projektstage, AG

Bundesland:

Baden-Württemberg

Stadt/ländlicher Raum:

Baden-Baden

Kulturpartner:

Theater Baden-Baden, Rob Doornbos (Regisseur)

Schule:

Realschule Baden-Baden, Theodor-Heuss-Schule Baden-Baden (Grund- und Werkrealschule), Werkrealschule Lichtental Baden-Baden

Projektgröße:

Über 200 Schülerinnen und Schüler

Klassenstufe:

5 bis 10

Projektdauer:

Oktober 2012 bis Juli 2013

Kulturagent:

Dr. Ralf Eger, Kulturagent im Schulnetzwerk Baden-Baden/Regierungsbezirk Karlsruhe

Körper im Raum. Widerstand des Feinsinns.

Oertels Interventionen mündeten in einer per Schulkonferenz beschlossenen Strukturveränderung. Sogenannte Tage der Stille wurden eingeführt, für deren regelmäßiges Stattfinden sich Schülerschaft wie Lehrende engagierten. Das Projekt war also erfolgreich. Es beeinflusste das Geschehen und die Kommunikation in der Schule und mündete in einer strukturellen Veränderung. Nur: Ohne die Anwesenheit des Künstlers wurden die Tage der Stille seltener, in der Routine des Alltags ging offenbar auch die Erinnerung an den Aufbruch verloren.

Leere 3: Veränderung von Schule ist möglich, allerdings kostet gerade der intensive und situationspezifische künstlerische Eingriff mit „seiner starken Konzentration auf die Persönlichkeit des Künstlers für diesen eine extreme Kraftanstrengung [...], der sich der entsprechende Kollege nach einem Schuljahr nicht mehr gewachsen fühlte“.⁶

Inwiefern trägt Oertels Projekt nun zum besseren Verständnis der strukturellen Bedingungen von Schulen und Kultureinrichtungen bei?

In der später im Workshop geführten Diskussion wurde deutlich, dass Oertels Projekt bei den Teilnehmenden einen starken Eindruck hinterlassen hatte. Etwas wie Verwunderung war noch im Raum, als sich die ersten Bedenken artikulierten. Die Übertragbarkeit auf andere Schultypen wurde geprüft, Zweifel angemeldet und skeptisch nach dem (implizit als zu hoch oder unerreichbar eingestuften) finanziellen und personellen Aufwand gefragt. Diese Reaktionen lassen sich vielleicht am Besten verstehen, wenn man sie nicht von sich abspaltet, sondern an sich selbst qua selbstkritischer Reflexion analysiert. In meiner Wahrnehmung sind sie Symptome für die *Unwahrscheinlichkeit*, die Kunst hervorzubringen vermag. Dabei passiert zweierlei: Verunsichert durch die Begegnung mit einer neuen Möglichkeit, werden reflexartig die gewohnten und irritierten Denkbahnen auf ihre Verlässlichkeit hin kontrolliert. Gleichzeitig wird das für unmöglich Gehaltene einem Reality-Check unterzogen. Dabei ist es eigentlich schon zu spät, denn die gerade erfolgte ästhetische Differenzbildung lässt sich ja nicht einfach rückgängig machen, selbst wenn die Sprachbildung meist noch ein Weilchen hinterherhinken sollte.⁷ Die Kunst Oertels hatte uns unwiderruflich gezeigt, dass da etwas anders geht. Schwer zu glauben zwar. Aber selbst die Kategorie des Glaubens führte an dieser Stelle auf eine schiefe Bahn. Denn an der Stelle, wo die Wahrnehmung das Denken anregt, muss der Glaube gar nicht bemüht werden.

Ute Pinkert setzte ihren Vortrag fort:

Öffnung II

„Es geht eben nicht darum, Minderheiten in bestehende Institutionen einzugliedern oder einfach neue Politiken zu den bestehenden hinzuzuaddieren. Es gilt vielmehr, den Kern der Institutionen zu befragen, sie daraufhin abzuklopfen, ob die Räume, die Leitideen, die Regeln, die Routinen, die Führungsstile, die Ressourcenverteilungen sowie die Kommunikation nach außen im Hinblick auf die Vielheit gerecht und effektiv sind.“⁸

Um das Verhältnis zwischen Kulturinstitution und Schule zu problematisieren, bezog sich Pinkert nun auf die Frage, was eigentlich Kulturinstitutionen aus theaterpädagogischer Sicht zur Veränderung von Schule, aber mehr noch zu einer der zeitgemäßen Theatervermittlung beitragen könnten. Mit Referenz auf die viel zitierte Kategorisierung kunstvermittelnder Arbeit von Carmen Mörsch⁹ argumentierte sie: Wenn es darum gehe, Theater als „veränderbare Organisationen“ zu begreifen und weniger darum, Gruppen an das Theater heranzuführen als andersherum das Theater an die sie umgebende Welt – z. B. an ihr lokales Umfeld –, wie werden dabei dann Theaterkunst und „Umfeld“ konzipiert und welches Theater wird wie produziert? An welche (auch theaterpädagogische!) Erfahrungen wäre hierfür anzuknüpfen?¹⁰

Nicht ohne sich vorher bei der Moderatorin die Erlaubnis für eine kritische Perspektive auf bereits Gesagtes einzuholen, bekundete die Theaterintendantin Nicola May eine vollkommen andere Sicht auf die Dinge. Entgegen der derzeit in Mode geratenen starken Tendenz zu partizipatorischen Projekten und der Hinwendung zu Bildungsarbeit sei sie als Leiterin des Theaters nicht für die Bildung zuständig, sondern für die Kunst. Zwar habe sie ein Interesse an einem neuen und jungen Publikum, selbst habe sie mit einem Kinder- und Jugendtheater in Baden-Baden begonnen, dennoch verstehe sie nichts von Bildung, sondern habe ihre Expertise in künstlerischen Fragen. Zustimmung machte sich bei den Zuhörerinnen und Zuhörern bemerkbar. Aber auch Pinkert stieß auf Resonanz, als sie entgegnete, dass Kulturinstitutionen oft extrem hierarchisch organisiert seien und in ihrer Personalstruktur oftmals veraltet, weshalb sie den Veränderungsbedarf weniger aufseiten der Schulen, denn aufseiten der Kulturinstitutionen vermute. Eine Pädagogin, die für eine Oper arbeitet, berichtete von den großen Schwierigkeiten, in diesen Strukturen mit neuen Ideen zu landen. May zeigte nicht nur Verständnis für diese Situation, sondern gab offen preis, dass sie ihre Leitungsposition dazu nutze, Beweglichkeit „zu verordnen“. Jetzt fand auch das Plädoyer für ein Theater von Professionellen, welches sich nicht ausschließlich auf „Helden des Alltags“ konzentriere, Widerhall. May spezifizierte ihr Interesse an den Jugendlichen

als zukünftiges Publikum. Auch die Produktion müsse sich an seinen jungen Zuschauerinnen/Zuschauern orientieren, sonst bestehe die Gefahr, dass die „Stücke veralten“. Der Kulturagent Ralf Eger berichtete von der konstruktiven Zusammenarbeit mit dem Theater Baden-Baden und seinen drei Netzwerkschulen. Die Schauspieler des Theaters böten Workshops auch mit als „schwierig“ geltenden Klassen an. Außerdem würden Theaterbesuche in der Schule vorbereitet und nachbereitet. Die Zusammenarbeit mit dem Theater wird in und mit den Schulen begleitet und regelmäßig evaluiert. Was Nicola May von den Schülerinnen/Schülern brauche? „Stoffe, Themen, Wahrnehmung.“ Exzeptionell sei die frühzeitige Kooperation des Theaters Baden-Baden vor allem deshalb, weil hier eine fünfjährige Kooperation per Vertrag zwischen Theater und Schulen beschlossen wurde, ohne dass die inhaltliche Ausrichtung festgelegt worden sei. Anschließend, May und Eger berichteten nun als eingespieltes Team, wäre es darum gegangen, die gegenseitigen Interessen herauszufinden und daraus etwas zu entwickeln. Weder eine Kritik noch Strukturfragen hätten am Anfang gestanden: „Es passiert einfach.“¹¹ Dabei verändere man sich.

Öffnung III

Egers und Mays Darstellung der Zusammenarbeit bildete ein gutes Beispiel für eine „strukturelle Koppelung“, die Pinkert mit Luhmann als theoretisierende Beschreibung einer gelungenen Kooperation skizziert hatte.¹²

Dennoch gab es Widerspruch von verschiedenen Seiten: Bildungsarbeit an Kulturinstitutionen passiere höchstens auf dem Konzeptpapier „einfach“, insbesondere die Beschäftigung von freischaffenden Künstlerinnen/Künstlern an Kulturinstitutionen erfolge nach dem Prinzip „Zuckerbrot und Peitsche“. Man könne den Institutionen ihren Bildungsauftrag nicht aufzwingen und stoße in der Regel auf große Widerstände. Wie repräsentativ das Theater Baden-Baden als vergleichsweise kleine und sich durch Beweglichkeit auszeichnende Kulturinstitution sei, wurde diskutiert.

Leere 4: Eine systemtheoretische Analyse nach Luhmann müsste im Einzelfall klären, auf welches andere System oder „Milieu“ oder welche „Umwelt“ das System Schule durch die jeweilige Kooperation eigentlich trifft. Für eine strukturelle Koppelung im transformativen Sinne sind reziproke Erwartungen – und seien sie noch so unausgesprochen – Bedingung. Deutlich wurde, dass die Interessen der zahlreich im Workshop erschienenen Einzelkünstlerinnen und -künstler nicht mit denen der Kulturinstitutionen gleichzusetzen sind. Was nicht ausschließen soll, dass es in beiden Fällen zu gelun-

genen Kooperationen mit Schulen kommen kann. Nur: ein ungleichgewichtiges Verhältnis von Erwartungen kann Kooperationen stark belasten.

Aus dem Zuschauerinraum

Wie sich in den vorhergehenden Gesprächsrunden bereits herausgestellt hatte und als Eindruck auch späterhin verdichtete, war die Tagung „Gemeinsam etwas bewegen: Kooperationen von Schulen und Kulturinstitutionen“ durch unterschiedliche Gefühlslagen gekennzeichnet: Hohe Motivation und eine gewisse, geteilte Grundüberzeugung über die Wichtigkeit des Unterfangens gesellten sich zu dem Bewusstsein von und z. T. ernüchternden Erfahrungen mit strukturellen Hindernissen. Ob diese als Gegenüber kritisiert oder als Voraussetzung eigenen Handelns begriffen werden, ob sie an Lehrplänen von Schulen, prekären Bedingungen von freischaffenden Künstlerinnen/Künstlern, veralteten Hierarchiemodellen in Institutionen oder der ungeklärten Finanzierung des Kulturagentenprogramms über 2015 hinaus festgemacht wurden. Viele der beteiligten Kunstschaffenden, Lehrenden und Kulturagentinnen/Kulturagenten problematisierten die Diskrepanz zwischen den hohen Ansprüchen und Erwartungen an ihre Arbeit einerseits und der fehlenden Sicherheit in Bezug auf den Fortbestand ihrer Bemühungen.¹³ Dieses richtete sich an die Politik, aber auch an die mit ihnen in Verhandlung tretenden Stiftungen: An die Adresse Letzterer wurde gegen Ende der Wunsch gerichtet, die Laufzeit des Kulturagentenprogramms um mindestens ein Jahr zu verlängern. Schließlich gab es den kollegialen Hinweis darauf, dass die realistische Einschätzung der zur Verfügung stehenden Ressourcen am Anfang stehen müsse. Das richtete sich wiederum an überengagierte Kulturproduzenten.

Was die Brandenburger Schule exemplarisch durch die Einrichtung der Tage der Stille nach außen dokumentiert hat, ist zudem ein Bedürfnis nach Ruhe, nach Konzentration und Besinnung. Und das sei nicht im Sinne eines Rückzugs, sondern als gemeinsame, ritualisierte Erfahrung zu verstehen, die vielleicht auch eine Sensibilisierung des Hörsinns zur Folge haben könnte. Überlastung, übertriebene eigene und an die Arbeit herangetragene Ansprüche, ein hohes Konfliktpotenzial und der permanente Druck, sich nach außen offen und flexibel zu zeigen, werden in der Regel nicht nur im Bildungsbereich, sondern in fast allen Arbeitsgebieten zu Stressfaktoren. Paradoxe Weise wird auf diese Weise sogar verfehlt, was der eigentliche Grund für das Tempo ist: produktiver und steigender Output. „School first“ könnte als Echo auf diese hohen Erwartungen verstanden werden. Reicht es nicht vorerst aus, mithilfe von künstlerischen Interventionen, eine Schulkultur auszubilden, die sich durch

Sensibilität und Offenheit gegenüber dem Anderen auszeichnet? Dass man freischaffenden Künstlerinnen/Künstlern im Gegenzug faire und vergleichsweise verlässliche Arbeitsbedingungen anbietet, sollte aus meiner Sicht vor dem Hintergrund ihres freiwilligen Engagements für eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe selbstverständlich sein. Und um nicht weniger handelt es sich ja bei der Arbeit an solchen Schulen, die an ihrem öffentlichen und demokratischen Auftrag festhalten. Dass Kulturinstitutionen, insbesondere die der Hochkultur, von beiden – der Unwahrscheinliches evozierenden Kunst und den zum Teil extrem avancierten institutionellen Schulstrukturen – viel lernen könnten, scheint mir ein wichtiges Ergebnis unseres Workshops zu sein.

1 Vergleiche Workshopankündigung der Tagung.

2 Ein Modellprojekt des Landesinstituts für Schule und Medien Brandenburg in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport sowie dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur, das sich zum Ziel setzt, neue Formen von künstlerisch-ästhetischem Lernen im Sinne einer neuen Schul- und Lernkultur in den Schulen zu erproben. Vgl. <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/7019.html> [11.7.2014].

3 Pinkert, Ute: *ARTuS! – Kunst unseren Schulen! – Dynamiken eines Projektes. Zusammenfassender Bericht der wissenschaftlichen Begleitung*, http://www.udkberlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e110993/e110995/infoboxContent160031/ARTuSKunstunserenSchulenAbschlussbericht_ger.pdf [11.7.2014].

4 Für die diversen Projekte gab es unterschiedliche Formate, die regelten, wie die Künstlerinnen-/Künstler-Kooperationen in den Schulbetrieb eingebunden waren. Die gesamte Liste:

- a) Arbeit mit einer kleinen Gruppe freiwilliger und interessierter Schülerinnen/Schüler außerhalb der regulären Unterrichtsstruktur
- b) Organisation einer festen Unterrichtsstruktur innerhalb derer verschiedene Methoden sinnlich-emotionaler Wirklichkeitsaneignung erprobt wurden
- c) Begreifen der Schule als „soziale Plastik“ (Beuys)
- d) Künstlerisch-ästhetisches Lernen innerhalb eines „Extra“-Unterrichts
- e) Integration künstlerisch-ästhetischer Lernformen in einen projektorientierten Kunst- bzw. Medienunterricht, vgl. ebd. S. 10f.

5 John Cage, der an den Übergängen zwischen den Genres (z. B. bildende Kunst und Musik) interessiert war, hat in seinen Arbeiten eindrücklich auf den Entzug von Erwartetem gesetzt. Vgl.: Puffert, Rahel: *Die Kunst und ihre Folgen. Zur Genealogie der Kunstvermittlung*, darin: „Aktivierung (John Cage)“, Bielefeld 2013, S. 166–170.

6 Pinkert, Ute: *ARTuS! – Kunst unseren Schulen!*, a. a. O., S. 11.

7 Pierangelo Maset beschreibt dieses Dilemma zwischen begrifflicher bzw. deskriptiver Fassung und Differenzbildung ästhetischer Praxis auch als Prozess der Reduktion von Differenz, bei dem „die Besonderheiten in die Zwangsjacke des Begriffs“ geraten. Vgl. ders.: *Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter*, Stuttgart 1995, S. 123.

8 Terkessidis, Mark: „Die Heimsuchung der Migration. Die Frage der interkulturellen Öffnung des Theaters“, in: *Heart of the City. Recherchen zum Stadttheater der Zukunft*. Theater der Zeit, Heft 7/8, Arbeitsbuch 2011, S. 42–53.

9 Mörsch, Carmen: „Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation“, in: Dies. und das Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hg.): *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojektes*, Zürich/Berlin 2009, S. 9–33.

10 Pinkert, Ute: „Theatervermittlung als Forschungsgegenstand“, in: *Art Education Research*, Dezember 2011, Jg. 2 (4), S. 5.

11 Dank an Sahar Rahimi, Protokollantin des Workshops.

12 „Strukturelle Koppelung“ im Sinne von Niklas Luhmann beschreibt das Phänomen, wie zwei unterschiedliche Systeme, z. B. eine Kultureinrichtung und eine Schule, auf ein ‚Ereignis‘ in unterschiedlicher Weise – nach den Regeln, die sie jeweils bestimmen – reagieren und ihr Verhalten aufeinander abstimmen. Dabei lassen sich manifeste (andauernde) von operativen (zeitlich begrenzten) strukturellen Koppelungen unterscheiden und richtet sich das Augenmerk auf die Veränderungen innerhalb der beiden Systeme, aufgrund derer es ihnen gelingt, sich miteinander zu verkoppeln.“ Hummel, Claudia; Fehr, Michael: „Elf ZOOM Patenschaften in Berlin – Abschlussbericht“, in: Institut für Kunst im Kontext UdK Berlin (Hg.): *ZOOM, Berliner Patenschaften Künste und Schule. Berichte und Materialien*. Berlin 2011, S. 11.

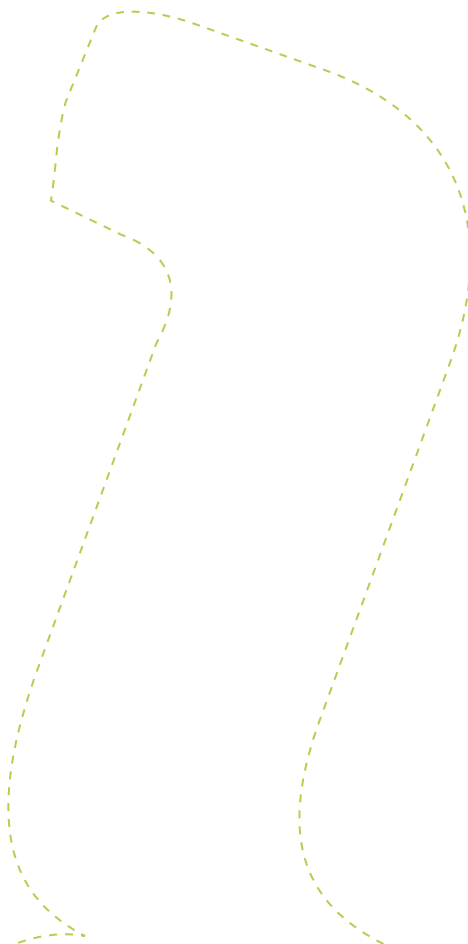
13 Dass diese Sorge durchaus ihre Berechtigung hat, lässt sich nachlesen bei: Mörsch, Carmen: „Eine kurze Geschichte von KünstlerInnen in Schulen“, in: Nanna Lüth/Carmen Mörsch (Hrsg.): *Kinder machen Kunst mit Medien*, München 2005 (Text auf DVD).



Workshop 12

Kunst und Kultur – was geht mich das an? Partizipation und Mitsprache von Schülerinnen und Schülern in und bei Kooperationen

Zauberformel Partizipation? Lehrerinnen/Lehrer kennen die Forderung: Unterricht soll Schülerinnen/Schülern die Mitverantwortung für ihr Lernen ermöglichen und Raum für selbstständiges Handeln und eigenverantwortliches Arbeiten schaffen – zum Recherchieren, Kommunizieren, Kooperieren, Interviewen, Erforschen und Produzieren. Aber in welchem Maße und zu welchem Zeitpunkt werden die Schülerinnen/Schüler im Unterricht, in einem Projekt, in einer Kooperation mit einbezogen? Wie erkundet man, wo ihre Interessen und Wünsche liegen? In diesem Workshop werden wir uns darüber austauschen, wie Schülerinnen/Schüler bei der Ausgestaltung von Kooperationen und einzelner Projekte mitwirken und inwieweit sie auch bei der Planung, Entwicklung und Umsetzung von Kulturangeboten in Kulturinstitutionen beteiligt werden können.



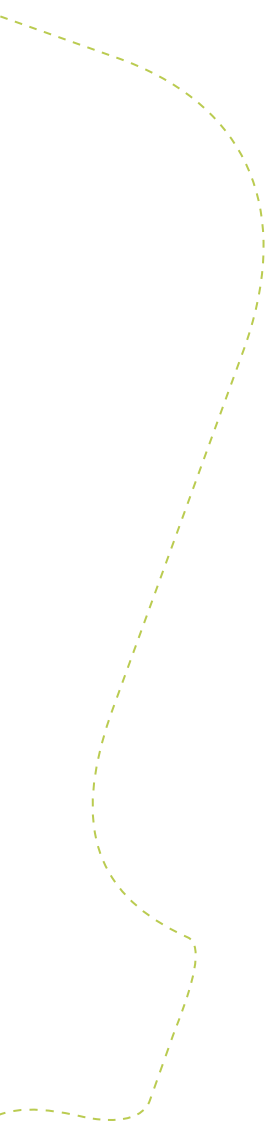
Ursula Rogg

Teilhabe oder Mehrgeben. Partizipation im System Schule

„Das Wort Partizipation kommt aus dem Lateinischen und setzt sich zusammen aus *pars* (Teil) und *capere* (ergreifen, aneignen, fangen). Das Konzept spielt in der attischen Demokratie und in Platons Ideenlehre als Teilhabe-Konzept eine tragende Rolle [...]. Nicht zuletzt ist Partizipation eine anthropologische Disposition, ohne die dem Menschen die vorgefundene Welt äußerlich bliebe und Willensbildung und Entscheidungsfähigkeit undenkbar wären: er kommt nicht umhin, Teil der Welt zu sein, durch sein Interesse mit ihr in Beziehung zu treten, teilzuhaben an Gegebenem, es durch Teilnehmen zu verändern. Partizipation zielt auf sich einlassen, mitbestimmen, mittun, interagieren, eingreifen [...]“¹

Was sich nach Seitz wie eine perfekte Lehr-Lern-Disposition darstellt, steht, das zeigt die Empirie, in spannungsvollem Verhältnis zur Praxis schulischer Realitäten. Dieser Text greift die wesentlichen Fragen, Haltungen und Reflexionen der Workshopgruppen auf, in denen es um eine Bearbeitung der Frage ging, was wir eigentlich meinen können, wenn wir im Kontext Schule und der Praxis kultureller Bildung von Partizipation sprechen. Sind Mitbestimmung und Teilhabe in diesem Zusammenhang Inhalt oder bereits Teil künstlerischer Interventionsstrategie, sind sie übergeordnete Bildungsziele oder sind sie zwingend jeglicher Glaubwürdigkeit künstlerischer Praxis mit und in gesellschaftlichen Gruppen geschuldet? Wer unter den Beteiligten erfährt die Ermächtigung, teilzuhaben und mitzubestimmen, und wer nicht? Wovon ist das tatsächlich abhängig? Wer kann es beeinflussen? Kann es im schulischen System überhaupt echte Teilhabe geben oder ist – wie Maike Aden schreibt – Schule zutiefst antipartizipatorisch? „Solange sie Selektionsfunktion hat, um den Schüler/-innen ihren zukünftigen Platz in der Gesellschaft zuzuweisen, tun sich zwischen den Zielen und den Möglichkeiten der Partizipation eklatante Widersprüche auf“, heißt es bei ihr.²

Analog zu diesen widersprüchlichen Einschätzungen der Potenziale von Partizipation in der kulturell-schulischen Praxis wird in den folgenden Beiträgen deutlich, wie unterschiedlich Partizipation auch von den Akteuren kultureller Praxis gesehen wird: Die Beurteilungen reichen von Empowerment bis hin zu der Überzeugung, Partizipation sei vor allem an Schulen eine Mogelpackung. Tatsächliche Mitbestimmung sei an Schulen weder möglich noch wirklich erwünscht.



