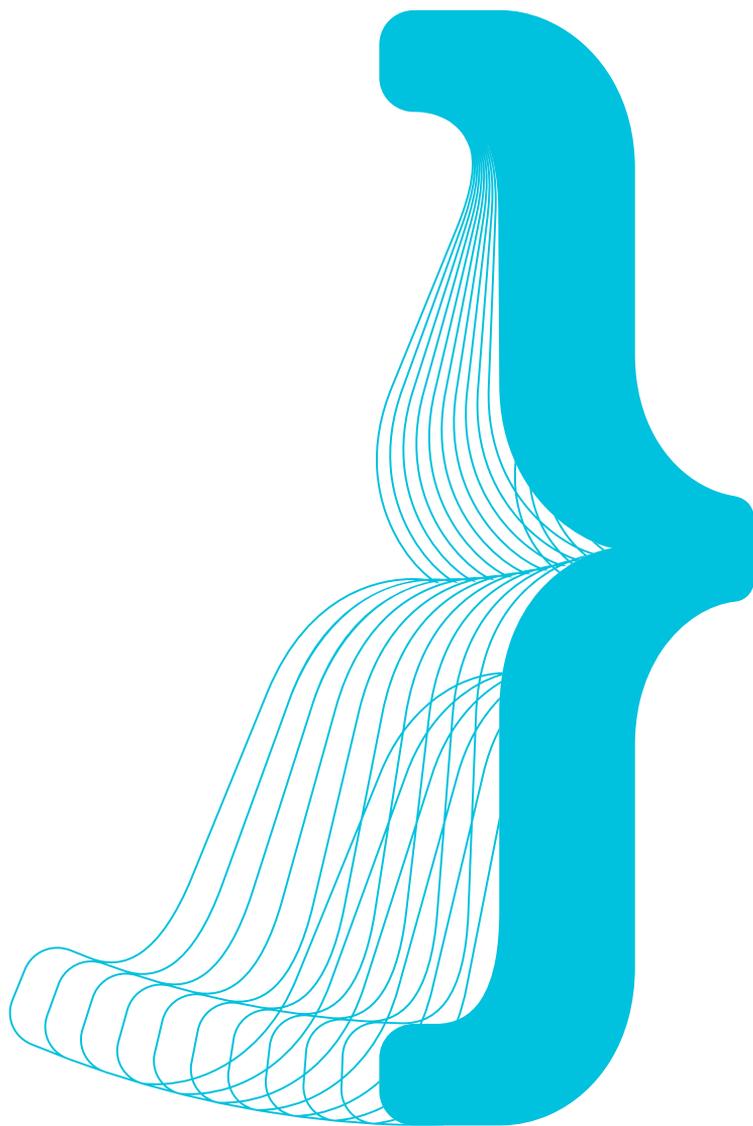


MISSION VERÄNDERUNG

Kultur und Bildung im Dialog



MISSION VERÄNDERUNG

Kultur und Bildung im Dialog

EINFÜHRUNG

7 **EDITORIAL**

Sybille Linke, Kristin Bäßler

9 **MISSION VERÄNDERUNG – KULTUR UND BILDUNG IM DIALOG**

VERÄNDERUNGEN INITIIEREN

Julien Chapuis

13 **FÜR WEN SIND WIR DA?**

Bode-Museum Berlin

Albert Schmitt

17 **KOOPERATION ZWISCHEN LEIDENSCHAFT UND SACHLICHKEIT**

Deutsche Kammerphilharmonie Bremen

22 **SCHREIBWERKSTATT – TEXTE VON SCHÜLERN DER BRÜDER-GRIMM-SCHULE HAMBURG**

Max Fuchs

24 **KULTURELLE SCHULENTWICKLUNG, KULTURAGENTEN UND KULTURBEAUFTRAGTE**

BILDUNG VERÄNDERN

Stephan Bock

31 **ERFOLGREICHE WEGE KREATIVER SCHULEN**

Fünf exemplarische Schulporträts aus dem Kulturagentenprogramm

Maria Norrenbrock

50 **DIE KULTURBEAUFTRAGTEN**

Rolle und Aufgaben der kulturbeauftragten Lehrer im Kulturagentenprogramm

Mandy Jura-Lühr, David Reuter

56 **SCHULE VERÄNDERN – SEHR PERSÖNLICH UND EMOTIONAL**

Carsten Cremer, Nora Sternfeld

60 **SPIELREGELN DER PARTIZIPATION**

FORMATE UND METHODEN

Andreja Dominko

67 **ART 21 – EIN NEUES PROFILFACH**

Michaela Schlagenwerth

72 **LINA-TV – EINE FILMINSTALLATION ALS PROZESS**

76 **VOLL SINNLOS – EIN TEXT VON LUKAS VON DER STAATLICHEN REGELSCHULE „G. E. LESSING“ NORDHAUSEN**

Kristin Bäßler, Kathleen Hahnemann

78 **BETEILIGUNGSPROZESSE INITIIEREN!**

- 82 Julia Münz
IDEENFÄNGER – PROBE UND PROBLEM
- 87 Mirtan Teichmüller
KÜNSTLER ZU BESUCH – EIN KOOPERATIONSFORMAT AUS KONSTANZ
- 94 Silke Ballath, Stefan Roszak
„ACH MEIZ, GET I CHMEX, TUA HFNA DEL“

PROJEKTBEISPIELE

- 101 Franziska Roloff, Katinka Wondrak
HASENPIPI – EIN THEATERSTÜCK VON JUGENDLICHEN FÜR KINDER
- 107 Nadine Frensch
ALLE KUNST FÜR JEDEN!
- 112 Ralf Eger
THEATER:KLASSE!
- 117 Matthias Berthold, Andreas Schön
1.000 KISTEN – EINE INTERKULTURELLE GROSSBAUSTELLE
- 122 **KOPFÜBER – TEXTE VON SCHÜLERN DER WERKREALSCHULE OSTHEIM STUTTGART**
- 124 Katja Bernhardt
INGEGRENZT & AUSGEGRENZT
- 128 Anja Edelmann
DONATELLO UND DAS „ÄMM FFAU“

KULTUR VERÄNDERN

- 135 Friederike Holländer
KULTURFAHRPLÄNE FÜR SCHULEN – BILDUNGSFAHRPLÄNE FÜR MUSEEN?
- 144 Leonie Krutzinna
Stadtmuseum Berlin
BRÜCKENSCHLAG ZWISCHEN KIEZ- UND HOCHKULTUR
- 150 Kristin Bäßler, Wiebke Nonne
Schaubühne am Lehniner Platz
FREIRAUM THEATER
- 155 Leonie Krutzinna
Philharmonie Jena
NACH DEM DRITTEN SATZ BITTE KLATSCHEN!
- 160 **TEE IM HAFEN DER ORCHIDEE – EIN TEXT VON SCHÜLERN DER HERBERT-HOOVER-SCHULE BERLIN**
- 162 Cynthia Krell
theaterkohlenpott Herne
THEATER FÜR KINDER UND JUGENDLICHE

— 167 Kristin Bäßler, Birgit Hübner
GEMEINSAME ZIELE VERFOLGEN
Deichtorhallen Hamburg

— 170 Leonie Krutzinna
DAS HÖREN LERNEN
Nationaltheater Mannheim

— 174 Cynthia Krell
RAUM FÜR BEWEGUNG
Museum Ostwall Dortmund

— 178 Carina Herring
ÄSTHETISCHE FORSCHUNG IN SCHULE UND KUNSTLEHRERAUSBILDUNG
Bauhaus-Universität Weimar

— 184 Leonie Krutzinna
DIE DIN-NORM NEU BEMESSEN
Jugendkunstschule Biberach

MIT STARKEN PARTNERN VERÄNDERUNG SCHAFFEN

— 191 Andreas Knoke
„ES GIBT KEIN FERTIGES REZEPT“

— 194 Tom Braun
KULTUR UND SCHULE VOM SUBJEKTSTANDPUNKT AUS GESTALTEN

— 198 Alex Pfeiffer
KOOPERATION WIRD SYSTEM – KULTUR MACHT SCHULE

— 201 Yvonne Fietz
POTENZIALE DER STADTTEILE

ANHANG

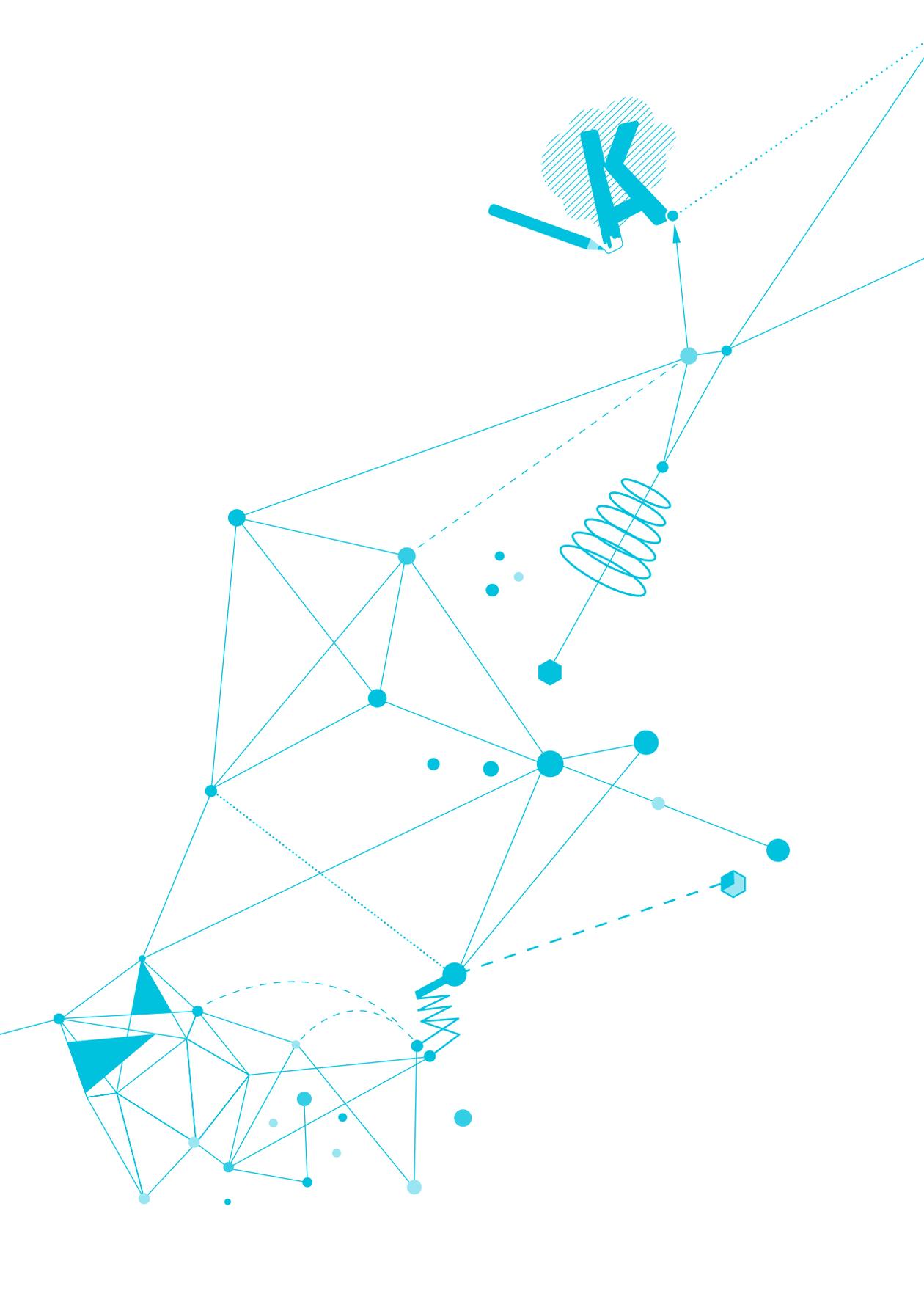
— 205 **PROFIL KULTURBEAUFTRAGTER**

— 208 **MATERIALIEN UND ARBEITSHILFEN**

— 210 **AUTORINNEN UND AUTOREN**

— 216 **IMPRESSUM**





EINFÜHRUNG

EDITORIAL

Das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ ist zum Schuljahr 2011/2012 an insgesamt 138 Schulen in den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen mit dem Ziel gestartet, Kinder und Jugendliche nachhaltig für Kunst und Kultur zu begeistern und dadurch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. 46 Kulturagentinnen und Kulturagenten haben über einen Zeitraum von vier Jahren gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern, dem Lehrerkollegium, der Schulleitung, Eltern, Künstlerinnen und Künstlern sowie Kulturinstitutionen ein umfassendes und fächerübergreifendes Angebot der kulturellen Bildung entwickelt und langfristige Kooperationen zwischen Schulen und Kulturinstitutionen aufgebaut. Im Verlauf des Modellprogramms sind zahlreiche Konzepte, Projekte, Formate und Strukturen entwickelt und umgesetzt worden.

Die nun vorliegende Publikation dokumentiert und reflektiert die damit verbundenen Prozesse und Diskurse. Sie stellt in Form von übertragbaren Projekt- und Qualifizierungsmodellen den Wissenstransfer für Akteure aus dem Feld der kulturellen Bildung – Schulen, Kultureinrichtungen, Kunstschaaffende, Universitäten, Politik – sicher. Zu Wort kommen sowohl die Akteure des Programms, wie Kulturagentinnen und Kulturagenten, Lehrerinnen und Lehrer, Künstlerinnen und Künstler, Vertreterinnen und Vertreter von Kulturinstitutionen, als auch die Förderer, Kooperationspartner und Beiratsmitglieder. Expertinnen und Experten aus den Bereichen der kulturellen Bildung und der Kunstvermittlung, aus Kultur, Schule und Wissenschaft beschreiben die Funktion und Rolle der Kulturagenten sowie deren Bedeutung für die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes. Darüber hinaus sind auch die Stimmen von Schülerinnen und Schülern der beteiligten Schulen vertreten: In einigen exemplarischen Texten, die im Rahmen des Kulturagentenprogramms entstanden sind, erzählen sie von ihrem Alltag.

Die Publikation besteht aus vier Modulen mit unterschiedlichen Themen und Perspektiven auf das Modellprogramm, die seine Komplexität und Zielsetzungen

abbilden. Die Zusammenstellung der Beiträge ist eine Auswahl aus der Onlinepublikation *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“*. Unter der Adresse www.publikation.kulturagentenprogramm.de können alle Beiträge in ungekürzter Form abgerufen werden.

MODUL 1

PROFIL KULTURAGENT: ERFAHRUNGEN UND EINBLICKE

Die Kulturagentinnen und Kulturagenten sind das Alleinstellungsmerkmal des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“. In Personalunion verkörpern sie den künstlerischen Impulsgeber, Kurator, Vermittler, Kultur- und Projektmanager, Prozessbegleiter, Netzwerker, Moderator oder Konfliktmanager. Modul 1 führt in das neue Tätigkeitsfeld ein, das in den vier Programmjahren entstanden ist. Es zeigt die verschiedenen Aufgabenbereiche der Kulturagentinnen und Kulturagenten und wie sie in Schulen und Kultureinrichtungen gewirkt haben. Darüber hinaus werden die überregionalen und regionalen Qualifizierungskonzepte des Kulturagentenprogramms vorgestellt, die die Etablierung des neuen Berufsprofils geprägt und maßgeblich zur Professionalisierung der Akteure beigetragen haben.

MODUL 2

MISSION VERÄNDERUNG: KULTUR UND BILDUNG IM DIALOG

Ziel des Kulturagentenprogramms ist es, Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an Kunst und Kultur zu ermöglichen. Modul 2 gibt daher Einblicke in die Veränderungsprozesse der Schulen im Rahmen des Kulturagentenprogramms, stellt neue Vermittlungsformate für kulturelle Bildung vor, die die Kulturagenten gemeinsam mit den Schulen erarbeitet haben, und lässt Vertreterinnen und Vertreter von kooperierenden Kulturinstitutionen zu Wort kommen, die beschreiben,

warum sie sich verstärkt für Kinder und Jugendliche engagieren. Darüber hinaus werden die Aufgabenbereiche der kulturbeauftragten Lehrerinnen und Lehrer beleuchtet, die als Dialogpartner für die Kulturagentinnen und Kulturagenten in den Schulen die kulturelle Profilbildung ihrer Schulen unterstützt haben.

MODUL 3

REFLEXION: ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS

Die überregionale Akademie hat den Kulturagentinnen und Kulturagenten zweimal im Jahr die Möglichkeit zur Reflexion und zum intensiven Erfahrungsaustausch geboten. Die Beiträge in Modul 3 sind eine Auswahl der in der Akademie verhandelten Themen wie „Partizipation“, „Kreativität“, „Kooperation“, „Migration“, „Vermittlung“ sowie „Qualität“. Die Texte der Referentinnen und Referenten der Akademie stellen eine Verbindung zu den über das Programm hinaus geführten theoretischen Diskursen dar. Die Kulturagentinnen und Kulturagenten beziehen sich in ihren Beiträgen im engen oder weiteren Sinne auf die Texte der Referenten, indem sie diese kritisch reflektieren, kommentieren und an ihre Kulturagentenpraxis rückbinden.

MODUL 4

AUFTRAG VISION: KULTURFAHRPLÄNE VON KREATIVEN SCHULEN

Der Kulturfahrplan ist als Steuerungs- und Planungsinstrument für die Schulen während des Modellprogramms entwickelt und erprobt worden. Er unterstützt die Schulen dabei, Kunst und Kultur systematisch in den Schulalltag zu integrieren. Ausgehend von einer Standortbestimmung entwickelten alle Schulen eine langfristige Vision hinsichtlich kultureller Bildung und formulierten konkrete Entwicklungsziele mit den entsprechenden Umsetzungsmaßnahmen. Modul 4 stellt die Kulturfahrpläne von 36 Schulen zusammen, die diese bis 2017 fortgeschrieben haben. Sie geben einen anschaulichen Einblick in die Visionen, Ziele und Maßnahmen zur Entwicklung eines kulturellen Schulprofils. ←

Die Redaktion

SYBILLE LINKE, KRISTIN BÄSSLER

MISSION VERÄNDERUNG – KULTUR UND BILDUNG IM DIALOG

— Ein Ziel des Kulturagentenprogramms war es, Kinder und Jugendliche in vielfältiger Weise mit Kunst und Kultur in Berührung zu bringen: durch die Zusammenarbeit mit professionellen Künstlerinnen und Künstlern, durch den Besuch von Kultureinrichtungen und das Nutzen von kulturellen Angeboten sowie vor allem dadurch, dass sie selbst künstlerisch tätig werden können. Mit Hilfe zahlreicher Vermittlungsformate, die im Verlauf des Modellprogramms entwickelt und erprobt wurden, konnten künstlerische Aktivitäten zunehmend selbstverständlich in den schulischen Ablauf eingebettet werden. Dies gelang insbesondere dort, wo diese Aktivitäten curricular verankert wurden: in Formaten innerhalb und außerhalb des Unterrichts, jahrgangs- und fächerübergreifend, bei Kulturtagen oder Projektwochen, während Kulturfesten und anderen Präsentationsformen, in Arbeitsgemeinschaften oder neuen Profulfächern. Die im Kulturagentenprogramm konzipierten Formate und Methoden können daher für andere Schulen Anregungen liefern, wie eine Verankerung künstlerischer Aktivitäten im Schulalltag zu bewerkstelligen ist.