Barbara Meyer, Programmexterne Expertin in diesem Workshop, ist Geschäftsführerin und künstlerische Leiterin des Internationalen JugendKunst- und Kulturhauses „Schlesische27“ in Berlin-Kreuzberg. Sie vertritt die Ansicht, dass es an Schulen immer nur um scheinbare Mitbestimmung gehen könne, die letztlich in einer Überforderung aller Beteiligten münde. Sie verwendet das Bild eines Kuchens, um ihre Einschätzung zu vermitteln. „Der ganze Kuchen“ gehöre immer schon jemandem – und das seien die Anderen. Teilhabe an etwas Ganzem, das in seiner Qualität bereits fertig gemacht, gedacht und vergeben sei, kann keine wirksame Teilhabe sein: Das Ganze in seiner Qualität mitzugestalten von vornherein und mit dem Risiko, dass etwas genuin anderes dabei entsteht, wäre ein Gegenmodell zum Akt des hier als paternalistisch begriffenen Akts des Abgebens von Einzelsegmenten. Aus dieser Sicht ist Partizipation ein Stück vom Kuchen: nur kurzfristig sättigend, eine kalkulierte Mogelpackung.

Dem gegenüber stehen die Ansätze zweier Kulturagenten des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“. Matthias Vogel und Carsten Cremer sehen ihre erste Aufgabe darin, Impulse für Schulentwicklung zu geben und damit in einem politisch-emanzipatorischen Aufbruch aller Beteiligten zu agieren. Ihre Umsetzungskonzepte weisen eine pragmatische Nähe zu dem von Seitz beschriebenen Charakter von Partizipation als Handlung aus; Ausgangspunkt jeglicher Partizipation sind bei ihr die Handlung, der (Spiel-)Raum und die Erfahrung – wesentliche Elemente performativer Praxis. Entsprechend wird Partizipation hier „[...] weniger ideologisch und auf Zukunft ausgerichtet, [sie] sucht vielmehr pragmatisch im Hier und Jetzt nach Handlungsspielräumen“. Im Schlußschluss mit künstlerischer Praxis wird sie als „Aktivierung und Ermächtigung“ insofern akzeptiert, als sie Menschen „[...] an Produktion beteiligt und das Hervorbringen von Sinn und Bedeutung kollektiv erfahren werden kann“.³

In zwei 90-minütigen Workshops zum Thema „Partizipation und Mitsprache“ wurde in zwei verschiedenen Gruppen mit je einem Praxisbeispiel sowie einem externen Input der Begriff in seiner Relevanz für Schulen mit Kooperationspartnern diskutiert.

Behüten und Erproben. Partizipation an der „Schlesischen27“

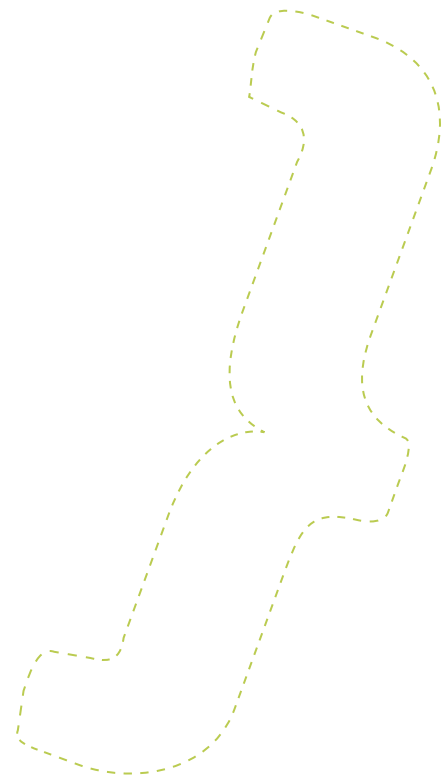
Barbara Meyer betonte bei ihrer Selbstvorstellung das Interesse ihrer Institution an künstlerisch-ästhetischen Produkten und Ergebnissen, die Prozesse sichtbar machen. Kollaborative Prozesse „ästhetischer Praxis“ von Kindern und Kunstschaffenden stehen hier im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Als „Paralleluniversum zu Schule“ bietet sie dafür einen offenen Raum, experimentelle Anlagen und professionell betreute Ange-

bote. Das „leidenschaftlich Listige“ von Kindern im Schulleben, mit Spickzetteln, Verstecken und heimlichen Sammlungen begreift Meyer als künstlerische Strategie. In einen anderen Zusammenhang gebracht, bergen diese wertvollen eigenen Strategien der Kinder für Wissensaneignung und -wahrung in Verbindung mit gestalterischen Fähigkeiten verborgene Wissensorganisation und ein Können, welche/s an der Schule oftmals zu kurz komme. Nach Meyer mangle es im Schulleben häufig an Möglichkeiten und Räumen, in denen Kinder selbst initiativ werden können; sie spricht von „kreativen Halden“, in denen das Selberfragen und Selbermachen kultiviert wird.⁴ Meyer nennt Partizipation im Kontext des Schulunterrichts ein „Monstrum“: Leidenschaftliche Lehrerinnen/Lehrer gerieten unter Druck, Interaktion im Unterricht nicht mehr entlang ihres absolut wertvollen (Experten-)Wissens aufzubauen, sondern nur noch methodische Alternativen zum Frontalunterricht zu suchen, weit weg von der inhaltlichen Substanz ihres Unterrichts. Dabei sei es genau diese Kompetenz gepaart mit Empathie, die in ihren Augen das wertvollste Gut einer Lehrperson ausmache, das Beste, das sie einem Lernenden gegenüber zu bieten habe. Eine ideale Lernform sieht sie im klassischen Lehrling-Meister-Verhältnis, einem Verhältnis, das von der Autorität der Könnerschaft und einem empathischen Auftrag des „Behütens“ (Meyer) geprägt sei.

Dem von Anleitung und Wissenstransfer gezeichneten „Lehrling-Meister-Verhältnis“ stellte Meyer ein Werkstattkonzept für Kinder und Jugendliche zur Seite, das konsequent auf Selbstorganisation baut; eine Werkstatt zum Erproben eigener Experimente und „Betriebsideen“. Dafür werden reale, offene Räume zur Verfügung gestellt, die den Kindern und Jugendlichen gehören und nicht durch ein „erwachsenes“ Vermittlungsprogramm vorstrukturiert sind. Die „Schlesische²⁷“ hat diesem Anspruch ein berlinweites Projekt gewidmet: „Die jungen Pächter“ übernehmen die Schlüsselgewalt und die damit verbundene Verantwortung für einen Raum, z. B. ein leer stehendes Ladenlokal. Sie definieren und gestalten selbst, was dort stattfindet. Im Beispiel war das eine Fahrradwerkstatt, ein Goa-Partyraum in Kombination mit einem analogen Schwarz-Weiß-Fotolabor.

Barbara Meyer betonte die Notwendigkeit dieser beiden grundsätzlich sehr unterschiedlichen Modelle und begründete damit ihre Skepsis gegenüber „Partizipation“ an Schule: Die Schule mit einem gesetzten Curriculum muss interessanter für die Lernbedürfnisse der Kinder werden, sie muss an der Relevanz des Stoffes weiterdenken, kritisch „ausmisten“ und den Mut haben zu „entscheiden“. An „entschiedenen“ Stellen sollte sie nicht so tun, als ob Mitbestimmung oder gar Verantwortungsübernahme von Kindern zu leisten sei. Vielmehr sollte sie leidenschaftlich vertiefte, fachlich kompetente Lehrpersonen in ihrer positiven Meisterposition stärken: Nichts sei so bereichernd wie Lehrende, die, von ihrer Sache begeistert,



mit Leidenschaft anleiteten. Ausgehend von den Fragen der Schülerinnen/Schüler würde ihr (Experten-)Wissen so zur Anwendung gebracht – deshalb: „Keine Angst vor Anleitung!“

Partizipation heißt für Meyer: Mit eigenen Fragen am Wissen und Können der Erfahrenen teilzuhaben, denn Lernen sei „wie Tuschestreifen“, den ausufernden Abzweigungen auf sicherem Grund nachzugehen.

Im Workshop wurde diese zunächst überraschende Polarisierung diskutiert: Entweder wird gemeinsam mit den Lehrenden nach dem Lehrling-Meister-Verhältnis gelernt oder indem Kinder mit voller Konsequenz (z. B. bei einem Mietvertrag) Dinge entscheiden, die notwendigerweise reflektiert werden müssen. An die Stelle des in der Schule so oft verwendeten hypothetischen Erörterns tritt hier die reale Erfahrung. Die Jugendlichen des Pächtersystems fragen nicht: „Wie sollten wir es machen?“, sondern fragen sich: „Wie machen wir das?“ Partizipation heißt hier: eigenes Wissen und Können mit Verantwortung zum Einsatz bringen.

Das Gespräch im Anschluss konzentrierte sich auf die Rollen der einzelnen Akteure in Mitwirkungszusammenhängen an Schulen. Die Attraktivität von Künstlerinnen/Künstlern bestehe, so der Konsens, vor allem auch darin, dass sie nur auf Zeit an der Schule sind und in erster Linie als Vertreter einer professionellen Welt außerhalb von Schule wahrgenommen würden. So würden sie in ihrem Spezialistentum ernst genommen.

Eine Schulleiterin sprach sich für die Arbeit in Fächer vernetzenden Zusammenhängen aus: Forschendes Lernen, wie es dem fragegeleiteten Ansatz entspreche, sei nur möglich, wenn die Legitimation des Fachs durch die Legitimation des Forscherauftrags ersetzt werde. Kompetenzzuwachs heiße für sie, in Zusammenhängen zu denken, also nicht an den Grenzen der Fächer haltzumachen. Oft bleibe dies in der Unterrichtspraxis auf das Zeitreservoir der künstlerischen Fächer beschränkt. Unterricht, so eine andere Lehrerin, sei für sie ein an sich partizipatives Geschehen, wenn er sich tatsächlich an den Fragen und Interessen der Kinder und Jugendlichen orientiere. Grundsätzlich, so eine dritte Lehrerin, sei ein forschender Habitus mit dem Schulsystem schwer vereinbar. Meyer reagierte mit der Feststellung, sie beobachte ein Straucheln der Lehrpersonen zwischen Effizienzdruck und dem Bemühen, Freiräume zu schaffen. Entlastung könne nur stattfinden, wenn die schulischen Freiräume von vornherein ausgemacht und konsequent genutzt werden würden. Sie schlug ein Prinzip im Dreischritt von „Terrain beschreiben – Rahmen setzen – Fenster finden“ vor, bei dem das gefundene Fenster eben diesen Freiräumen entspricht.

Eine Neubewertung von Schüleraktivität schilderte zum Ende dieses Gesprächs ein Lehrer einer Gemeinschaftsschule in Berlin-Kreuzberg. Seine Beobachtung äußerte er im Tonfall sachlichen Interesses, das gleichzeitig von ästhetischer Differenz und pädagogischer Empathie sprach: Auch dieses „Rahmensetzen“, sagte er, sei eine Frage der Definition: Mit großer Aufmerksamkeit verfolge er die schöpferische Fantasie, die seine Schülerinnen und Schüler immer dann entwickelten, wenn es darum gehe, dem System zu Leibe zu rücken. Beim Bohren von Löchern in Tischplatten und beim Anwenden von Hebeln im Zerlegen von Schulmobiliar werde ihre Ausdauer und Leidenschaft in Bezug zu Destruktion und Kreativität sichtbar. Destruktion, so schloss er, sei eine besondere Kraft, wenn es darum gehe, Teilhabe zu erwirken: Nur durch sie werde Platz für Neues frei.

Auf dem Hof

Carsten Cremer, Kulturagent im Schulnetzwerk Charlottenburg-Wilmersdorf/Spandau, ist im ersten Beruf Ethnologe. In seinem „Büro für urbane Kommunikation“ tüftelte er Beteiligungsverfahren für die Weddinger Stadtraumentwicklung aus, bevor er seine Arbeit als Kulturagent aufnahm. Er definiert sich selbst als Vernetzer: „Es fällt mir leicht, die künstlerische Verantwortung abzugeben“, sagt er von sich. In seinem Projekt „Die Hofhelden“ kooperiert er an der Carl-Friedrich-von-Siemens-Oberschule, einem Berliner Gymnasium, mit dem Künstlerduo Eva Hertzsch und Adam Page. Beide haben jahrelange Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Schulen. Das gemeinsame Projekt verfolge „explizit das im Kulturfahrplan der Schule formulierte Ziel, ‚das eigenständige Lernen in ökologischer und sozialer Verantwortung am Campus Siemens nach und nach im Schulalltag zu verankern‘ und als ‚Schwerpunkte/Lerninhalte in den Fachunterricht zu integrieren‘. Die Präsentation soll zeigen, dass ‚ökologische und soziale Verantwortung‘ konkret bedeuten kann, demokratische und nachhaltige Gestaltung von Veränderungsprozessen in der Schule unter Beteiligung der Schülerinnen/Schüler in den Alltag zu implementieren“.⁵

Die Initiatoren und Projektleiter betonen, dass ihr Projekt sich als ein explizit politisches verstehe, das Partizipation als „Bürgerbeteiligung“ und Schülerinnen/Schüler als „Bürger mit Rechten und Pflichten“ ansehe. Im Projektzusammenhang und darüber hinaus hieße das für sie, dass im Projekt „Die Hofhelden“ Schülerinnen/Schüler und Lehrerinnen/Lehrer „auf Augenhöhe und mit gleichen Rechten arbeiten, konzipieren und entscheiden“.⁶ Schule wird hier als Möglichkeitsraum für real praktizierte Mitbestimmung gesehen. In ihrem Kampf gegen die Hässlichkeit des Schulhofs lassen die Schülerinnen und Schüler in einer medialen Inszenierung US Präsident Obama für ihre Hofbühne und zivilgesellschaftliches Engagement werben. Werbeclips mit Obama, Rihanna und Ronaldo

Praxisbeispiel 1

Die Hofhelden

Schülerinnen und Schüler entwarfen Sitzgelegenheiten, Wandbilder und eine Bühne für ihren Schulhof. Anschließend wählte die gesamte Schüler- und Lehrerschaft die favorisierten Entwürfe, die nun von „Die Hofhelden“ mit Künstlerinnen und Künstlern umgesetzt werden.

Themen:

Partizipative Schulhofumgestaltung

Sparte:

Architektur/Raum, Bildende Kunst, Medien

Formate/Methodik:

Im Unterricht, Projekttage

Bundesland:

Berlin

Stadt/ländlicher Raum:

Berlin, Bezirk Spandau

Kulturpartner:

Eva Hertzsch und Adam Page (Künstler), Atelier Natalis, Kunsthochschule Weißensee, Kotti-Shop Kreuzberg, Studio Olafur Eliasson, Solidaritätsdienst-international e.V.

Schule:

Carl-Friedrich-von-Siemens Oberschule (Gymnasium)

Projektgröße:

100 bis 200 Schülerinnen und Schüler

Klassenstufe:

7 bis 13

Projektdauer:

August 2012 bis Mai 2015

Kulturagent:

Carsten Cremer, Kulturagent im Bezirk Charlottenburg-Wilmersdorf/Spandau

wurden gedreht, Sponsoren gewonnen, eine Neugestaltung umgesetzt. Bei der Bezirkspolitik und bei lokalen Firmen stieß das Projekt auf Interesse, intern fragen die Initiatoren aber: „Wie kann man die Schulleitung inhaltlich beteiligen?“



Hofheld: „Ich bin ein Sprecher der Hofhelden. Wir möchten eine Bühne für unseren Hof. Was halten Sie von der Idee?“



Obama: „Die Idee halte ich für ausgesprochen sinnvoll, da die Schulgemeinschaft sich entwickeln kann, wenn sie die Möglichkeit hat, sich als Ganzes zu versammeln.“

Standbilder und Dialog aus „Die Hofhelden im Gespräch mit Barak Obama“, Video, 3 Min., 2013
Abb. c/o Eva Hertzsch und Adam Page

Im Nachgespräch zur Präsentation der „Hofhelden“ durch Adam Page schildert eine Künstlerin ihre Erfahrungen mit partizipativen Ansätzen an Schulen: Die Schülerschaft erhielt und erwartete nicht das notwendige Vertrauen der Schulleitung. Im dargestellten Projekt würden die notwendigen Kompetenzen für verantwortungsvolle Teilhabe auf allen Seiten unterschätzt. Dem stehe jetzt die Erfahrung der beteiligten Jugendlichen gegenüber, so die Künstlerin, dass kulturelle Teilhabe nichts kosten müsse und in einem konkreten Rahmen mit einem selbst definierten Ziel möglich sei. Diese Erfahrung hätten die Jugendlichen gemacht, und von dieser Erfahrung könnten sie auch in anderen Zusammenhängen profitieren. Im anschließenden Gespräch hielt man es allgemein für wichtig, dass die Akteure in einer neu geschaffenen Offenheit ihre Interessen und auch „ihre Schmerzgrenzen“ von Anfang an möglichst klar benennen. Die unverzichtbaren Bestandteile Glaubwürdigkeit und Vertrauen könnten unter den Schulakteuren eben gerade nur durch deren definierte Grenzen deutlich werden. Eine Aufgabe der Kunstschaffenden und Kulturagentinnen/Kulturagenten in diesem Zusammenhang hingehen könne es sein, Irritation als Strategie zu nutzen, um alle Beteiligten immer wieder neu ins Gespräch zu bringen. Hier würden dann wiederum Fragen von Können, Zutrauen und Verbindlichkeit neu ausgehandelt werden können.

Mach es zu deinem Projekt!

Matthias Vogel, Rechtswissenschaftler, Filmemacher und Kulturagent im Schulnetzwerk Hamburg Nord/Wandsbek, schilderte eine Situation an der Stadtteilschule Winterhude, in der dreimal jeweils 100 Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge acht bis zehn sechs Wochen lang für acht Schulstunden wöchentlich mit externen Künstlerinnen und Künstlern gearbeitet haben. Die Jugendlichen sind an

Praxisbeispiel 2

der reformpädagogisch orientierten Schule von klein auf mit Projektarbeit vertraut, hatten aber zu diesem Zeitpunkt noch wenig Erfahrung mit künstlerischen Arbeitsweisen. Partizipation, wie Matthias Vogel sie versteht, fand hier bereits beim Aushandeln von Rahmenbedingungen statt. Wer, wie und was im Projekt wichtig sein würde, erarbeiteten die Schülerinnen und Schüler selbst: Interessierte Künstlerinnen und Künstler hatten sich einem Casting zu unterziehen, bei dem sie von demokratisch gewählten Schülerräten über ihre Arbeit befragt wurden und man sich über mögliche Projektthemen austauschte. In diesen Aushandlungsprozessen wurden gemeinsam Ideen und mögliche Vorgehensweisen besprochen. Aus diesen unterschiedlichen Projektkonzeptionen wählten die Räte dann ihre Favoriten. Das Künstler-Casting war eine konkrete Aufgabe, die den Schülerinnen und Schülern in Absprache mit dem Kollegium vom Kulturagenten und den Kulturbeauftragten gestellt wurde. Das Setting war im Sinne einer pädagogisch motivierten Rahmensezung von Lehrerinnen und Lehrern in Zusammenarbeit mit dem Kulturagenten konzipiert worden. Dieser Gruppe war es wichtig, die Entscheidungen der beteiligten Schülerinnen und Schüler von Anfang an in Prozesse einzubinden, die bereits das Arbeitssetting betrafen. Die Frage: „Mit wem wollen wir woran arbeiten?“ sollten die Jugendlichen selbst anhand der Darstellung der künstlerischen Arbeit und eines Vorgesprächs mit den Bewerberinnen/Bewerbern entscheiden.

Die Folgediskussion im Workshop kreiste um die Aufgabe der Lehrenden: „Was geben wir vor, was nicht?“ Vogel äußerte sich zur Meinung, man müsse Kinder und Jugendliche langsam an ein größeres werdendes Maß an Partizipation heranführen, folgendermaßen: „Ganz im Gegenteil. Ich glaube, dass Schülerpartizipation immer gelingt, wenn man den Schülern echte Entscheidungsgewalt gibt, und dass das Scheitern von Partizipationsprojekten immer daran liegt, dass man Schülern eben keine echte Entscheidungsgewalt gegeben hat. Ein weiterer Punkt ist, dass die Schüler nicht daran glauben, dass sie wirklich auch Entscheidungen treffen können, die den Lehrenden/Erwachsenen nicht gefallen. Sobald Schülern klar wird, dass sie in voller Konsequenz eine Entscheidung treffen, nehmen sie ihre Entscheidungsprozesse auch ernst.“⁷

Vogel vertrat die Ansicht, dass die Aufgabe der begleitenden Erwachsenen darin bestehe, dafür zu sorgen, dass zum einen der zeitliche Abstand zwischen Entscheidung/Aktion und konkreten Folgen dieser Entscheidung nicht zu weit auseinanderliege und dass neben, durch oder in der Übernahme von Verantwortung und Entscheidungsgewalt auch das Dazulernen, das Kennenlernen von Neuem nicht zu kurz komme.

Die Herausforderung des Projekts lag nach Vogel nicht in erster Linie bei den Schülerinnen und Schülern, sondern bei den Lehrperso-

Mach es zu deinem Projekt!

Schülerinnen und Schüler arbeiten in drei großen Projekten mit Künstlerinnen und Künstlern. In einem demokratischen Prozess entscheiden sie selbst über die Kunstschaaffenden, die Themen und die künstlerische Form ihrer Projekte.

Themen:

Partizipative Projektarbeit

Sparte:

Bildende Kunst, Theater, Medien

Formate/Methodik:

Projektunterricht acht Stunden wöchentlich, sechs Wochen, Projekttag

Bundesland:

Hamburg

Stadt/ländlicher Raum:

Hamburg, Stadtteil Winterhude

Kulturpartner:

Initiative Creative Gaming, Die Azubis, Christian 3 Rooosen, Marie-Alice Schultz

Schule:

Stadtteilschule Winterhude

Projektgröße:

300 Schülerinnen und Schüler

Klassenstufe:

8 bis 10

Projektdauer:

Oktober 2012 bis Juli 2014

Kulturagent:

Matthias Vogel, Kulturagent im Schulnetzwerk Hamburg Nord/Wandsbek

nen! Denn die fraglich gewordene Lehrerrolle barg Zündstoff: Mit der Verlagerung von Verantwortung und der Abgabe von Initiative sank ihre empfundene Zugehörigkeit zum Projekt und damit ihr Interesse rapide ab. Für die meisten beteiligten Lehrerinnen und Lehrer führte die veränderte Position zu einem Gefühl, überflüssig (geworden) zu sein.

Die Diskussion im Workshop konzentrierte sich daraufhin auf das Thema Rollen und Zuständigkeiten und deren Verschiebungen: Die größten Probleme und Widerstände tauchten da auf, wo vorher Entlastung eingeklagt worden war: Offenbar war diese Art der Entlastung bei den Lehrpersonen nicht als die „richtige“ angekommen. Die Interpretation eines Workshopteilnehmers dafür lautete folgendermaßen: „Die Situation, die es den Lehrpersonen erlaubte, passiver zu sein, führte nicht zu einer Entspannung, sondern kollidierte mit der Schwierigkeit, das ‚Anderssein und Andersmachen‘ zuzulassen – eine Herausforderung, die mit dem Auftauchen von Künstlern an Schulen generell entsteht.“ Gemeinsam leiteten die Teilnehmenden davon den Auftrag an sich selbst ab, dass frau/man bei Partizipationsprojekten, die auf strukturelle Veränderungen zielten, aufmerksamer und konsequent an alle Beteiligten denken müsse und daran, welche Konsequenzen durch die Verschiebung in der Entscheidungsgewalt auch für jede/jeden persönlich entstünden.

Abschließend wurden folgende Einschätzungen zu der Frage formuliert, ob Schulen mehr Partizipation bräuchten: Schülerinnen und Schüler schwenkten schneller um, was Rollen und Aufgaben angehe als die Lehrpersonen, da es für sie leichter sei. Andererseits trauten sie oft der Sache im schulischen Zusammenhang nicht. Hier müsse Glaubwürdigkeit hergestellt werden, indem

- das Mitspracherecht konkret formuliert werde (Geldentscheidung = Verantwortung)
- zwischen der Aktivität der Kinder und Jugendlichen und deren sichtbarer oder spürbarer Konsequenz eine möglichst kurze Zeitspanne liege (Zeitfaktor nicht gleich Zeitempfinden)
- das Verhältnis von Begleitung versus Einflussnahme, von Anleiten und Behüten versus Erfahrung von Eigenwirksamkeit bei jedem Projekt neu austariert werden müsse.

Die kooperierenden Künstlerinnen/Künstler würden diesen Prozess begünstigen, indem sie irritierend andere Sichtweisen und Erfahrungen einbringen. Eine Gefahr liege in der möglichen Verwirrung von Verantwortungen und Versprechungen auf allen Seiten und in Vorhaben, die nicht umgesetzt werden können.

Die Problematik der sich verändernden Lehrerrolle muss unterstüt-

zend mitreflektiert werden, wenn Lehrpersonen sich zum Abgeben von Verantwortung genötigt fühlen, ohne dass klar wird, was sie (stattdessen) erhalten. Die Meinung der Workshopteilnehmenden tendierte dahin, Partizipation an Kooperationschulen verlange von den Lehrerinnen/Lehrern vor allem, sich eine abwartende Haltung zuzulegen. Sie müssten lernen, Prozesse zu beobachten, ohne in sie einzugreifen.

Deutlich wurde die Notwendigkeit, grundsätzlich schulische Territorien, Grenzen und Zuständigkeiten neu zu verhandeln, wenn Partizipation stattfinden soll. In diesem Zusammenhang könnten nicht Teile eines Systems neu definiert und vergeben werden, ohne dass sich das ganze System mitbewege. Im Sinne eines Rituals könnte das so aussehen wie es Thomas Hirschhorn formuliert: „Ich denke, dass Partizipation ein Geschenk ist, eine Gabe. Es ist eine Gabe im Sinne eines Potlatschs: Ich muss zuerst etwas geben und damit den anderen herausfordern zu geben, mehr zu geben!“⁸

1 Seitz, Hanne: „Partizipation. Formen der Beteiligung im zeitgenössischen Theater.“ Impulsvortrag, gehalten während des Kongresses „Was geht II – Was können wir, was nur wir können?“ Arbeitskreis Berliner Theaterpädagogen in Kooperation mit der UdK Berlin, Deutsches Theater, März 2012, http://www.was-geht-berlin.de/sites/default/files/hanne_seitz_partizipation_2012.pdf [11.7.2014].

2 Aden, Maike: „Das Mantra der Partizipation. Sein heimlicher Lehrplan als Herausforderung für die Kunstpädagogik“, in: Burckhardt, Sara; Mayer, Torsten; Uraß, Mario (Hg.): *convention. Ergebnisse und Anregungen*. Schriftenreihe Kunst Partizipation Pädagogik, Buch03, München 2013, S. 51–57, hier: S. 52.

3 Seitz: „Partizipation“, a.a.O., S. 3–4.

4 In Entsprechung sei hier nochmals die kritische Lesart zitiert: Aden benennt diese Ambivalenz als „Erweiterung von Verfügungsmacht von Schüler/-innen“ und als „Interessen und Machtansprüche des Staatsapparats Schule“. Im Partizipationsanspruch dehne sich diese Ambivalenz in Richtung einer selbstdisziplinierenden Mechanik der absoluten Kontrolle aus, da partizipatorische Praktiken nach Antonio Gramsci „einer besseren Disziplinierung und Regulierung des ‚inneren Ichs‘ durch Kulturpraktiken“ dienten. Das gelinge dadurch, als diese „ein ‚pädagogisches Verhältnis‘ dar [stellten], das nicht durch Zwang und Gewalt, sondern durch moralische Einbindung geprägt ist“, Aden: Mantra, a.a.O., S. 54.

5 Zitiert aus dem den Workshop vorbereitenden Papier von Carsten Cremer.

6 Ebd.

7 Mathias Vogel in der E-Mail-Korrespondenz mit der Autorin während der Nachbearbeitung des Workshops.

8 Thomas Hirschhorn im Gespräch mit Sebastian Egenhofer anlässlich seines Bataille-Monuments; 2007, zitiert nach Seitz: „Partizipation“, a.a.O., S. 1.

Workshop 13

System Schule – System Kultur? Von Widersprüchen, Störungspotenzialen und Anerkennungskultur

Das Selbstverständnis und die Funktionsweisen von Schulen und Kulturinstitutionen basieren auf unterschiedlichen Systemen. In Kooperationen stellen diese Unterschiede eine große Herausforderung für die jeweilige Organisationskultur dar. Gemeinsam wollen wir in diesem Workshop herausfinden, wie die dadurch erzeugten Reibungen produktiv genutzt werden können. Auf der Basis systemischer Gesetzmäßigkeiten werden wir daran arbeiten, schwierige Prozesse im Kooperationsalltag besser zu verstehen, um Handlungsalternativen entwickeln zu können.

Sara Burkhardt

Gelingendes Zusammenspiel unterschiedlicher Systemkulturen: Chance zur Veränderung

Wenn so unterschiedliche Institutionen wie Schulen und Kultureinrichtungen miteinander kooperieren, entstehen Reibungsflächen und Widerstände. Doch liegt in diesen Störungen möglicherweise auch ein Potenzial, da sie Veränderungen in Arbeitsweisen und Haltungen herbeiführen. Eine zentrale Fragestellung im Workshop war, wie in der Zusammenarbeit auftretende Reibungen produktiv genutzt werden können. Wie können Handlungsmuster durchbrochen werden? Welchen Anspruch stellt dies an die Beteiligten? Wie kann Kooperation gelingen?

Zwei Praxisbeispiele sowie ein externer Input dienen den Teilnehmenden als Diskussionsgrundlage. Diese werden im Folgenden kurz umrissen, im Anschluss werden Aspekte und Fragen der Diskussion wiedergegeben. Ein abschließender Ausblick benennt weiterführende Fragen und Arbeitsfelder.

Praxisbeispiel 1: Schule und Museum in Aachen

Renate Szatkowski, Museumspädagogin am Suermondt-Ludwig-Museum in Aachen, stellte das Kooperationsprojekt „Kulturwochen“ gemeinsam mit Monika Nordhausen, Kulturagentin für die Schulen im Netzwerk „Aachen, Alsdorf“, vor. Während die Funktion des städtischen Museums vor allem in der Bewahrung, Pflege und Präsentation von Kunst und Kultur besteht, verfolgt es als Kulturinstitution darüber hinaus einen Bildungsauftrag, der vor allem in der Vermittlung von Kunst und Kultur in der Öffentlichkeit besteht. Die Zusammenarbeit mit Schulen ermöglicht es dem Museum, ein noch breiteres Publikum zu erreichen und schon die Heranwachsenden mit dem Museum vertraut zu machen. Die Vermittlungsprogramme des Museums sind auf Nachhaltigkeit angelegt, die Kooperationen mit den Schulen laufen mehrjährig.

Das Museum kooperiert mit der städtischen Maria-Montessori-Gesamtschule in Aachen, die im Workshop durch die stellvertretende Schulleiterin Petra Cönen und die Kulturbotschafterin Charlotte Struck (Schülerin Jahrgang 10) vertreten wurde. Die Gesamtschule ist sechszügig, etwa 100 Lehrerinnen und Lehrer arbeiten in Jahrgangsteams. Als Besonderheit hat die Schule eine „Werkstatt Kultur“ in ihre Schulstruktur integriert, in der Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Lehrpersonen gemeinsam beraten. Ziel ist eine umfassende kulturelle Bildung der Schülerinnen und Schüler, die

Praxisbeispiel 1

Kulturwochen – Expedition Schule 2030

Schülerinnen und Schüler erforschen in einer zweiwöchigen Projektwoche künstlerisch Visionen für ihre Schule im Jahr 2030.

Themen:

Erforschung einer Schulvision für 2030

Sparte:

Bildende Kunst, Musik, Tanz, Medien

Formate/Methodik:

Projektwoche

Bundesland:

Nordrhein-Westfalen

Stadt/ländlicher Raum:

Aachen

Kulturpartner:

Suermondt-Ludwig-Museum, Jugendkunstschule Bleiberger Fabrik, Kai Gusseck, Todde Kemmerich, Pierre Grützmacher, Sebastian Walter, Axel Jansen, Anna Laura Edelhoff, Fernando Florez Juarez, Gabriel Feuerstein, Birgit Plum-Konzen, Antonio Nunez, A.M. Can, Sebastian Schmidt, Jutta Krönert

Schule:

Maria-Montessori-Gesamtschule

Projektgröße:

170 Schülerinnen und Schüler

Klassenstufe:

9

Projektdauer:

2 Wochen, Oktober bis November 2012

Kulturagentin:

Monika Nordhausen, Kulturagentin im Schulnetzwerk Aachen, Alsdorf/RB Köln

Praxisbeispiel 2

Grünau macht Theater

Die Grünauer Schule und das Schlossplatztheater Köpenick sind eine langfristig angelegte Kooperation eingegangen, die Einführungstage für die 7. Klassen, Lehrerworkshops und eine jährliche Theaterproduktion mit der gesamten Schule umfasst.

Themen:

Langfristige Kooperation zwischen Theater und Schule

Sparte:

Theater, Musik, Tanz, Medien, Bildende Kunst

Formate/Methodik:

AG, im Unterricht

Bundesland:

Berlin

Stadt/ ländlicher Raum:

Berlin, Bezirk Treptow-Köpenick

Kulturpartner:

Schlossplatztheater Köpenick, Kai Schubert (freier Autor und Regisseur)

Schule:

Grünauer Gemeinschaftsschule

Klassenstufe:

1 bis 10

Projektdauer:

August 2013 bis Mai 2015

Kulturagentin:

Carolin Berendts, Kulturagentin im Bezirk Treptow-Köpenick

Entwicklung von Fähigkeiten und der eigenen Persönlichkeit sowie die Sichtbarmachung des Montessori-Profiles nach innen und außen im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses. Im Rahmen des Kulturagentenprogramms wurde ein Kulturfahrplan entwickelt, der die unterschiedlichen Projekte und Kooperationen zeitlich und organisatorisch strukturiert. In den „Kulturwochen“ arbeitet die Schule mit Künstlerinnen und Künstlern, Designerinnen und Designern sowie außerschulischen Institutionen zusammen, so auch mit dem Suermondt-Ludwig-Museum in Aachen.

Praxisbeispiel 2: Schule und Theater in Grünau

Die Kulturagentin Carolin Berendts und Grundstufenleiter Dirk Retzlaff von der Grünauer Gemeinschaftsschule in Berlin stellten das Projekt „Grünau macht Theater“ vor. Die Grünauer Gemeinschaftsschule und das Schlossplatztheater Köpenick, eine freie Bühne für zeitgenössisches Musiktheater mit viel Erfahrung in der Kooperation mit Schulen, stehen noch am Anfang ihrer Zusammenarbeit.¹

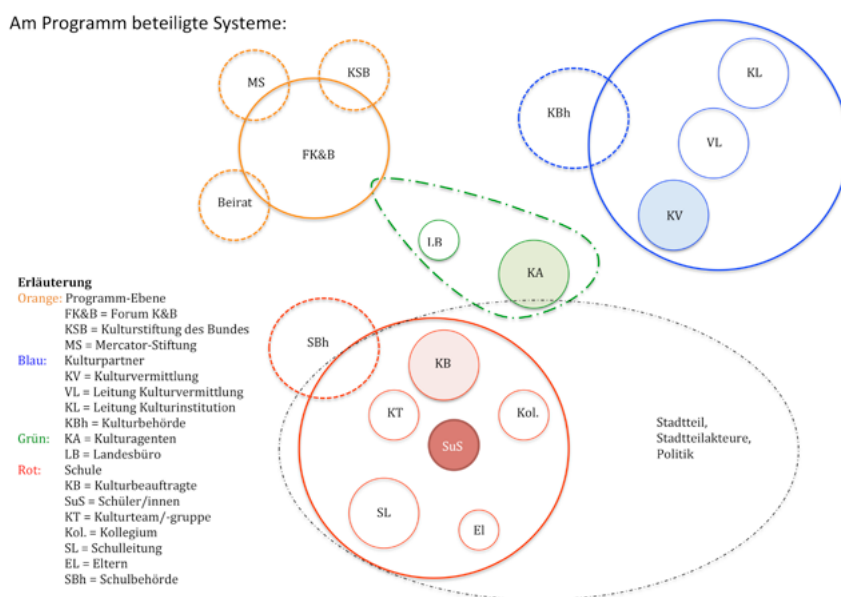
Im Theater wurde im Rahmen der Einführungstage mit den siebten Klassen ein praktischer Workshoptag durchgeführt, eine Präsentation der Ergebnisse vor den anderen Klassen in der Schule fand statt, und die Hauptprobe des neuen Stückes „Parzival SK8“ wurde besucht. Das Schlossplatztheater wirkte am Sommerfest der Schule mit, und ein Regisseur und Autor des Theaters leitete die traditionelle Weihnachtsaufführung der Schule. Im April 2014 fand schließlich ein Studientag des gesamten Kollegiums (72 Lehrpersonen und Erziehende) im Theater statt. Von dort aus wurden neue Formate geplant.

Leider konnte aufgrund einer Premiere kein Vertreter des Theaters am Workshop teilnehmen. Um der Sichtweise der Kulturinstitution im Workshop trotzdem Raum zu geben, wurde ein Video gezeigt, welches ein im Vorfeld der Tagung aufgezeichnetes Gespräch mit Birgit Grimm und Kai Schubert vom Schlossplatztheater Köpenick zum Inhalt hatte. Die Gesprächspartner verdeutlichten aus ihrer langjährigen Zusammenarbeit mit verschiedenen Berliner Schülerinnen/Schülern, dass Kultur in Schulen häufig als Störfaktor gesehen werde, der das System Schule durcheinanderbringe. Eine Herausforderung stelle die Kommunikation zwischen den beiden Systemen und ihren Anforderungen dar, u. a. auch deshalb, weil Theater-schaffende an Schulen inzwischen gern gesehene Dienstleister seien, ihre professionelle Herangehensweise aber oft von Lehrerinnen und Lehrern nicht als solche auf Augenhöhe anerkannt werde.

System Schule versus System Kultur?

Einen Input zur Unterschiedlichkeit der Systeme Schule und Kulturinstitution gab Stephan Bock vom Landesbüro „Kulturagenten für kreative Schulen“ Hamburg, systemischer Supervisor, Kultur-

manager und Lehrer. Er lenkte den Blick vor allem auf die weiteren an den Kooperationen beteiligten Systeme und ihre Beziehungen untereinander.



Anhand der Darstellung erläuterte Bock die systemischen Prinzipien im Zusammenspiel der einzelnen Programmbeteiligten. So funktioniert jede Institution als einzelnes System für sich. Sobald aber unterschiedliche Institutionen – oder Systeme – aufeinandertreffen, muss innerhalb der Überschneidungen gearbeitet werden. Hier gibt es Störungspotenzial, aber eben auch die Chance auf Veränderung. Diese wirkt auf das jeweilige System zurück.

Wenn ein System als eine geschlossene Einheit mit festgelegten Prinzipien gesehen werden kann, fragt Stephan Bock danach, was passiert, wenn innerhalb dieses Systems eine Störung vorliegt. Und was passiert, wenn zwei Systeme miteinander kooperieren sollen, die sich grundlegend voneinander unterscheiden? Diese müssten, so Bock, in sich stabil sein, um dann miteinander kooperieren zu können. Sie müssten sich im Klaren über ihre eigenen Werte sein und über den Mehrwert, den sie von einer Kooperation erwarten.

Gemeinsam mit den Teilnehmenden wurde diskutiert, welchen Einfluss die unterschiedlichen Wertesysteme und Leitbilder der beteiligten Systeme auf die Zusammenarbeit haben. Wie wirken sich zudem personelle Veränderungen – vor allem bei den Kulturbeauftragten, Schulleitungen oder Akteuren der Kulturinstitutionen – auf Kooperationen aus? Was passiert, wenn die Leitungsebene – sowohl in den Schulen als auch bei den Kulturpartnern – die Ziele und Maßnahmen möglicherweise nicht mitträgt oder unterstützt? Wie reagiert das System bei scheinbaren „Bedrohungen“ von außen?

Wenn es beispielsweise personelle Veränderungen gibt, die neue Schwerpunktsetzungen nach sich ziehen? Hier wurde deutlich, dass vor allem geklärt werden muss, wer wofür Verantwortung trägt. Die Teilnehmenden wiesen darauf hin, dass Machtstrukturen transparent sein, dass Entscheidungen gemeinsam getroffen werden sollten und dass der Wille zur Selbstveränderung bei allen Partnern gegeben sein müsse. Dazu gehöre auch eine gegenseitige Anerkennungskultur, die für das Gelingen von Kooperationen unerlässlich sei.

Im Workshop wurde diskutiert, ob die beiden Systeme möglicherweise nicht zusammenpassen, da sie das jeweils andere System stören und erprobte Abläufe gehörig durcheinanderbringen, wie es die Vertreterinnen und Vertreter des Theaters im Video beschrieben hatten. Ist das System Schule mit seinen starren Abläufen unflexibel, und sind Kulturangebote einfach nicht schulkompatibel? Eine Schulvertreterin sagte: „Ich könnte auch Künstler in unsere Steuergruppe einladen, dann würde ich die Irritation einladen.“ Eine Möglichkeit, diese Inkompatibilität zu verringern, sei beispielsweise gemeinsame Weiterbildungen für Museums- und Lehrpersonen zu initiieren sowie im Vorfeld einer Kooperation vertieft über die Gelingensbedingungen nachzudenken.

Die Kulturagentinnen/Kulturagenten fungierten hier laut Bock als eine Art „Protein“. Sie docken an den jeweiligen Institutionen an und sollten die Potenziale der jeweiligen Systeme nutzen, um Kooperationen anzuregen. Ihre Aufgabe sei es, das jeweilige Rollenverständnis abzufragen und mögliche Bildungsaufträge aufzuzeigen. Auch ökonomische Aspekte müssten bedacht und besprochen werden, Ziele klar formuliert und der Nutzen, den der jeweilige Partner aus der Kooperation zieht, geklärt werden.

Trotz unterschiedlicher Systeme – Wie gelingt Kooperation?

In der Diskussion wurden Fragen gesammelt, die bereits im Vorfeld einer Kooperation geklärt werden sollten: Welche Ressourcen sind vorhanden? Was können Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler im Museum oder im Theater machen? Was brauchen diese Institutionen, damit sie mit der Schule kooperieren können?

Die Teilnehmenden waren sich einig, dass Lehrpersonen und Schülerschaft für eine Kooperation entflammt werden müssen. Auch die beteiligten Kulturvermittlerinnen und -vermittler müssen für ein geplantes Projekt begeistert werden, sodass ein kollektiver Rückhalt entsteht. Stephan Bock wies darauf hin, dass eine gelungene Kooperation von einem „Ausgleich von Geben und Nehmen“ geprägt sei. Zu klären sei: Ist es eine Kooperation auf Augenhöhe? Welcher Nutzen der Kooperation ergibt sich für die Schule? Welcher für die jeweilige Institution?

Zentraler Aspekt einer gelungenen Kooperation ist auch die Gremienbildung als Raum für die notwendige Kommunikation. Während der Kooperation muss ein Prozess des Reflektierens und Hinterfragens stattfinden: Jede Institution braucht konkrete Ansprechpartner zur Verhandlung und zur Lösung von Problemen. Häufig würden Schulleitung und Leitungsebene der Kulturpartner nur zum Teil oder zu spät in die Planung der Projekte einbezogen, so eine Teilnehmerin. Eine Kooperation zwischen der jeweiligen Leitung samt Verträgen führe zur Entspannung. Es zeigte sich im Gespräch, dass das Wissen um die Unterschiede und die Anerkennung der jeweils anderen Wirklichkeit eine Grundvoraussetzung für die funktionierende Zusammenarbeit unterschiedlicher Systeme ist.

Zielgruppe

Zielgruppe von kooperativen Kulturprojekten, dies wurde in der Diskussion deutlich, sollten nicht die Lehrpersonen, sondern die Schülerinnen und Schüler sein. Charlotte Struck, Schülerin des 10. Jahrgangs und Kulturbotschafterin an der Maria-Montessori-Gesamtschule, berichtete im Workshop von einem aus den vorgestellten Kulturwochen im nachfolgenden Jahr entwickelten Kulturprojekt, in dem die Schülerinnen und Schüler zum Thema „Ordnung im Chaos“ arbeiteten. In ihrer Reflexion des Projekts wies sie darauf hin, dass sich die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schülerschaft verbessern müsse.

Das Kulturprojekt wurde inhaltlich und strukturell von den Schülerinnen und Schülern mitentworfen, so wurde sichergestellt, dass ihre Interessen Berücksichtigung fanden. Charlotte Struck stellte fest, dass es ein häufig auftretendes schulisches Problem sei, dass an den Schülerinnen und Schülern vorbeigeplant werde. Die Pläne sollten stärker auf ihre Bedürfnisse und Interessen zugeschnitten werden. Schon eine Formulierung der eigenen Bedürfnisse trage zur Bildung der Persönlichkeit bei, daher sei die gemeinsame Planung so wichtig.

Schulen und Kulturinstitutionen sollten demnach den Blick immer wieder auf die Schülerschaft richten und sie gegebenenfalls zurück in den Mittelpunkt des Projekts bringen. Wenn die Schülerinnen und Schüler in Projekten von Anfang an Rückmeldungen geben können und Mitspracherecht haben, können Störungen und Widerstände möglicherweise viel eher erkannt und bearbeitet werden.

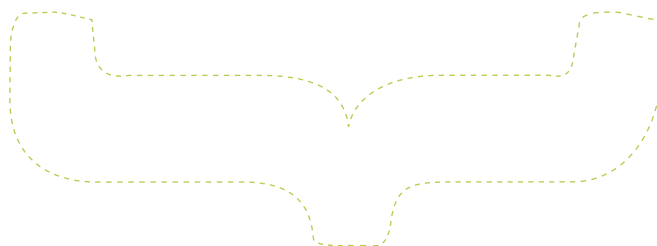
Störungen und Widerstände

„Störung muss sein!“, sagte eine Teilnehmerin des Workshops zu Beginn und benannte damit einen wichtigen Aspekt von Kooperation in all seiner Ambivalenz. In der Diskussion zeigte sich zum einen die Wichtigkeit von Störungen, da sie immer auf etwas hindeuten, was in der Kooperation nicht läuft. Gleichzeitig führen Störungen zu Kräfteverlust und Mehrarbeit.

Als konkrete Störungen im Prozess der Kooperation nannte Renate Szatkowski Widerstände im eigenen System, die Entscheidungsabläufe betreffen. Besonders die geringere Wertschätzung anderer Bereiche des Museums gegenüber der Kunstvermittlung sei ein Problem. Es wurde die Frage aufgeworfen, ob das System Kultur mehr in das System Schule integriert werden müsse, um Reibungen zu vermeiden. Im Verlauf der Diskussion wurde jedoch deutlich, dass eher das Gegenteil der Fall sein sollte: Je unterschiedlicher die Systeme sind, desto mehr kann es „knallen“. Haben die Kooperationspartner mit Schwierigkeiten zu kämpfen, kann darin durchaus Potenzial stecken. Gerade wenn Erwartungshaltungen nicht erfüllt werden, werden Störprozesse produktiv nutzbar. Die Schule hat einen Auftrag und stellt Erwartungen an ein Kooperationsprojekt, doch eventuell erfüllen die beteiligten Künstlerinnen/Künstler diese Erwartungen nicht. Vielleicht sei aber der Raum dazwischen „fruchtbar“, so eine Teilnehmerin, denn gerade wenn Frustration entsteht, birgt dies ein Potenzial des Dialogs.

„Schule macht nicht Theater. Theater macht nicht Schule.“ lautete die provokante These des Grünauer Projektteams. Künstlerische Projekte gelängen am besten, wenn jede Seite ihre Professionalität einbringen kann und nicht versucht, die andere zu übernehmen. Der inhaltliche Widerspruch sei gewollt, so Berendts, durch diese Reibung in den Herangehensweisen der unterschiedlichen Institutionen würde die Zusammenarbeit produktiv und interessant, und beide Seiten können dazulernen. Die organisatorische Reibung sei jedoch nicht gewollt. Eine Schule könne beispielsweise über fünf Jahre planen – ein freies Theater nicht. Der Umgang mit diesen Unterschieden in der Organisationsstruktur und vor allem mit den Unsicherheiten in der Finanzierung außerhalb eines Programms wie dem der Kulturagenten kostet Kraft, so Berendts, die dann eben nicht bei der Schülerschaft ankommt.

Die Schlussfolgerung ist, dass Institutionen wie das Schlossplatztheater, das als freies Theater aus Überzeugung viel Mühe und Kraft in die schulische Bildungsarbeit steckt, eine verlässliche finanzielle Förderung (jenseits der Projektförderung) benötigen. Gerade diese Organismen reagieren zunehmend verärgert auf immer neue Förderprogramme, in denen noch mehr Antragsarbeit und Verwaltung anfällt. Die großen staatlichen Institutionen haben wenigstens ein kleines, aber festes Budget für Vermittlungsarbeit. Freie Institutionen – egal ob Theater oder andere Einrichtungen – müssen diese selbst einwerben. Das Theater hat drei feste Mitarbeiter: die künstlerische Leiterin Birgit Grimm, die neben ihren Inszenierungen noch alle Anträge stellt und abrechnet, den Sänger, Schauspieler und Technischen Koordinator Ingo Volkmer und einen halbtags beschäftigten Technischen Leiter.