DER KULTURFAHRPLAN

Um die kulturellen Ziele und Maßnahmen der Schulen zu systematisieren, haben die Kulturagentinnen und Kulturagenten gemeinsam mit den Schulen in Zukunftswerkstätten, Ideenfindungswerkshops, Stra-

tegiekonferenzen oder pädagogischen Tagen einen sogenannten Kulturfahrplan geschrieben. Dieser ermöglicht den Schulen einen systematischen Planungs- und Reflexionsprozess, um die Vielzahl der Angebote kultureller Bildung passgenau zu konzipieren, in allen Jahrgangsstufen langfristig zu verankern und möglichst im Zusammenspiel mit Kulturpartnern qualitativ weiterzuentwickeln. Alle Programmschulen haben die fünf Schritte „Situationsanalyse“, „Vision“, „Zielklärung“, „Maßnahmenplan“ und „Reflexion“ durchlaufen und im Dezember 2012 individuelle Kulturfahrpläne für die Laufzeit des Modellprogramms aufgestellt. Zum Ende des Modellprogramms rief die Geschäftsstelle die beteiligten Schulen dann dazu auf, sich noch einmal mit ihrem Kulturfahrplan zu beschäftigen und diesen bis 2017 fortzuschreiben. 36 Schulen haben ihre „Kulturfahrpläne 2017“ eingereicht, die im vierten Modul „Auftrag Vision“ sowohl online¹ als auch gedruckt veröffentlicht wurden.

KOOPERATIONEN VON SCHULEN UND KULTUREINRICHTUNGEN

Ein zweites wesentliches Ziel des Programms war es, Kooperationen zwischen Schulen und Kultureinrichtungen aufzubauen, um jeweils neue Impulse sowohl in die Schulen als auch in die Kulturinstitutionen zu geben. Die beteiligten Schulen haben im Rahmen von insgesamt 1.238 Kunstgeldprojekten mit

vielen unterschiedlichen Kulturpartnern zusammengearbeitet, darunter Theater, Museen, Kulturzentren, Jugendkunstschulen, Hochschulen, Medienvereine, Musikschulen, Kunstvereine, Literatureinrichtungen, Bibliotheken, Galerien, Orchester, Opernhäuser und viele mehr. Wie diese Kooperationen nachhaltig aufgebaut wurden, untersucht ein Forschungsvorhaben des Instituts für Kulturpolitik der Universität Hildesheim in Kooperation mit der Kulturstiftung des Bundes. In der Begleitforschung „Anstiftung zur Kooperation? Formen und Strategien der Zusammenarbeit zwischen Kulturakteuren und Schulen im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen““ untersuchen die Wissenschaftler daher den Aufbau der Kooperationen zwischen den Schulen und Kulturinstitutionen sowie die Rolle der Kulturagenten in ihrer Vermittlungsfunktion.

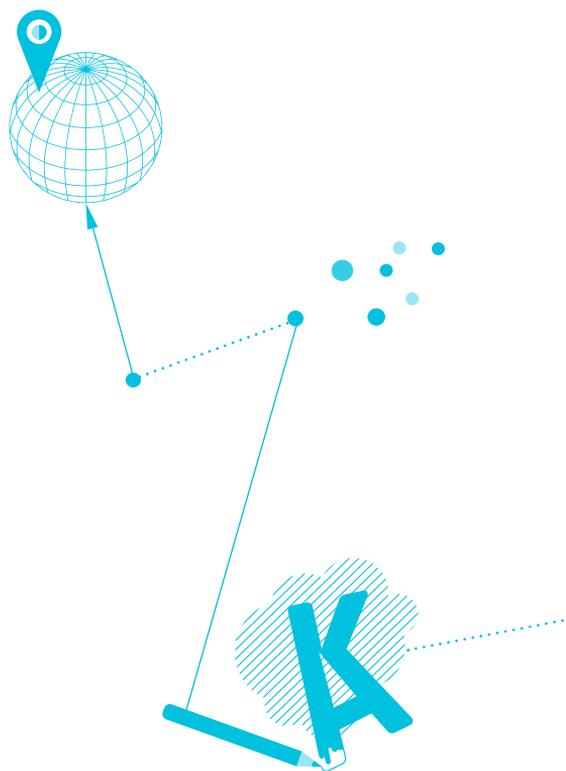
QUALITÄT ERZIELEN

Durch die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und Kultureinrichtungen konnte bei der Konzeption und Durchführung der künstlerischen Projekte im Programm eine ganz besondere Qualität erzielt werden. Die Beschreibung, Sicherung und Reflexion dieser Qualität und Prozesse war folglich ein zentrales Anliegen des Programms. Auf der Grundlage eines intensiven Diskurses über die Qualität der Kunstgeldprojekte, der auf allen Ebenen (im Programm, in den Schulen, in den Kulturinstitutionen) geführt wurde, sind Arbeitshilfen für Kulturagentinnen und Kulturagenten sowie für Schulen und Kulturpartner entwickelt worden, die bei der Umsetzung von qualitativ anspruchsvollen Projekten und Kooperationen genutzt werden können und online abrufbar sind.²

Auch das von der Stiftung Mercator geförderte Forschungsprojekt „Entwicklung von kultureller Bildung zwischen Schule und externen Partnern“ der Universität Duisburg-Essen und der Universität Gießen befasst sich mit der Qualität im Programm. Gegenstand dieses Begleitforschungsvorhabens ist es unter anderem, die Angebotsqualität und die Effekte von Kunstgeldprojekten innerhalb der beteiligten Schulen zu untersuchen.

ÖFFNUNG VON KULTURINSTITUTIONEN

Kooperationen zwischen zwei oder mehr Partnern stellen keinen Selbstzweck dar. Daher war es für die Kulturagentinnen und Kulturagenten wichtig, individuell an die Schulen und Kultureinrichtungen angepasste Kooperationsformate zu entwickeln, die sowohl für die Schulen als auch für die Kulturinstitutionen gewinnbringend sind. Die Diskussion um den Bildungsauftrag und die Öffnung von öffentlich geförderten Kulturinstitutionen für neue Zielgruppen spielten dabei eine wichtige Rolle. Bei der Halbzeittagung des Kulturagentenprogramms im November 2013, die unter dem Motto „Kooperationsprozessor – Gemeinsam etwas bewegen“ stand, stellten zahlreiche Schulen gemeinsam mit ihren Kulturpartnern Gelingensbedingungen und neue Ideen für Kooperationen zwischen Schule und Kulturinstitutionen vor.³



AUSBLICK

Das Kulturagentenprogramm hat zahlreiche Veränderungsprozesse angestoßen, von denen hauptsächlich die beteiligten Schulen profitiert haben. Vielfältige Überlegungen und Maßnahmen in den Kultureinrichtungen intensivieren und verstetigen jedoch immer mehr die Zusammenarbeit mit Schulen.

In den Beiträgen zu dieser Publikation wird deutlich, dass die Auseinandersetzung und Zusammenarbeit mit einem jungen Publikum die Arbeit der Kultureinrichtungen um innovative Ausdrucks- und Präsentationsformen bereichern. In dieser Öffnung liegt die große Chance, die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen kennenzulernen und in konzeptionelle und künstlerische Überlegungen einzubeziehen. Das ist der Mehrwert, den die Kulturinstitutionen aus der Zusammenarbeit mit Kulturagentenschulen gewonnen haben: ein wichtiger Impuls vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und den damit verbundenen gesellschaftlichen Herausforderungen für die notwendige Selbsterneuerung der Institutionen – kurz: ein Garant für deren Zukunftsfähigkeit. Um allerdings nachhaltig Öffnung und Veränderung in Schulen und Kultureinrichtungen zu gewährleisten, braucht es Strukturen, Räume, finanzielle Mittel und nicht zuletzt verantwortliche Personen, die sich immer wieder um die Zusammenarbeit bemühen. Denn Kooperationen und Veränderungsprozesse werden durch Menschen initiiert und begleitet, die in jedweder Institution für die Nachhaltigkeit Sorge tragen und den Dialog zwischen Kultur und Bildung in Gang halten. ←

- 1 Vgl. Modul 4 „Auftrag Vision: Kulturfahrpläne von kreativen Schulen“, unter: www.publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=223&page=kulturfahrplaene.html.
- 2 Vgl. www.publikation.kulturagenten-programm.de/materialien.html.
- 3 Vgl. *Kooperationsprozessor – Gemeinsam etwas bewegen. Onlinepublikation der Halbzeittagung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“*, Berlin 2014, unter: www.publikation.kulturagenten-programm.de/files/kulturagenten/pdf/KulturagentenprogrammTagungsdokumentation-2014.pdf.

VERÄNDERUNGEN INITIIEREN

JULIEN CHAPUIS

FÜR WEN SIND WIR DA?

BODE-MUSEUM BERLIN

— „Museen sind nicht nur Orte der Bildung und des Lernens, sondern sind darüber hinaus Träger gesellschaftlicher Werte, die sie einerseits traditionalisieren (meint mehr als nur erhalten), andererseits aber auch selbst generieren und damit einen Teil der permanenten Konstruktion am gesellschaftlichen Konsens übernehmen. Ein Museum, das sich nicht an den Herausforderungen der gesellschaftlichen Realität orientiert, auf sie reagiert und interveniert, wird früher oder später folgenlos – und damit obsolet.“¹

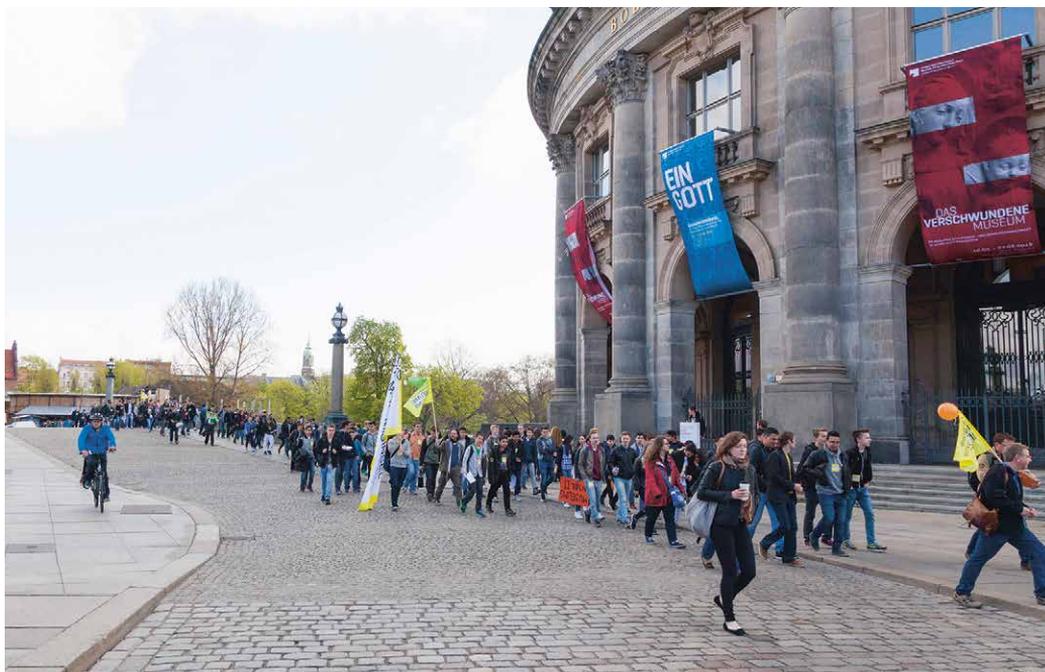
JUGENDLICHE EROBERN DIE MUSEUMSINSEL

Im April 2015 „eroberten“ über 900 Schülerinnen und Schüler des Thomas-Mann-Gymnasiums, einer Schule in einer Großwohnsiedlung im Norden Berlins, die Museumsinsel. Ausstellungsräume, die oft mäusestill sind, füllten sich an diesem Tag mit Leben. Wegen der zahlreichen Teilnehmenden war die „Eroberung“ ein logistischer Kraftakt, der aber durch die respektvolle Haltung der Schülerinnen und Schüler in den Museen leicht bewältigt werden konnte. Am darauffolgenden Tag wurden die Ergebnisse in der Schule präsentiert. Immer wieder wurden Kunstwerke und archäologische Objekte aus 5.000 Jahren und vielerlei Kulturen und Religionen als Ausgangspunkt genutzt, um einen Bezug zur Gegenwart zu schaffen. Unter anderem wurden Heiratsrituale unterschiedlicher Jahrhunderte miteinander verglichen, die Haltungen von Figuren auf griechischen Vasen nachgeahmt und eine byzantinische Ikone des segnenden Christus heutiger kommerzieller und politischer Werbung gegenübergestellt. Solche Konfrontationen wirken oft erstaunlich erfrischend und überzeugend. Viel

wichtiger aber ist, dass die Schülerinnen und Schüler stolz auf das waren, was sie erreicht hatten: Sie hatten die Objekte in der Obhut der Museen gedeutet, und sie konnten ihre eigene Sicht formulieren und wahrnehmbar machen. Auf diese Weise waren die Kunstwerke nicht mehr nur Kuriositäten an einem fremden Ort; sie waren Zeugnisse aus der Vergangenheit, mit denen die Jugendlichen sich identifizieren konnten. So wurde ein Band mit den Museen und ihren Inhalten geknüpft.

Die „Eroberung der Museumsinsel“ war die Abschlussveranstaltung einer vierjährigen Kooperation zwischen dem Thomas-Mann-Gymnasium und der Bettina-von-Arnim-Schule einerseits und dem Bode-Museum andererseits. Diese Kooperation entstand im Rahmen des Kulturagentenprogramms und wurde von der Kulturagentin Anja Edelmann initiiert und begleitet. Es ist mit Sicherheit so, dass ohne ihre Initiative das Bode-Museum und das Märkische Viertel nie zueinander gefunden hätten. Freilich hätten wir nie gewusst, dass wir das Märkische Viertel brauchen. Jetzt ist dies für uns selbstverständlich.

Das Bode-Museum an der Spitze der Berliner Museumsinsel wurde nach einer mehrjährigen Sanierung 2006 feierlich wiedereröffnet. Neben dem Münzkabinett beherbergt es die Skulpturensammlung und das Museum für Byzantinische Kunst in etwa 65 Ausstellungsräumen. Die öffentlich geförderte Skulpturensammlung ist eine der wichtigsten weltweit und bietet ein enzyklopädisches Panorama der europäischen Bildhauerei von der Spätantike bis ins frühe 19. Jahrhundert. Bei der Wiedereröffnung 2006 hat man sich für eine sehr sparsame Beschriftung entschieden.



Kulturwandertag des Berliner Thomas-Mann-Gymnasiums auf der Museumsinsel in Kooperation mit den Staatlichen Museen zu Berlin.
Foto: © Staatliche Museen zu Berlin/Valerie Schmidt

Als Leiter der Skulpturensammlung und des Museums für Byzantinische Kunst ist mir bewusst, dass wir mit den Vermittlungsstrategien, die wir seit der Wiedereröffnung des Bode-Museums praktiziert haben, nicht zufrieden sein können. Das Museum wird hauptsächlich von einem (alternden) Bildungsbürgertum, von interessierten Touristen sowie von Kunstwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern besucht. Eine Identifizierung der Berliner Bevölkerung mit dem Bode-Museum findet kaum statt. Die Inhalte sind für viele Besucherinnen und Besucher unverständlich. Es werden zu wenige Informationen angeboten, und die spärlich vermittelten Inhalte sprechen häufig nur Spezialisten an. An den Wänden der Ausstellungsräume sind Hinweise wie „Italienische Renaissance“ zu lesen. Was die Renaissance aber ist, wird nicht erklärt. Wo die Städte liegen, aus denen die Objekte stammen, und wo sich die Renaissance vollzog, wird nicht anhand von Karten erläutert.

Darüber hinaus erhalten die Besucherinnen und Besucher keine Möglichkeit, eigene Spuren zu hinterlassen. Man sucht vergebens nach Räumen, in denen die Präsentation etwas spielerischer und weniger ernst ist. Über die Hälfte der ausgestellten Kunstwerke hat eine christliche Thematik, die für viele unzugänglich

ist. Dies und die palastähnliche Anmutung des Hauses bewirken, dass insbesondere Jugendliche sich hier nicht willkommen fühlen. Die instinktive Reaktion von vielen ist: „Was habe ich hier zu suchen?“

IM DIALOG MIT DER JUGENDKULTUR

Warum sollte ein traditionsreiches Museum wie das Bode-Museum sich überhaupt anstrengen, jüngere Generationen anzusprechen?

Der erste Grund ist pragmatischer Art und hat mit dem Überleben der Institution zu tun. Museen stehen am Scheideweg. Entweder gelingt es ihnen, Jugendliche zu begeistern und für sie relevant zu werden, oder es droht ihnen die Schließung. Im Hinblick auf sinkende Besucherzahlen wird die Gesellschaft – auch in Deutschland – allmählich hinterfragen, warum so viele öffentliche Gelder Institutionen zufließen, die nur ein Bruchteil der Bevölkerung wahrnimmt. Diese Entwicklung ist bereits in mehreren europäischen Ländern wie Großbritannien und Österreich weit fortgeschritten. Hier werden finanzielle Mittel nach der empfundenen gesellschaftlichen Relevanz an die jeweiligen Institutionen verteilt.

Der zweite Grund ist idealistischer Art und kann mit einem Satz zusammengefasst werden: Der Umgang mit Kunst bereichert das Leben. Museen sind Orte, in denen man sich wiedererkennt, über die Vergangenheit und die Gegenwart nachdenkt, etwas über fremde Zeiten und Kulturen erfährt und spüren kann, dass selbst ein Individuum in Berlin des 21. Jahrhunderts Gemeinsamkeiten und Verbindungen mit diversen Kulturen und Epochen hat.

Die Objekte im Bode-Museum stammen aus verschiedenen Gegenden Europas und des Mittelmeerraums. Sie umspannen einen Zeitraum von 15 Jahrhunderten und umfassen das gesamte Spektrum an menschlichen Erfahrungen, Hoffnungen, Ängsten, Bedürfnissen und Begierden. Außerdem verdeutlichen sie, dass es durch die Geschichte und über Kulturgrenzen hinweg Konstanten gibt. Ein Kugelspiel des 6. Jahrhunderts aus dem Hippodrom in Konstantinopel veranschaulicht, dass in der Antike, wie heute, Spielsucht das Überleben einer Familie bedrohen konnte. Liest man die Bibel oder Shakespeare, wird offensichtlich, welch traumatisches Ereignis der Tod eines Kindes ist – unabhängig vom Jahrhundert oder von der Kultur. Ebenso zeigt eine Pietà aus dem 15. Jahrhundert erstaunliche Parallelen zu Bildern aus der jüngeren Berichterstattung über die Krisengebiete im Nahen Osten, in denen Eltern um ihre toten Kinder trauern. Eine gotische Schutzmantelmadonna aus Süddeutschland regt zu einer Diskussion über das universelle Bedürfnis nach Schutz und Geborgenheit an, aber auch über Ängste und vermeintliche Gefahren. Die leichtfüßige Tänzerin von Canova erinnert uns an Zeiten, in denen wir uns sorglos und frei fühlen. Mit anderen Worten: Die Sammlungen des Bode-Museums eignen sich hervorragend als Ausgangspunkt für Reflexionen, Gespräche, Interventionen und Veranstaltungen zu Themen, die auch heute für Jugendliche hochrelevant sind und die von ihnen mitgestaltet werden.