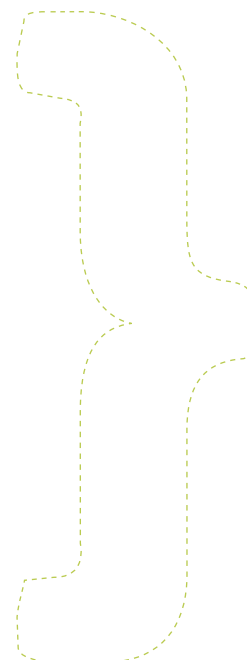
In der Diskussion wurde deutlich, dass bestehende Missstände innerhalb des Systems Schule wahrscheinlich nicht durch eine Kulturagentin oder einen Kulturagenten gelöst werden können. Sollte diese/dieser, wenn beispielsweise ein kommunikatives Problem zwischen Schulleitung und Kollegium vorliegt, aber nicht trotzdem zu klärenden Gesprächen mit eingeladen werden? Liegt vielleicht genau in der möglichen Vermittlung durch eine Kulturagentin/einen Kulturagenten – als dem System Schule nicht zugehörig – auch ein Potenzial? Es wurde klar, dass eine gelungene Kooperation unbedingt der Klärung der unterschiedlichen Rollenverständnisse bedarf.

Rollenverständnis

Aus Sicht der stellvertretenden Schulleiterin Petra Cönen sind Probleme bei der Kooperation nicht „Widerstände“, sie bezeichnete sie lieber als „Ängste“ oder „Unsicherheiten“. Diese betreffen auch die jeweils eigene Rolle. In jedem Projekt müsse gemeinsam geklärt und transparent gemacht werden, wer welche Rolle innehat, auch um Missverständnisse zu vermeiden. So erwarteten Kunstschaffende mitunter von den Lehrpersonen, dass sie Ruhe in den Unterricht bringen und die Lernenden disziplinieren. Gleichzeitig wollten die Lehrpersonen nicht, dass die Kunstschaffenden die Lehrerrolle übernehmen.

In der Diskussion wurde deutlich, dass Künstlerinnen/Künstler zwar für einen gewissen Zeitraum in das System Schule geholt und Teil des Systems werden können, dass aber das Potenzial des Nicht-Schulischen, das Kunstschaffende mitbringen, genutzt werden sollte. Sie sollten dann eben gerade nicht pädagogisch qualifiziert sein, um dezidiert eine andere Rolle als die der Lehrerin oder des Lehrers einnehmen zu können. Sie sind aber auch gleichberechtigte Partnerinnen/Partner und erbringen nicht lediglich eine Dienstleistung.

Um dieses jeweilige Rollenverständnis zu klären, bedarf es der Kommunikation untereinander. Alle waren sich einig, dass sich die Beteiligten über die Bilder, die sie voneinander haben, austauschen müssen, auch um Klischees entgegenzuwirken. Zu klären ist: Welche Bilder des Alltags von Lehrpersonen und Kunstschaffenden existieren? Was machen Lehrerinnen und Lehrer heutzutage? Wie leben und arbeiten Künstlerinnen und Künstler? Die Beteiligten sollten sich kennenlernen und ein Verständnis füreinander entwickeln, um eine Basis für wirkliche Zusammenarbeit zu schaffen. Dazu gehört, etwas über die Kompetenzen des jeweils anderen zu wissen und über den Arbeitsalltag jenseits des Kooperationsprojekts.



Kulturagentinnen/Kulturagenten sitzen häufig zwischen den Stühlen und müssen vermittelnd tätig sein. Sie zeichnet aus, so betonte es Stephan Bock, dass sie in keinem der bestehenden Systeme verankert sind. Wie lassen sich die Kulturagentinnen/Kulturagenten in die Systeme einordnen? Wo sind sie formal zugeordnet? Wo ordnen sie sich selbst zu? Auch dies muss im Rahmen von Kooperationen immer wieder neu geklärt werden, da die Positionierungen in den jeweiligen Projekten durchaus unterschiedlich sein können. So begreifen sich manche Kulturagentinnen/Kulturagenten zumindest zeitweise als Teil des Systems Schule und kennen auch die Innensicht aus eigener Berufserfahrung, während andere dezidiert eine Außensicht anstreben. Sie müssen jedoch, das wurde in der Diskussion betont, auch die Bedürfnisse der Kulturinstitutionen im Blick haben. Hier bietet sich z. B. die Möglichkeit, mit der Kunst- und Kulturvermittlung eines Museums an einem Strang zu ziehen und zu überlegen, welchen Beitrag diese leisten kann.

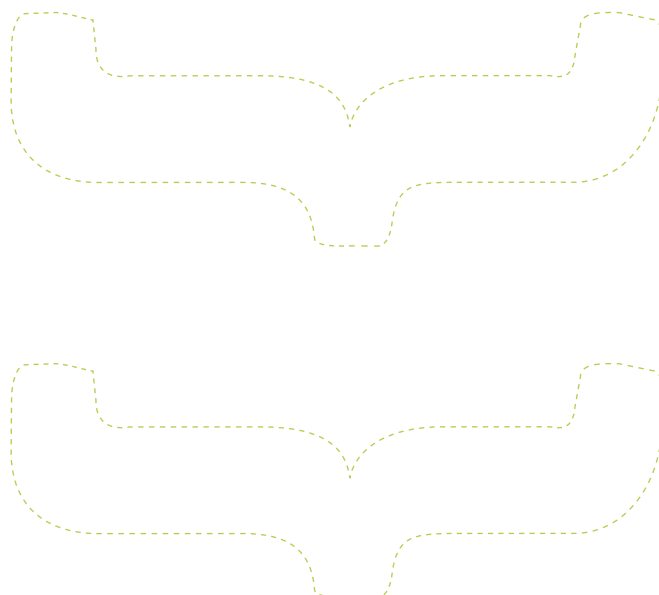
Ausblick

Wenn sich Rollenverständnisse im Zuge von Kooperationen verändern, beeinflusst dies die einzelnen Systeme. Wenn Schülerinnen und Schüler Chancen zur Teilhabe und Mitbestimmung erhalten, trägt dies zu einer veränderten Schulkultur bei. Von Kulturagentinnen/Kulturagenten initiierte Projekte können dazu beitragen, dass sich Schule weiterentwickelt, indem sie Impulse für kulturelle Bildungsarbeit liefern.

Veränderungen seien häufig nicht sofort sichtbar, sondern es könne eine Zeitverzögerung zwischen „Säen“ und „Ernten“ auftreten, so eine Teilnehmerin. Es gilt, für kleine Fortschritte sensibel zu werden, den Prozess wertzuschätzen und gemeinsame Erfolge zu feiern. Häufig werden Veränderungen nicht sofort sichtbar, die Projekte erreichen eher eine langfristige Weiterentwicklung der Beteiligten und der Institutionen in ihrer jeweiligen Haltung und gegenseitigen Wertschätzung.

Wichtig war den Teilnehmenden, dass im System Schule und im System Kultur eine Weiterqualifizierung der Beteiligten stattfindet und dass aus den Erfahrungen gelernt wird. Die betrifft auch die Entwicklung von Qualitätskriterien und Strukturen für Kommunikation. Die Entwicklungen und Erkenntnisse müssen diskutiert und weiter verbreitet werden, denn nach Beendigung des Kulturagentenprogramms müssen Lehrpersonen und Kooperationspartner möglicherweise direkt kooperieren, ohne die Vermittlung von Kulturagentinnen/Kulturagenten.

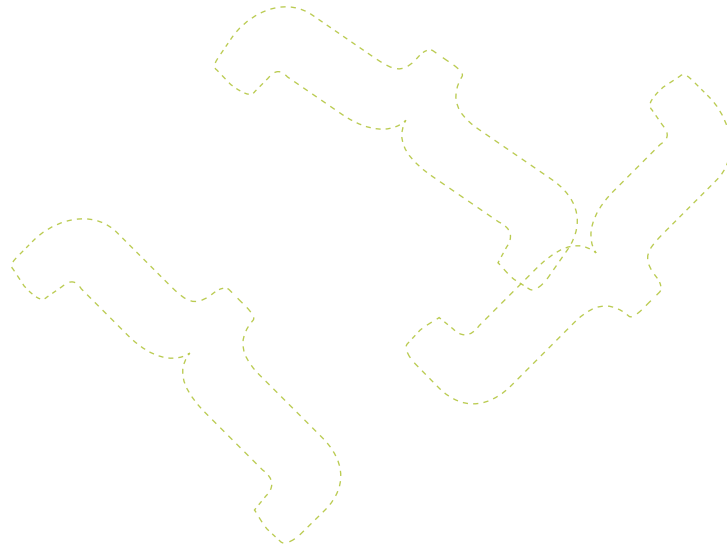
Für die zukunftssträchtige Zusammenarbeit von Schule und Kultureinrichtungen wünschten sich die Teilnehmenden vor allem den offenen Umgang mit Konflikten, durchgängige Kommunikation untereinander und Reflexion der Prozesse, die Übernahme von gegenseitiger Verantwortung sowie die klare Formulierung des gemeinsamen Anliegens, und das von Anfang an. So kann ein produktiver Umgang mit Störfaktoren ermöglicht werden – denn sie sind dann wichtige Elemente des Projekts, die zur Weiterentwicklung und Reflexion beitragen.



Workshop 14

Kreativität auf Knopfdruck? Freiräume für künstlerische Kooperationen in der Studentafel

Kreativität in 45- oder 90-Minuten-Einheiten ist nicht immer möglich, denn Kreativität benötigt Raum und Zeit. Wie können Zeitfenster für Kulturarbeit erschlossen oder eine Rhythmisierung des Unterrichts eingeführt werden? Macht es Sinn, ein Neigungsfach „Kultur“ fest im Stundenplan zu etablieren? In diesem Spannungsfeld und auf der Grundlage der Erfahrungen und Ideen der Workshopteilnehmenden wird diskutiert, wie groß die Spielräume der Schulen sind und welche Formate wie umgesetzt werden können.



Heinz Gniostko

Kulturelle Bildung und Kulturkooperationen als Motor für Schulentwicklung

Einleitend wies der Moderator auf das weit verbreitete Bild der Schule mit festen Strukturen hin, insbesondere dem 45-Minuten-Raster des Unterrichts, und verdeutlichte somit den dem Workshop zugrunde liegenden Konflikt von Kultur und dem klar geplanten Schulalltag, der im weiteren Verlauf diskutiert wurde. Er untermalte dies mit einem Zitat der Schulentwicklerin Florence Buchmann:

„Jeder und jede ist mit der ‚Institution Schule‘ im Verlauf seiner/ihrer Biografie in empfindsame Berührung gekommen und trägt davon ein Bild in sich. Die Schule ist eine Institution und dass sie es ist, macht sie so schwer veränderbar. Das Bild, das der Begriff ‚Schule‘ in einem erweckt, wird unter den individuellen Vorstellungen wohl ein vergleichbares Gefüge von Elementen und Beziehungen aufweisen: ein Gebäude mit einer großen Eingangstür und von dort aus Gänge, die zu Einzeltüren von Einzelzimmern führen. Darin sitzende Kinder, vor ihnen Tische und ganz vorne: die Lehrerin, der Lehrer. Dahinter eine falsch geputzte Tafel, ein Overhead Projektor in der Ecke und neuerdings vielleicht an der Decke das blaue Auge eines Beamers. Jede Stunde erheben sich die Schülerinnen und Schüler von ihren Stühlen, packen ihre Schulsachen, verlassen den Raum und dringen in einen neuen ein. Raum und Zeit in der Schule scheinen unverrückbare Dimensionen zu sein: Unterricht ist die 45 Minuten andauernde Anwesenheit von Lernenden in einem Klassenzimmer vor einer unterrichtenden Person, die die Sitzordnung auf den Gong genau auflöst, um sie zehn (fünf) Minuten später erneut einzufordern. Der hochritualisierte Schulalltag lässt seine Akteure (Lehrerinnen/Lehrer) allzu oft vergessen, dass sie es sind, ob jung oder alt, die durch ihr tagtägliches Handeln diese Strukturen heute erneut bestätigen, um sie morgen von neuem erwarten zu dürfen. In diesem Bild erscheint die Schule als eine über Jahrzehnte stabilisierte Organisation, deren Wirklichkeit sich in Zeitgefäßen, in Klassenzimmern, in Rollen, als Lehrende, als Lernende, in Lehrplänen, Zeugnissen und Abschlüssen vergegenständlicht hat. Die Schule als legitimer Ort des Lernens hat sich im Verlauf ihrer Geschichte zu einer Wirklichkeitsordnung objektiviert und in dieser Objektivierung nimmt sie sich und insbesondere die Gesellschaft sie heute wahr. Die Schule ist dennoch kein statisches und ‚objektives‘ Gebilde, dessen Geschehen von außen beobachtet, vermessen und bewertet werden könnte, sondern sie ist im konstruktivistischen Organisationsverständnis als soziale Konstruktion zu verstehen und als solche veränderbar.“¹

Praxisbeispiel

Kulturprofil des Robert-Blum-Gymnasiums

Seit dem Schuljahr 2010/11 bietet das Robert-Blum-Gymnasium ein Kulturprofil an, das im Rahmen des Kulturagentenprogramms weiter ausgebaut werden konnte.

Themen:

Kulturelles Schulprofil

Bundesland:

Berlin

Stadt/ländlicher Raum:

Berlin, Bezirk Tempelhof-Schöneberg

Kulturpartner:

Hebbel am Ufer, Maxim Gorki Theater, die Schule kooperiert je nach Schwerpunkt der Kulturprojekte außerdem mit mehreren Einzelkünstlern aus unterschiedlichen Bereichen

Schule:

Robert-Blum-Gymnasium

Projektgröße:

4 Kulturklassen pro Schuljahr

Klassenstufe:

7 bis 8

Projektdauer:

Seit dem Schuljahr 2010/11

Kulturagentin:

Friederike Holländer, Kulturagentin im Bezirk Tempelhof-Schöneberg

Die Darstellung des Praxisbeispiels zum „Kulturprofil“ des Robert-Blum-Gymnasiums in Berlin- Schöneberg² belegte eindrucksvoll die nach Buchmann³ änderbare soziale Konstruktion der Schule.

Bernd Fiehn, Schulleiter des Robert-Blum-Gymnasiums in Berlin-Schöneberg, einem sogenannten Problembezirk Berlins, stellte seine Schule vor: 65% der Schülerinnen/Schüler stammen aus Familien mit nicht deutscher Herkunftssprache, viele davon vermutlich aus bildungsfernen Familien. Trotz der damit verbundenen Herausforderungen, aber vielleicht auch aufgrund der dadurch entstehenden Vielfalt der Schule, kamen im letzten Schuljahr 65% der Neuanmeldungen aus anderen Regionen. Dies erklärte Herr Fiehn mit der neuen Profilierung der Schule: Nachdem sie im Rahmen der Schulreform 2009 keine aus anderen Schulformen in die Oberstufe einsteigenden Schülerinnen und Schüler mehr aufnehmen konnte und die Schülerzahlen dramatisch sanken, stand sie kurz vor der Schließung. Dies wurde als Anlass zu einer grundlegenden Umstrukturierung genutzt. Seit dem Schuljahr 2010/11 bietet das Robert-Blum-Gymnasium drei Profile, die Profile Naturwissenschaften, Englisch Intensiv und Kultur, an (Abb. 1).

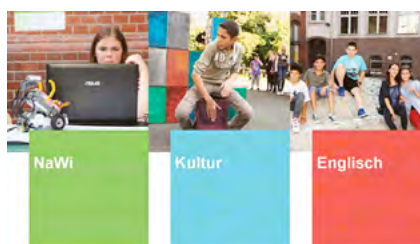


Abb. 1: Profile des Robert-Blum-Gymnasiums: Naturwissenschaften, Kultur, Englisch Intensiv

Die Einrichtung dieser neuen Strukturen führte dazu, dass die Schule mittlerweile zur nachgefragtesten in der Region Berlin-Tempelhof gehört. Die Möglichkeit zur Etablierung der Profile bietet sich durch zwei in jedem Schuljahr gewährte Stunden, über deren Nutzung die Schule frei verfügen kann. So arbeiten am Robert-Blum-Gymnasium im Kulturprofil in diesen Profilstunden jeweils zwei Lehrerinnen und Lehrer (aus den Fächern Kunst und Musik) in Kooperationshandlungs- und produktorientiert mit den Schülerinnen und Schülern zusammen, um aus den Bereichen Musik, Kunst, darstellendes Spiel und Literatur ein Vorhaben präsentieren zu können.

Ab 2011/12 begann die Zusammenarbeit mit dem Kulturagentenprogramm, vertreten durch Friederike Holländer. Die große Vielfalt stellte für sie zunächst eine erhebliche Herausforderung dar, insbesondere die Überlegung, welche Aspekte des Schullebens verstärkt und weitergeführt werden müssen. Dementsprechend gab es im ersten Jahr der Zusammenarbeit viele unterschiedliche „Experimente“, Projekte aus verschiedenen Bereichen. Ab 2012/13 wurde mithilfe des Kulturagentenprogramms explizit das Kulturprofil des Gymnasiums gefördert.

Dr. Dorothea Ruthemeier (eine der beiden zuständigen Lehrerinnen) stellte die einzelnen verschiedenen Kooperationsformen vor: eine Künstlerin/ein Künstler mit fertigem Konzept kommt zur Umsetzung an die Schule; Lehrpersonen und Kunstschaffende erarbeiten zusammen ein Projekt; Lehrpersonen erarbeiten allein das Konzept; Lehrpersonen holen sich für eigene Ideen Hilfe bei Kunstschaffenden für Teilaspekte. In diesen verschiedenen Kooperationsformen

kommt u. a. die Frage der Lehrerinnen/Lehrer zum Ausdruck, welche Rolle sie in dieser Zusammenarbeit einnehmen, ob sie selbst Gestaltende sind oder sein wollen oder ob sie eher Vermittelnde zwischen Kunstschaffenden und Schülerschaft darstellen sollen. Diese Rolle unterliegt einem ständigen Wandel, und Dr. Dorothea Ruthemeier brachte den Wunsch nach mehr Hilfestellung bei dieser Rollenfindung zum Ausdruck. Das Kulturprofil ist für die Schülerinnen und Schüler der siebten und achten Klassen wählbar, es gibt also jedes Schuljahr vier Kulturklassen.

Die Schulleitung richtet den Stundenplan der Klassen so ein, dass jede Klasse einen „Kulturtag“ erhält, an dem blockweise musische Fächer und das Fach „Kultur“ unterrichtet werden. Für die siebte Klasse gibt es z. B. je zwei Stunden Musik, Kultur und Kunst. Da die Lehrerinnen und Lehrer für Musik und Kunst gemeinsam das Fach Kultur unterrichten, kann in gemeinsamer Absprache auch der ganze Tag zur Arbeit am jeweiligen Projekt genutzt werden, oder es können vierstündige Blöcke gebildet werden. Für die achten Klassen gibt es immerhin vier Stunden musische Fächer am Kulturtag.

Diese „Autonomie“ des Kulturtags hat neben der Möglichkeit der Blockbildung zwei weitere positive Effekte: Es werden keine anderen Kernfächer (z. B. Mathematik, Deutsch, Englisch) in ihrem Stundenumfang berührt, was die Akzeptanz des Kulturprofils auch im Kollegium und der Elternschaft enorm fördert; da jede Klasse an einem anderen Tag ihren Kulturtag hat, gibt es keine Raumprobleme, die jeweiligen Räume können im Vorfeld für die Klasse reserviert werden. Gleichzeitig bleibt auch die Konkurrenz der verschiedenen Profile untereinander in einem gesunden Rahmen, es gibt jährlich ca. vier bis sechs Projekte in den beiden anderen Profilen und ca. sechs im Kulturprofil.

Auf Nachfrage erläuterte Dr. Dorothea Ruthemeier Fragen zur Leistungsbewertung. Im Fach Kultur werden keine Klausuren oder Tests geschrieben, bewertet wird nach einem Kompetenzraster, das die Lehrerinnen und Lehrer des Kulturprofils erarbeitet haben und das auf dem erarbeiteten Projekt und der Zusammenarbeit im Laufe des Projekts fußt. Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, dass keine „Sozialnoten“ vergeben werden. Ergebnis dieser Bewertung sei eine auf dem Zeugnis angegebene Kulturnote.

Das Kulturprofil kann auch die weitere Laufbahn prägen, da nach der achten Klasse im Wahlpflichtfach Kultur der Schule interessierte Schülerinnen und Schüler weiterhin ihrer Neigung nachgehen können.

Abschließend fasste Bernd Fiehn die Antworten auf die Frage zusammen, ob die Verankerung von Kultur im Stundenplan sinnvoll sei. Seiner Erfahrung nach biete die Integration in den wöchentlichen Stundenplan insbesondere drei große Vorteile gegenüber AGs und Projektwochen:

- Die Wahrnehmung des Fachs Kultur seitens der Schülerschaft, der Lehrerinnen/Lehrer sowie der Eltern sei eine andere als bei einer AG. Es werde als „echter Unterricht“ wahrgenommen, der mit entsprechendem Engagement verbunden sein muss. Außerdem gebe es durch die hohe Schulbelastung von 33 Stunden keine Nachfrage nach AGs mehr.
- Die Widerstände im Kollegium würden minimiert, da es kaum Reibung oder Störung des Kulturfachs mit dem sogenannten echten Unterricht gibt.
- Die Unterrichtsgestaltung in diesem Fach werde „reformiert“ in Richtung handlungs- und projektorientiertes Arbeiten.

Es zeigen sich jedoch auch einige Nachteile. So bedeute der wöchentliche Ablauf beispielsweise mehr Planungsaufwand und Abstimmungsnotwendigkeit zwischen Lehrpersonen und Kunstschaffenden. Außerdem lehnen manche potenzielle Partnerinnen/Partner diese Art der Kooperation ab, da sie nur in Blöcken oder eben Projektwochen etc. arbeiten möchten.

Zu diesem abschließenden Statement gab es noch einige Verständnisfragen, z. B. in welcher Form die Arbeit mit den Künstlerinnen/Künstlern stattfinde, wie mit ihnen im Unterricht konkret gearbeitet werde und wie hier eine Qualitätssicherung des Unterrichts aussehe. Die Künstlerinnen und Künstler würden meist ausgehend von kulturellen Institutionen ausgesucht. Im Vorfeld des Arbeitsbeginns finden Besprechungen statt, in denen vor allem sehr darauf geachtet werde, dass sie den Schülerinnen und Schülern selbstständiges künstlerisches Arbeiten und Denken vermittelten. Denn es solle nicht darum gehen, den Künstlerinnen/Künstlern lediglich eine Bühne für ihre eigenen „glanzvollen Projekte“ zu bieten. Im Unterricht werden die meist ca. 32 Schülerinnen/Schüler starken Klassen in drei Gruppen zu etwa zehn Personen aufgeteilt, die jeweils mit einer Lehrperson bzw. der Künstlerin/dem Künstler zusammenarbeiten.

An einem zweiten Input außerhalb des Kulturagentenprogramms stellte Ulrich Kügler als Verantwortlicher des Kulturkonzeptes des Ratsgymnasium Minden⁴ dar, wie sich nach Buchmann⁵ über die Organisationsentwicklung des Ratsgymnasiums zur Ganztagschule der soziale Wandel der Schule zum „Kultur gymnasium“ vollzog. Ein Meilenstein für diese Entwicklung war die Umwandlung des Gymnasiums in eine Ganztagschule im Jahr 2008, was neue Möglichkeiten in der Stundenplangestaltung eröffnete. In dieser neuen Gestaltung sollte individuelle Förderung mit Kultur Hand in Hand gehen. Zu diesem Zweck wurde das sogenannte Neigungsfach Kultur eingeführt. Dieses Fach wird – in den Jahrgängen fünf bis neun – mittwochnachmittags unterrichtet und kann jährlich gewechselt werden.

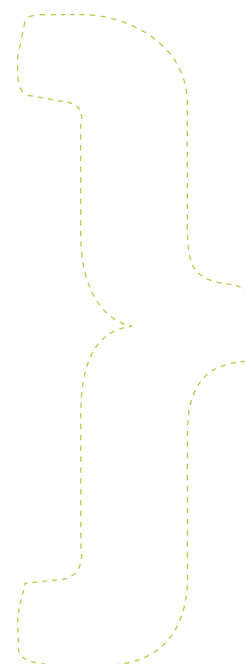
Die Schülerinnen und Schüler der fünften Klassen (dieses Schuljahr 110) können im Neigungsfach Kultur aus sechs verschiedenen Themen (sog. Profilmächern) wählen, mit denen sie sich genauer beschäftigen. Alle zusammen erarbeiten aber ein Projekt, z.B. ein Theaterstück, das innerhalb einer Woche auf die Beine gestellt wird und zur Aufführung kommt. Zum Teil wird auch jahrgangsübergreifend gearbeitet.

Die Schule arbeitet mit vielen Kooperationspartnern zusammen. Neben vielen kleineren Partnern kooperiert das Ratsgymnasium Minden mit dem Stadttheater Minden, der Fachhochschule Minden und dem Filmstudio Wiese. Ersteres bietet den Kindern die Möglichkeit, ihre Aufführungen auf einer „echten“ Bühne zu zeigen. Das Filmstudio Wiese bildet die Schülerinnen/Schüler im Umgang mit Film- und Fototechnik aus und leiht ihnen das professionelle Equipment für eigene Produktionen („Rats-TV“). Ein wichtiger Punkt dabei ist das Konzept „Lernen durch Lehren“: Ältere, erfahrene Schülerinnen und Schüler bilden die jüngeren aus – somit findet eine Verstärkung der Projekte statt. Diese Kooperationen erstrecken sich sowohl auf das Neigungsfach Kultur, also den „echten“ Schulunterricht, aber auch auf viele AGs, die teilweise in Kleinstgruppen von fünf bis acht Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden.

Bei der Aufzählung der vielen Kooperationen kam die Frage auf, wie diese denn bezahlt würden. Ulrich Kügler erklärte, dass der Schule durch die Umwandlung des Gymnasiums in eine Ganztagschule zusätzliche Lehrstellen zugesprochen wurden, die zum Teil jedoch auch kapitalisiert werden könnten. Das dadurch entstehende Kapital, zwischen 80.000 Euro und 90.000 Euro im Schuljahr, kann zur Bezahlung freier Kunstschaffender mit angemessenem Stundenlohn genutzt werden. Somit könnten auch zusätzliche AGs für die oft sehr kleinen Gruppen kostenlos angeboten werden. So beschäftigt die Schule bei 900 Schülerinnen/Schülern je sechs Kunst- und Musiklehrpersonen.

Die Stunden für das Profilmfach werden durch Verzicht der anderen Fächer über die vier Jahre freigemacht, in denen das Neigungsfach unterrichtet wird. Durch die Deklaration als interdisziplinärer Unterricht werden die Stunden im Rahmen der Stundentafelvorgaben ausgeglichen. Ulrich Kügler machte deutlich, dass das Lehrerkollegium am Ratsgymnasium die Erfahrung gemacht habe, dass Schülerinnen/Schüler die Freiräume und gebotenen Chancen intensiv und begeistert aufnehmen und nutzen. Sie zeigen viel Eigeninitiative innerhalb der Neigungsfächer bzw. AGs. Es sei zwar viel Kooperationsbereitschaft von allen Beteiligten vonnöten, jedoch werde ein enormer Mehrwert erzeugt.

Für Annette Rüggeberg, stellvertretende Direktorin der Gesamtschule Bremen-Ost, „hat die Zukunft schon begonnen“⁶, so zitiert



und umschreibt sie eine in der Tat beeindruckende Kooperation der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen (DDKB) und der Gesamtschule Bremen-Ost: „Ein klassisches Orchester von Weltrang und eine Schule im sozialen Brennpunkt – wie soll das gehen? ‚Anfangs sehr zögerlich‘, beschrieb Paavo Järvi [der estnische Dirigent ist seit 2004 künstlerischer Leiter der DDKB. Anm. d. Red.] Menschen aus zwei unterschiedlichen Welten, die sich langsam aufeinander einließen. Man lächelte sich an, winkte sich zu. Das Orchester habe sich intensiv bemüht, dass die Schüler sich in ihrer Gesellschaft wohlfühlten. Dieses Modell scheint tatsächlich wie ein Impulsgeber in den Stadtteil hineinzuwirken und ihn merklich zu verändern. Die Schüler und Eltern aus OTe sind jedenfalls stolz auf ‚ihr‘ Orchester. Die Wellen dieses Impulsgebers weichen aber auch unsichtbare Grenzen in die andere Richtung auf: Musikfreunde aus der ganzen Stadt kommen in die Schule in Osterholz-Tenever, in einen Stadtteil, der ihnen eigentlich so fern ist.“⁸

Die Gesamtschule Bremen-Ost liegt im Stadtteil Osterholz-Tenever, lange Zeit ärmster Stadtteil Bremens, und etwa 48 bis 50 % der Lernenden sind Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die keinen oder nur geringen Zugang zu kulturellen Veranstaltungen und kultureller Bildung haben. Aus diesem Grund beschloss die Schule in den 1990er Jahren die kulturelle Förderung ihrer Schülerschaft. Ab 1995 wurden Musikklassen eingerichtet, in denen die Schülerinnen und Schüler das Spielen eines Instrumentes erlernen. Dies wird und wurde durch die Zusammenarbeit mit der Musikschule Bremen ermöglicht, von der auch die Instrumente gemietet werden.



Abb. 2: „Faust II“ – erste Stadtteil-Oper der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen zusammen mit der Gesamtschule Bremen-Ost mit und im Stadtteil Osterholz-Tenever/Schuljahr 2008/2009. © Jörg Sarbach

2006 begann eine neue Form der kulturellen Förderung: Die Musikerinnen und Musiker der Deutschen Kammerphilharmonie zogen in frei gewordene Räume der Schule, um hier ihren Probenraum einzurichten. Seit dem Einzug gibt es jährlich mehrere Projekte verschiedener Größen, die in Zusammenarbeit von Kammerphilharmonikern und der Schülerschaft entstehen. Dazu zählen z. B. „Melodie des Lebens“, die 2014 zum 15. Mal aufgeführt wird, oder auch Großprojekte, die Stadtteilopern sowie wie eine Open-Air-Inszenierung von „Faust 2“ (Abb. 2).

Der direkte Umgang mit Musikern, die sonst auf großen Bühnen stehen, ist für die Schülerinnen/Schüler überaus spannend und herausfordernd, macht aber auch sehr viel Spaß. Sie hören, wenn die Musiker im Gebäude proben, treffen sie beim Mittagessen oder in den Gängen. Die Arbeit mit den Profis bringt ihnen enorme Vorteile, motiviert sie. Die stetige Zusammenarbeit und Kontinuität hilft vor allem jenen, die in dieser Form sonst nicht in Kontakt mit Kultur kommen würden.

Die Projekte werden jeweils ein halbes bis ein dreiviertel Jahr zum Teil im Unterricht, aber auch außerhalb erarbeitet. Dies geschieht im Rahmen des normalen Unterrichts. Hinzu kommen Projektstage und Projektwochen, die frei verteilt werden können (Abb. 3).

Dies habe jedoch keinen negativen Effekt auf die schulischen Leistungen der Schülerschaft. Ganz im Gegenteil, die Arbeit im Unterricht der Profilklassen wird von den Lehrpersonen wie von der Schülerschaft als Mehrwert wahrgenommen und führt zur Stärkung der Schülerinnen und Schüler in ihrer Lern- und Entwicklungsprogression. Profilklassen wurden in verschiedenen Bereichen der Jahrgänge fünf bis dreizehn eingeführt.

Auf die Frage, welche Wirkung die Zusammenarbeit mit dem Orchester habe, erklärte Annette Rüggeberg, dass an jedem Orchester/Schul-Projekt zwischen 380 bis 500 Schülerinnen/Schüler der verschiedenen Profile und Jahrgänge beteiligt seien und dass die Kooperation mit dem Orchester dazu geführt habe, dass Projektarbeit insgesamt in allen Klassen fester Bestandteil geworden sei. Die zunächst bestehende Skepsis bei einigen Kollegen, mit den Berufsmusikern zusammenzuarbeiten, sei durch die Wahrnehmung des Mehrwerts für den Unterricht und des potenziellen Kompetenzzuwachses bei den Kindern deutlich verringert worden. Die ersten Ergebnisse und die erarbeiteten Aufführungen hätten die Zweifel dann weitestgehend zerstreut.

Dass die Zusammenarbeit von Anfang an so gut funktioniert habe, erklärt sich Annette Rüggeberg auch damit, dass die Kammerphilharmoniker ihre Professionalität durchweg in die Arbeit miteingebracht hätten. Infolgedessen wäre auch die Leistungsbereitschaft



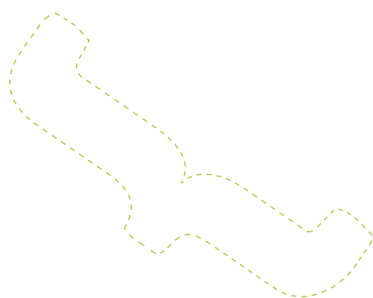
Abb. 3: Gemeinsame Bühne für Schule und Orchester bei der vierten Stadtteil-Oper „Iolanta“/Schuljahr 2012/2013.
© Jörg Sarbach

und Motivationsfähigkeit der Schülerschaft enorm gestiegen. Auch die Lehrerinnen und Lehrer der Profilklassen Musik, die ja im Studium auch ein Instrument erlernen mussten, profitierten enorm von der Arbeit mit den Kammerphilharmonikern, mit dem zunehmenden Öffentlichkeitsinteresse kämen auch immer mehr Bewerbungen von Lehrerinnen und Lehrern anderer Schulen, die in Bremen-Ost unterrichten möchten, obwohl dies deutlich mehr Arbeit bedeute als der Unterricht an anderen Schulen.

Die Finanzierung der Profilklassen Musik, d. h. den Musikunterricht, die Instrumentenmiete etc., tragen die Schülerinnen und Schüler zum Teil selbst; es wird ein monatlicher Beitrag von ca. 27 Euro fällig. Eine Teilnehmerin äußerte in diesem Zusammenhang die Sorge, die an ihrer Schule vor der Einrichtung einer dritten Profilklassen bestünde, weil sie mit Materialkosten für die Schülerinnen/Schüler einhergingen. Es bestünde die Gefahr, dass finanziell Schwächere eventuell von diesem Angebot ausgeschlossen werden könnten.

Annette Rüggeberg betonte abschließend, dass diese Zusammenarbeit vor allem durch den Mut zum Tun der Schule erreicht worden sei. Die Kooperation mit der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen war ein Wagnis, zu dem die Schule bereit war. Ohne die Eigeninitiative hätte dies nicht funktioniert, und dies müsste Beispiel auch für andere Schulen und Institutionen sein. Schule ist eben, wie Buchmann feststellt, als „eine soziale Konstruktion zu verstehen und als solche veränderbar“⁹.

Kulturelle Kooperation und damit die schulische Schwerpunktsetzung hin zu mehr kultureller Bildung wird so zum Motor schulischer Entwicklung. Mut, die scheinbar unverrückbaren, organisatorischen Rahmenbedingungen infrage zu stellen und zu verändern, gibt vor allem der Blick über die eigenen Schulgrenzen hinaus. Diesen, da waren sich alle Teilnehmenden einig, fördert das Kulturagentenprogramm in eindrucksvoller Art und Weise.



1 Buchmann, Florence: *Schulentwicklung verstehen. Die soziale Konstruktion des Wandels*, Internationale Hochschulschriften, Bd. 526, Münster 2009, S. 32ff.

2 <http://www.robert-blum-schule.de/> [11.7.2014].

3 Vgl. ebd.

4 <http://www.ratsgymnasium.de/> [11.7.2014].

5 Vgl. ebd.

6 Leitartikel im Wirtschaftsteil des „Weser Kuriers“ vom 29. August 2009.

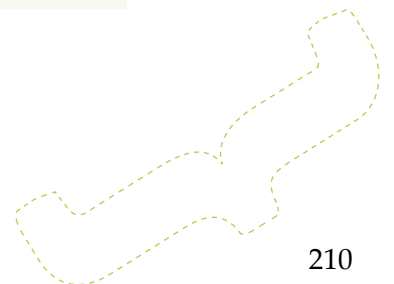
7 <http://502.joomla.schule.bremen.de/> [11.7.2014].

8 Leitartikel im Wirtschaftsteil des „Weser Kuriers“ vom 29. August 2009.

9 Vgl. <http://502.joomla.schule.bremen.de/> [11.7.2014].

In einer abschließenden, reflexiven Phase des Workshops formulierten die Teilnehmenden aus ihrer Sicht Gelingensbedingungen für schulische Veränderungsprozesse im Sinne von kultureller Bildung:

- } Strukturen ändern.
- } Kultur sollte in den normalen Stundenplan eingebunden und in die Stundentafel integriert werden.
- } Umdenken schafft Möglichkeiten.
- } Plattformen, Strukturen als Grundlage sind wichtig.
- } Statt Schule „Mehrinstitutionenhaus“?
- } Jede Schule muss ihr eigenes System finden © gemeinsames Engagement.
- } Vor-Ort-Bedingungen nutzen; Ideen der anderen „modifizieren“.
- } Strukturen ändern Inhalte.
- } Kleine Räume (Zeiträume) schaffen.
- } Die Kooperation mit außerschulischen Partnern ist ein Riesengewinn.
- } Mut zum Wollen.
- } Es gibt immer mehr Wege, als unmittelbar sichtbar sind.
- } Konkrete, praktische Qualifizierung deutlich herausstellen
- } Fachinhalte für interdisziplinäre Kulturprojekte ausweisen, damit die in die Stundentafel integrierbar sind.
- } Kulturstunde verankern
- } Raum schaffen durch Verbindlichkeit der Strukturen und der Freiräume.
- } Es ist das hohe Engagement vieler nötig.
- } Kreative Beteiligung sollte auf Langfristigkeit angelegt sein. Wie kann Schule das planen?
- } Beispiele in großen Dimensionen, aber: Kleine Schulen können durchaus Ideen in kleiner Form kreativ übernehmen.
- } Was offenbleibt: Schulen im ländlichen Raum! Städte zwischen 3.000 und 8.000 Einwohnerinnen und Einwohnern mit einer Schule haben wenige Partner (Betriebe, Museen usw.).



Workshop 15

Erfolgreich kooperieren. Freiräume für Kooperationen in der Kulturinstitution

In diesem Workshop untersuchen wir die Motive von Kulturinstitutionen, die zur Beteiligung an Kooperationen mit Schulen führen. Wir schauen uns an, welche Interessen bei der Umsetzung zum Tragen kommen. Wir reflektieren die Kräfteverhältnisse, die Kooperationen bestimmen, und werfen einen Blick darauf, wie die Entwicklungspotenziale von Kooperationen in den Kultureinrichtungen langfristig entfaltet werden können. Ziel des Workshops ist es, aus Sicht der Kulturinstitutionen Voraussetzungen und Gelingensbedingungen für erfolgreiche Kooperationen zu diskutieren.

Wanda Wieczorek

Vorhang auf für die produktive Verunsicherung

Am Beginn der Arbeitstagung bat die Moderatorin Tina Gadow die versammelten Teilnehmerinnen und Teilnehmer, nacheinander je nach ihrer Rolle aufzustehen und sich dem Plenum zu zeigen: „Alle Kulturagenten bitte!“ – „Jetzt die Schulleiter und kulturverantwortlichen Lehrer!“ – „Nun die Kooperationspartner aus den Kulturinstitutionen!“

Moment: die Partnerinnen und Partner aus den Kulturinstitutionen? Deutlich weniger Personen erhoben sich von den Sitzen. Schade, denn für viele Kooperationspartner aus der Schule wäre eine persönliche Auseinandersetzung mit mehr Akteuren aus Kulturinstitutionen sicher fruchtbar gewesen. Die geringere Anzahl der Tagungsteilnehmenden aus dem kulturellen Feld, verglichen mit der Anzahl der Schulakteure, erscheint mir aber auch strukturell aufschlussreich zu sein. Ich deute sie als Ausdruck einer meines Erachtens nach wie vor weitverbreiteten Haltung des Kulturfeldes gegenüber der Kooperation mit Akteuren insbesondere aus dem pädagogischen Bereich. Demnach scheint es nicht nötig zu sein, sich gründlich und systematisch, womöglich ernsthaft und selbstkritisch und mit entsprechendem Einsatz von Ressourcen auf solche Kooperationen einzulassen. Warum ist das so?

Einerseits mag dies der grundsätzlichen Anordnung des Kulturagentenprogramms geschuldet sein. Es zielt sowohl auf eine Verstärkung von Kooperationen zwischen Kultureinrichtungen und Schulen als auch auf eine strukturelle Verankerung von kultureller Bildung in den Schulen selbst und legt entsprechend den Fokus auf die dortigen Akteure. Dass ein Angebot zu Reflexion und Austausch von diesen Akteuren intensiv in Anspruch genommen wird, ist also gewiss im Sinne des Programms. Gleichzeitig sind Kooperationen im Kulturbereich durchaus en vogue, und es ist plausibel, auch hier ein Interesse an der Auseinandersetzung zu vermuten. Kooperationen versprechen einen wirkungsvollen Weg, um den Auftrag zur kulturellen Bildung einzulösen, der mittlerweile auf allen kulturpolitischen Ebenen erhoben wird.¹ Insbesondere Bevölkerungsgruppen, die bislang nicht in Kontakt mit der Kulturinstitution stehen, können durch Kooperationen in eine intensive Auseinandersetzung mit den von der Institution gepflegten kulturellen Gütern gebracht werden. Sie helfen so nicht nur, ein „Publikum von morgen“ heranzubilden, sondern auch, die gesellschaftliche Relevanz gegenüber Geldgebern und Öffentlichkeit nachzuweisen – sie haben eine legitimierende Funktion, und diese steht häufig im Vordergrund.

Kooperationen können aber weitaus mehr als das. Und darum sollte es in dem von mir moderierten Workshop gehen. Ausgangspunkt war die These, dass Kooperationen neben der legitimierenden auch eine weitergehende, transformative Funktion besitzen. Das soll heißen: In Kooperationen schlummert ein Angebot zu Selbstreflexion und Selbstveränderung. Kulturinstitutionen können aus Kooperationen Impulse erhalten, die sie als Ganzes „verunsichern“ und ihnen so einen Anstoß zu einer Entwicklung geben, durch die sie demokratischer und tatsächlich gesellschaftlich relevanter im Sinne „emanzipierender Bildung“ werden. Im einleitenden Vortrag zur Tagung brachte dies die Intendantin des Freiburger Theaters Barbara Mundel mit dem schönen Motto „Das Ändern leben“ auf den Punkt und verwies damit auf eine schlichte, aber wirkungsvolle Perspektivänderung: Mit welchem Recht – und mit welchen Erfolgsaussichten – können Kulturinstitutionen erwarten, dass andere „das Leben ändern“ und zu ihnen kommen? Müssen nicht die Kulturinstitutionen selbst mit der Veränderung beginnen und dabei letztlich andere werden? Dies verlangt Kulturinstitutionen einiges ab. Veränderungen sind mit Ängsten, Verlusten und Anstrengung verbunden, und ihr Ausgang ist oft ungewiss. Aber es gibt auch viel zu gewinnen:



1. In Kooperationen gehen die Partner aufeinander zu und lassen sich auf ein noch unbekanntes Gegenüber ein. Sie sind eine Chance für Kulturinstitutionen, ihren gewohnten Rahmen – Themen, Orte und Personenkreise – zu verlassen und Bevölkerungsgruppen aufzusuchen, die sich bislang nicht für das Angebot der Institution interessieren und mit denen noch kein Kontakt gepflegt wurde. Dabei lernen die Vertreterinnen/Vertreter der Institution die kulturelle Praxis unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen kennen, verstanden in einem umfassenden Sinn als Summe der Kommunikationsformen, Arbeitsweisen, ästhetischen Ausdrucksformen und des spezifischen

Alltags- und Fachwissens.² Im Dialog mit der Institution erhalten wiederum die angesprochenen Gruppen potenziell Zugang zu deren symbolischen und materiellen Ressourcen.

2. Eine Kooperation sollte Partnerschaft auf Augenhöhe bedeuten– und wo diese durch unterschiedlich verteilte strukturelle Ausgangsbedingungen nicht vorhanden ist, verlangt sie, diese möglichst herzustellen. Das kann bedeuten, dass gewohnte Privilegien zur Debatte gestellt und aufgegeben werden müssen. Für Kulturinstitutionen ist ein herausragendes Privileg ihre Definitionsmacht über Entscheidungsprozesse und Formen der Repräsentation in künstlerischen Projekten. Ihre ästhetischen Maßstäbe werden von den Kooperationspartnern jedoch nicht notwendigerweise geteilt und müssen verhandelt werden. Dabei können Kulturakteure lernen, anderes ästhetisches Empfinden anzuerkennen und wertzuschätzen und dadurch ihre Inhalte weiterzuentwickeln.³

3. Kooperationen können dazu beitragen, dass Kulturinstitutionen insgesamt durchlässiger werden für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen. Die Institution kann die Eigeninitiative und das Engagement der kooperierenden Gruppen aufnehmen und ihnen Raum zur Entfaltung geben, auch über ein bestimmtes Kooperationsprojekt hinaus. Sie kann dadurch ein relevanter Ort für diese Gruppen werden, die in der Institution wiederum einen Ort für gesellschaftliche Verständigung und Beteiligung finden.⁴

Ziel der beiden von mir moderierten Impulsworkshops war es nun, diese Potenziale in der Praxis der Kulturinstitutionen aufzuspüren und Bedingungen für ihre Verwirklichung zu diskutieren. Zwei Beispiele bildeten dafür die Grundlage:

Im ersten Praxisbeispiel das Projekt „danzchural“, eine Kooperation dreier Choreografen („Ensemble A.“) aus Frankreich mit der Jenaplan-Schule und dem Festival „Theater in Bewegung“, vorgestellt von der Werkleiterin von JenaKultur, Dr. Margret Franz, und der Kulturagentin Sandra Werner. Zum ersten Mal wurde im Rahmen des Festivals eine Kooperation zwischen Künstlerinnen und Künstlern sowie einer Schule umgesetzt und präsentiert. Die Kulturinstitution – in diesem Fall der städtische Eigenbetrieb JenaKultur – ließ sich darauf mit dem Interesse an Unbekanntem und an neuen Erfahrungen ein.

Basis waren die persönliche Begegnung mit den Choreografen und eine spontane Begeisterung für deren Arbeit an Schulen in Frankreich. Darauf wuchs ein Kooperationsnetzwerk, das auf Antrieb (wenn auch nicht ohne Anstrengung und Konflikte) die Aufgabe meisterte, die Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Choreografen innerhalb von nur zwei Wochen umzusetzen und zu einem Abschluss vor Publikum zu bringen. Dies sei nur

Praxisbeispiel 1

Interkulturelles Tanzprojekt danzchural
Tänzerinnen und Tänzer des Ensemble A aus der Partnerstadt Jena, Aubervilliers, entwickelten mit den Kindern in einem zweiwöchigen Tanzatelier Choreografien, die im Rahmen des Festivals „Theater in Bewegung“ aufgeführt wurden.

Themen:

Französisch-deutsches interkulturelles Tanzprojekt

Sparte:

Tanz, Medien

Formate/Methodik:

Projektwoche, im Unterricht

Bundesland:

Thüringen

Stadt/ländlicher Raum:

Jena

Kulturpartner:

Theaterhaus Jena, JenaKultur/ Festivals „Theater in Bewegung“, Ensemble A. (F), Französisches Kulturbüro in Thüringen

Schule:

Jenaplan-Schule, Jena

Projektgröße:

96 Schülerinnen und Schüler

Klassenstufe:

1 bis 3

Projektdauer:

November 2012 (zweiwöchiges Tanzatelier)

Kulturagentin:

Sandra Werner, Kulturagentin im Schulnetzwerk Jena-Stadt

Praxisbeispiel 2

Satellitenprojekte der Herbert-Hoover-Schule mit dem Jungen DT

Im Rahmen des Kulturagentenprogramms haben die Herbert-Hoover-Schule und das Junge DT bereits zwei Theaterproduktionen gemeinsam realisiert. Eine Fortführung der Kooperation ist geplant.

Themen:

Langfristige Kooperation zwischen Schule und Theater

Sparte:

Theater

Bundesland:

Berlin

Stadt/ ländlicher Raum:

Berlin, Bezirk Mitte

Kulturpartner:

Deutsches Theater Berlin/Junges DT

Schule:

Herbert-Hoover-Schule (Integrierte Sekundarschule)

Projektgröße:

16 bzw. 20 Schülerinnen und Schüler

Klassenstufe:

8 und 9

Projektdauer:

Jeweils ein Schuljahr

Kulturagentin:

Katinka Wondrak, Kulturagentin im Bezirk Berlin Mitte

durch gegenseitige Verlässlichkeit und Vertrauen gelungen, so das Resümee. Und um das herzustellen, müsse man strukturelle Voraussetzungen schaffen, beispielsweise einen moderierten Raum für Austausch und Reflexion, in dem alle Seiten ihre Erwartungen im Vorfeld benennen und mit ihren Interessen transparent umgehen können.