Verschiedene Projekte der letzten Jahre haben gezeigt, dass Jugendliche sich sehr wohl für die Inhalte des Bode-Museums interessieren können und sogar, dass eine emotionale Bindung ihrerseits möglich ist. Die „Eroberung der Museumsinsel“ ist nur das jüngste Beispiel. Im Rahmen des Kulturagentenprogramms haben das Thomas-Mann-Gymnasium und die Bettina-von-Arnim-Schule im Jahr 2013 das Bode-Museum zu ihrem „Haus-Museum“ erklärt. Ein Jahr zuvor haben zwei Schulgruppen aus dem Wedding und aus Weißensee die Sammlungen des Museums durch das

Prisma ihrer Gefühle erkundet – wiederum eine Initiative der Kulturagentin Anja Edelmann. Voraussetzung für den Erfolg dieser Projekte war, dass es sich um eine wiederholte Aktivität innerhalb des Museums handelte und nicht nur um eine einmalige „Führung“ im traditionellen Sinn. Die Wahrnehmungen und Empfindungen der Jugendlichen wurden ernst genommen und ihre Arbeit durch Performances, Aktionen, und Ausstellungen im Museum selbst sichtbar gemacht und anerkannt. In beiden Fällen hat das Museum die Familien und Freunde der Teilnehmenden zu einem Festakt eingeladen. Die Jugendlichen haben durch das Museum geführt und wurden so zu „Expertinnen und Experten“ innerhalb der Familie und des Freundeskreises.

Ganz gleich, ob Schülerinnen und Schüler sich in einer choreografischen Performance zu Statuen des Bode-Museums verwandelten, ob sie das Verhältnis von Licht und Schatten auf Skulpturen fotografisch untersuchten und ihre Arbeit ausstellten oder ob sie die Kunstwerke zum Ausgangspunkt neuer Erzählungen machten: Ihre Aktivitäten erlaubten eine neue Sicht auf das Museum und seine Sammlungen, und diese Sicht war nicht die der Institution, sondern die eines Teils ihres Publikums.



Kulturwandertag des Berliner Thomas-Mann-Gymnasiums auf der Museumsinsel in Kooperation mit den Staatlichen Museen zu Berlin. Foto: © Staatliche Museen zu Berlin/Valerie Schmidt

Die Arbeit der Jugendlichen wurde in den prachtvollen Räumen des Museums vor Familien und Freunden gewürdigt, was ihr Ansehen steigerte. Das Bode-Museum wurde für Schülerinnen und Schüler und ihre Familien zu einem wertschöpfenden Ort. Die meisten von ihnen waren nie zuvor hier gewesen. Empfanden sie den Ort zuerst als „befremdend“, so fühlten sie sich nun dem Haus verbunden.

Eine These könnte lauten: Eine rein affirmative Vermittlung führt zur Entfremdung und Ausgrenzung; umgekehrt ermöglicht eine partizipative Vermittlungsarbeit eine Identifizierung mit dem Museum, auch bei Zielgruppen wie Jugendlichen, die vorher kaum im Museum vertreten waren.

PARADIGMENWECHSEL: PARTIZIPATIVE VERMITTLUNG

Wie soll und kann eine partizipative Vermittlung in einem Museum wie dem Bode-Museum aussehen, die gezielt die Bedürfnisse von Jugendlichen berücksichtigt? Welche Änderungen müssen sowohl in den Ausstellungsräumen als auch in der Struktur und in der Mentalität der Institution stattfinden?

Als Erstes muss die hohe Bedeutung der Vermittlung für das Museum sichtbar gemacht werden und dies von dem Moment an, in dem die Besucherinnen und Besucher das Haus betreten. Bereits im Eingangsbereich sollte die Vermittlung thematisiert werden. Räumlichkeiten müssen für die Vermittlungsarbeit zur Verfügung gestellt werden, auch im Ausstellungsbe- reich. In der ständigen Ausstellung sind Interventionen erwünscht. Den Jugendlichen sollte die Möglichkeit gegeben werden, das Museum mitzugestalten. Dies kann in verschiedenen Formaten umgesetzt werden. In den für diesen Zweck bereitgestellten Räumen können sie Präsentationen einrichten, sowohl mit ihren eigenen Arbeiten als auch mit den Werken oder bezogen auf die Werke aus der Sammlung. Zum Beispiel könnte man die gotische Pietà dem Bild eines syrischen Vaters, der um sein totes Kind trauert, gegenüberstellen. Es ist auch vorstellbar, dass Jugendliche ein Thema anhand von Exponaten im Museum erörtern. Ihre Gedanken können dann über ein flexi-

les Beschriftungssystem integriert werden und so von allen Besucherinnen und Besuchern in den verschiedenen Ausstellungsräumen gelesen werden. Wünschenswert ist außerdem, dass Jugendliche Audioführungen gestalten und Inhalte für die Homepage des Museums beisteuern, die dann als ihr Beitrag erkennbar sind. Eine Ausstattung des Museums mit WLAN ist eine nötige Voraussetzung, damit Jugendliche über virtuelle Plattformen Spuren hinterlassen, ihre Geschichten erzählen und Veranstaltungen organisieren können. Wir sollten es wagen, gelegentlich die Kontrolle innerhalb des Museums anderen zu überlassen.

Die Wichtigkeit der Vermittlung muss sich im Personalbereich widerspiegeln, in dem immer noch ein dramatisches Ungleichgewicht zu sehen ist. Bei Stellenneubesetzungen, insbesondere bei Kuratoren, ist die Bereitschaft zur Mitarbeit an der Vermittlung unabdingbar. Mittelfristig ist es denkbar, dass kuratorische Bereiche zusammengelegt werden, um neue Stellen für die Vermittlung zu schaffen. Dringend wünschenswert ist die Einrichtung von Stellen für „Kuratoren für Vermittlung“, deren Verantwortungsbereich dem der anderen Kuratoren gleichgestellt ist und die den „Vermittlungsauftritt“ (Art und Qualität der Beschriftungen, besucherfreundliche Präsentationen, Logik der angebotenen Informationen) koordinieren.

Wir müssen bereit sein, Neues im Museum zu erproben und Risiken einzugehen. Beispielsweise könnten abends Konzerte und Veranstaltungen für Jugendliche und von ihnen organisiert werden. Moderne Skulpturen „zum Anfassen“ könnten in die Präsentation integriert werden. Das Informationsangebot innerhalb der Ausstellungsräume würde zum Beispiel durch interaktive Landkarten und Aufnahmen von Orten und Gebäuden, aus denen die Kunstwerke stammen, deutlich erhöht. Es könnten Bildhauerkurse stattfinden. Diese Liste ließe sich selbstverständlich noch erweitern.

Unsere Beteiligung am Kulturagentenprogramm hat den Anstoß für eine Mentalitätsänderung im Bode-Museum gegeben, die sich langsam aber spürbar vollzieht. In unserem Selbstverständnis wird daher die Frage „Wer sind wir?“ allmählich durch eine andere ersetzt: „Für wen sind wir da?“ ←

1 Grünewald Steiger, Andreas: „Der ‚Bildungsauftrag‘ des Museums. Veränderte Aufgaben, erweiterte Herausforderungen“, Wolfenbüttel 2006, S. 1; unter: www.bundesakademie.de/pdf/bildungsauftrag_des_museums.pdf [30.08.2015].

ALBERT SCHMITT

KOOPERATION ZWISCHEN LEIDENSCHAFT UND SACHLICHKEIT DEUTSCHE KAMMER- PHILHARMONIE BREMEN

— Es gibt einfachere Fragen als die nach den „Gelingensbedingungen“¹ von Kooperationen zwischen Schulen und Kultureinrichtungen. Denn gültige Antworten sind in hohem Maße kontextabhängig. Für skandinavische Schulen werden sie anders ausfallen als für afrikanische. Für US-amerikanische Orchester gelten ganz andere Bedingungen als für japanische. Die Gesamtschule im Flächenland agiert in einem völlig anderen Kontext als die Eliteschule in der Großstadt, und das Internat auf dem Land hat mit der Gesamtschule in der Metropole wahrscheinlich wenige Gemeinsamkeiten. Das vorweggeschickt, will ich im Folgenden ein paar Ansatzpunkte wagen, die jede/jeder entsprechend ihres/seines Kontexts beleuchten, annehmen oder verwerfen mag. Für uns sind sie gültig. Wer wir sind? Eine Gesamtschule in Bremens Stadtteil Osterholz-Tenever mit den im städtischen Vergleich schlechtesten Sozialdaten und ein ebenfalls in Bremen beheimatetes klassisches Orchester, das eher amerikanisch gemanagt als deutsch verwaltet wird.

ERFOLGREICH SCHULE MACHEN

Im Stadtteil Osterholz-Tenever leben 88 Nationen, Kinderarmut ist ein Thema, über 60 Prozent der Menschen empfangen staatliche Transferleistungen, und

der Einbruch von Gewalt bedeutet eine permanente Bedrohung. Die Gesamtschule Bremen-Ost hat es in Deutschland inzwischen zu einiger Berühmtheit gebracht. Das liegt daran, dass man hier früh verstanden hat, wie in einer bildungsfernen Situation trotzdem erfolgreich Schule gemacht werden kann. Es braucht dafür eben mehr als Wissensvermittlung: „Es geht darum, sich zu kümmern, Orientierung zu bieten.“² Das tun die rund 120 Lehrerinnen und Lehrer der Gesamtschule Bremen-Ost so beispielhaft, dass die Schule gleich mehrfach für den deutschen Schulpreis nominiert war und in den Rankings, wie beispielsweise im Magazin Focus, regelmäßig unter den besten zwanzig landet.

So etwas geht nur mit überdurchschnittlichem Engagement aller Beteiligten, vom Hausmeister über die Fachlehrkräfte, von Sozialpädagogen und Eltern bis hin zur Schulleitung. Nur wenn alle bereit sind, den Kampf gegen die soziale Benachteiligung aufzunehmen und sich für Erfolg oder Misserfolg persönlich verantwortlich zu fühlen, dann wird das Unmögliche möglich. Genau das ist im Jahre 2007 schließlich auf eine Weise passiert, die niemand auch nur in seinen kühnsten Träumen vorhergesehen hätte.

INITIATIVGEIST

Szenenwechsel: Bremen-Walle im Jahr 2006, das Waldau Theater (die Bremer Antwort auf das weit berühmtere Hamburger Ohnsorg Theater). Hier probt die Deutsche Kammerphilharmonie Bremen, die seit dem Durchbruch im Rahmen der PROMS in London im Jahre 1993 von Fachleuten zur Weltspitze gezählt wird, unter – vorsichtig gesagt –suboptimalen Bedingungen. Der Klangkörper gilt nicht nur als Orchester des 21. Jahrhunderts, weil das klassische Repertoire durch seinen Zugriff eine einzigartige Aktualisierung erfährt, sondern auch, weil sich hier der Organismus klassisches Orchester in wesentlichen Strukturen neu erfunden hat. Die Musikerinnen und Musiker sind nicht, wie in Deutschland üblich, angestellt, sondern sie sind die alleinigen Eigentümer ihres mittelständischen Orchester-Unternehmens. Sie tragen demnach nicht nur Verantwortung für die Töne auf der Bühne, sondern auch für die Zahlen in den Bilanzen. Initiativgeist ist die erforderliche Charaktereigenschaft. Leidenschaft und Verantwortungsbereitschaft gehen damit einher. Als einziges Orchester in Deutschland hat man, in Kooperation mit Betriebswirtschaftsprofessor Dr. Christian Scholz von der Universität in Saarbrücken, eine eigene Managementphilosophie entwickelt. Und das geschah nicht etwa aus Langeweile, sondern um der Benachteiligung erfolgreich zu begegnen. Eine Benachteiligung, die aus der Tatsache erwächst, dass nach 1960 in Deutschland gegründete Orchester keine nennenswerte Förderung mehr zu erwarten haben. Dementsprechend hat sich die mit 35 Jahren noch junge Deutsche Kammerphilharmonie Bremen zwar eine beachtliche Subventionsquote von 29 Prozent (vom Land Bremen) erkämpft, vor dem Hintergrund der in Deutschland üblichen 80 bis 90 Prozent Subventionierungsquote für Kulturorchester hat sie aber ohne Weiteres keine reelle Wettbewerbschance. Die Lösung hieß also Unternehmertum im Sinne von etwas unternehmen, Verantwortung akzeptieren, kreative Lösungen entwickeln und Chancen wittern lernen. Ganz in diesem Sinne hatte man Anfang 2006 einen neuerlichen Aufbruch verabredet, um nach angemessenen Proberäumen zu suchen.

ORCHESTER: ARBEITSMITTELPUNKT IN SCHULE

Zeitgleich mit diesem Aufbruch neigt sich ein jahrelanger – für Lehrerkollegium, Schülerschaft, Eltern

und Schulleitung der Gesamtschule-Ost – entnervender PCB-Sanierungsprozess seinem Ende zu. Die Stadt Bremen hatte ein Sanierungsbudget in Millionenhöhe zur Verfügung gestellt und hoffte in der Haushaltsnotlage auf eine zumindest teilweise Refinanzierung. Deshalb suchte die Stadt nach Mietinteressenten für Teilflächen des sanierten Schulgebäudes und fand einen solchen im Orchester. Die Deutsche Kammerphilharmonie Bremen meldete Interesse an.³ Das Orchester hat in der Folge im Jahre 2007 seinen Arbeitsmittelpunkt in die Schule hinein verlagert. Das heißt: Die Musiker kommen nicht nur zu Besuch, sondern sie arbeiten täglich hier. Mal hinter geschlossenen Türen und unter für klassische Orchester hochkarätigen Arbeitsbedingungen (mehrere Echo Klassik-prämierte CDs sind inzwischen hier produziert worden), mal bei geöffneten Türen, die mitten hinein in das schulische „Paralleluniversum“ im sozialen Brennpunkt führen.

Hier noch einmal die Fakten: Gesamtschule Bremen-Ost, eine Oberschule (seit Zuzug der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen) mit angegliederter Oberstufe. Seither größte Schule des Landes mit über 1.300 Schülerinnen und Schülern. Die Deutsche Kammerphilharmonie Bremen, eines der weltweit führenden Orchester, im Besitz der Musikerinnen und Musiker als Unternehmen geführt.

Allein diese Grundbedingungen bieten bereits alle Voraussetzungen für ein Scheitern, das keiner weiteren Begründungen bedurft hätte. Dass das Miteinander trotzdem gelingt, hat ganz viel mit Haltung zu tun. Eine Haltung, die geprägt ist von Chancenorientierung, Mut, großer Imaginationskraft, Sachorientierung, Respekt, Toleranz und gesunder Grenzziehung.

CHANCENORIENTIERUNG

Aber der Reihe nach. Chancenorientierung bedeutet, sich bietende Gelegenheiten mit der Entschlossenheit beim Schopf zu packen, das Beste daraus zu machen. Es hätte tausend und mehr Gründe gegeben, dieser sich abzeichnenden Konstellation auszuweichen oder sie aktiv abzuwenden: gegenseitige Lärmbelästigung, Sicherheit der teuren Instrumente, weite Arbeitswege für die Musikerinnen und Musiker, Mehrarbeit für die Lehrkräfte und so weiter. Dagegen standen ungewisse Mehrwerte wie beispielsweise bessere Proberäume für die Musikerinnen und Musiker, höhere

Aufmerksamkeitswerte für die Schule und eine Reihe vermuteter positiver Effekte für das Lernklima hier und die künstlerische Inspiration dort.

In einer solchen Ausgangslage die Veränderung zu wählen, zeugt in erster Linie von dem Mut, die eigene Komfortzone zu verlassen. Dieser Begriff ist wunderbar illustrativ für eine Situation, in der man sich so gemütlich eingerichtet hat, dass man sie am liebsten nie wieder verlassen möchte. Gemeint ist hier aber nicht das Lehrerzimmer mit den vielen kleinen Errungenschaften, die das Leben leichter machen und für die man womöglich Jahre gekämpft hat – sei es das Mobiliar oder der Kaffeevollautomat. Gemeint ist auch nicht das Ausnutzen von Schwachstellen im Schulrecht oder in den Verwaltungsvorschriften, wodurch sich viele kleine Annehmlichkeiten organisieren lassen. Gemeint ist vielmehr die psychologische Komfortzone. Sie ist zwar nicht so offensichtlich, aber sehr viel tückischer, da sie nicht nur positive Aspekte birgt.

Das Charakteristische für diese Komfortzone ist, dass sie im psychologischen Sinne für maximale Sicherheit steht. Sie ist der Grund, warum Menschen oft gegen jedes rationale Verständnis an für sie ungünstigen Bedingungen festhalten. Ganz einfach, weil es das ist, was sie kennen, und weil das Bekannte Sicherheit verspricht. Gegen derlei Beharrungskräfte hilft nur Mut. Mut zur Veränderung. Und der braucht auch noch seine große Schwester, den Mut zur aufrichtigen Selbstreflexion, die das Risiko birgt, auf Eigenschaften zu stoßen, die man lieber nicht entdeckt hätte, weil sie vielleicht peinlich, schwach oder hässlich sind. Vielleicht aber auch, weil sie groß, strahlend und machtvoll sind. Oft genug sind es gar nicht die minderwertigkeitsbelasteten Eigenschaften, die uns vor uns selbst zurückschrecken lassen, sondern unser positives Potenzial. Und damit bin ich bei der Imaginationskraft.

TRÄUMEN VERTRAUEN

Viele Dinge wären nie entstanden, wenn nicht einzelne Menschen oder ein Kollektiv den Mut gefunden hätten, ihren Träumen zu vertrauen. Diese Träume haben wir alle, die wir täglich mit Idealen umgehen, sei es in der Bildung oder in der Kultur. Die Ideale sind es, die uns antreiben, wenn wir mit der Wurzel unseres Tuns noch in Kontakt sind. Ob und in welchem Maße das der Fall ist, kann uns die aufrichtige Selbstreflexion beantworten. Manchmal liegt hier schon das Übel begründet, weil das jahrelange, tägliche „Rendezvous

mit der Realität“ die ursprüngliche Quelle bis zur Unkenntlichkeit getrübt oder gar zugeschüttet hat. In solchen Fällen muss ich mir über Imaginationskraft erst einmal keine Gedanken machen, da gilt die ganze Aufmerksamkeit vorläufig den behutsamen Aufräum- und Freilegungsarbeiten. Wo das nicht erforderlich ist, kann es nützlich sein, den imaginativen Kräften mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Dafür ist jede Form des wirklich kreativen, künstlerischen Schaffens von großem Vorteil.

VISIONÄRE KRAFT UND LEIDENSCHAFT

Visionäre Kraft geht mit Leidenschaft einher, und Leidenschaft ist ein starker Motor, aber auch ein wirkungsvolles Hindernis, wenn es um Verständigung geht. Es ist also einerlei, ob Schule oder Kultureinrichtung – es gilt eine Vision zu formulieren, und es gilt, sie gemeinsam in die Tat umzusetzen, was zwingend eine Einigung zur Voraussetzung hat. Entweder steht die Antwort auf die Frage an „Wer folgt wem?“, oder es geht um die Klärung der Kompromisslinie.

Daher braucht es Sachorientierung, wenn es darum geht, gute erste Schritte zu definieren, über die man „in Beziehung tritt“. Denn um nichts anderes geht es bei einer Kooperation: um das Etablieren einer Beziehung zwischen zwei Institutionen, die gut ohne einander ausgekommen sind und die im Zweifel erst einmal lernen müssen, einander zu verstehen. Liebe hilft dabei, sich aufeinander zu beziehen, ist aber nicht *conditio sine qua non*. Respekt tut's als Mindestbasis auch.

Ein kleines Beispiel aus unserer Kooperation mag das verdeutlichen: Die Proberäume der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen liegen mitten in der Schule. Nicht in der Nähe, nicht in einem Anbau, sondern mitten im Gebäude. Im Sinne der gegenseitigen Offenheit und als Zeichen des Vertrauens war es eine verführerische Überlegung, sich durch Überlassen der jeweiligen Schlüssel den gegenseitigen Zugang zu den jeweiligen Räumen zu ermöglichen. Ich hatte seinerzeit darauf verzichtet, weil es mir wichtig und richtig erschien, eine Privatsphäre zu erhalten, die dem Anderen die Mühe zumutet, um deren Betreten zu bitten. Ist doch jede lange anhaltende Beziehung nicht nur von wechselseitigem Respekt und Vertrauen geprägt, sondern immer auch von anhaltendem Werben um den Anderen, was zur Voraussetzung hat, dass ich mir seiner Andersartigkeit bewusst bleibe und ihr mit größtmöglicher Achtung begegne.

Übertragen auf die institutionell professionelle Ebene gilt das Gesagte in abgeschwächtem Maße, aber im Grunde genauso. Hier kommt dann der Begriff der Toleranz ins Spiel. Andersartigkeiten gilt es, zu tolerieren und als solche anzunehmen. Dadurch wird eine Basis des gegenseitigen Angenommenseins geschaffen, die aufkeimenden Ängsten entgegenwirkt. Angst ist im Übrigen ein wichtiges Stichwort im Beziehungszusammenhang, denn das wahre Gegenteil von Liebe ist nicht Hass, sondern eben Angst.

Damit sind die mir wesentlich erscheinenden Bedingungen einmal vollständig genannt, unter denen die Potenziale einer Kooperation zwischen Schule und Kultureinrichtung maximal ausgeschöpft werden können.

ARBEITEN IM ZUKUNFTSLABOR

Die Zusammenarbeit mit der Gesamtschule Bremen-Ost bündeln wir im sogenannten Zukunftslabor. Hier finden zahlreiche Projekte gemeinsam mit der Schule statt. Außerdem initiiert die Deutsche Kammerphilharmonie Bremen im Zukunftslabor Begegnungen von Menschen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen und Kulturen. Das Funktionieren dieses Formats muss sich für aktuelle Vorhaben immer wieder neu bewähren. Ohne die beschriebene Haltung wäre nichts dergleichen entstanden, und es wäre auch keinen Meter weiter zu entwickeln.

Wir müssen uns doch fragen, warum wir in unseren Schul- und Bildungseinrichtungen eigentlich permanent beklagen, dass zu wenig Geld da sei. Sicherlich ist Geld die Zutat, von der es im Zweifel immer ein bisschen mehr sein kann. Aber im internationalen Vergleich stehen wir so schlecht nicht da. Der Grund für die Unzufriedenheit und den Ruf nach mehr Geld liegt meines Erachtens eher in einem Haltungsschaden, und Haltungsschäden sind schmerzhaft. Der Schmerz ist real, und wir alle erleiden ihn täglich. Das Übel bei der Wurzel zu packen, heißt für mich, die Haltung zu ändern. Weg von einer für Wohlstandsgesellschaften typischen, aber nicht hilfreichen Konsumentenmentalität hin zu einer chancenorientierten, kreativen Unternehmermentalität – was in meinem Verständnis auch

für Bildungseinrichtungen gilt. Das geht nicht von jetzt auf gleich, es geht auch nicht ohne Rückschläge und Schmerzen, aber es geht jeden Tag ein bisschen leichter, wenn wir erst einmal damit beginnen.

Es braucht: Initiativegeist (Unternehmertum), Chancenorientierung, Mut, große Imaginationskraft, Leidenschaft, Sachorientierung, Verantwortungsbereitschaft, Mehrarbeit, Respekt (wenn nicht Liebe), Toleranz, gesunde Grenzziehung.

Diese Auflistung legt bereits nahe, dass einfache Rezepte nicht greifen. Die Zutaten sind zum Teil von größter Widersprüchlichkeit (Leidenschaft – Sachorientierung). Das dahinter liegende Handlungsmerkmal ist daher ein konsequentes Sowohl-als-Auch. Allen, die sich auf das Abenteuer von Kooperation einlassen wollen, kann ich nur von Herzen dazu gratulieren. „Der Weg wird kein leichter sein“⁴, aber ein lohnender. ←

1 Hüther, Gerald: *Die Macht der inneren Bilder*, Göttingen 2004.

2 Annette Rüggeberg zitiert nach: „Sozialarbeit im Dreiviertelakt“, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 21.02.2015.

3 Tönnesmann, Jens: „Zukunftsmusik“, in: *brand eins Neuland 06 – Land Bremen*, 2013, S. 189–196.

4 Songtitel von Xavier Naidoo.



Schreibwerkstatt – Schüler schreiben weiter

Das **LEBEN** kann auch schön sein

Manche Menschen denken: Mann, habe ich ein doofes und langweiliges **LEBEN!** Obwohl das meistens gar nicht stimmt. Viele, und zwar sehr viele, haben eigentlich ein sehr, sehr schönes **LEBEN**. Nur weil etwas schief gelaufen ist, heißt das noch lange nicht, dass du ein verpfushtes **LEBEN** hast. Wenn du dich beispielsweise oft mit deinen Eltern streitest, ist das völlig normal. Danach will man kein Wort mehr mit den Eltern sprechen, aber später verträgt man sich doch wieder.

Manchmal bist du auch selbst schuld daran, dass dein **LEBEN** so ist, wie es ist. Ich selbst denke auch manchmal, dass mein **LEBEN** doof oder langweilig ist. Aber eigentlich ist es sehr schön. Manchmal muss man auch nur zurückblicken. Dann denkst du bestimmt: Mann, was ich schon alles erlebt habe! Man muss auch ein bisschen Selbstvertrauen haben.

Danach denkst du bestimmt nicht mehr, dass dein **LEBEN** so doof und langweilig ist. Und meistens ist dein **LEBEN** dann wieder in Ordnung. Man muss nur an sich glauben, und dann schafft man es auch. Egal, was schief gegangen ist, man muss seine Fehler auch korrigieren.

C
H
A
R
M
A
I
N
E

In der Schreibwerkstatt an der Hamburger Brüder-Grimm-Schule fanden im Herbst 2012 Schülerinnen und Schüler der 8. und 9. Klassen einen Raum, in den sie ihre persönlichen Themen und Fantasien einbringen konnten. Die Autorin Edith Beleites half den Jugendlichen, ihre Geschichten in Form zu bringen und zu Ende zu erzählen. Die Texte wurden in der Schule und in der örtlichen Bücherhalle präsentiert und in zwei Publikationen veröffentlicht. Das Projekt wurde begleitet von der Kulturagentin Julia Münz.

Das Konzept war bei den Schülerinnen und Schülern so beliebt, dass es nun in jedem 8. Jahrgang angeboten wird und eine jährliche Textsammlung entsteht. Finanziert wird dieses Angebot von der Bürgerstiftung Hamburg und aus Eigenmitteln der Schule.

S A N N I

FRUST!

Außer den Betroffenen wird niemand jemals verstehen können, wie es ist, in unserer **ZEIT** groß zu werden.

Das Gefühl, unverstanden zu sein. Von Erwachsenen missverstanden und beurteilt zu werden. Mit seinen Problemen allein zu sein.

Alles muss schnell gehen, zwölf Jahre Schule, Unterricht bis 16 Uhr. Erwartungen, die an einen gestellt werden. Erwartungen an sich selbst.

Keine **ZEIT**, um Dinge auszuprobieren und Erfahrungen zu sammeln. Alles geschieht im Schnelldurchlauf. Denn wenn du das eine tust, vernachlässigst du das andere. Man muss entscheiden und verzichten.

In was für einer Welt leben wir, biteschön? 13-Jährige sehen aus wie 17. Und weil wir der Realität und dem Druck nicht standhalten kön-

nen, flüchten wir uns in unsere eigene Welt. Im Drogenrausch durch die Nächte, um die unerträgliche Realität für einen kurzen Augenblick zu verschönern.

Jeder ist so damit beschäftigt, seinen Platz in der Gesellschaft zu finden, dass er kaum noch einen Blick für andere Dinge und Menschen hat.

Gefangen im Alltagstrott, auf dem Weg, den jeder geht, dem Weg, der für den einzig richtigen gehalten wird.

Der Drang, Fesseln zu lösen. In einer Gesellschaft zu leben, die keiner mag, über die sich jeder beklagt. Und obwohl wir alle ein Teil dieser Gesellschaft sind, ändern wir nichts, sehen zu und nehmen einfach alles hin. Denn Sündenböcke zu suchen, ist viel einfacher als der Versuch, etwas zu ändern.

Fragen über Fragen. Keine Antwort. Jugend, geprägt durch Unwissenheit und Oberflächlichkeit, geblendet vom Schein.

MAX FUCHS

KULTURELLE SCHULENTWICKLUNG, KULTURAGENTEN UND KULTURBEAUFTRAGTE

1. DAS KONZEPT DER KULTURSCHULE UND SEINE ENTWICKLUNG: GRUNDSÄTZE

— Vor einigen Jahren war der Begriff der Kulturschule kaum in Gebrauch. Dies hat sich inzwischen geändert: Man spricht immer häufiger nicht nur von Kulturschulen, sondern auch von kreativen Schulen oder von Schulen mit einem ausgewiesenen kulturellen Profil.¹ Noch ungewöhnlicher war seinerzeit der Begriff der kulturellen Schulentwicklung. Dieser Begriff hat sich inzwischen auch durchgesetzt: Er bezeichnet den Entwicklungsprozess einer Schule hin zu einer ausgewiesenen kreativen Schule beziehungsweise Kulturschule.² So neuartig diese Begrifflichkeiten anmuteten und vielleicht heute immer noch anmuten, so ist doch das, was sie bezeichnen, überhaupt nicht neu.

In einer knappen Definition kann man eine Kulturschule als eine Schule bezeichnen, in der das „Prinzip Ästhetik“ in allen Qualitätsbereichen von Schule zur Anwendung gebracht wird, also im Bereich des Lehrens und Lernens, im Bereich der Lehrprofessionalität, in Hinblick auf das Gebäude und natürlich im Bereich dessen, was man inzwischen „Schulkultur“ nennt. In Hinblick auf die kulturelle Entwicklung von Schule bedeutet dies, dass die drei klassischen Elemente von Schulentwicklung nach diesem Prinzip gestaltet werden: die Entwicklung

des Unterrichts, die Entwicklung des Personals und die Entwicklung der Organisation.³

Entwicklung des Unterrichts

Die Schule ist ein Haus des Lernens. Eine Kulturschule ist daher ein Haus, in dem es vielfältige Möglichkeiten zu einem ästhetischen Lernen gibt. Dies bedeutet, dass alle diejenigen, die in einer solchen Schule arbeiten (also vor allem die Schülerinnen und Schüler und die Lehrerinnen und Lehrer), vielfältige Möglichkeiten erhalten, ästhetische Erfahrungen zu machen. Es geht dabei nicht bloß darum, künstlerische Unterrichtsfächer so zu qualifizieren, dass der Unterricht beiden Seiten Spaß macht. Eine sehr viel wichtigere Aufgabe besteht in Hinblick auf das Prinzip einer kulturellen Unterrichtsentwicklung darin, auch und gerade in den nichtkünstlerischen Fächern zu zeigen, dass das Ästhetische nicht eine Zusatzaufgabe für die Lehrenden bedeutet. Das ästhetische Lernen als integraler Bestandteil des Lernens insgesamt trägt im Gegenteil dazu bei, dass die unmittelbaren fachspezifischen Aufgaben in Physik und Mathematik, in den Sozialwissenschaften und Sprachen besser erledigt werden können. Zusätzlich soll es ein interessantes und anspruchsvolles Programm an außerunterrichtlichen Aktivitäten geben wie etwa Arbeitsgemeinschaften in den künstlerischen Ausdrucksformen. Die Schule ist zwar ein Haus des (ästhetischen) Lernens, doch weiß man seit Langem, dass der berühmte „dritte Ort“ auch eine wichtige Rolle spielt: Eine gute Schule

bemüht sich immer darum, vielfältige Kooperationsbeziehungen zu anderen Einrichtungen, insbesondere zu anderen Kultureinrichtungen, zu pflegen. Zu einer attraktiven Schule gehört zudem, dass immer wieder externe Expertinnen und Experten, insbesondere aus dem Bereich der Künste, eine Rolle im Schulleben spielen.

Entwicklung des Personals

Personalentwicklung ist das zweite Standbein einer (kulturellen) Schulentwicklung. Man muss davon ausgehen, dass viele Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Studium kaum mit Fragen der kulturellen Bildung in Kontakt gekommen sind. Es könnte sein, dass durch die Umstellung der Lehrerausbildung auf die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge dieser Mangel nicht nur nicht behoben wird, sondern sich sogar noch verstärkt hat. Daher ist es notwendig, dass auch Lehrerinnen und Lehrer die Attraktivität einer ästhetischen Praxis innerhalb und außerhalb ihres Unterrichts kennenlernen. Dies kann etwa dadurch geschehen, dass sie bei Kulturprojekten innerhalb der Schule nicht bloß als Beobachtende von außen agieren, sondern den Mut haben, sich an den Projekten selbst zu beteiligen. Dies kann zudem dadurch geschehen, dass man entsprechende Fortbildungsveranstaltungen durchführt, etwa pädagogische Tage mit einem ästhetisch-kulturellen Schwerpunkt. Und natürlich kann dies durch externe Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern geschehen.

Zur Entwicklung des Personals gehört natürlich auch eine Entwicklung der Schulleitungen. Diese spielen bei jedem Veränderungsprozess von Schule eine entscheidende Rolle, da sie ihn sowohl befördern als auch ausbremsen können. Daher ist es notwendig, dass insbesondere die Schulleitungsmitglieder für eine entsprechende Profilbildung gewonnen werden und sich aktiv an der Entwicklung beteiligen. Sinnvoll wäre es daher, geeignete Fortbildungen für Schulleitungen zu konzipieren, in denen gezeigt wird – etwa am Beispiel vorliegender Erfahrungen –, wie die Umsetzung des „Prinzips Ästhetik“ in den einzelnen Qualitätsbereichen gelingen kann. Die Schule besteht allerdings nicht bloß aus Lernenden und Lehrenden, sondern sie verfügt über ein größeres Spektrum anderer Professionalitäten etwa bei den Hausmeistern oder den Verwaltungskräften. Zudem gibt es in größeren Schulen Sozialarbeiterinnen und -arbeiter, Schulpsychologinnen und -psychologen sowie die oben erwähnte größere Anzahl externer Gäste. Auch diese wichtigen Stützen einer erfolgrei-

chen Schularbeit sind bei dem Prozess der Entwicklung des Personals mit zu berücksichtigen.

Organisationsentwicklung

Die Schule ist ein komplexes System, bei dem alles mit allem zusammenhängt. Dies bedeutet insbesondere, dass jede Veränderung an einem Teil dieses Systems Konsequenzen für alle anderen Systemteile hat. Eine gesteuerte Organisationsentwicklung bedeutet aber nicht, dass der Entwicklungsprozess in all seinen Einzelheiten gezielt geplant und sein Ablauf nach einem „Masterplan“ linear umgesetzt werden könnte. Dieser Prozess verlangt vielmehr ein hohes Maß an Reflexivität, sodass man dessen Komplexität und insbesondere die Folgen getroffener Entscheidungen so im Blick behält, dass man bei Fehlentwicklungen entsprechend eingreifen kann. Entwicklung der Organisation ist daher kein Prozess, der von einem Einzelnen angeordnet und kontrolliert werden könnte: Das seit Jahren eingeführte Konzept einer Steuerungsgruppe verteilt die Verantwortung dafür zu Recht auf mehrere Schultern. Dies gilt auch für eine kulturelle Schulentwicklung. Es ist zwar hilfreich, klare Verantwortlichkeiten an einzelne Personen zu delegieren, doch sollte man beachten, dass gerade Entwicklungsprozesse von vielen, wenn nicht von allen mitgetragen werden müssen. Diese Einsicht gilt unmittelbar für die Entwicklung von Schule: Auch eine (Kultur-)Schule kann nur als Koproduktion vieler entstehen.

2. ERFAHRUNGEN

Die im ersten Absatz vorgestellten Grundsätze und Prinzipien einer kulturellen Schulentwicklung sind nicht am grünen Tisch entstanden, sondern basieren auf einer Vielfalt praktischer Erfahrungen auf nationaler und internationaler Ebene sowie auf einer elaborierten schulpädagogischen Diskussion zur Schulentwicklung. Es gibt zahlreiche Handbücher, in denen diese Erfahrungen dargestellt und theoretisch reflektiert werden.⁴ Zusätzlich hat das Kulturagentenprogramm, das als das ambitionierteste Programm gelten darf, das bislang in Deutschland mit einer solchen Ausrichtung stattgefunden hat, vielfältige Möglichkeiten geboten, Grundsätze zu formulieren, zu modifizieren und in der Praxis zu erproben. Als Teil dieses Modellprogramms hat es in den begleitenden Fortbildungsangeboten auf Länder- und auf Bundesebene praxisbezogene Reflexionsmöglichkeiten gegeben. Parallel dazu fand ein Forschungsprojekt⁵ unter meiner Leitung statt, das das Ziel hatte,





Projekt „Hotzenplotz“ der Winterhuder Reformschule, Hamburg in Kooperation mit K3 | Tanzplan Hamburg. Foto: Anja Beutler

insbesondere die theoretischen Grundlagen des Kulturschulkonzeptes⁶ zu vertiefen.⁷ Einige Erfahrungen und Aspekte sollen hier vorgestellt werden.