Im zweiten Praxisbeispiel wurden die Aktivitäten des Jungen Deutschen Theaters Berlin aus der Kooperation mit der Herbert-Hoover-Schule in Berlin-Wedding von der Leiterin des Jungen DT, Birgit Lengers, und der Kulturagentin Katinka Wondrak vorgestellt. Parallel zu einer Profiproduktion im Haus entwickeln die Schülerinnen und Schüler eine eigene Inszenierung, die sich mit den gleichen dramatischen oder literarischen Stoffen befasst. Es finden ein gegenseitiger Austausch sowie Proben- und Aufführungsbesuche statt.

Das Junge DT sammelt bereits seit einigen Jahren Erfahrungen mit der transformativen Kraft von Kooperationen. Das Motto der ersten Spielzeit des Jungen DTs unter der Leitung von Birgit Lengers, „Rein und Raus“, zielte ausdrücklich auf die strukturelle Wirkung der Kooperationsprojekte: Die Theaterpädagoginnen und -pädagogen verließen ihr Haus, gingen in die Schulen und in den öffentlichen Raum und suchten dort Kontakt zu jungen Leuten.

Sie luden sie in die Institution ein, um das Haus gemeinsam zu untersuchen und so zu verändern, dass sich Kinder und Jugendliche darin wohlfühlen. Eine wichtige Lehre aus dieser Zeit sei die Sichtbarkeit der Kinder und Jugendlichen in der Kulturinstitution. Nur so könnten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Hauses sich an deren Präsenz gewöhnen und die Partnerschaft mit der Schule nach und nach im Selbstverständnis der Kulturinstitution verankert werden. Geduld, Zeit, eine gute Portion Penetranz und nicht zuletzt eine Institutionsleitung, die hinter der Kooperation steht und ihr sowohl ideelle Unterstützung als auch Ressourcen zuteil werden lässt, seien notwendig, um dieses Ziel zu erreichen. Gleichwohl blieben einige Bereiche der Institution weiterhin für die Folgen solcher Kooperationen verschlossen, insbesondere das „künstlerische Kerngeschäft“. Mit der Auseinandersetzung um den Status von künstlerischer Freiheit gelangte die Diskussion zu der bedeutsamen Frage der Machtverhältnisse:

Sind Kulturinstitutionen bereit, sich auf einen tiefergehenden Austausch mit den Kooperationspartnern und auf deren Impulse einzulassen? Dies kann und sollte eine Schule vor Beginn der Zusammenarbeit prüfen, so die Empfehlung aus Jena: Die Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler müssten die Bedingung, nicht die künstlerischen Ziele einer Institution sein. Auch aus Berlin wurde vonseiten der anwesenden Schulvertreterinnen und -vertre-

Die folgenden Fragen standen den Beispielprojekten zur Vorbereitung zur Verfügung und dienten in den Workshops als Impulse. Sie können hilfreich sein, um sich über den Status und das transformative Potenzial einer geplanten oder bestehenden Kooperation Klarheit zu verschaffen⁵:

INTERESSE: Was motiviert Sie zu einer Kooperation?

- } Was erwarten Sie/Ihre Institution von Kooperationen?
- } Auf welche Weise können Sie/Ihre Institution von der Kooperation profitieren?

STRUKTUR: Wie tief reichen die Kooperationen in die Institution hinein?

- } Welche Personen/Bereiche stehen dahinter und welche fehlen?
- } Wird die Institution als Ganzes und insbesondere ihre Kernaktivität davon berührt?
- } Ist eine Veränderung der Institution möglich und erwünscht?

RESSOURCEN: Woher kommt das Geld?

- } Welche Personen sind beteiligt?
- } Welche Ressourcen werden (neben Geld) eingebracht?
- } Welche Beschränkungen können Kooperationen gefährden?

MACHTVERHÄLTNISSE: Wer bestimmt?

- } Welche Art von Wissen bringen Sie/Ihre Institution mit und welches die Partner? Wie wird das Voneinander-Lernen organisiert? Gibt es eine gemeinsame Wissensgrundlage?
- } Wer trifft die Entscheidungen in Bezug auf Aktivitäten, Prozesse und Ressourcen?
- } Wer dokumentiert die Arbeit? Wessen Sichtweise strukturiert die Außendarstellung des Projekts?

PERSPEKTIVE: Wohin soll das alles führen?

- } Wie wird der Kooperationsprozess reflektiert? Wer ist daran beteiligt?
- } Hat die Kooperation irgendwelche Konsequenzen für Sie/Ihre Institution? An welcher Stelle werden die sichtbar?

ter Kritik an den häufig von Kulturinstitutionen formulierten Kooperationsangeboten geübt, da in diesen die Rahmenbedingungen meist abgesteckt seien und wenig planerischer Spielraum für die Interessen und Anliegen der Partner bliebe. Dabei sei freies Experimentieren und forschendes Lernen in der Themenfindung sowohl sinnvoll, um vom Interesse der Schülerinnen und Schüler auszugehen, als auch künstlerisch interessant.

Die Rahmenbedingungen von Kooperationen müssen also von Beginn an so ausgehandelt werden, dass beide Partner Spielräume erhalten, um sich inhaltlich und organisatorisch mit ihren spezifischen Kompetenzen einzubringen. Dies sei eine Voraussetzung dafür, dass in einer Kooperation die bestehenden Machtverhältnisse nicht einfach fortgesetzt werden. Deutlich werde dies immer dann, wenn Konflikte auftreten: Setzt sich die „mächtigere“ Seite durch, um beispielsweise eine schöne, schnelle, effiziente Lösung zu erreichen? Oder wird konsequent an der Herstellung ausgewogener Verhältnisse gearbeitet, indem zu den strittigen Fragen eine gemeinsame Wissensbasis geschaffen wird, auf der dann gemeinsam entschieden werden kann?

Strukturelle Reichweite, Machtverhältnisse, Klarheit über Interessen und transparenter Umgang mit Ressourcen – Kooperationen reichen tief in das Selbstverständnis von Institutionen hinein. Wenn diese die Herausforderung annehmen und sich in ihrem Kern berühren lassen, steht viel auf dem Spiel. Aber es gibt auch viel zu gewinnen: durch den lebendigen Austausch mit unterschiedlichen Teilen der Bevölkerung ein tatsächlich relevanter Ort für gesellschaftliche Verständigung zu werden.

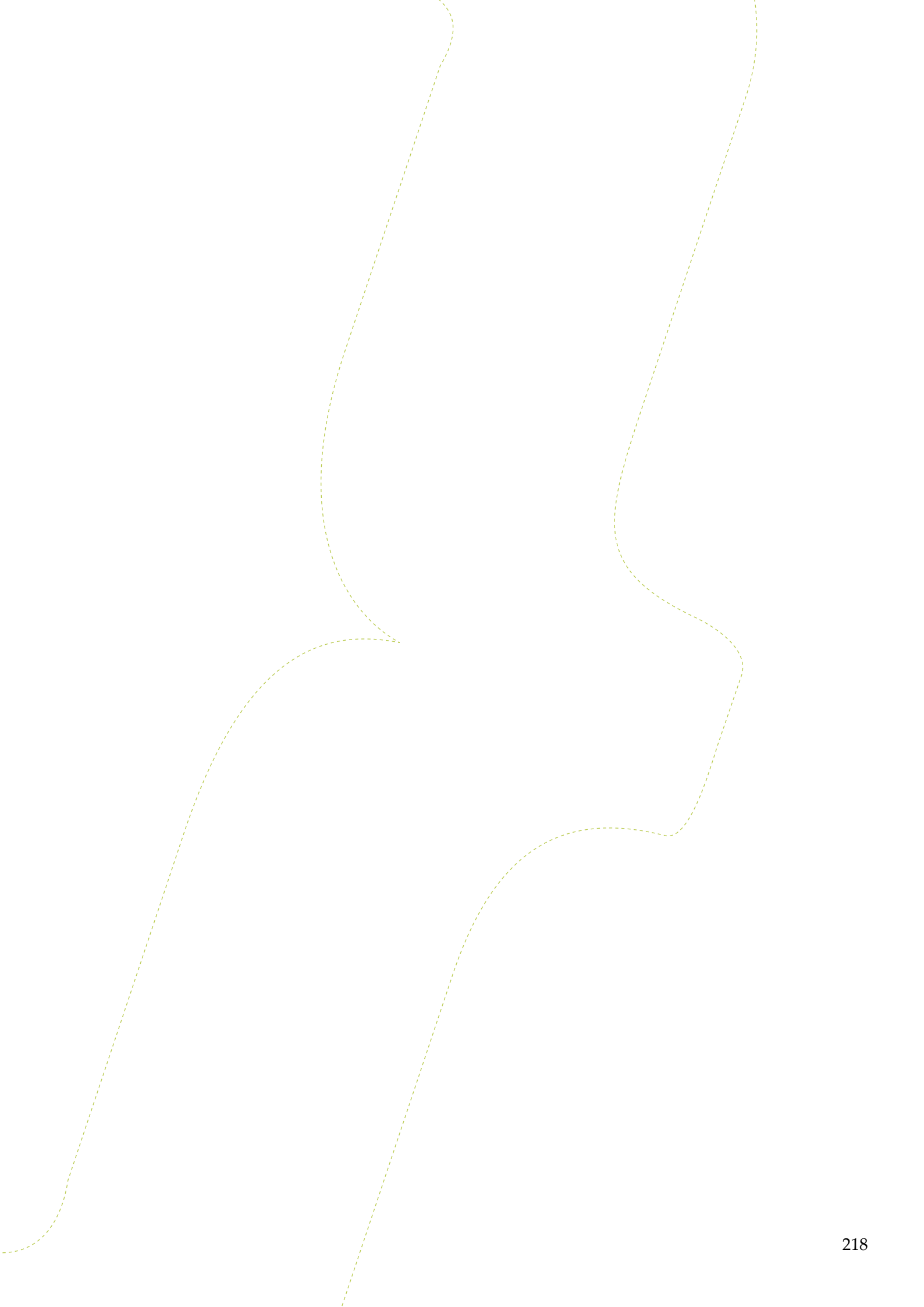
1 Die global angelegte „Roadmap for Arts Education“ der UNESCO, die derzeit in weiten Teilen der Welt als strategische Leitlinie zur Stärkung von kultureller Bildung gehandelt wird und dabei auch die nationalen Kultur- und Bildungspolitiken konkret beeinflusst, formuliert beispielsweise ein universales Menschenrecht auf Kulturvermittlung, das ausdrücklich denjenigen zukommen soll, die als von Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe weitgehend ausgeschlossen erklärt werden. Vgl. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006): *Road Map for Arts Education. Building Creative Capacities for the 21st Century*, Lissabon, S. 3, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf [11.7.2014].

2 So können auch informell praktizierte Formen der Alltagskultur wie Mode, soziale Medien, Streetart, Essen, Körperkultur usw. zum Gegenstand einer Kooperation werden und die bereits bekannten und teilweise schon zum Klischee geronnenen „Jugend-Kunstformen“, wie Breakdance, Rap, Graffiti, um andere Praxen, an der Schnittstelle von Kunst und Alltag erweitern.

3 Gerade die unterschiedlichen ästhetischen Vorlieben können den Kooperationswillen von Kulturinstitutionen auf eine harte Probe stellen. Anhand der Bereitschaft der Kulturakteure, ihre meist intuitiv getroffenen ästhetischen Urteile zu begründen und zu verhandeln, zeigt sich demnach auch die Ernsthaftigkeit des Kooperationsinteresses. Vgl. Wiczorek, Wanda; Güleç, Ayşe; Mörsch, Carmen: *Von Kassel lernen. Überlegungen zur Schnittstelle von kultureller und politischer Bildung am Beispiel des documenta 12 Beirat*, Art Education Research No. 5, Zürich 2012: Institute for Art Education (IAE), S. 31, <http://iae-journal.zhdk.ch/no-5/> [11.7.2014].

4 Ein Beispiel für eine sehr weitreichende Transformation einer Kulturinstitution durch Kooperationen ist das Theater Zuidplein aus Rotterdam, das im Jahr 1998 als Zentrum für kulturelle Vielfalt neu konzipiert und dabei konsequent zu einem „Nachfrage-theater“ umgebaut wurde. D. h., die gesamte Programmplanung wurde in die Hände von „Laien“ aus der Bevölkerung gelegt und durch den künstlerischen Leiter des Theaters lediglich organisatorisch unterstützt. Vgl. Breteler, Ruud: „Empowerment als Ausgangspunkt und Resultat“, Vortrag beim Fachgespräch „Theater für Alle! – Interkulturelle Öffnung konkret“ am 21.04.2012 im Jungen Ensemble Stuttgart <http://www.forum-der-kulturen.de/bilder/dokumentationen/Vortrag%20Ruud%20Breteler%2021.04.2012.pdf> [11.7.2014].

5 Dieser Katalog ist eine Weiterentwicklung der von Nora Landkammer vorgeschlagenen Fragen, vgl. Landkammer, Nora: „Collaborations in migration societies: a minds-on assignment“, in: Meessen, Yoeeri; Unteregger, Thea (Hg.): *Manifesta Workbook*, <http://www.manifestaworkbook.org/landkammer.pdf> [11.7.2014].



Workshop 16

Gemeinsam reflexiv. Datengestützte Reflexion zu Kooperationen in den Programmschulen

Anfang des Jahres 2013 fand in den Schulen des Modellprogramms ein erstes Monitoring zu den Bedingungen, Prozessen und Ergebnissen der Kunst- und Kulturarbeit statt. Auf Grundlage des ersten Zwischenberichts und weiterer Analysen werden im Workshop zunächst zentrale Ergebnisse zu Gelingensbedingungen von Kooperationen in den Programmschulen vorgestellt. Sodann werden Erklärungen für überraschende Ergebnisse und mögliche Konsequenzen mit den Teilnehmenden diskutiert. Leitung: Prof. Dr. Hermann Josef Abs und Prof. Dr. Ludwig Stecher.

Nachhaltigkeit von Kooperationen

Im Workshop wurden auf Grundlage des ersten Zwischenberichts der Begleitforschung zum Kulturagentenprogramm unter der Leitung von Prof. Dr. Hermann Josef Abs (Universität Duisburg-Essen) und Prof. Dr. Ludwig Stecher (Universität Gießen) zentrale Ergebnisse zum Thema Kooperationen vorgestellt und diskutiert. Folgende für den Workshop relevante Ergebnisse lassen sich zusammenfassen:

1. Der Fort- und Weiterbildungsbedarf bei den Akteuren stellt ein individuelles Bedingungsfeld für die Kunst- und Kulturarbeit zwischen schulpädagogischem und künstlerisch-kulturellem Feld dar. Von den am Programm teilnehmenden Akteuren wird ein Qualifizierungsbedarf bei der Gesamtlehrerschaft in den Bereichen kreatives Lehren und Lernen im Unterricht und Fächer verbindender Unterricht mit Bezug zu Kunst und Kultur gesehen. Ebenso wird ein Qualifikationsbedarf der kulturbeauftragten Lehrpersonen im Bereich des Projekt- und Finanzmanagement deutlich.¹

2. Bei der Auswertung der Ergebnisse des Programmmonitorings kristallisieren sich zwei priorisierte programmleitende Ziele bei den Akteuren heraus, die als wesentliche Voraussetzung der Programmarbeit begriffen werden. Eine hohe Zustimmung erhalten die Zieldimensionen „soziale Anerkennung durch Kunst und Kulturarbeit“ und „Erwerb von kunstimmanenten Fähigkeiten“. Jedoch kann man hier eine Teilung der Perspektiven wahrnehmen – Kulturagentinnen/Kulturagenten, Schulleiterinnen/-leiter sowie die kulturbeauftragten Lehrpersonen sind in ihrer Zustimmung übereinstimmender als die Adressaten der Angebote – die Schülerschaft und Eltern. Die Kulturagentinnen/Kulturagenten betrachten das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen/Schüler gegenüber allen anderen Akteuren als vorrangig.²

3. Die Austauschfrequenz zwischen Kulturagentinnen/Kulturagenten sowie der Schulleitung über programmbezogene Fragen ist sehr hoch. Diese hohe Austauschfrequenz stellt insbesondere bei organisatorischen Absprachen eine wichtige Grundlage für das Programm dar. Gleichzeitig entsteht mit Blick auf eine nachhaltige Institutionalisierung von Kunst- und Kulturarbeit an den Schulen die Frage, inwiefern eine verstärkte kommunikative Integration von weiteren schulischen Akteuren (z. B. den Schülervvertretungen) ein Entwicklungsziel sein könnte. Auch ist angesichts der teils großen Unterschiede zwischen einzelnen Schulen zu fragen, welche Formen des institutionalisierten Austauschs für die Zielerreichung im Programm effektiv sind und inwiefern Potenziale organisationalen Lernens zwischen den Schulen hierzu systematisch genutzt werden können.³

4. Eine neue Profession – die Kulturagentin/der Kulturagent – ist durch das Programm entstanden und muss ihre Rolle im System finden. Im Rollenbild zeigt sich, welches Aufgabenspektrum den Kulturagentinnen/Kulturagenten durch sie selbst, von Schulleitungen und von kulturbeauftragten Lehrpersonen zugeschrieben wird und in welchen Bereichen sich die schulischen Akteure von ihrer Arbeit Unterstützung erhoffen. Insgesamt zeigt sich eine hohe Kongruenz der Einschätzungen bei den drei Akteursgruppen.

Demnach liegt der Schwerpunkt der Kulturagentenarbeit auf Aufgaben, die einer „Kunst- und Kulturagentur“ für die Schulen gleichkommen. Einzelne Rollenvorstellungen zeigen jedoch auch deutliche Differenzen, die eine reibungslose Zusammenarbeit beeinträchtigen könnten. Auf der Ebene des Modellprogramms stellt sich die Frage, inwiefern divergente Rollenwahrnehmungen produktiv für die Entwicklung von Innovationen genutzt werden können. Vor allem scheinen hier Fragen bedeutsam, bei denen die Kulturagentinnen/Kulturagenten über die Agenturfunktion hinaus in der Schule als Akteure mit eigener inhaltlicher Kompetenz auftreten.⁴

5. Die Anzahl der realisierten schulischen Kooperationen mit Künstlerinnen/Künstlern sowie Kultureinrichtungen hat sich an den am Programm teilnehmenden Schulen seit dem Jahr 2011 nahezu verdreifacht. Dabei wurden seit 2011 mehr als zwei Drittel der neuen Kooperationen durch die Kulturagentinnen/Kulturagenten initiiert.⁵

Diese Ergebnisse des Zwischenberichts sind bisher nur beschreibender Art. Im Workshop kam daher schnell die Frage auf, welche Effekte es sind, die sich durch das Kulturagentenprogramm beschreiben lassen. Aus Sicht der Schulen sind bereits erste Veränderungen und Effekte zu beobachten, berichteten die Workshopteilnehmenden. Beispielsweise findet eine Veränderung der Kooperationsstrukturen statt, es stehen bessere Ressourcen zur Verfügung wie z. B. die Kulturagentin/der Kulturagent und das Kunstgeld.

Anschließend wurde im Workshop auf die Fragen, warum überhaupt kooperiert werden sollte, welches der Mehrwert von Kooperationen sei und wer mit wem kooperiere, eingegangen.

Kooperation zwischen Schule und externen Partnern in der Kunst- und Kulturarbeit kann vier Funktionen haben:

- Erschließung neuer Ressourcen zur Bewältigung vorhandener Aufgaben
- Katalysator für Innovation und Veränderung
- Nachhaltige Absicherung von Arbeitsweisen
- Effektivitätssteigerung

Voraussetzung für eine gelingende Kooperation sind drei wichtige Faktoren:

- die Rollenwahrnehmung der einzelnen Akteure
- die Qualifikationen der Akteure
- die zur Verfügung stehenden Ressourcen

Im Workshop wurden vorrangig die Funktionen der Effektivitätssteigerung und der nachhaltigen Absicherung von Arbeitsweisen sowie die Rollenwahrnehmung der einzelnen Akteure behandelt. Die Ergebnisse aus der Diskussion lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Das Kulturagentenprogramm befindet sich nach zwei Jahren in der Halbzeit, die beteiligten Schulen, Kulturagentinnen/Kulturagenten sowie die Programminitiatoren wünschen sich langfristige Kooperationen mit einer nachhaltigen Absicherung und einer Effektivitätssteigerung. Für die Akteure stellt sich an diesem Punkt die Frage, wie eine Verbindlichkeit hergestellt werden kann.

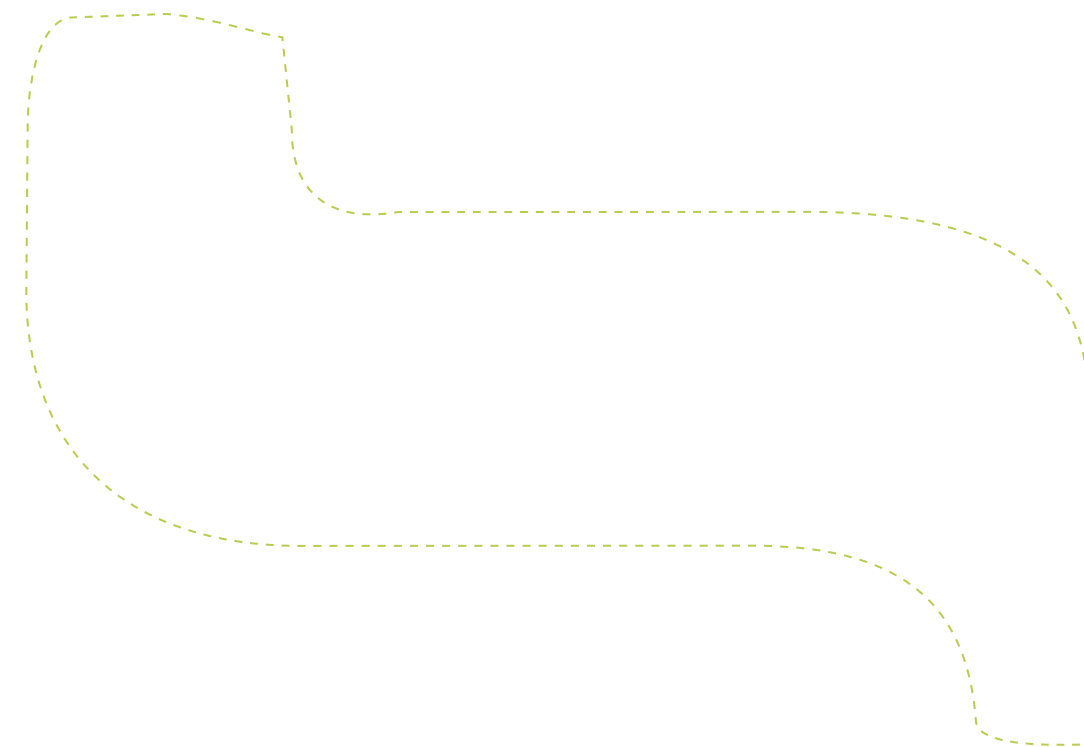
Führen schriftliche Vereinbarungen mit Institutionen zu einer verbindlicheren Dauerhaftigkeit? Positiv hervorzuheben ist, dass bereits ein Institutionalisierungsprozess in den Schulen, gekennzeichnet durch schriftliche Vereinbarungen, durch die Kulturagentinnen/Kulturagenten stattgefunden hat. Die Ergebnisse zeigen, dass die durch Kulturagentinnen/Kulturagenten vermittelten Kooperationen einen höheren Anteil schriftlicher Vereinbarungen aufweisen. Somit haben die Kulturagentinnen/Kulturagenten den Prozess der Institutionalisierung angestoßen.

2. Die Rollenwahrnehmung der einzelnen Akteure untereinander ist ein wichtiges Element in der Kooperation. Die Kulturagentinnen/Kulturagenten nehmen eine diffizile Rolle ein. Grundsätzlich müssen sie nach Auffassung der Workshopteilnehmenden ein breites Feld an Künsten bedienen und professionelle Kooperationskompetenzen mitbringen. Sie können sich jedoch eventuell überfordern, wenn sie sich in der „Schöpfer- und Patronfunktion“ (Zitat aus dem Workshop) wahrnehmen, als jemand also, der zugleich dem eigenen und dem Qualitätsanspruch der Schulleitung/Lehrerschaft gerecht werden muss. Die Schwierigkeit liegt darin, zwischen unterschiedlichen Qualitätsverständnissen von Kunstschaffenden und Schulen zu navigieren. Dies belastet die Zusammenarbeit mit Konflikten, deren Bearbeitung die Möglichkeiten künftiger Kooperationen beeinflusst.