Erkennen, wie umfangreich die eigene kulturelle Praxis bereits ist

In der ersten Phase des Kulturagentenprogramms wurde als wichtiges Element einer zielgerichteten Schulentwicklung ein Erhebungsinstrument entwickelt, das systematisch nach den bisherigen kulturellen Initiativen der Schule fragt und an das später das Entwicklungsinstrument des Kulturfahrplans anknüpfen konnte. Dabei hat sich bei vielen Schulen nicht nur gezeigt, dass es immer schon vielfältige Initiativen in diesem Feld gegeben hat. Überraschend war zudem, dass in den Schulen längst nicht allen bekannt war, wie reichhaltig das kulturelle Engagement in der eigenen Schule bereits war. Dies galt umso mehr, je größer die Schule war. Diese Erkenntnis ist in vielfacher Hinsicht hoch relevant. So zeigt sich zunächst, dass es notwendig ist, die inner-schulische Kommunikation erheblich zu verbessern. Es zeigt sich weiter, dass keine Schule an einem Nullpunkt anfängt. Daraus ergibt sich, dass es je nach bisherigem Sachstand ganz unterschiedliche Anknüpfungspunkte für eine kulturelle Schulentwicklung geben kann. Die Erfassung des Sachstands ist natürlich auch deshalb notwendig, damit man sinnvoll die nächsten Entwicklungsziele formulieren kann. Der Kulturfahrplan als bereichsspezifisches Entwicklungsinstrument operationalisiert diese Entwicklungsziele. Wichtig ist es, dass der Kulturfahrplan in das Schulprogramm integriert wird.

Zur Legitimität des Nutzenaspekts

In pädagogischen und kulturellen Kontexten spricht man sehr ungern über den Nutzen. Es ist der Gedanke verbreitet, dass alles, was mit Kunst zu tun hat, dem Prinzip der Autonomie zu unterliegen hat. Und doch wird man Belege dafür beibringen müssen, dass es für eine Schule sinnvoll ist, sich ein kulturelles Profil zu geben, und dass es sich hierbei nicht um eine zusätzliche Aufgabe handelt, die die ohnehin überlasteten Lehrerinnen und Lehrer jetzt auch noch erledigen sollen: Man muss vielmehr zeigen, dass eine breite ästhetische Praxis in der Schule den unterschiedlichen Beteiligten die Arbeit erleichtert. Bei der Evaluation des englischen Programms „Creative Partnerships“, das von 2002 bis 2011 in Großbritannien durchgeführt wurde und konzeptionell als Vorbild für das Kulturagentenprogramm diente, hat man sehr einfache,

aber einleuchtende Evaluationskriterien zugrunde gelegt: bei Schülerinnen und Schülern die Abnahme der Schwänzerquote, bei Lehrerinnen und Lehrern die Abnahme des Krankheitsstandes und bei den Eltern die Zunahme der Beteiligung am Schulleben. All diese positiven Effekte einer entsprechenden Ausrichtung der Schule konnten nur dadurch zustande kommen, weil die Beteiligten unmittelbar einen persönlichen Nutzen gespürt haben. Dies gilt auch für die Entwicklung eines kulturellen Profils. Es ist daher eine besondere Aufmerksamkeit auf diesen Aspekt des Ertrages kultureller Aktivitäten innerhalb der Schule zu legen.

Unterrichtsentwicklung

Die Schulen im Kulturagentenprogramm erhielten die Möglichkeit, vielfältige Kooperationen mit Kultureinrichtungen und mit Künstlerinnen und Künstlern einzugehen. Dies bedeutete sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schülerschaft, qualifizierte ästhetische Erfahrungen machen zu können. Eine Untersuchungsrichtung bei der Evaluation dieses Ansatzes kann daher darin bestehen, zu überprüfen, inwieweit diese neuartigen Möglichkeiten einer ästhetischen Praxis Eingang in den regulären Unterricht gefunden haben. Zusätzlich gibt es seit einigen Jahren systematische Ansätze, Künstlerinnen und Künstler bzw. künstlerisch-ästhetische Methoden im nichtkünstlerischen Fachunterricht einzusetzen. Ein gutes Beispiel hierfür ist die von Kanada ausgegangene Initiative „Learning through the Arts“ (LTTA). Für diese Initiative liegen inzwischen belastbare Evaluationen vor, dass ein solches ästhetisches Lernen auch das Lernen in nichtkünstlerischen Fächern deutlich verbessert.⁸ In Schulen, die sich auf eine kulturelle Schulentwicklung einlassen, reagiert man im Lehrerkollegium positiv auf künstlerische Impulse. Dieser Arbeitsansatz wird noch dadurch verstärkt, dass in den Lehrplänen aller Fächer künstlerisch-ästhetische Arbeitsformen als integrale Bestandteile des Curriculums zu finden sind. Es zeigte sich, dass Kunstschaffende mit ihren Methoden ein großes Interesse bei den Fachlehrerinnen und -lehrern hervorriefen. Allerdings hatte man sich eine größere Nachhaltigkeit dahin gehend erwartet, dass im Anschluss an eine Fortbildung mit Künstlerinnen und Künstlern solche Methoden in den regulären Fachunterricht übernommen worden wären. Da dies nicht im erwünschten Umfang eintrat, wurde ein Versuch speziell mit kunstaffinen Fachdidaktikern unternommen. Dabei zeigte sich, dass das von Kunstschaffenden geweckte Interesse durch die kunstaffinen Expertinnen und Experten aus ihrem ei-

genen Bereich insofern verstärkt werden konnte, als diese die Kompatibilität des Ästhetischen mit ihrer Kernaufgabe in ihrer eigenen Fachsprache vermitteln konnten.⁹ Es könnte daher gut sein, dass diese Doppelstrategie mit Künstlerinnen und Künstlern auf der einen Seite und einer kunstaffinen Fachdidaktik auf der anderen Seite nachhaltig erfolgreich ist und dauerhaft eine ästhetische Praxis in nichtkünstlerischen Fächern etwa in schulinternen Curricula verankert wird. Dazu ist es allerdings notwendig, sehr viel mehr Unterrichtsgegenstände für alle Jahrgangsstufen und Schulformen ästhetisch aufbereitet zur Verfügung zu stellen.

KULTURAGENTEN UND KULTURBEAUFTRAGTE

Es wurde oben erwähnt, dass Schulentwicklung nur als Koproduktion, also als Aufgabe aller Beteiligten, verstanden werden kann. Dies schließt allerdings nicht aus, dass besondere Verantwortlichkeiten bestehen. So hat es sich nicht nur bewährt, sondern ist geradezu notwendig, dass aus dem Lehrerkollegium eine Kulturbeauftragte/ein Kulturbeauftragter benannt wird, die/der etwa als Ansprechpartnerin oder -partner bei Kooperationen zur Verfügung steht. Es ist allerdings dafür Sorge zu tragen, dass damit nicht der Gesamtprozess an nur eine einzige Person delegiert wird. Vielmehr

hat sich herausgestellt, dass man einiges an Energie investieren muss, damit der Kreis der Aktivistinnen und Aktivisten nicht schrumpft, sondern sich allmählich vergrößert. Bewährt hat sich außerdem die neue Funktion einer Kulturagentin oder eines Kulturagenten, die/der eine wichtige Brückenfunktion zwischen der Schule und außerschulischen Akteuren einnimmt. Sie regen an, stellen Kontakte her, erkennen möglicherweise Stolpersteine und wissen, wie man diese beseitigt. Sie haben weitreichende Erfahrungen darüber, was im Bereich einer kulturellen Schulentwicklung geschehen kann, und sie kennen geeignete Personen, die bei Spezialfragen helfen können.

3. SCHLUSSBEMERKUNG

Mit Unterstützung des Kulturagentenprogramms sind 138 Schulen in fünf Bundesländern den Beweis angetreten, dass Schulen auch anders sein können. Damit wurde ein neuer Akzent in die Debatte über Schulentwicklung eingebracht. Es wurde gezeigt, wie Lernen und Lehren erfolgreich gestaltet werden können, wie aus der Schule, aus einem Haus des Lernens, eine attraktive Lebenswelt für alle Beteiligten werden kann. Kulturschulen sind zudem ein erfolgreiches Anwendungsfeld neuer Lerntheorien. Nunmehr kommt es darauf an, die Erfahrungen aufzubereiten, zu verbreitern und zu vertiefen. ←

- 1 Fuchs, Max: *Die Kulturschule*, München 2012.
- 2 Braun, Tom, u. a. (Hg.): *Wege zur Kulturschule*, München 2010; Braun, Tom, u. a. (Hg.): *Neue Wege zur Kulturschule*, München 2012; *PÄDAGOGIK*, Heft 6/14, Schwerpunkt „Kulturelle Schulentwicklung“.
- 3 Rolf, H.-G.: *Schulentwicklung kompakt*, Weinheim/Basel 2013; vgl. auch Bohl, T., u.a. (Hg.): *Handbuch Schulentwicklung*, Bad Heilbrunn 2010.
- 4 Blömeke, Sigrid, u. a. (Hg.): *Handbuch Schule*, Bad Heilbrunn 2009; Bohl, T. u. a. (Hg.): *Handbuch Schulentwicklung*, a. a. O.; Sefton-Green, Julian; Thomson, Pat; Jones, Ken; Bresler, Liora (Hg.): *The Routledge International Handbook of Creative Learning*, New York 2011.
- 5 Das Forschungsprojekt trug den Titel: „Vertiefung der wissenschaftlichen Grundlagen der Konzepte der Kulturschule und der kulturellen Schulentwicklung“, Leitung: Max Fuchs.
- 6 Fuchs, Max; Braun, Tom (Hg.): *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik*, Bd. 1: Schultheorie und Schulentwicklung; Bd. 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule, Weinheim/Basel 2015.
- 7 Das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ wird in zwei Forschungsprojekten wissenschaftlich begleitet und evaluiert: „Anstiftung zur Kooperation? Formen und Strategien der Zusammenarbeit zwischen Kulturakteuren und Schulen im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“, wissenschaftliche Begleitforschung/Evaluation der Kulturstiftung des Bundes und des Instituts für Kulturpolitik der Universität Hildesheim. Sowie „Entwicklung von kultureller Bildung zwischen Schule und externen Partnern“, ein von der Stiftung Mercator gefördertes Forschungsprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Universität Gießen.
- 8 Uptis, R. e. a.: „The Effects of an enriched Elementary Arts Education Programme“, in: *International Journal of Education and the Arts*, Vol. 2/No. 8, 2001.
- 9 Fuchs, Max; Braun, Tom (Hg.): *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik*, Bd. 1, a. a. O.

**BILDUNG
VERÄNDERN**

STEPHAN BOCK

ERFOLGREICHE WEGE KREATIVER SCHULEN

Fünf exemplarische Schulporträts aus dem Kulturagentenprogramm

EINLEITUNG

— Die 138 Schulen in den fünf Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen sind im Schuljahr 2011/2012 von sehr unterschiedlichen Ausgangspositionen aus in das Kulturagentenprogramm gestartet. Alle hatten sich für die Teilnahme an dem Modellprogramm beworben und sich von Anfang an zu den Zielen bekannt, langfristige Kooperationen mit Kulturinstitutionen aufzubauen und vier Schuljahre kontinuierlich in einem selbst gesteuerten Prozess einen künstlerischen Schwerpunkt und/oder ein individuelles künstlerisch-kulturelles Profil für ihre Schule zu erarbeiten und umzusetzen. Alle Schulen haben jedoch die Möglichkeiten, die ihnen durch das Programm und die Unterstützung der Kulturagentinnen und Kulturagenten eröffnet wurden, auch ganz unterschiedlich zur Entwicklung ihres kulturellen Profils eingesetzt. Die folgenden fünf Schulporträts – aus jedem beteiligten Bundesland eines – sollen exemplarisch dieses Spektrum wiedergeben.

Einige Schulen, wie die Gesamtschule Weierheide in Oberhausen oder die Anna-Seghers-Schule in Berlin, waren mit vielfältigen künstlerisch-kreativen Angeboten und Aktivitäten sowie bereits existierenden Kooperationen mit externen Kulturpartnern schon weit in ihrer kulturellen Profilentwicklung fortgeschritten. Auch nutzten sie im Schulalltag bereits besondere Formate, wie beispielsweise die Projektarbeit. Für sie war das Kulturagentenprogramm hilfreich, um sich kulturell noch mehr zu professionalisieren und

besondere Vorhaben zu ermöglichen, die ohne das Kunstgeld nicht realisierbar gewesen wären. Andere standen noch am Anfang dieses Weges, konnten aber einzelne kulturelle Aktivitäten und künstlerische Ansätze im Regelunterricht oder in Profilklassen nachweisen. Diese wurden mit Hilfe des Kulturagentenprogramms weiterentwickelt und ausgebaut und bildeten den Ausgangspunkt für neue Angebote, Formate und Strukturen.

Bei der Auswahl der zu porträtierenden Schulen spielten auch deren unterschiedliche Größe und räumliche Verortung eine Rolle – das Spektrum reicht von 170 bis 1.200 Schülerinnen und Schülern und vom ländlichen Raum bis zu den Metropolen Berlin und Hamburg. Es befanden sich auch viele Schulen beim Programmstart in einer weitgreifenden Umbruchsituation; sie sahen darin die Chance, diese mit dem Kulturagentenprogramm zu verknüpfen, zu begleiten oder zu unterstützen. So fand in Hamburg eine Schulreform statt, bei der mehrere Schularten an mehreren Standorten – meistens Haupt- und Realschulen – zu großen Stadtteilschulen zusammengelegt wurden. In Thüringen und Berlin entstanden in einem ähnlichen Prozess die Gemeinschaftsschulen. Die Marie-Curie-Realschule in Mannheim befand sich zu Beginn des Programms mitten im Umzug in ein anderes Gebäude und gab sich dabei auch den jetzigen Namen und damit eine neue Identität.

Die Porträts entstanden auf der Grundlage von Interviews vor Ort unter Beteiligung der Schulleitungen,

Kulturagentinnen und Kulturagenten, Kulturbeauftragten sowie teilweise auch von Schülerinnen und Schülern. Ergänzt wurden die Interviews durch Materialien der Schulen, wie die Kulturfahrpläne, Visionspapiere und Projektbeschreibungen.

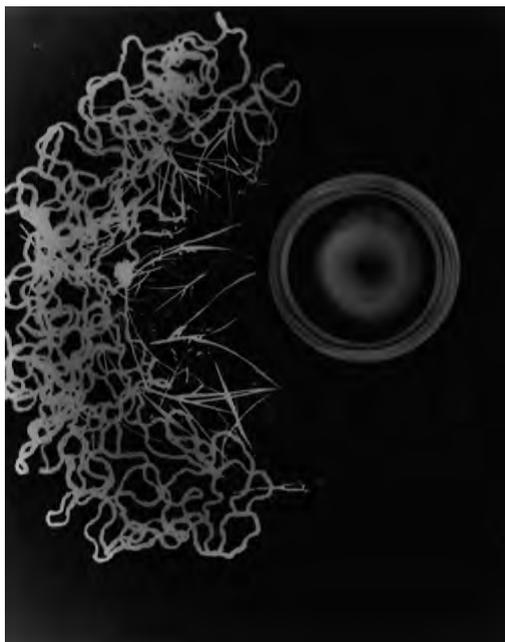
Ein Fokus der Interviews lag auf den Entwicklungsschritten der Schulen innerhalb der vier Jahre. Grundlage war die Beschreibung von Paul Collard, der diese Schritte für das englische Programm „Creative Partnerships“¹ in einem dreistufigen Phasenmodell „School of Inquiry“, „School of Change“ und „School of Creativity“ nennt; von Max Fuchs übersetzt in „Erkundungsphase“, „Veränderungsphase“ und „Phase der kreativen Schule“.² Die Selbstverortung der Schulen in diese Phasen war zumeist subjektiv – da nicht vergleichend, sondern aus der jeweiligen Innenperspektive betrachtet – und teilweise auch nicht eindeutig festzulegen. Viele befanden sich gegen Ende des Programms zwischen der „Veränderungsphase“ zur „Phase der kreativen Schule“, manche pendelten aber auch zwischen ihnen hin und her; aus dem Status der „kreativen Schule“ zurück zur „Veränderungsphase“, um neu gewonnene Erkenntnisse aufzugreifen und umzusetzen; und manchmal musste auch noch einiges neu „erkundet“ werden.

Fünf Schulen heißt fünf ganz unterschiedliche Herangehensweisen: von der Setzung inhaltlicher Schwerpunkte über die Entstehung der Kulturfahrpläne und der Arbeit mit diesen bis hin zur Erprobung von Formaten (Einbindung in den Unterricht, ergänzende Angebote wie Workshops, AGs und Projekte) und der Entwicklung ganz neuer Unterrichtsstrukturen. Keine dieser in den folgenden Porträts beschriebenen Herangehensweisen kann als „Königsweg“ zur kreativen Schule betrachtet werden; jede Schule hat mit Unterstützung der Kulturagentin oder des Kulturagenten den für sie passenden und gangbaren Weg gefunden. Die wichtigste Gelingensbedingung war der Wille aller, diesen Weg gehen zu wollen; dies wird auch in den folgenden Porträts deutlich.

IDENTITÄTSSTIFTUNG MIT KUNST: DIE MANNHEIMER MARIE-CURIE- REALSCHULE

Für die Humboldt-Realschule Mannheim war das Schuljahr 2012/2013 von einschneidenden Veränderun-

gen geprägt. Sie erhielt einen neuen Namen: Marie-Curie-Realschule, und bereitete den Umzug in ein neues Haus vor. Daraus ergaben sich Chance und Notwendigkeit, die Schulidentität zu reflektieren. Für das Kulturagentenprogramm – das im Jahr zuvor startete – bot sich die einmalige Gelegenheit, diesen Veränderungsprozess zu begleiten und mitzugestalten.



Fotogramm aus dem Projekt „Kunst als Experiment“ der Marie-Curie-Realschule Mannheim in Kooperation mit dem Wilhelm-Hack-Museum.
Foto: Nelmin Spahic

An der vergleichsweise kleinen Schule wird die Vielfalt an Nationen und Kulturen, die dort herrscht, besonders sichtbar. Kunst und Kultur als universelle Sprache wurden daher schon immer als verbindende Elemente geschätzt, die zur Verständigung und Identifikation beitragen und in die sich alle Schülerinnen und Schüler einbringen können. Die bestehenden Ansätze durch Qualität aufzuwerten und weiterzuentwickeln sowie das besondere Profil „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ durch Kunst noch stärker sichtbar zu machen, waren die wesentlichen Motive für die Teilnahme am Kulturagentenprogramm. Es herrschte daher zu Beginn große Offenheit und Lust, etwas Neues zu initiieren, auch wenn nicht ganz klar war, wie sich das gestalten würde.

Diese Euphorie wich allerdings erst einmal der Ernüchterung. Für die Schule war die größte Herausforderung der Anfang, als das Kulturagentenprogramm

selbst sozusagen noch in den Kinderschuhen steckte und die Schule sich mit Informationen versehen sah, die sie als widersprüchlich erlebte. Damit neben dem anstrengenden Alltagsbetrieb zu Beginn eines neuen Schuljahres umzugehen, war für die Schule nicht ganz einfach. Andererseits war es gut, dass Unebenheiten und Hürden gleich zu Beginn auftauchten, denn nach deren Überwindung konnte man sich der zweiten großen Herausforderung, dem Umzug, stellen.