Nach Aussagen der am Workshop teilnehmenden Kulturagentinnen und Kulturagenten möchten diese „Energien in den Schülerinnen/Schülern“ erzeugen und ihren schöpferischen Freiraum fördern. Dieser Anspruch werde jedoch mitunter als Widerspruch zu den

Leistungsanforderungen der Schulen gesehen. Die pädagogische Qualität stünde mitunter im Konflikt mit der künstlerischen Qualität.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im Workshop von den teilnehmenden Akteuren ein großer Ausdifferenzierungsbedarf hinsichtlich unterschiedlicher Qualitätsvorstellungen formuliert wurde. Einzelne schulorganisatorische Prozesse, die Kooperationen betreffen, sowie die Kooperationen selbst müssen im Prozess betrachtet werden. Die Fragen, welche Strategien Kooperationspartner und Kulturagentinnen/Kulturagenten einsetzen, um Ziele in der Kooperation umzusetzen und inwieweit Kooperationen sich im Prozess verändern und zur Veränderung von Schule und Unterricht beitragen, sind anhand der Ergebnisse der Fallstudien, der Wirkungsanalysen und des Längsschnitts des Programmmonitorings noch zu klären.

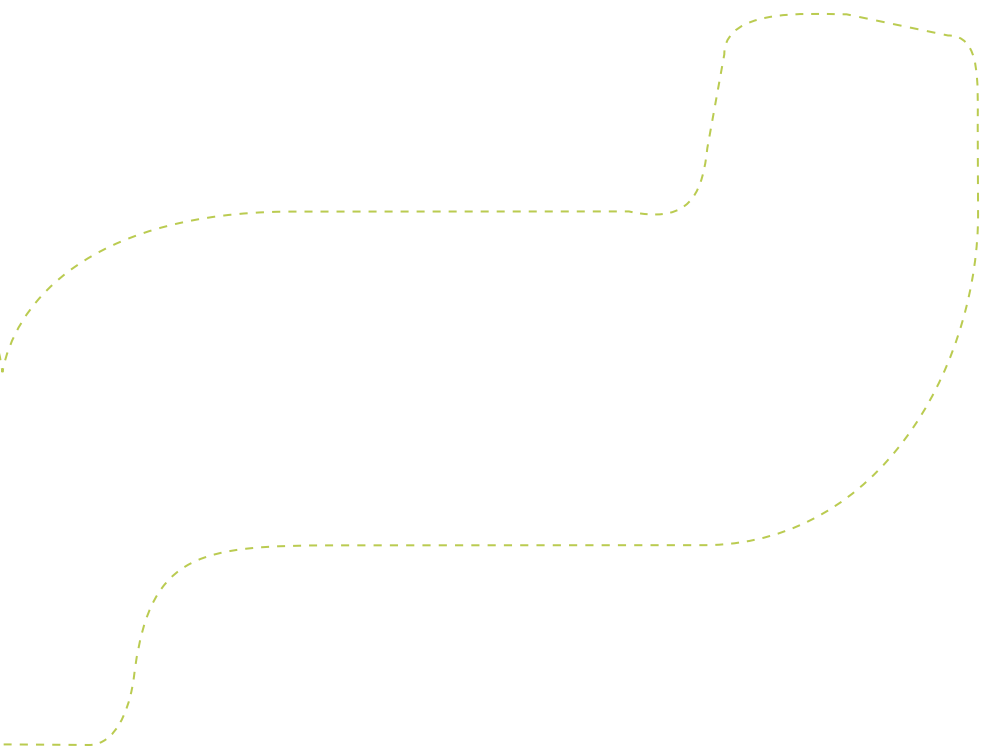


1 Abs, Hermann Josef; Stecher, Ludwig; Knoll, Katrin; Golsch, Katharina: *Bericht zum Programmmonitoring 2012/2013 im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“*, Materialien zur Bildungsforschung, Band 32, 2013, S. 23ff.,
Onlineversion unter: http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=8425&la=de
[11.7.2014].

2 Ebd., S. 30ff.

3 Ebd., S. 35ff.

4 Ebd., S. 42ff.



Wie ein Orchester in einer Schule ein Zuhause findet, und wie die Musik die Schule verändert

Ein Gespräch mit Franz Jentschke und Albert Schmitt

Kristin Bäßler: Bei der Halbzeittagung des Kulturagentenprogramms haben Sie das Projekt „Melodie des Lebens“ mit der Deutschen Kammerphilharmonie vorgestellt. Worum geht es bei dem Projekt?

Franz Jentschke: Schülerinnen und Schüler aller Altersstufen der GSO erarbeiten gemeinsam mit dem Musiker Mark Scheibe und in den Proben unmittelbar vor den Konzerten zusammen mit den Profimusikern der Deutschen Kammerphilharmonie Lieder und musikalische Beiträge in einer einzigartigen sehr berührenden Weise. Die Menschen gehen nach den Konzerten beglückt nach Hause. Sie haben etwas ganz Besonderes erleben dürfen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten dadurch eine hohe Wertschätzung ihrer Arbeit sei es in den immer besser werdenden Gesangsbeiträgen einzelner Schülerinnen und Schüler oder Gruppen, sei es im Schulorchester oder in kleineren Ensembles oder sei es durch die außergewöhnlichen Texte der Lieder.

Kristin Bäßler: Die Tagung stand unter dem Motto: „Gemeinsam etwas bewegen: Kooperationen zwischen Schulen und Kulturinstitutionen“. Sie haben eine Art „Wohngemeinschaft“ ins Leben gerufen: Schule und Orchester unter einem Dach im Bremer Stadtteil Osterholz-Tenever. Klappt das?

Franz Jentschke: Und wie das klappt! Es wird von dem gegenseitigen Respekt und der damit verbundenen Wertschätzung der jeweiligen Arbeit des anderen getragen.

Kristin Bäßler: Wie sieht Ihr gemeinsamer „WG-Alltag“ aus?

Franz Jentschke: Natürlich sind die beiden Aufgabenfelder, die die Musikerinnen/Musiker und Lehrerinnen/Lehrer wahrzunehmen

haben, grundverschieden. Die Musikerinnen und Musiker müssen stets bemüht sein, ihre Extraklasse unter Beweis zu stellen. Nicht minder anspruchsvoll ist das Bestreben der Lehrerschaft unsere Schülerinnen und Schüler mit guten Abschlüssen und einer hohen Sozialkompetenz ins Leben zu schicken. Da kommt es dann zu vielen gemeinsamen Begegnungen beispielsweise in den Proben und Aufführungen zur „Melodie des Lebens“ oder zur jährlich stattfindenden gemeinsamen Stadtteiler oder bei den Proben der Deutschen Kammerphilharmonie vor Ort, in den gemeinsamen Pausen und beim gemeinsamen Mittagstisch in der Mensa der Schule und zu vielen anderen Gelegenheiten mehr. Es gibt – kaum zu glauben, aber wahr – den gemeinsamen Alltag.



Kristin Bäßler: Herr Jentschke, welche Impulse erhalten Sie für die Arbeit an Ihrer Schule durch die Wohngemeinschaft mit der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen?

Franz Jentschke: Für mich – aber auch viele meiner Lehrerinnen und Lehrer – ist die hohe Leistungsbereitschaft der Musikerinnen und Musiker immer wieder beeindruckend und führt dazu, dass den Leistungen der Schülerinnen und Schüler bei uns noch mehr Wertschätzung entgegengebracht wird als es allgemein üblich ist. Es vergeht keine Schulwoche, in der nicht eine Klasse oder einzelne Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer außerordentlichen Leistungen oder ihres großen Engagements gelobt werden.

Kristin Bäßler: Und welche Anregungen erhalten umgekehrt Sie, Herr Schmitt, für die Arbeit Ihres Orchesters?

Albert Schmitt: Die Anregungen sind vielfältig. Da sind z. B. die völlig entgegengesetzten Strukturen, Schule in öffentlicher Trägerschaft auf der einen und Unternehmer-Orchester auf der anderen Seite, die tägliches Voneinander-Lernen bedingen. Die Musikerinnen und Musiker erfahren im Zusammenleben mit Kindern unterschiedlichster Nationalitäten und sozialer Hintergründe täglich Neues über die Lebenswirklichkeit, die viele der großen klassischen Meister und ihre Werke geprägt hat. Denken Sie an die vielfältigen Migrationsbewegungen eines Händel (London), Beethoven (Wien), Dvořák (USA) und so weiter. Die harten Lebensrealitäten eines Ludwig van Beethoven – gewalttätiger, alkoholkranker Vater, viel zu früh verstorbene Mutter, seine Taubheit – Realitäten, die in dieser Unmittelbarkeit von unseren kulturellen Zentren weit entfernt sind, die aber die gefeierten Meisterwerke im Innersten geprägt haben. Wer diese Werke wirklich verstehen will, um ihren in der Tiefe liegenden Gehalt freizulegen, der muss das Leben mit all seinen Facetten verstehen, und wo geht das besser als in der Schule und in dem sie umgebenden Stadtteil.



Kristin Bäßler: Kooperationen sind aber nicht nur schön, sondern machen auch Arbeit. Welche Herausforderungen ergeben sich für Sie in der Zusammenarbeit, und wie begegnen Sie diesen?

Franz Jentschke: Bei den gemeinsamen Projekten muss gegenseitig viel Verständnis aufgebracht werden. Da, wo Künstler am Werk sind, gelten andere Maßstäbe als beispielsweise bei Mathematikern. Wichtig ist hier einmal mehr das Vertrauen, das man aufbringen muss, damit gemeinsam etwas gelingen kann.

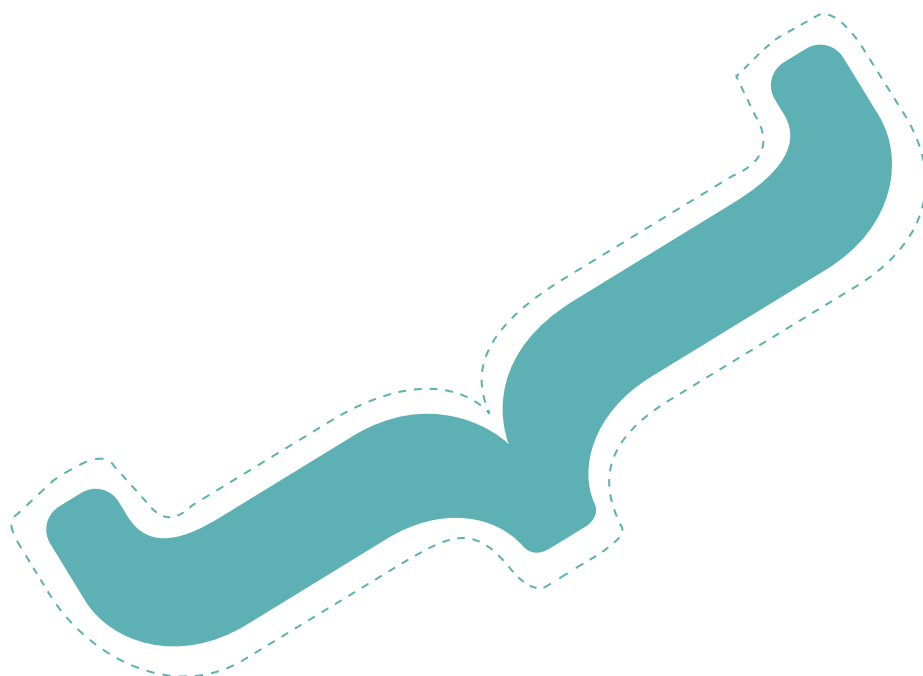
Kristin Bäßler: Abschließend: Was braucht es aus Ihrer Sicht für eine gute und erfolgreiche Kooperation, von der alle etwas haben?

Franz Jentschke: Aus meiner Sicht sind folgende Dinge wesentlich:

1. Es braucht an der Spitze beider Organisationen (in unserem Falle der Kammerphilharmonie und der GSO) Persönlichkeiten, die bereit sind, das organisatorische und künstlerische Risiko solcher Projekte einzugehen und auszuhalten. Denn auch ein Scheitern muss immer mitbedacht werden, wird aber umso unwahrscheinlicher je intensiver die beiden Partner zusammenarbeiten. Idealerweise sollten das (mindestens) zwei Personen in jeder Organisation sein.

2. Mindestens ein Viertel (besser ein Drittel oder mehr) der Musikerinnen und Musiker und der Lehrerschaft muss dieses Projekt aus ganzer Überzeugung mittragen. Nur dann springt der Funke auf die anderen Musikerinnen und Musiker und Lehrerinnen und Lehrer über.

3. Für die kulturellen Großprojekte, die bei uns in Bremen zum Bestandteil der städtischen Kultur geworden sind bzw. andernorts dazu werden könnten, müssen auch staatlicherseits finanzielle Ressourcen bereitgestellt werden, nur dann gelingt ein solch ambitioniertes Projekt auf Dauer.





PROGRAMM

Donnerstag, 21.11.2013

12.30 Uhr Ankunft und Tagungsregistrierung

13.30 Uhr Begrüßung

Grußwort und Eingangsstatement

Sylvia Löhrmann, Schulministerin und stellvertretende Ministerpräsidentin des Landes Nordrhein-Westfalen

„HeART OF THE CITY.“ Theater und Schule im Zentrum der Gesellschaft

Barbara Mundel, Intendantin Theater Freiburg, Mitglied des Beirats des Modellprogramms

„Kulturagenten für kreative Schulen“

KOOPERATIONSPROZESSOR

Künstlerische Aktion zum Mitmachen, gooeyTEAM

Das wurde bewegt!

Informationen zum Verlauf des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“

Sybille Linke, Programmleitende Geschäftsführerin

heimat_tanz

Tanzdarbietung von Schülerinnen und Schülern der Europaschule und Martin-Luther-King-Gesamtschule Dortmund

Leitung: Joeri Burger, Irene Ebel / Kooperationspartner: Ballett Dortmund

14.45 Uhr Kaffeepause

15.30 Uhr Vorstellung und Erläuterung des Tagungsablaufs

16.00 Uhr Kleingruppenarbeit: Kennenlernen und erster Austausch zum Thema „Kooperation“

17.30 Uhr **Schulen kooperieren mit Kulturinstitutionen: Leichter gesagt als getan**

Prof. Dr. Max Fuchs, Direktor der Akademie Remscheid für Kulturelle Bildung e.V.

18.00 Uhr **Kulturinstitutionen kooperieren mit Schulen: Gedanken zu einer Zweckgemeinschaft mit einem erweiterten Zweckbegriff**

Prof. Carmen Mörsch, Leiterin des Institute for Art Education, Zürcher Hochschule der Künste

18.30 Uhr Kleingruppenarbeit: Diskussion und Nachbereitung der beiden Fachimpulse

ab 19.30 Uhr **Get Together**

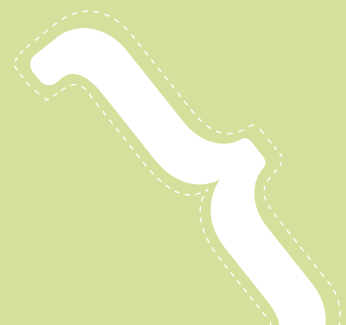
Gelegenheit zum weiteren fachlichen Austausch der Teilnehmenden bei Abendessen und Livemusik



Freitag, 22.11.2013

| | |
|-----------|---|
| 9.00 Uhr | Morgendlicher Auftakt |
| 9.30 Uhr | Arbeit in parallel stattfindenden Workshops zum Thema „Kooperation“ |
| 11.00 Uhr | Kaffeepause |
| 11.30 Uhr | Weiterarbeit in den Workshops |
| 13.00 Uhr | Mittagessen |
| 14.00 Uhr | Bilanz in Kleingruppen |
| 14.45 Uhr | Kulturagenten zwischen Interaktion, Kooperation und Netzwerkarbeit Ein organisationstheoretischer Beitrag Dr. Tobias Fink, Projektleiter der Begleitforschung zum Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“, Institut für Kulturpolitik, Universität Hildesheim |
| 15.15 Uhr | Wie ein Orchester in einer Schule ein Zuhause findet und wie die Musik die Schule verändert Die Kooperation zwischen der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen und der Gesamtschule Bremen-Ost Albert Schmitt, Managing Director der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen, Franz Jentschke, Schulleiter GSO Bremen |
| 15.45 Uhr | KOOPERATIONSPROZESSOR Präsentation der künstlerischen Aktion |
| 16.00 Uhr | ENDE |

Tagungsmoderation: Tina Gadow



Tagungskonzeption

Kristin Bäßler, Tom Braun, Constanze Eckert, Carina Herring, Mona Jas, Sybille Linke, Barbara Müller, Susanne Rehm

Tagungsmanagement

Carina Herring

Tagungsorganisation/-administration

Kristin Bäßler, Franziska Benkert, Constanze Eckert, Saskia Helbig, Florian Keller, Barbara Müller, Zhanna Rizanovych, Lisa Rohwedder, Hanka Rörig, Heide Schönfeld, Nele Totzke

Tagungsmoderation

Tina Gadow

Kooperationsprozessor

goeeyTeam (Malve Lippmann und Catriona Shaw)

BESONDERER DANK AN

heimat_tanz

Schülerinnen und Schüler der Europaschule und Martin-Luther-King-Gesamtschule Dortmund, Joeri Burger (Choreograf) und Irene Ebel (Choreografin)

Vortragende

Dr. Tobias Fink, Prof. Dr. Max Fuchs, Franz Jentschke, Ministerin Sylvia Löhrmann, Prof. Carmen Mörsch, Barbara Mundel, Albert Schmitt

Kulturagentinnen/Kulturagenten mit Praxisbeispielen in den Workshops

Silke Ballath, Carolin Berendts, Stina K. Bollmann, Carsten Cremer, Anja Edelmann, Dr. Ralf Eger, Yara Hackstein, Sybill Hecht, Friederike Holländer, Mona Jas, Thomas Kümmel, Barbara Müller, Julia Münz, Johanna Niedermüller, Monika Nordhausen, K.P. Schmitz, Eva Maria Stütting, Mirtan Teichmüller, Anke Troschke, Matthias Vogel, Sandra Werner, Katinka Wondrak, Ruth Zimmer

Inputgeberinnen/Inputgeber in den Workshops

Silke Becker, Bert Binnig, Arnold Bischinger, Stephan Bock, Dr. Julien Chapuis, Petra Cönen, Bernd Fiehn, Dr. Margret Franz, Hanna Järvinen, Alexandra Kersten, Theresia Kiefer, Johannes Kimstedt, Claudia Kokoschka, Ulrich Kügler, Andreas Lachmair, David Laux, Birgit Lengers, Kathleen Mattig, Nicola May, Barbara Meyer, Regina Nizamogullari, Adam Page, Prof. Dr. Ute Pinkert, Verena Platzgummer, Dirk Retzlaff, Stefan Roszak, Annette Rüggeberg, Dr. Dorothea Ruthemeier, Nicolas Schroeder, Anna Christina Schütz, Margret Schütz, Angelika Schulte-Ortbeck, Regina Selter, Charlotte Struck, Renate Szatkowski, Bodo Treichler, Sandra Weber, Cornelia Weidner, Ulli Wendland, Dr. Burkhard Zeppenfeld

Moderatorinnen/Moderatoren der Austauschgruppen und Workshops

Prof. Dr. Hermann Josef Abs, Mareike Berghaus, Stephan Bock, Tom Braun, Prof. Dr. Sara Burkhardt, Anna Chrusciel, Silke Edelhoff, Christine Florack, Katharina Golsch, Heinz Gniostko, Ayşe Güleç, Claudia Hummel, Manuela Kämmerer, Andreas Knoke, Katrin Knoll, Maria Norrenbrock, Arne Papenhagen, Jo Parkes, Dr. Rahel Puffert, Susanne Rehm, Ursula Rogg, Brigitte Schorn, Martina Siegwolf, Prof. Dr. Ludwig Stecher, Wanda Wiczorek, Sascha Willenbacher

Protokollantinnen/Protokollanten der Workshops

Anna Braun, Charlotte Bruns, Henri A. Eichenauer, Inke Grauenhorst, Katharina Golsch, Sonja Hergarten, Gila Kolb, Bianca Luig, Rebekka Michalke, Julius Natzel, Sahar Rahimi, Elisabeth Szwillus, Anna Zorn

Team Depot und Depothek

Frank Haushalter und Gesa Barthold (Produktionsleitung Depot), Sven Pfeffer (Technische Leitung Depot), Waldemar Becker, Tanja Kurkowski (Depothek)

Grafik

Julia Rahne (rotes Auto), Berlin

Film

Jörg Haaßengier, Köln, und Sven O. Hill, Berlin

Fotografie

Roland Baeye, Essen

Förderer

Stiftung Mercator

Kulturstiftung des Bundes

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Kooperationspartner

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ)

conecco – Management städtischer Kultur

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung

Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (LKJ) Baden-Württemberg



Tina Gadow im Gespräch mit Alexander Farenholtz (Kulturstiftung des Bundes) und Winfried Kneip (Stiftung Mercator)

AUTORINNEN UND AUTOREN

Hermann Josef Abs, Dr. phil., hat seit 2013 die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Pädagogik der Schule“ an der Universität Duisburg-Essen inne. Zuvor war er in verschiedenen Positionen an anderen wissenschaftlichen Einrichtungen tätig, so als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Freiburg, als Projektleiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und als Professor für Schul- und Unterrichtsforschung an der Universität Gießen. Ergänzend zu seiner wissenschaftlichen Laufbahn qualifizierte sich Abs als Lehrer (Zweites Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien in Baden-Württemberg) und Berater (Diplom Supervisor und Coach, österreichisches Bundesinstitut für Erwachsenenbildung). Sein Forschungsfokus richtet sich auf die Veränderung von Schule und die Entwicklung von Lehrerprofessionalität angesichts sich wandelnder gesellschaftlicher Herausforderungen.

Kristin Bäßler, M. A., studierte Literaturwissenschaften in Berlin und Cardiff. Von 2004 bis 2006 arbeitete sie als Referentin für Öffentlichkeitsarbeit beim Deutschen Musikrat und war Redaktionsassistentin der Zeitschrift Musikforum. Von 2006 bis 2011 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Deutschen Kulturrat mit dem Schwerpunkt kulturelle Bildung und europäische Kulturpolitik. Im Rahmen dieser Tätigkeit erschienen u. a. die Publikationen „Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel“ (2009) sowie „Interkulturelle Öffnung der Bundeskulturverbände“ (2010). Seit 2011 ist sie verantwortlich für die Kommunikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“.

Sara Burkhardt, Dr. phil., Studium der Anglistik an der Universität Hamburg, der TU Braunschweig und am Trinity College Dublin, Kunststudium an der HBK Braunschweig, Studienrätin an einem Hamburger Gymnasium, ab 2006 Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Flensburg. 2007 Promotion an der HBK Braunschweig („Netz Kunst Unterricht. Künstlerische Strategien im Netz und kunstpädagogisches Handeln“). 2010 bis 2014 Juniorprofessorin für Kunst und ihre Didaktik an der TU Dresden. Seit 2014 Professorin für Didaktik der bildenden Kunst an der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle. Mitherausgeberin der Zeitschrift „Kunst+Unterricht“, Hochschulreferentin des BDK e.V. Fachverband für Kunstpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Kunst und aktuelle Medienkultur, Formen der Dokumentation von Arbeitsprozessen im Kunstunterricht, Bildung und soziale Medien, Vernetzung von Forschung und Praxis in der Kunstpädagogik. Web: <http://saraburkhardt.de>

Anna Chrusciel ist seit Mai 2009 am Institute for Art Education (IAE) der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK). Seit 2013 verantwortet sie die Berliner Filiale des Instituts. Von 2009 bis 2012 war sie zusammen mit Carmen Mörsch verantwortlich für die wissenschaftliche Begleitung des Programms „Kulturvermittlung“ von Pro Helvetia, die mit der Onlinepublikation „Zeit für Vermittlung“ (www.kulturvermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/) abgeschlossen wurde. Zurzeit arbeitet sie an ihrer Promotion zum Thema „Wirkungsdiskurse in der Kulturellen Bildung“. Neben ihrer wissenschaftlichen Arbeit ist sie Initiatorin von „The Big Draw Berlin“, einem Festival, das sich der Vermittlung des zeitgenössischen Zeichnens widmet. Sie studierte Museologie in Leicester und Wirtschaftskommunikation in Berlin. Vor Antritt ihrer Tätigkeit am IAE arbeitete sie im Bereich Marketing für das Jüdische Museum Berlin und verantwortete die museumseigene Zeitschrift „ZWEI“.