Neue Erfahrungen, erweiterter Kunstbegriff und Rollentausch

Ein Umzug geht immer auch mit der Suche nach einer neuen Identität einher, die durch mehrere künstlerische Projekte unterstützt werden konnte. Im Projekt „Nur Skulptur“ ging es beispielsweise um die partizipative Gestaltung des neuen Schulortes. Die Schülerinnen und Schüler der Klasse 7b näherten sich unter Anleitung eines Bildhauers und Kulturpädagogen dem Thema „Skulptur im öffentlichen Raum“ und durchliefen alle Arbeitsphasen eines künstlerischen Schaffensprozesses. Angeregt von den Werken des Künstlers Eugène Delacroix und seiner Auseinandersetzung mit der Französischen Revolution und ihrem Motto „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ entstanden in einer Themenwoche Entwürfe, die dann unter Anleitung des Bildhauers als Stahlskulpturen gefertigt wurden und seither das Schulgelände schmücken.

Eingebettet war dieses Projekt in die Ausstellung „Nur Skulptur“ in der Kunsthalle Mannheim. Eine zweite Gruppe der Siebtklässler erprobte den Rollentausch – aus Schülerinnen und Schülern wurden Lehrende, und aus den Lehrerinnen und Lehrern wurden Lernende. Seit Schuljahresbeginn gingen die Siebtklässler ein bis zweimal die Woche in die Kunsthalle und erhielten von zwei erfahrenen Kunstpädagogen Anleitung und Unterstützung in der Vorbereitung einer Führung. Am Ende kam das gesamte Kollegium im Rahmen eines Lehrerausflugs in der Ausstellung zusammen, und die Schülerinnen und Schüler stellten jeweils zu zweit oder zu dritt den Lehrkräften ein Kunstwerk vor, darunter Werke von Auguste Rodin, Max Ernst, Gustav Seitz oder Thomas Rentmeister. Dabei agierten die Jugendlichen schon fast wie Profis; sie ließen die Lehrerinnen und Lehrer zeichnen, stellten Fragen und regten zum Nachdenken an. Die Schülerinnen und Schüler lernten nicht nur viel über die Künstler und ihre Werke, sondern auch, wie schwierig es ist, vom Publikum Aufmerksamkeit zu erhalten.

Projektarbeit in oder außerhalb des Unterrichts?

Projekte außerhalb des regulären Unterrichts durchzuführen, ist oft mit einem enormen Kraftakt verbunden. Er erfordert die Abstimmung des Stundenplans mit den Zeitplänen externer Künstlerinnen und Künstler und den Interessen der davon betroffenen Lehrerinnen und Lehrer. So erlebte die Kulturbeauftragte, dass der Mathelehrer sagt: „Ja, meine Güte, das ist ja ganz toll, was ihr da macht, aber ich muss dringend Mathe machen. Wir haben am Ende des Jahres Prüfungen.“ Es hat sich daher bewährt, die künstlerische Arbeit mit in den Unterricht hineinzunehmen. Dadurch kann die Zusammenarbeit mit den Künstlerinnen und Künstlern auch kontinuierlich über einen längeren Zeitraum wachsen. So wurden viele Projekte in den Unterricht integriert, auch um Verknüpfungen zu den nichtmusischen Fächern herzustellen und Synergieeffekte zu nutzen.

Die Führung durch die Ausstellung „Nur Skulptur“ der Kunsthalle Mannheim war beispielsweise eng mit dem Schulprojekt „Wirtschaften, Verwalten, Recht“ (WVR) verknüpft. Ein Ziel dieses Pflichtprojekts ist, dass Schülerinnen und Schüler lernen, sowohl selbstständig als auch im Team zu arbeiten und dies in der Abschlussprüfung zu demonstrieren. Diese Fähigkeiten konnten die Schülerinnen und Schüler in der Museumsarbeit trainieren. Das Projekt wirkte sich auch auf den Deutschunterricht aus, da Kunstvermittlung viel mit Sprache und ihrer Anwendung zu tun hat. Das Vorhaben „Gedicht am Kubus“, dem Mahnmal für die deportierten Juden, war ebenfalls fächerübergreifend angelegt. Es ging um die Verknüpfung von Literatur und szenischer Darstellung mit dem Geschichts- und Deutschunterricht.

Förderlich für die Umsetzung von Kulturprojekten war die Tatsache, dass die Schule schon länger in Form von Blockunterricht arbeitet und sich dieses Format bewährt hat.

Ein großes Projektformat ist die jährlich stattfindende Themenwoche, an der alle Klassen und das gesamte Kollegium beteiligt sind. Es ging darum, das umzusetzen, was die Schule ausmacht. Die Themenwoche ist eng mit dem Leitbild der Schule – „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ – und den sich daraus ergebenden Anforderungen verknüpft. Für die Schulleiterin Daniela Götz ist es das, „was an oberster Stelle steht, und wir schauen, was sich in dem Schuljahr verändert

hat. Woran sollten wir noch mal arbeiten? Aus dieser Auseinandersetzung ergeben sich die Jahresthemen. Aber wie diese dann ausgestaltet werden, wird wiederum gemeinsam mit unserer Kulturagentin Judith Denkberg überlegt.“

Die Auswirkungen künstlerisch-kreativer Prozesse auf den Unterrichtsalltag beobachtete Götz eher indirekt. „Messen kann man das nicht, das kann man nur subjektiv wahrnehmen.“ Die Erfahrung des selbstständigen Arbeitens in Projekten, die Übernahme von Verantwortung, das Zusammenarbeiten in Teams, aber auch mit fremden Personen, wie den Künstlerinnen und Künstlern – hier ist die Schule überzeugt, dass es Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler, auf ihre Persönlichkeit und auf die Art des Arbeitens in der Schule hat. Aber auch auf die Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie zum Beispiel in die Schülerrolle schlüpfen und sich durch das Museum führen lassen.

Ideal verteilte Rollen

Die konstruktive Zusammenarbeit von Schulleitung, Kulturbeauftragter und Kulturagentin mit einer klaren Aufgabenverteilung war eine wichtige Gelingensbedingung für den kulturellen Entwicklungsprozess. Sie sorgte auch für den notwendigen Kommunikationsfluss und erleichterte damit die Umsetzung einzelner Maßnahmen. Die Schulleitung schätzte die Kompetenz der beiden, die in ihren Augen die eigentliche Arbeit machten. Ihre Aufgabe sah sie darin, ihnen den Rücken frei zu halten und für optimale Rahmenbedingungen zu sorgen, zum Beispiel den Stundenplan den aktuellen Bedürfnissen anzupassen, im Vorfeld – gegen Ende des Schuljahres – entsprechende Zeitfenster zu setzen und für eine umfassende Kommunikation des Programms in die Lehrerkonferenzen und in den Elternbeirat zu sorgen. Gerade diese Bereitschaft zur offenen Kommunikation erlebte die Kulturagentin von Beginn an als positiv und als eine Besonderheit an der Schule.

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Kunstschaffenden war für die Schule ein Gewinn. Künstlerinnen und Künstler bringen eine andere Sicht auf Schule und neues Know-how mit ein. Sie achten auf die künstlerische Freiheit, während Lehrerinnen und Lehrer es eher gewohnt sind, nach einem genauen Plan zu arbeiten; entlang einer klaren Struktur. Zudem haben sie einen anderen Zugang zu den Schülern, wenn es zum Beispiel um Disziplin geht. Letztendlich

waren die Art, wie der Künstler auf Kinder und Jugendliche reagiert, und die Frage, inwieweit er schon Erfahrung mit Lerngruppen hat – mit jüngeren wie mit älteren, mit vielen wie mit wenigen – ausschlaggebend für die weitere Zusammenarbeit.

Wie geht's weiter?

Die Schule hat im Verlauf der vier Jahre arbeitsfähige Strukturen und nachhaltige Formate für die kulturelle Profilentwicklung geschaffen, aber die Schulleiterin Daniela Götz sieht – trotz aller Erfolge – die „Phase der kreativen Schule“ noch nicht angebrochen; dafür sind für sie noch zu viele Fragen offen: „Das Kulturagentenprogramm ... bedeutet sehr viel Arbeit. Und wir haben immer gesagt, das tragen wir; wir sind uns auch der Verantwortung bewusst, weil es eben auch Geld für die Schule bedeutet. Aber im Umkehrschluss muss ich auch sagen: Anders geht es nicht. Wenn es keine Entlastung für meine Kollegen und wenn es kein Geld gibt, dann ist die Qualität einfach nicht so, wie sie sein muss.“

Es ist nicht nur die Qualität, die außerschulische Partner mitbringen; es sind auch neue Ideen, die vonseiten der Schule allein nicht realisierbar und die auch häufig mit dem Verlassen der schulischen Räume und dem Aufsuchen von anderen Lernorten verbunden sind. So geht es jetzt vor allem darum, entweder selbst Sponsoren zu finden oder Künstlerinnen und Künstler oder Institutionen, die ihrerseits über Kontakte zu Stiftungen und anderen Fördertöpfen verfügen.

Daneben müssen die personellen Rahmenbedingungen stimmen. Die Rolle der Kulturagentin wird als unverzichtbar angesehen; nicht nur als diejenige, die die vielen Ideen der Schule bündelt, zu Papier bringt und hilft, sie mit ihrem Know-how umzusetzen, sondern die auch in der Lage ist, den zusätzlichen administrativen Aufwand – netzwerken, Kontakte herstellen, Vertragsverhandlungen führen, Anträge schreiben und abrechnen – zu bewerkstelligen. Dies gelingt nur in enger Zusammenarbeit mit der Kulturbeauftragten, die dafür zeitlich entlastet werden muss.

Auf dem Weg zur „kreativen Schule“ setzt man auf bewährte Kooperationen. So wird die Zusammenarbeit mit dem Kunstmuseum wie auch mit freiberuflichen Künstlerinnen und Künstlern, mit denen die Schule gute Erfahrungen gemacht hat, fortgeführt. Unterstützung erfährt die Schule auch durch das Regionale Bildungs-

büro Mannheim, das eine systematische Netzwerkarbeit zwischen Schulen und außerschulischen Partnern fördert. So trifft man sich bereits am Runden Tisch, um auszuloten, wie es weitergehen kann. Auch besteht ein enger Kontakt zur Stadt Mannheim, die ein großes Interesse an der kulturellen Profilierung der Schule zeigt. Sie lud zur Eröffnungsfeier der neuen Schule ein, und Vertreter der Stadt sind häufig bei wichtigen kulturellen Anlässen anwesend.

Für die Kulturagentin Judith Denkberg ist die Schule ein „Musterbeispiel“, weil sie von Anfang an verstanden hat, welches Potenzial das Kulturagentenprogramm für sie beinhaltet. Die Schule hat es genutzt und mit Hilfe des Programms eigene Potenziale geschaffen, auf denen sie ihre Zukunft als „kreative Schule“ aufbauen kann.

VOM „SAHNEHÄUBCHEN“ ZUR KULTURSCHULE: DIE BERLINER ANNA-SEGHERS-SCHULE

Der erste Eindruck der Kulturagentin Carolin Berendts von „ihrer“ Schule war: „Die haben da schon alles!“ Ein schön gestaltetes Schulgebäude mit viel Kunst an den Wänden, künstlerisch sehr präsente Fachbereiche – Darstellendes Spiel, Deutsch mit kreativem Schreiben, Musik und Kunst – sowie eine TuSch-Partnerschaft mit dem Theater im Palais. Außerdem bestehen mit der Anna-Seghers-Festwoche einschließlich Literaturwettbewerb und dem Theaterfest zwei erfolgreiche Präsentationsformate und durch die regelmäßige Teilnahme am Adlershofer Herbstfest auch Außenwirkung im Kiez.

Auf den zweiten Blick stellte die Kulturagentin aber auch fest, dass diese Fachbereiche mit ihren Aktivitäten Leuchtturmfunktionen übernahmen, während die anderen – vor allem in kulturellen Dingen – sehr zurückhaltend agierten.

Vom Zuschuss zur Vision

Die Motivation zur Teilnahme am Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ hat sich im Laufe der Zeit verändert. Zu Beginn, als die Aufgaben der Kulturagentin und die Möglichkeiten, die in der Zusammenarbeit mit ihr steckten, noch nicht sichtbar waren, sah die Schule vornehmlich die Chance,

über das Kunstgeld neue Dinge realisieren zu können. Die Kulturagentin ist davon überzeugt, dass sich „... viele Schulen des Geldes wegen beworben haben und wegen der Möglichkeit, mit dem Geld etwas künstlerisch-Kreatives zu gestalten“. So plante die Anna-Seghers-Schule den Aufbau eines Medienstudios, um den Fachbereich „Medien“ zu stärken; die Schule hatte sogar schon einen medienerfahrenen Kulturagenten im Visier. Im Auswahlverfahren erhielt sie jedoch eine andere Kulturagentin, und damit war der Gestaltungsprozess erst einmal wieder offen. Das Medienstudio ist trotzdem oder vielleicht auch gerade deswegen zustande gekommen.

Mit der Zeit kristallisierten sich weiter gefasste Ziele heraus: statt weiterer Leuchttürme die stärkere Einbindung aller Fachbereiche auf gleichem Level sowie die Verankerung von Kultur im Sinne einer Lern- und Gemeinschaftskultur. Es galt, ein gemeinsames Verständnis darüber herzustellen, was kulturelles Arbeiten an der Schule bedeuten kann, damit es von allen Kolleginnen und Kollegen als Bereicherung empfunden wird. Dazu gehörte auch die Erweiterung des Kulturbegriffs. Bisher war er ein eher enger, klassischer, der an die künstlerisch aktiven Fachbereiche und deren Arbeit gekoppelt war. Diese hatte und hat zwar immer noch ein sehr hohes Niveau; die Erkenntnis und die Entwicklung gingen jetzt jedoch in die Richtung, dass es nicht immer nur das künstlerisch Beste sein muss, solange es einem Gesamten dient.

Die Schule hatte sich mit den beiden anderen Gemeinschaftsschulen im Bezirk Treptow-Köpenick als Dreiernetzwerk beworben. Sie befanden sich seit 2008/2009 im „Schulversuch Gemeinschaftsschule“, bei dem es auch darum ging, Schule anders zu denken: Angestrebt wurden das gemeinsame Lernen von Klasse 1 bis 13 und die kontinuierliche Weiterentwicklung von Unterrichtspraxis und Schulleben. Es lag also nahe, dies mit dem Kulturagentenprogramm zu verknüpfen. Mit dem sogenannten Startgeld wurden erste kleine Projekte initiiert, um auszutesten, was möglich ist, wie weit man gehen kann. Beispielsweise entstand die Idee, im Kunstunterricht mit einer Künstlerin zusammenzuarbeiten. Sie entwickelte im Innenhof eine Installation mit fluoreszierenden Neonwollfäden, was zu den ersten grundsätzlichen Diskussionen führte. Die Kunstlehrerin war begeistert, die anderen Lehrkräfte waren geschockt, auch weil die Künstlerin im Innenhof der Schule arbeitete, dem öffentlichsten Ort überhaupt, den alle sehen können. Carolin Berendts erinnert sich,



~~STACI~~

KOSTEN

~~X20~~

weniger
LÄRM

980135

dass viele äußerten: „Das ist ganz schrecklich, das hat mit Kunst nicht zu tun, wann ist das wieder weg?“ Sie beschreibt dies aber auch als einen wichtigen Moment der Provokation: „Wir haben auf einmal angefangen, auch inhaltlich zu diskutieren: Muss es denn immer das sein, was allen gefällt, oder kann Kunst nicht auch Irritation auslösen?“

Der Kulturfahrplan – ein „lebendiges“ Instrument

Die Entwicklung des Kulturfahrplans war ein gemeinsamer Verständigungsprozess, an dem neben dem Kulturbeauftragten und der Kulturagentin ein kleiner Kollegenkreis beteiligt und der eng mit der Schulleitung abgestimmt war. Diese setzte auch klare Zeichen, was machbar ist und was nicht.

Der erste Schritt war die Standortbestimmung – „Wo stehen wir? Wo wollen wir hin? Wie viel Zeit benötigen wir dafür?“ Es folgten die Formulierung von Visionen und die Ableitung von Zielen. Diese wurden durch den Kulturbeauftragten in einer „Maßnahmenplanung“ so heruntergebrochen, dass eine tabellarische Übersicht mit Aufgabenbeschreibungen, Zeitfenstern sowie den Namen der jeweiligen Verantwortlichen entstand, mit der die unmittelbar Beteiligten planen und an der sich alle im Kollegium orientieren konnten.

Ein weiteres Ergebnis des Kulturfahrplans war die Installation eines „Kulturrats“, in dem auch Schülerinnen und Schüler sowie Eltern vertreten sind. Er trifft sich regelmäßig mindestens einmal im Jahr und überprüft den Kulturfahrplan hinsichtlich seiner Zielerreichung, justiert nach und schreibt ihn fort. Derzeit wird an der nächsten Version gearbeitet, in der bereits der Zeitpunkt festgehalten ist, wann an der übernächsten Version gearbeitet wird. Der Kulturfahrplan wird also als lebendiges Instrument verstanden, das sich beständig weiterentwickelt.

Kulturerwachen

Einen großen Einfluss auf die Entwicklung des Kulturfahrplans hatte die Einbindung sowohl des Gesamtkollegiums als auch der Schülerschaft in zwei Formaten im zweiten Schulhalbjahr 2011/2012. Beim „Kulturerwachen“ konnten alle Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe in Schnupperworkshops – beispielsweise zwei Stunden Improvisationstheater oder Bodypercussion – unterschiedliche Kunstformen und -formate kennenlernen, um danach ihre Wünsche und

Vorschläge zu äußern. Auch wenn nicht viele neue Ideen kamen, da die Schülerinnen und Schüler immer noch unter dem Eindruck der vergangenen zwei Stunden standen, war die Veranstaltung ein voller Erfolg. Dieser bestand im „Kollateralnutzen“ – der Begeisterung der Lehrkräfte, die ihre Schülerschaft auf einmal ganz anders erlebte. „Wir wollten eigentlich an die Schülerinnen und Schüler ran, und auf einmal hatten wir lauter begeisterte Kollegen, die uns Anerkennung für die Arbeit ausgesprochen haben“, so die Beobachtung der Kulturagentin.

Gut besetzte Schlüsselpositionen

Für die Kulturagentin sind die Kulturbeauftragten die Schlüsselpersonen zum Erfolg, denn aus ihrer Sicht ist jeder Kulturagent nur so gut wie sein Kontakt in die Schule. Carolin Berendts betrachtet den Kulturbeauftragten als Türöffner, der sie an die Hand nimmt und mit dem sie partnerschaftlich zusammenarbeitet.

Und sie beobachtete bei den Kulturbeauftragten im Laufe der Jahre eine Professionalisierung. Von jemandem, der sich für Kultur interessiert, zu einem, der fragt, wie man alle Kollegen einbezieht: „Wie schaffen wir es, dass ein Kollege nicht nur über sein Projekt nachdenkt, sondern auch darüber, was das in der Gesamtkommunikation bedeutet?“ Zur Qualifizierung der Kulturbeauftragten hat auch die berlinspezifische kontinuierliche Fortbildung in enger Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung als Kooperationspartner des Modellprogramms beigetragen.³

Auch für Angelika Jurczyk, die Leiterin der Anna-Seghers-Schule, ist der Kulturbeauftragte ein wichtiger Ansprechpartner, dem sie den notwendigen Freiraum gibt, um beispielsweise in der Gesamtkonferenz über den Stand des Kulturagentenprogramms zu informieren. Der Schulleiterin kommt aus Sicht der Kulturagentin bei der erfolgreichen Umsetzung der kulturellen Profilierung der Schule ebenfalls eine Schlüsselfunktion zu, indem sie ihre Leitungsfunktion ernst nimmt und auch ein offenes Ohr hat, wenn Kollegen Bedenken wegen der vielen Projekte äußern und befürchten, dass ihr Unterricht zu kurz kommt. Andererseits bezieht sie auch klar Position und überraschte im Kulturrat mit einem klaren Bekenntnis: „Liebe Kollegen, kulturelle Bildung ist hier nicht das Sahnehäubchen, das wir am Schuljahresende

machen, sondern integraler Bestandteil unseres Bildungsauftrages für junge Menschen.“ Die Kulturagentin, die daneben saß, dachte in diesem Moment: „Das ist die Grundlage, und auf dieser Grundlage entwickeln wir uns weiter.“

Aus Sicht des Kulturbeauftragten hat die Kulturagentin eine zentrale Rolle inne, vor allem beim Aufbau von Netzwerken. Diese Netzwerke sollten nicht nur an einem einzelnen Kollegen mit einer bilateralen Beziehung zum Beispiel zu einem externen Unternehmen andocken. „Denn wenn dann die Person wegbreicht, bricht ja auch der Inhalt weg“, so Buchtaleck. Durch diese mehrdimensionale Netzwerkarbeit – innerhalb des Kollegiums, zwischen dem Kollegium und den Kulturpartnern, im Schulnetzwerk Treptow-Köpenick und auch mit den übrigen Berliner Programmschulen – wurden personenunabhängige und damit nachhaltige Strukturen geschaffen, in denen sich multiprofessionelles Know-how bündelt, von dem alle profitieren.

Traditionen hinterfragen

Das „Kulturerwachen“ und der anschließende Studientag zu Beginn des zweiten Programmjahres im Herbst 2012 markierten eine Zäsur im Entwicklungsprozess. Für die Schule war es die Schwelle von der „Erkundungsphase“ zur „Veränderungsphase“. Sie führte im Kulturrat zur Diskussion über künftige Formate. Man traute sich auch, Traditionen zu hinterfragen, vor allem wenn sie nur noch um der Tradition willen bestehen. Dabei wurde auch die Anna-Seghers-Festwoche kritisch unter die Lupe genommen und den neuen Erkenntnissen angepasst.

Herausgekommen ist, nicht mehr wie bisher in viele einzelne Projekte zu investieren und sich zu verzetteln, sondern Kraft, Energie, Zeit und das verbleibende Geld in einer gemeinschaftlichen künstlerischen, stufen- und fachübergreifenden Projektwoche für alle Klassen im Mai 2015 zu bündeln. Hier sollte vor allem der Prozess – die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im künstlerisch-kreativen Tun, aber auch des Kollegiums im Umgang mit diesem Format, und nicht nur das Ergebnis, die Präsentation – im Vordergrund stehen. Das galt insbesondere auch für die zweijährige Planungsphase, die als Change-Management-Prozess im Sinne einer lernenden Organisation verstanden wurde und an der alle Ebenen, einschließlich der Schüler- und Elternvertretung, beteiligt waren. Es wurde viel diskutiert und gestritten, aber auch kon-

struktiv weiterentwickelt. Kamen die Vorschläge aus den Fachbereichen anfangs nur schleppend, waren auf einmal wesentlich mehr da als die erwarteten drei. Und dies auch aus den nichtmusisch-künstlerischen Fächern. In Mathematik wollte man geometrische Formen auf dem Schulhof nachbauen, in Physik und Chemie Experimente ausführen, diese filmen und aufbereiten, andere wiederum wollten Sitzgelegenheiten bauen.

Was bleibt, was kommt?

Die Anna-Seghers-Schule sieht sich einerseits schon in der „Phase der kreativen Schule“. Andererseits erlebt sie sich aber auch immer wieder in der „Veränderungsphase“. Für die Kulturagentin hat das Prozessqualität, „... aber auch deswegen, weil wir mit Partnern aus Kunst und Kultur zusammenarbeiten. Dieses Programm hätte nicht denselben Erfolg gehabt, wenn es ein reines Schulentwicklungsprogramm gewesen wäre. Die Qualität liegt in der Arbeit, in der Möglichkeit, in andere professionelle Kontexte zu schauen, in einem weiten Kulturbegriff, in neuen Begegnungen, mit Leuten, die hier schräge Ideen reinbringen, die nicht immer nur konform gehen mit dem System Schule.“

Die „Phase der kreativen Schule“ zeigt sich auch am hohen Organisationsgrad der Fachkollegen, am fest etablierten Kulturrat, an der rückhaltlosen Unterstützung durch die Schulleitung und an der Etablierung dauerhafter Angebote und Strukturen. Das Medienstudio hat sich mit regelmäßigen Lernangeboten etabliert, in denen zum Beispiel die „Kleinen“ der Klassen 5 und 6 lernen, mit Technik umzugehen. Und der Fachbereich Darstellendes Spiel hat sich mit Hilfe des Kulturagentenprogramms professioneller aufgestellt. So verfügt er über eine gut ausgestattete professionelle Bühne, die die Arbeit mit theatralen Mitteln erlaubt. Hinzu kommt die Fortführung des TuSch-Programms in Partnerschaft mit dem Theater im Palais.

Die Kulturagentin sieht das Modellprogramm als eine Initialzündung. „Ein Programm oder auch ein Agent kann Ideen geben, Wege weisen, Kontakte herstellen, aber die Schritte kann nur die Schule gehen. Und dafür braucht man die Freistellungen der Kulturbeauftragten und eine Anlaufstelle, die das organisiert, die einlädt, sonst passiert nichts. Und auf jeden Fall die Möglichkeit einer Fachberatung durch Externe, wie die Kulturagenten.“

Nach den vier Jahren ist die Kulturagentin davon überzeugt „... dass die Schule nun viele Schritte alleine gehen kann“. Aus den „Sahnehäubchen“ ist ein Gesamtkunstwerk mit einem soliden Tortenboden entstanden, aus dessen Grundteig immer wieder etwas Neues entstehen kann.

UMBRUCH ALS CHANCE: DIE HAMBURGER STADTTEILSCHULE NIENDORF

Die Stadtteilschule Niendorf liegt im Nordwesten Hamburgs in einem relativ jungen, städtischen Wohnquartier mit einer ausgewogenen Sozialstruktur. Es gibt wenig Gewerbe und kaum Industrie, Ein- und Mehrfamilienhäuser mit viel Grün dazwischen prägen das Bild.

Das Kulturagentenprogramm erreichte die Schule, als sie sich in einer Umbruchphase befand. Wie alle Stadtteilschulen in Hamburg entstand sie 2010 im Rahmen einer Schulreform aus der Zusammenlegung mehrerer Schularten und Standorte; hier waren es die Gesamtschule sowie die Haupt- und Realschule; es gibt somit drei Standorte, die zehn Gehminuten voneinander entfernt sind. Dadurch haben die Schüler- und Lehrerschaften stark zugenommen. Hinzu kamen umfassende curriculare Veränderungen. Auch wenn dieser mit vielen Turbulenzen verbundene Umstrukturierungsprozess noch lange nicht abgeschlossen war, hat die Schule im Kulturagentenprogramm direkt die Chance erkannt, neben den extern vorgegebenen organisatorischen Entwicklungen auch eigene inhaltliche Akzente zu setzen und diese von Beginn an in den allgemeinen Schulentwicklungsprozess zu integrieren.

Zuvor gab es schon einzelne musische und künstlerische Projekte als „Highlights“. Es gelang aber nicht, diese als kulturellen Bestandteil der gesamten Schule zu sehen, sondern sie blieben auf einzelne Fachbereiche und wenige, engagierte Kolleginnen und Kollegen begrenzt, die sich über diese Arbeit jedoch stark identifizierten. In Einzelfällen wurde dabei bereits mit außerschulischen Partnern zusammengearbeitet. Die Präsentation der künstlerischen Ergebnisse fand in über das Schuljahr verteilten Abendveranstaltungen statt. Einen Austausch und eine Abstimmung innerhalb der künstlerischen Fachbereiche zu Inhalten und Präsentationen gab es nicht.

Die „Erkundungsphase“

Das Kulturagentenprogramm war Anlass, sich mit dem Thema „kulturelle Bildung“ neu auseinanderzusetzen. So hat sich ein Kulturteam aus vier bis sechs Kolleginnen und Kollegen der künstlerischen Fachbereiche sowie der Kulturbeauftragten gegründet.

Vorrangige Ziele waren, die bestehende Vielfalt künstlerischer Aktivitäten an der Schule weiter auszuschöpfen, in der Zusammenarbeit mit externen Kulturpartnern das Niveau der kreativen Arbeit und damit der künstlerischen Ergebnisse anzuheben und das Schulleben durch mehr und qualitätsvolle Präsentationsformate zu bereichern. Ergebnisse aus künstlerischen Fächern sollten stärker als bisher in der Schule sichtbar werden, um für mehr Begegnung innerhalb der Schule zu sorgen, den Austausch untereinander zu fördern und Räume zu schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern und die Stadtöffentlichkeit miteinander ins Gespräch kommen. Damit sollte die Wahrnehmung und Wertschätzung von Kunst und Kultur an der Schule nachhaltig gestärkt werden. Kulturelle Bildung sollte zunehmend das Profil der Schule prägen und die Schule nach außen repräsentieren.

Diese Ziele fanden sich auch in den Projektanträgen wieder. Sie bildeten einerseits die Breite des künstlerischen Unterrichtsangebotes – Bildende Kunst, Theater, Musik sowie Modedesign als schulspezifische Besonderheit – ab und förderten andererseits die Qualitätsentwicklung und Kooperationen mit externen Partnern.

Repräsentative Beispiele

Die folgenden Projektbeispiele aus den Jahren 2012 bis 2015 spiegeln exemplarisch die einzelnen Ziele des Kulturfahrplans wider.⁴

Das Projekt „Hier spielt die Musik“ in Kooperation mit dem Jungen Orchester Hamburg gab einen nachhaltigen Impuls beim Aufbau eines Schulorchesters aus dem bestehenden Instrumentalensemble. Es war der Wunsch der Schule, sich als einer der größten Schulstandorte in Hamburg auch mit einem qualitativ hochwertigen Schulorchester zu präsentieren. Die Qualität und Attraktivität des Kooperationspartners – junge engagierte Musikerinnen und Musiker zwischen 15 und 35 Jahren – sorgten bei den mitwirkenden Schülerinnen und Schülern für Begeisterung, und es

entstand ein spannender Ort musikalischen Ausdrucks. Durch die öffentlichkeitswirksame Kooperation wurden die Schul- und Stadtteilöffentlichkeit zusehends auf das kulturelle Profil der Schule aufmerksam.

Im Projekt „Das ganze Leben ist Theater“ wurden mit externer Unterstützung eine neue Theaterform und -ästhetik eingeführt und in einem begleitenden Lehrerworkshop die Vielfalt künstlerischer Ausdrucksformen vermittelt. Die Biografien der Schülerinnen und Schüler waren Grundlage für die zu entwickelnde Szenecollage. Die persönlichen Bezüge in der Inszenierung boten auch den zuschauenden Schülerinnen und Schülern einen ganz neuen und unmittelbaren Zugang zum Theater, indem ihre Lebenswelten in den Mittelpunkt gestellt wurden.

Die Projekte „Kleider machen Leute“ und „Verwandel“ stärkten den Profilverricht „Design“ des 8. und das Kunstprofil des 12. Jahrgangs durch neue Kunst- und Präsentationsformen – auch an außerschulischen Orten – sowie die Zusammenarbeit mit externen Kunstschaffenden der Bildenden Kunst, des Modedesigns und der Choreografie. Dabei ging es nicht nur um die Gestaltung, sondern auch um Themen wie Identität, Geschlecht, Körperlichkeit sowie um Recycling und die sozialen Bedingungen des Herstellungsprozesses von Mode.



Projekt „Verwandel“ der Stadteilschule Niendorf. Foto: Anne Oschatz

Mit dem „Philosophischen Kunstsalon“ wurde an ein erstes Projekt angeknüpft, das sich das Ziel gesetzt hatte, gedanklich und real Räume für den Austausch und das Nachdenken über Kunst und Kultur in Verbindung mit Philosophie zu schaffen. Schülerinnen und Schüler konnten hier lernen, Fragen zu entwickeln, Standpunkte zu formulieren, einander zuzuhören und neue Perspektiven zu gewinnen. Das Projekt kombinierte das Arbeiten an einem außerschulischen

Kulturort – den Deichtorhallen, einem der größten Ausstellungshäuser für zeitgenössische Kunst und Fotografie in Europa – und die Rückführung der dort gewonnenen Überlegungen in die Schule.

„Art 21“ ist der Name eines neu konzipierten, fächerübergreifenden Profils (Kunst und Englisch) mit starkem Bezug zur zeitgenössischen Kunst unter Anwendung der englischen Sprache in den Jahrgängen 8/9. Es eröffnet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, über einen Zeitraum von vier Schulhalbjahren zu einem spezifischen künstlerischen Themenfeld zu arbeiten.⁵

Wirkungsmächtige Strukturen

Einen erheblichen Anteil am Erfolg des Programms an der Stadteilschule Niendorf hat der Schulleiter Ingo Kangarlou. Als Musiklehrer – ein Glücksfall für die Schule – identifiziert er sich in besonderer Weise mit der musisch-kulturellen Bildung an der Schule und auch mit dem Kulturagentenprogramm. Er interessiert sich für die Projekte und Prozesse und die damit verbundenen Anforderungen und versucht, bei Herausforderungen oder Schwierigkeiten zeitnahe Lösungswege zu finden. Die Kulturgruppenmitglieder wurden häufig für Qualifizierungsmaßnahmen und Veranstaltungen freigestellt, Projektstage kurzfristig ermöglicht und besondere Anforderungen bezüglich benötigter Räumlichkeiten und Ausstattung unbürokratisch geklärt. Auch die Kommunikation in das Leitungsteam erfolgte persönlich über den Schulleiter. Damit wird sichergestellt, dass die Arbeiten im Rahmen des Kulturagentenprogramms in die Breite der Schule getragen werden und Rückhalt erfahren.

Stellte sich für die Kulturagentin anfangs die Frage, ob ihre Arbeit wohl irgendwann überflüssig wäre, wird sie mittlerweile von allen schulischen Akteuren als unverzichtbarer Dreh- und Angelpunkt der Prozesssteuerung gesehen. Ihre besondere Rolle als Netzwerkerin, Vermittlerin zwischen „innen“ und „außen“, als Kuratorin und Projektbegleiterin – von der Beantragung über die Durchführung von Projekten bis hin zur Abrechnung von Fördergeldern – ist durch niemanden in der Schule zu ersetzen. Die Akzeptanz bei allen in der Schule ist daher sehr groß. Die vier Jahre haben gezeigt, dass es durchaus sinnvoll ist, im Sinne einer multiprofessionellen Teamarbeit in einer so großen und komplexen Einrichtung eine Kulturagentenstelle fest in der Schule zu verankern.

Der Kulturfahrplan – Anspruch und Alltagsrealität

Der Kulturfahrplan wurde an der Stadtteilschule Niendorf von Beginn an als Instrument verstanden, mit dem nicht nur ferne Ziele, sondern auch die Zwischenschritte und konkrete Maßnahmen mit den dazugehörigen Zeitfenstern beschrieben werden können, die auch einer Überprüfung – „Was haben wir erreicht, was war erfolgreich, was nicht?“ – standhalten. Er sollte auch in sich stimmig sein und nicht eine bloße Aneinanderreihung von Projekten, sondern aufeinander abgestimmte Entwicklungsschritte enthalten. Und tatsächlich liest er sich auch so detailliert.

Rückblickend stellte die Kulturgruppe fest, dass man sich – vielleicht auch der Anfangseuphorie geschuldet – zu viel vorgenommen und den Kulturfahrplan „zu groß geschrieben“ hatte. Schnell wurde erkannt, dass die zur Umsetzung nötigen Kapazitäten nicht vorhanden sind. Zum anderen musste man sich selbstkritisch eingestehen, dass mit dem Plan – nachdem er erst mal geschrieben worden war – kaum gearbeitet wurde. Hindernisse waren neben der alltäglichen Arbeitsbelastung auch, dass die Arbeit mit einem solchen Instrument für die meisten Lehrkräfte ungewohnt war. Man denkt mittlerweile viel kleinschrittiger von Projekt zu Projekt und ist sich bewusst, dass die Prozesse meist sehr langsam ablaufen, nicht selten auch anders als geplant. Aus Fehlern zu lernen, Dinge neu zu denken und dann anders zu machen, war den Beteiligten wichtiger, als an einem Plan zu „kleben“. Die Vorstellung, dass der Kulturfahrplan wie „eine geteerte Autobahn ist, auf der man losrasen kann“, ist bei der Kulturbeauftragten schnell der Erkenntnis gewichen, dass man sich auf einem „Zickzackkurs“ befindet. Trotzdem hat man die einst formulierten Ziele und Maßnahmen nicht aus dem Auge verloren. Jetzt steht an, zu überprüfen, was erreicht wurde, an welcher Stelle nachjustiert werden muss und was gestrichen werden kann, weil man sich verzettelt hat. Gleichzeitig geht es auch darum, Themen stärker einzugrenzen und sie so zu formulieren, dass sie von allen verstanden werden.

Überzeugende Beispiele

Um das Kollegium zu überzeugen, fanden die Kulturgruppenmitglieder Good-practice-Beispiele besonders hilfreich: Erfolgsmodelle, die aufgezeigt haben, was machbar ist und funktioniert. Dies steht im Gegensatz zur Überforderung bei der Umsetzung neuer, extern

entwickelter Schulkonzepte. Die kulturbeauftragte Lehrerin Beatrix Hägele erzählt: „Die didaktischen Werkstätten [die hierzu im Rahmen der Lehrerbildung angeboten werden; Anmerkung des Autors] erschlagen einen. Man geht raus und denkt, es gibt so viele Möglichkeiten, ich weiß gar nicht, wie ich anfangen soll, mach ich doch lieber meinen ‚alten Stiefel‘. Da hilft es viel mehr, wenn man sagt: ‚So, pass mal auf, ich hab hier was ganz Nettes, Griffiges, das kannst Du direkt morgen machen. Und so ähnlich empfinde ich auch unsere Projekte. Die sind mal klein und auch mal richtig groß, aber man hat das Gefühl, das ist jetzt kein Zaubertrick oder man wird erschlagen, sondern man hat die Struktur, dadurch die Ansprechperson, und man kann Erfolge sehen, die relativ leicht nachzumachen sind.“ So ist in der Kulturgruppe die Überlegung entstanden, in der Lehrerkonferenz solche Beispiele als „Spotlights“ zu zeigen, um in 15 Minuten zu demonstrieren, wozu Schülerinnen und Schüler in der Lage sind.