Constanze Eckert, Künstlerin und Kunstvermittlerin, M. A., ist seit vielen Jahren in unterschiedlichen Rollen und Funktionen an den Rändern von Kunst- und Bildungssystem verortet. Diplom in Kunsttherapie, -pädagogik, FH Ottersberg; MA am Institut für Kunst im Kontext, UdK Berlin; Gaststudium am Research Center for Contextual, Public and Commemorative Art, University of the West of England, Bristol. Mitbegründerin von arttransponder e.V., Berlin. Neben künstlerischen Vermittlungsprojekten, Lehraufträgen und Fortbildungen für Lehrerinnen/Lehrer und Künstlerinnen/Künstler war sie z. B. als künstlerisch-wissenschaftliche Begleitforscherin im Modellversuch „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“ des Landesverbandes der Kunstschulen Niedersachsen e.V. (2005 bis 2007) tätig. Gemeinsam mit Anna Zosik gründete sie 2008 in Berlin „eck_ik büro für arbeit mit kunst“. Seit 2011 leitet sie die Akademie im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“.

Silke Edelhoff, Dipl. Ing., Stadtplanerin sowie Moderatorin für Kinder- und Jugendbeteiligung. Mitgründerin von JAS – Jugend Architektur Stadt e.V. sowie geschäftsführende Gesellschafterin des JAS WERKS in Hamburg, das 2009 als Dependence von JAS e.V. im Norden gegründet wurde. Freiberuflich als Stadtplanerin, Moderatorin sowie Dozentin mit Schwerpunkt in Hamburg tätig. Architekturstudium an der TU Braunschweig, Studium Städtebau/Stadtplanung an der Kunstakademiet Arkitekttskole in Kopenhagen sowie an der TU Hamburg-Harburg, Diplom 2003. 2003 bis 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Städtebau und Bauleitplanung an der Technischen Universität Dortmund sowie freiberuflich in der Planungspraxis tätig. Gründung von JAS e.V. 2005, Start der Tätigkeit im Bereich baukulturelle Bildung.

Tobias Fink, Dr. phil., ist Koordinator von Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung und Mitarbeiter am Institut für Kulturpolitik der Universität Hildesheim. Er studierte Erziehungswissenschaft, Philosophie und Kulturwissenschaft in München, Hannover und Hildesheim und promovierte im Jahr 2011 an der Universität Hildesheim. Er absolvierte zudem eine theaterpädagogische Ausbildung an der Schule für Tanz, Clown und Theater (TuT) in Hannover. Seit 2006 führte er mehrere Forschungs- und Evaluationsprojekte im Kontext kultureller Bildung durch und gründete 2010 mit Kolleginnen/Kollegen das Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung (www.forschung-kulturelle-bildung.de), mit dem Ziel, zu einer Professionalisierung der Forschung im Bereich kulturelle Bildung beizutragen. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören Theorie und Praxis kultureller Bildung, Kulturpolitikforschung und Organisationstheorie. Darüber hinaus engagiert er sich für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und betreut ein bundesweites Forschungskolloquium zur kulturellen Bildung.

Max Fuchs, Prof. Dr., Erziehungs- und Kulturwissenschaftler, ehem. Direktor der Akademie Remscheid und Präsident des deutschen Kulturrates, lehrt allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen und Kultur- und Kunsttheorie an der Universität Basel. Wissenschaftliche Schwerpunkte: kulturelle Schulentwicklung, Subjektconstitution im sozialen Kontext. Aktuelle Veröffentlichungen: „Subjektivität heute“ (2014), „Pädagogik und Moderne“ (2013), „Die Kulturschule“ (2012), Kunst als kulturelle Praxis (2011). Web: www.maxfuchs.eu

Heinz Gniostko ist seit 2013 als Dozent an der Universität Duisburg-Essen in der Fakultät Bildungswissenschaften mit dem Lehrschwerpunkt Schulentwicklung tätig und arbeitet als freiberuflicher Schulentwicklungsberater. Er studierte an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule in Aachen Physik. Von 1979 bis 1993 arbeitete er als Studienrat am Schulversuch Kollegschole in Düsseldorf und in der überregionalen Fachgruppe Naturwissenschaften des Kultusministeriums NRW zur Entwicklung von Curricula der doppelqualifizierenden Bildungsgänge Physikassistent/Umweltassistent und Abitur im Rahmen des Schulversuchs Kollegschole. Von 1982 bis 1986 war er an der wissenschaftlichen Begleitung Kollegschole von Prof. Dr. Herwig Blankertz und Dr. Barbara Schenk an der Universität Münster beteiligt. Ab 1993 baute er die profilorientierte Gymnasiale Oberstufe der Hulda-Pankok-Gesamtschule in Düsseldorf auf. 1996 übernahm er die Leitung der Hulda-Pankok-Gesamtschule und entwickelte dort ein integratives Schulkonzept für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen. Von 2009 bis 2012 war er als leitender Regierungsschuldirektor bei der Bezirksregierung Düsseldorf mit der Generalie Inklusion und Schulentwicklung tätig.

Katharina Golsch, Diplom-Erziehungswissenschaftlerin, Doktorandin an der Justus-Liebig-Universität Gießen, wissenschaftliche Hilfskraft an der Professur für empirische Bildungsforschung. Der Schwerpunkt ihrer Dissertation ist die Partizipation und die Elternarbeit im Kontext Schule insbesondere unter dem Aspekt der Teilnahme am Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“. Ihre Forschungsinteressen liegen auf dem Gebiet der quantitativen sowie qualitativen empirischen Forschungsmethoden sowie im Bereich der Schulforschung.

goeeyTEAM (Malve Lippmann und Catriona Shaw) thematisiert seit 2009 in seinen Projekten den Umgang mit der flachen Welt des Bildschirms, indem es die körperlosen 2-D-Elemente der grafischen Benutzeroberfläche als 3-D-Performances und Installationen in den körperlichen Raum übersetzt. goeeyTEAM erforscht in seinen Arbeiten immer wieder innovative Formen und Strategien der Partizipation. Es sucht nach Möglichkeiten analoger Teilhabe, um die virtuellen digitalisierten Interaktionsformen der neuen Medien in den haptischen physischen Raum zurückzuführen. Damit reflektiert goeeyTEAM in spielerischer und humorvoller Weise die Absurdität der neunten „Körperlichkeit“ in den Bildschirmmedien und zeigt den freiwilligen Zwang, sich auf die Nutzung der digitalen Werkzeuge und Angebote zu verlassen. Seine Projekte wurden international in diversen Kontexten und mit unterschiedlichen Teilnehmergruppen ausgeführt. Für die Performance „Goeey 2.0“ im CCA Glasgow wurden die Künstlerinnen mit dem „Alt-W-Preis“ ausgezeichnet. Web: www.goeey.de

Ayşe Güleç studierte Sozialpädagogik/Sozialarbeit an der Universität Kassel. Sie arbeitet seit 1998 im Kulturzentrum Schlachthof in Kassel. Zu den Schwerpunkten ihrer Tätigkeit zählen u.a. Migration, Interkultur und kulturelle Bildung. Zudem ist sie in selbstorganisierten Initiativen, Netzwerken im Kontext von Migration, Antirassismus und in kulturellen und sozial-politischen Vereinen/Beiräten aktiv. Im Rahmen der documenta 12 entwickelte sie zur lokalen Anbindung den documenta 12-Beirat und war infolge dessen die Sprecherin. Sie begleitet die unterschiedlichen Projekte des Beirats, die eine Verbindung zwischen den documenta 12-Themen und der Stadt herstellten. Für die dOCUMENTA (13) wurde sie als beratendes Mitglied der Maybe Education Group berufen, war Tutorin der Worldly Companions. Sie bildete eine Gruppe von 20 Personen für die Kunstvermittlung im Rahmen der dOCUMENTA (13) aus. In diesem Rahmen war sie am Konzept „Studio d(13) für Kids und Teens“ beteiligt.

Carina Herring, Schnittstellenakteurin in den Bereichen Gegenwartskunst, Kunstvermittlung, kulturelle Bildung und Kulturpolitik. Studium der Angewandten Kulturwissenschaften an der Universität Lüneburg/Kunstraum; 1998 bis 2001 Projektassistentin Kunstverein Braunschweig; 2001 bis 2002 Kokuratorin Kunstverein Wolfsburg; 2002 bis 2004 freie Kuratorin und Autorin, Lehraufträge und Projekte an den Kunstakademien Braunschweig, Nürnberg, Berlin-Weißensee. 2004 bis 2010 Projektleiterin der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Kunstvereine, 2012 Referentin für Öffentlichkeitsarbeit „Jenseits des Horizonts – Raum und Wissen in den Kulturen der Alten Welt“. Eine Ausstellung des Exzellenzclusters TOPOI und der Staatlichen Museen zu Berlin im Pergamonmuseum Berlin, 2012 bis 2013 wissenschaftliche Mitarbeit am Institut Kunst und ihre Didaktik, Universität zu Köln. Seit 2013 konzeptionelle Mitarbeit, Prozessbegleitung und Koordination der Halbzeittagung sowie bei der Abschlusspublikation (Web und Print) für das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“.

Claudia Hummel, Studium an der Staatlichen Akademie der Bildenden Künste in Stuttgart. Der Schwerpunkt ihrer Arbeit sind Projekte und Untersuchungen an der Schnittstelle von Bildung, Kunst, Gesellschaft und Alltag mit dem Fokus auf Situationen der informellen, individuellen als auch gesellschaftlichen Weiterentwicklung. 2002 bis 2004 Mitarbeit am Wettbewerb „evolutionäre zellen – Wie gestalten Sie Ihre Gesellschaft?“, nGbK, Osthaus Museum Hagen; 2007 Projektleitung „aushecken – Raum für Kinder und Jugendliche auf der documenta 12“, 2008/2009 Dozentin an der ZHdK im MAS „ausstellen & vermitteln“, 2008 bis 2010 Begleitforschung zu elf Patenschaftsprojekten zwischen Berliner Kulturinstitutionen und Schulen, 2013 Konzeption des Programms „Studio d(13) für Kids und Teens auf der dOCUMENTA (13)“. Seit 2009 wissenschaftliche Lehrkraft am Institut für Kunst im Kontext an der UdK Berlin mit dem Arbeitsschwerpunkt „Künstlerische Arbeit mit gesellschaftlichen Gruppen“.

Franz Jentschke studierte ab 1970 an der pädagogischen Hochschule und an der Universität Bremen und ist seit 1974 Lehrer für Mathematik, Geschichte, Politik und Sport. Seit 1990 ist er Direktor der Gesamtschule Bremen-Ost, eine Oberschule mit Gymnasialer Oberstufe. Die größte allgemeinbildende Schule in Bremen arbeitet mit mehreren namhaften Bremer Kultureinrichtungen zusammen wie z. B. der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen, der Kunsthalle Bremen oder dem Focke-Museum. Als Mitglied der behördlichen Arbeitsgruppe „Eigenverantwortliche Schule“ gilt Jentschkes besonderes Interesse der Entwicklung von mehr schulischer Autonomie. Er engagiert sich außerdem in verschiedenen Stadtteilarbeitsgruppen in Osterholz-Tenever (Stadtteilbibliothek, Marktplatz Osterholz, ÖPNV u.a.) und Bremer Kultureinrichtungen.

Andreas Knoke studierte Diplom-Rehabilitationspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin und leitet die Programmabteilung der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS). Dort arbeitet er seit 2001 und war für mehrere Kita- und Schulentwicklungsprogramme verantwortlich. Zu seinen fachlichen Schwerpunktthemen gehören Unterrichts- und Schulentwicklung in Netzwerken; forschendes Lernen sowie die Übergangsgestaltung von der Kita in die Grundschule. Er beschäftigt sich dabei insbesondere mit Fragen der pädagogischen Haltung und Ansätzen einer stärkeorientierten Pädagogik. Er ist Mitherausgeber von Publikationen zur Steuerung im Bildungswesen, zur Ästhetischen Forschung und zur Lebensweltorientierung an Ganztagschulen.

Sybille Linke, M. A., studierte Theaterwissenschaften, Germanistik und Anglistik in Berlin und Glasgow. Seit 2011 ist sie die Programmleitende Geschäftsführerin des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ und mit der inhaltlichen und strategischen Umsetzung des Programms beauftragt. Von Haus aus Regisseurin, arbeitet sie seit 2001 im Bereich der kulturellen Bildung: Neun Jahre lang war sie Geschäftsführerin des Kreativzentrums Workshop e.V. in Hannover, ab 2010 als Nationale Programmleitung für das MUS-E-Programm in Düsseldorf tätig.

Sylvia Löhrmann ist seit Juli 2010 Ministerin für Schule und Weiterbildung und stellvertretende Ministerpräsidentin des Landes Nordrhein-Westfalen. 1995 bis 2012 Landtagsabgeordnete, 2005 bis 2010 Fraktionsvorsitzende und europapolitische Sprecherin, 2000 bis 2010 Mitglied im Hauptausschuss, im Ältestenrat und im Ausschuss für Schule und Weiterbildung, 2000 bis 2005 Fraktionsvorsitzende und bildungspolitische Sprecherin, 1999 bis 2000 Fraktionssprecherin, 1998 bis 2000 Parlamentarische Geschäftsführerin der Landtagsfraktion, 1989 bis 1998 Ratsmitglied und Fraktionssprecherin in Solingen, 2010 und 2012 Spitzenkandidatin von Bündnis 90/DIE GRÜNEN in Nordrhein-Westfalen, seit 1999 Mitglied des Länderrates von Bündnis 90/DIE GRÜNEN, seit 1985 Mitglied bei Bündnis 90/DIE GRÜNEN, seit 11/2013 Mitglied des Parteirats von Bündnis 90/DIE GRÜNEN.

Carmen Mörsch, seit 1995 Projekte, Publikationen und Forschung in der Kunstvermittlung und kulturellen Bildung, insbesondere zu Kunstvermittlung und kultureller Bildung als kritische Praxis. Von 2004 bis 2008 Juniorprofessorin für Materielle Kultur und ihre Didaktik an der C. v. O. Universität Oldenburg. Seit April 2008 Leiterin des Institute for Art Education (IAE) der Zürcher Hochschule der Künste. Forschung in Projekten gefördert vom Schweizer Nationalfonds und vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation („Kunstvermittlung in Transformation“, 2009 bis 2011; „Kunstvermittlung zeigen“, 2012 bis 2013, „Kalkül und Kontingenz“, 2013 bis 2016, „Art.School.Differences“, 2014 bis 2015) sowie in Modellprojekten des BMBF und des Landesverbandes der Kunstschulen Niedersachsen. Wissenschaftliche Begleitungen, Studien und Evaluationen u.a. der Kunstvermittlung auf der documenta 12 (2006 bis 2009) und des Programms „Kulturvermittlung“ der Pro Helvetia (2008 bis 2012). Web: <http://iae.zhdk.ch>

Arne Papenhagen arbeitete nach der Ausbildung zum Zimmermann als Theater- und Tontechniker und war in der offenen Jugendarbeit in Güstrow aktiv. Nach Abschluss der zweiten Ausbildung zum Mediengestalter arbeitete er ab 2001 als freiberuflicher Dokumentarfilmer und ist seitdem auch als Medienpädagoge tätig. Er koordiniert seit 2011 die Arbeit des Netzwerks Kulturelle Kinder- und Jugendbildung Mecklenburg-Vorpommern, eine landesweite, durch das Kultusministerium M-V geförderte Initiative, die sich für die Belange der kulturellen Kinder- und Jugendbildung in Mecklenburg-Vorpommern einsetzt. Träger der Netzwerkstelle ist der Landesverband für Populäre Musik und Kreativwirtschaft M-V e.V. (PopKW).

Jo Parkes ist freie Choreografin. Sie arbeitet mit Gruppen von professionellen und nichtprofessionellen Performerinnen und Performern international im Bereich Community Dance. Sie ist Koleiterin (mit Fiona Edwards) der Mobile Dance Company, eines freien Ensembles mit Tänzerinnen und Tänzern im Alter von 6 bis 75 Jahren. Seit 2005 war sie verantwortlich für Projektentwicklung und Prozessbegleitung bei TanzZeit – Zeit für Tanz in Schulen bis sie 2013 die Bereichsleitung „Schulprogramm“ übernommen hat. TanzZeit arbeitet mit 50 Schulklassen pro Jahr und hat 40 aktive Künstlerinnen und Künstler. Jo Parkes gewann 2009 den Kinder-zum-Olymp-Preis und im Jahr 2002 den Bonnie Bird New Choreography Award (GB). 1995 erhielt sie für ihren Masterabschluss in Choreografie an der University of Ca-

lifornia, Los Angeles (UCLA), ein Fulbright-Stipendium und 1994 ihren Bachelor in Englisch/Deutsch der Oxford University.

Rahel Puffert, Dr. phil., Kulturwissenschaftlerin und Kunstvermittlerin. Vertretungsprofessur am Institut für Materielle Kultur, C. v. O. Universität Oldenburg sowie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Kunst und visuelle Kultur. Ehemals Leitung der Vermittlungsabteilung Städtische Galerie Nordhorn. Lehrtätigkeiten an den Universitäten Lüneburg, Kassel und Wien, Mitbegründerin und Redakteurin von „THE THING Hamburg. Plattform für Kunst & Kritik“, Prozessbegleitung „ÜBER LEBENSKUNST. Schule“, Bundeskulturstiftung/Freie Universität Berlin. Aktiv in verschiedenen Künstlergruppen („target: autonopop“, Archiv „Kultur & Soziale Bewegung“, FRONTBILDUNG, Tumorchster). Derzeit: Leitung „Werkhaus Münzviertel. Modellschule für die Verschränkung von Pädagogik, Kunst & Quartiersarbeit“, Hamburg, Kunstvermittlung für den Kunstverein Springhornhof Neuenkirchen.

Ursula Rogg hat in Berlin, München und London Kunst studiert, wo sie 1997 am Goldsmith's College ihren Master machte. 1998 legte sie ihr Staatsexamen als Kunstpädagogin ab. Bis 2003 war sie Künstlerin und Performerin, danach arbeitete sie als Studienrätin für Kunst und Darstellendes Spiel/Theater an Gymnasien; in zahlreichen Kooperationen mit Künstlerinnen/Künstlern und Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern konzipierte und realisierte sie performative Projekte mit Jugendlichen und war als Dozentin und Lehrbeauftragte an verschiedenen Hochschulen tätig. In ihrem Ph. D. an der Bauhaus-Universität Weimar beschäftigt sie sich mit Fragen von Identitätskonstruktionen im Kontext kultureller Bildung. Ursula Rogg ist seit August Referentin für die künstlerischen Fächer am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.

Lisa Rohwedder studierte Skandinavistik und Soziologie an der Universität Göttingen und der Københavns Universitet. Im Anschluss arbeitete sie zunächst als Lehrbeauftragte für Schwedisch an der Universität Göttingen und der Technischen Universität Clausthal. Seit September 2013 ist sie Mitarbeiterin im Bereich Kommunikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“.

Albert Schmitt ist Manager, Musiker, Referent und Autor und seit 1999 Managing Director der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen. Unter seiner Leitung erfolgten die strategische Neuausrichtung der Kammerphilharmonie und der Aufstieg in die Weltspitze. Den Erfolg belegen zahlreiche Preise, u. a. der Ehren- und Jahrespreis der Deutschen Schallplattenkritik, diverse ECHOs Klassik, der Deutsche Gründerpreis in der Kategorie „Sonderpreis für besondere unternehmerische Leistungen“ und der zukunfts:award. Als Koautor des Buches „Hochleistung braucht Dissonanz“ ist er ein gefragter Referent und berät neben namhaften Orchestern im In- und Ausland auch Institutionen aus Wirtschaft, Politik, Bildungswesen, Kirche sowie Wissenschaft.

Brigitte Schorn, Sozial- und Kulturpädagogin; seit 2009 Leiterin der Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“, 1992 bis 2009 Bildungsreferentin bei der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ), 1990 bis 1994 Entwicklung des Kompetenznachweises Kultur und Aufbau einer bundesweiten Struktur; Expertise und Veröffentlichungen in den Themenfeldern: kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit, Wirkungen kultureller Bildung, Kooperationspraxis/-konzeption, lokale/regionale Vernetzung, Projekt-/Netzwerkkoordination, kulturelle Profilentwicklung in Jugendfreizeiteinrichtungen und Schulen.

Martina Siegwolf ist Dozentin für Kunstvermittlung und Kulturwissenschaft an der Hochschule für Gestaltung und Kunst, FHNW, und freie Kuratorin von Kunst- und Vermittlungsprojekten im performativen, künstlerischen und aktivistischen Feld. Sie studierte Kunstwissenschaft, Ethnologie und Geschichte in Basel. Sie ist Gründungsmitglied „Performance Index“ (1994) und Kokuratorin der beiden internationalen Performance Festivals (1995/1999). Von 1995 bis 2004 war sie Mitglied im „Kaskadenkondensators. Projektraum für aktuelle Kunst und Performance“ und realisierte u. a. das interdisziplinäre Kunstprojekt „NONLIEUX. Die Poesie des Nicht-Ortes“. Seit 1999 unterhält sie die Hospitality-Projekte „Lodge“ und „Gästelatelier“ im Werkraum Warteck pp. 1998 bis 2011 verantwortete sie den Aufbau und leitete die Abteilung Vermittlung und Bildung am Museum für Gegenwartskunst Basel. Sie entwickelte verschiedene Formate und realisierte zahlreiche Kunstvermittlungsangebote. 2007 wurde sie mit dem Museumsstern ausgezeichnet. Sie publizierte zu Kunstvermittlung und zu außereuropäischer Kunst und beteiligte sich an Symposien, Workshops im In- und Ausland u.a. an der Columbia University, New York, Museum für zeitgenössische Kunst, Zagreb, und der documenta 12 in Kassel.

Ludwig Stecher, Dr. phil., ist seit Oktober 2008 Professor für Empirische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen. Er studierte Sozialwissenschaften an der Universität Wuppertal und promovierte im Jahr 2000 in Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen, wo er sich 2007 auch habilitierte. Von März 2005 bis September 2008 arbeitete er als Senior Researcher am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/Main. Zu seinen Hauptarbeitsgebieten gehören Bildungsprozesse im Bereich nonformaler Kontexte (Extended Education); Bildung im Lebenslauf; Bildung und soziale Ungleichheit; Kindheit, Jugend, Familie und Bildung; kulturelle Bildung; Ganztagschulen. Er gehört u. a. dem Konsortium des Deutschen Bildungspanels (NEPS) und dem Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) an und ist Herausgeber mehrerer Zeitschriften, u. a. des „International Journals for Research on Extended Education“.

Wanda Wieczorek, Studium der Angewandten Kulturwissenschaften in Lüneburg. Arbeitsschwerpunkte: zeitgenössische Kunstproduktion und Kunstvermittlung in gesellschaftlichen Transformationsprozessen; Kunst, Urbanismus und politische Organisation. Mitarbeit in verschiedenen Projekten mit Schwerpunkt zeitgenössischer Kunst in sozialen und politischen Bewegungen u.a. Assistentin der künstlerischen Leitung der documenta 12 und Entwicklung des documenta 12-Beirats sowie der documenta 12-Halle (2005 bis 2007). Leitung der ÜBER LEBENSKUNST. Schule, einem Programm der Freien Universität Berlin in Kooperation mit der Kulturstiftung des Bundes und dem Haus der Kulturen der Welt zur Verknüpfung von kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (2010 bis 2012). Seit 2012 beteiligt am Aufbau von Zivilarena, einer Internetplattform zur öffentlichen Diskussion von Bau- und Infrastrukturvorhaben. 2013 freie Mitarbeit am Institute for Art Education (IAE) der Zürcher Hochschule der Künste.

Sascha Willenbacher studierte Angewandte Theaterwissenschaft in Gießen. In dieser Zeit (bis 2004) erarbeitete er in kollaborativen Konstellationen diverse Theaterperformanceprojekte bevor er von 2005 bis 2011 als Dramaturg und Theaterpädagoge am THEATER AN DER PARKAUE, Junges Staatstheater Berlin, tätig war. Im Sommer 2011 wechselte er von Berlin nach Zürich auf eine Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter, die zwischen dem „Institute for Art Education“ (IAE) und dem „Bachelor of Arts in Theater“ an der Zürcher Hochschule der Künste angesiedelt ist. Im Rahmen des „Forschungslabors für Künste an Schulen“, einem Schwerpunktprojekt des IAE, verknüpft er Forschung, Ausbildung und das Praxisfeld der Theaterpädagogik entlang von Praxis- und Teamforschungsprojekten mit Theaterpädagoginnen/-pädagoginnen und Studierenden. Sein Arbeitsschwerpunkt ist die Frage nach den Bildungspotenzialen der Künste im Kontext Schule.