Netzwerken – Ja, aber mit den Richtigen!

Der Netzwerkgedanke – im Kulturagentenprogramm wurden drei Schulen in einem gemeinsamen Netzwerk betreut – war an der Stadtteilschule Niendorf schwer zu realisieren. Die Schule ist selbst auf drei Standorte verteilt und hat Schwierigkeiten, als eine Schule wahrgenommen zu werden; sie ist in sich bereits ein Netzwerk. Lediglich im Rahmen des Projekts „Verwandelt“ im Fachbereich Modedesign entstand eine Kooperation mit der Stadtteilschule Stellingen in Form von gegenseitigen Besuchen, dem Austausch der Fachlehrkräfte untereinander und einer gemeinsamen Präsentation.

Wie geht's weiter?

Bis zum Sommer 2015 hat sich nach vier Jahren Kulturagentenprogramm im Bereich Kunst und Kultur an der Stadtteilschule Niendorf Wesentliches bewegt. Der „Kulturtag“ ist als wichtigstes Präsentationsformat etabliert. Das neu entwickelte Mittelstufenprofil „art 21“ wird in der Zusammenarbeit mit Hamburger Künstlerinnen und Künstlern weiter verstetigt, und auch die Kooperation mit dem Jungen Orchester Hamburg wird fortgeführt. Der Schulleiter hat erkannt, dass für die kulturelle Profilierung seiner Schule die Rahmenbedingungen stimmen müssen, sowohl für die künstlerisch-kreative Arbeit als auch für deren Präsentation. Er hat dazu beigetragen, dass sie ständig verbessert wurden. Dazu gehören die Finanzmittel

für gut ausgestattete Fachräume und vielfältige Bühnentechnik, die Ermöglichung flexibler Zeiteinheiten im Schuljahresplan und die Festlegung von maximalen Gruppengrößen.

Auch organisatorische Prozesse werden inzwischen besser abgestimmt, insbesondere der Informationsfluss innerhalb und zwischen den drei Standorten. Die Funktion der Kulturbeauftragten ist fester Bestandteil der Schulkultur geworden. Damit ist die „Veränderungsphase“ abgeschlossen, und die Stadtteilschule Niendorf ist auf einem guten Weg zur „kreativen Schule“.

„ENDLICH HABE ICH DAS GEFÜHL, FÜRS LEBEN ZU LERNEN.“: DIE OBERHAUSENER GESAMTSCHULE WEIERHEIDE

Dieses Zitat eines Schülers könnte kein besseres Lob sein, was den Weg der Gesamtschule Weierheide im Oberhausener Stadtteil Sterkrade hin zur „kreativen Schule“ betrifft. Sie hat schon immer in Projektformaten gearbeitet und war kulturell nach innen und außen aktiv. Dies hat der Schule das nötige Selbstvertrauen gegeben, sich für das Kulturagentenprogramm zu bewerben, das für sie auch einen besonderen Anreiz zur Weiterentwicklung bot. Das Programm hat einen Entwicklungsprozess ausgelöst, der die Schule nicht nur stark gefordert, sondern auch gefördert hat. Und es hat Wege aufgezeigt, die der Schülerschaft angemessen waren.

Ein turbulenter Auftakt

„Wir haben uns von unserem alten Schulprogramm getrennt und sind noch mittendrin, ein neues zu formulieren. Eine Notwendigkeit, die sich daraus ergab, war: Wir müssen uns neu aufstellen, neu orientieren und uns nicht nur am Kulturagentenprogramm ausrichten“, so beschreibt der Schulleiter Hermann Dietsch die Neuausrichtung der Schule.

Die Kulturagentin Anke Troschke hat die Schule als überaus engagiert, offen und beweglich wahrgenommen: „Im Grunde wehte hier schon ein bestimmter Geist durch die Räume, bevor das Programm begann. Meine wichtigste Aufgabe war, dies zu kanalisieren, zu bündeln und in eine Struktur zu bringen. Nicht immer

verlief das reibungslos.“ Dennoch hat sie sich von Anfang an gut aufgenommen und wertgeschätzt gefühlt, auch wenn sie mit ihren Ideen nicht immer „den Nerv“ der Schule traf. Der stellvertretende Schulleiter Michael Poetz – selbst Musiker – kam an die Schule, gerade als der Diskussionsprozess um die Verortung der Künste im Unterricht stattfand. „Die Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen waren heftig, da einige die Sorge hatten, dass wir ihnen etwas wegnehmen würden. Beispielsweise denjenigen, die Darstellende Kunst und Gestalten unterrichten. Sie dachten auf einmal, wenn der Bereich Kulturschule ein neues Angebot macht, zieht er auch die guten Schülerinnen und Schüler an, die wir aber auch in unserem Hauptfach brauchen.“ So ist die Idee entstanden, die neuen Angebote in den Jahrgängen 8 bis 10 im Bereich der Ergänzungsstunden zu verorten. Auch musste der Stundenplan neu gestaltet und mit den Plänen des gesamten Kollegiums sowie den Nutzungsplänen der Fachräume abgestimmt werden. Dies war eine besondere Herausforderung für den Stundenplaner, da er auch die zeitliche Verfügbarkeit der Künstlerinnen und Künstler mit berücksichtigen musste.

Die wesentliche Aufgabe des Kulturfahrplans bestand darin, die geplanten Maßnahmen in eine jahrgangsgewundene Struktur einzubetten. Allerdings wollte man „kein elitäres System aufbauen, in dem die Kinder in Klasse 5 anfangen und dann hervorragende Bläser werden“ – so die Kulturagentin –, sondern alle Schülerinnen und Schüler sollten durch die einzelnen Jahrgänge hindurch mit eigenem kreativem Tun alle künstlerischen Sparten durchlaufen und die Möglichkeit haben, die umliegenden Kulturinstitutionen kennenzulernen. Dies wurde fest in der Stundentafel verankert.

Von „Culture Kids“ zu „KreSCH“-Kursen

Der Kulturfahrplan beginnt in den Jahrgängen 5 und 6 mit den „Culture Kids“. Das Format ist im Musikunterricht verankert und soll einen Einblick geben, wie kulturelle Institutionen in Oberhausen arbeiten und welche Möglichkeiten der Zusammenarbeit sie bieten. Es ist als Projekt zwischen drei und fünf Tagen organisiert, in denen die Schülerinnen und Schüler in die Kulturinstitutionen gehen oder diese beziehungsweise einzelne Künstlerinnen und Künstler in der Schule ein Projekt mit einer Klasse entwickeln, zum Beispiel eigene Songs komponieren. Organisiert von der Kulturagentin sowie dem Kulturbeauftragten und verantwortet von den Klassenlehrern, arbeitet dabei



„Kulturbaum“ der Gesamtschule Weierheide. Grafik: Alischa Leutner

ein Team von acht Lehrkräften sowie Referendaren und Kunstschaffenden zusammen. Außerdem kooperiert die Schule mit einem Theater sowie im Musikunterricht mit der Christoph-Schlingensief-Schule, einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung.

Im Jahrgang 7 steht das Projekt Tanz an. Hierfür wurde der Sportunterricht von ursprünglich zwei Wochenstunden auf vier erweitert, wovon zwei Stunden für den Tanz reserviert sind. Alle vier Klassen des 7. Jahrgangs und alle Sportlehrerinnen und -lehrer beteiligen sich unter Anleitung eines Choreografen. In den Jahrgängen 8 bis 10 finden im Ergänzungsstundenbereich die „KreSCH“-Kurse (KreativeSCHule) als Wahlfach statt. Darin können die Schülerinnen und Schüler frei wählen und einen eigenen Schwerpunkt aus den Sparten Schauspiel, Gesang, Musik, Tanz, bildnerisches Gestalten und mittlerweile auch aus dem Bereich Neue Medien verfolgen. Es unterrichten in einem Kurs jeweils zwei Lehrkräfte mit mindestens einer Künstlerin oder einem Künstler. Ein neues Format ist die „Kreative Mittagspause“: Sie bietet die Möglichkeit, an unterschiedlichen Angeboten teilzunehmen, beispielsweise am offenen Chor mit Gesangscoaching. Auch der Netzwerk-Chor nutzt diese Gelegenheit.

In der Oberstufe steht projektbezogenes Lernen an. Es ist eingebunden in ein Netz von Kooperationen, sowohl mit den beiden anderen Netzwerkschulen als auch mit den Kulturpartnern in der Region. Dadurch ergeben sich spannende Synergieeffekte, die wieder zurück in die ganze Schule wirken. Die Projektkurse sind offen gestaltet und wechseln thematisch; die individuelle Schülerleistung spielt dabei eine große Rolle. So haben zum Beispiel Schülerinnen und Schüler bei der Extrastunde – der Nacht der Industriekultur im LVR-Industriemuseum Oberhausen – vor großem Publikum einzelne Texte vorgestellt und selbst geschriebene Gedichte oder Textpassagen frei vorgetragen. Es zählen auch Musik und Kunst als Grundkurse in der Oberstufe zu den wählbaren Abiturfächern. Durch das Kulturagentenprogramm hat sich das Interesse daran stark vergrößert; von anfangs knapp 20 Schülerinnen und Schülern im Fach Musik liegen mittlerweile Anmeldungen von 50 bis 60 Schülerinnen und Schülern vor.

Der Kulturfahrplan

Die Erstellung des Kulturfahrplans war für die Schule ein gewaltiger Kraftakt. Er wurde in der Steuergruppe mit Beteiligung der Schulleitung und der Abteilungsleitungen, der Kulturagentin und des Kulturbeauftragten, mehrerer Kollegen unterschiedlichster Fachrichtungen

und auch der Eltern entwickelt. In den Fachkonferenzen mussten die Fachgruppen nichtmusischer Fächer – Sportler, Mathematiker – immer wieder mit ins Boot geholt werden. Vorgestellt und diskutiert wurde der Kulturfahrplan abschließend in der Gesamtkonferenz. Hermann Dietsch beschreibt die Auseinandersetzungen folgendermaßen: „Was für eine Schule wollen wir denn in Zukunft sein? Diese Frage hat uns fast zerrissen. Jeder einzelne, der bisher im Ergänzungsstundenband unterwegs war, hat natürlich gefragt: Wenn da ein weiteres Fach eingerichtet wird, muss etwas anderes dafür weichen? Werde ich mit Mathematik oder wird der Kollege mit Informatik davon betroffen sein? Das waren harte Auseinandersetzungen, die mit Detailfragen jedes Einzelnen genauso zu tun hatten wie mit der gesamten Schulentwicklung.“

Die Kulturagentin erlebte die Diskussionsprozesse um den Kulturfahrplan als sehr konstruktiv und notwendig, um zu dem jetzigen Ergebnis zu kommen. Da sich die ganze Schule damit intensiv beschäftigte, wurde eine große Energie spürbar. Mehrheitlich hat die Schulkonferenz beschlossen, dass der Kulturfahrplan nun eindeutig in Richtung Kulturschule weist. Nach vier Jahren ist er inzwischen Konsens geworden, und es wird nur noch in Nuancen daran gearbeitet.

Artists in Residence

Nach der Verabschiedung des Kulturfahrplans stand das nächste große Thema auf der Agenda: die Suche nach geeigneten Kooperationspartnern, also Kulturinstitutionen und Kunstschaffenden in Oberhausen. Es ging darum, das Programm so zu gestalten, dass diese auch in den nichtmusischen Fächern eingesetzt werden konnten. So entstand ein „Artist in Residence“-Programm: Kunstschaffende, die an die Schule geholt wurden, standen den Lehrkräften modulweise als Ideengeber über vier, sechs oder acht Doppelstunden zur Seite, um beispielsweise im Religions- oder Mathematikunterricht mit kreativen Methoden Impulse zu geben. Anfangs war die Skepsis groß, wie die Lehrkräfte darauf reagieren würden. Mittlerweile sind es viele, die daran ein großes Interesse haben, sodass die Schule gar nicht so viele Künstlerinnen und Künstler zur Verfügung stellen kann, wie nachgefragt werden.

Dieses Prinzip ist auch in der Oberstufe angekommen. So fand in Jahrgang 11 eine Projektwoche statt, in der mit Hilfe eines externen Künstlers der gesamte neue

Jahrgang durch kulturelle Projekte zusammengeführt wurde. Der Schulleiter freute sich, dass die Kollegen dieses Angebot nutzten, um sich völlig neu aufzustellen und sich nicht nur an die „Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe“ zu klammern.

An der Schwelle zwischen Change-Management und kreativer Phase

Für die Schulleitung gilt: „Wir wollen keine Projekte, die nach sechs Wochen mit einer Aufführung enden und das Ganze beschließen.“ Ihr ist es wichtig, dass sich die Schülerinnen und Schüler durch die kreativen Prozesse verändern und sich dadurch der Unterricht auch insgesamt verändert, ohne dass dies mit Zielvorgaben gesteuert werden müsste.

Die Schülerinnen und Schüler sind nach Beobachtung des stellvertretenden Schulleiters auch anspruchsvoller geworden: „Sie fordern im Unterricht kooperative Methoden geradezu ein und lassen sich nicht mehr zwei Stunden Frontalunterricht gefallen.“

Die Schule hat mit der Zeit zahlreiche neue Kulturpartner gewonnen, die auch durch die Vermittlung der Kulturagentin auf sie aufmerksam wurden. „Wir werden anders wahrgenommen; als Schule, die nicht nur etwas anzapfen will, sondern die auch was zurückgibt. Weg von einer Konsumhaltung hin zu etwas, das man gemeinsam entwickelt“, so Hermann Dietsch. Mittlerweile ist die Schule zahlreiche feste Kooperationen eingegangen, die durch zahlreiche fächer- und jahrgangsübergreifende Projekte nicht nur dazu beitragen, dass sich der Unterricht weiterentwickelt, sondern dass sich die Schule auch nach außen hin öffnet. Zudem werden die Schülerinnen und Schüler häufig außerhalb der Schule bei Aufführungen und Festen wahrgenommen. Dies hat den besonderen Nebeneffekt, dass sie kaum Probleme haben, Praktikumsplätze zu finden. „Wenn sie sagen, wir kommen von der Weierheide öffnen sich die Türen. Das geht sogar bei der Suche nach Ausbildungsplätzen weiter.“ Diese breite räumliche Vernetzung hat zu vielen Synergieeffekten geführt, von der alle Seiten profitieren.

Auf die Personen kommt es an

Durch die Zusammenarbeit mit Externen sehen viele Lehrerinnen und Lehrer auch die Chance, ihren Unterricht neu zu gestalten. Sie erhalten neue Ideen, aber

auch ein Feedback, wie er von außen wahrgenommen wird. Das schafft Momente der Selbstreflexion: „Wir können auf unseren eigenen Unterricht schauen und danebenstehen, während er gerade von einem Künstler übernommen wird. Dadurch gewinnen wir Lehrer sehr viel.“ Diese Offenheit ist keine Selbstverständlichkeit und ein besonderes Merkmal der Schule. Angst vor Konkurrenz oder vor den „Profis“ gibt es nicht: „Besser kann’s doch gar nicht sein, wenn selbst der Lehrer noch lernt, wir lernen ja auch von den Schülern.“ Davon ist zumindest der Kulturbeauftragte Stefan Bernert überzeugt.

Für die Schulleitung ist die Kulturagentin „... der Motor des ganzen Prozesses. Mit ganz viel Einsatz und Engagement. Mit der Sachkenntnis, mit den Kontakten die sie hat, mit den vielen Bemühungen, Drittmittel einzuwerben. Mit tausend Gesprächen mit Partnern außerhalb der Schule.“

Mit Zuversicht in die Zukunft

Die Schule wird in Zukunft mit weniger Fördermitteln aus dem Programm auskommen müssen. Sie versucht daher, über die Einwerbung von Drittmitteln im Rahmen anderer Projekte ein dauerhaftes Fundament zu schaffen. Dabei erhofft sie sich positive Synergieeffekte aus der Tatsache, dass sie mittlerweile zum Kreis der „KulturSchulen“ in Oberhausen zählt und auch im Programm „Zukunftsschulen NRW“ vertreten ist. Sie möchte hier Referenzschule mit dem Schwerpunkt kulturelle Bildung werden und in der Kooperation mit anderen Schulen weiterlernen, aber auch etwas weitergeben können.

Der Schulleiter wünscht sich jedoch, die Kulturagentin behalten zu können, damit das Niveau nicht absinkt. „Den Rest kriegen wir schon selber gestemmt.“ Und die Schülerinnen und Schüler? Auch sie möchten auf keinen Fall auf diese Art zu arbeiten verzichten. „Dieser offene Umgang mit Künstlern, die Mitbestimmung bei den Inhalten, die Steigerung des Selbstwertgefühls, das sich auch auf andere Bereiche überträgt. Die Steigerung der Kreativität und der Aufgeschlossenheit fremden Dingen gegenüber. Super!!!!“, resümiert der Schülervertreter Pascal Jakuly.

KULTUR IM STUNDENPLAN: DIE THÜRINGER GEMEINSCHAFTSSCHULE RODEBERG

Die Staatliche Gemeinschaftsschule Rodeberg befindet sich in einer kleinen Gemeinde im Unstrut-Hainich-Kreis an der westlichen Landesgrenze Thüringens. Mit Beginn des Schuljahres 2011/2012 wurde aus der Grund- und Regelschule des Ortes die heutige Gemeinschaftsschule Rodeberg. Sie bietet eine gemeinsame, wohnortnahe Beschulung von Klasse 1 bis 10 und in Kooperation mit einem Gymnasium auch bis Klasse 12. Die Schule gehört mit 180 Schülerinnen und Schülern sowie 22 Lehrerinnen und Lehrern zu den kleineren. Sie ist eine offene Ganztagschule, die im Rahmen des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“ arbeitet. Ihre Größe, der ländliche Raum und die noch bestehende Umbruchsituation waren eine besondere Herausforderung bei der Umsetzung des Kulturagentenprogramms. Für dessen Entwicklung hatte sich die Schule daher ausreichend Zeit genommen.

Neben den Zielen, Kunst und Kultur für alle Bereiche des Schulalltags zu erschließen und den Schülerinnen und Schülern Erfahrungs- und Gestaltungsräume für das Entdecken und Stärken der eigenen Kreativität und Fantasie zu öffnen, war das Geld – so das ehrliche Eingeständnis der Schulleitung – ein wichtiger Anreiz zur Teilnahme am Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“.

In kleinen Schritten zum „großen Wurf“

Im Mai 2012 fand eine erste Ideenfindungskonferenz statt, an der neben einigen Lehrkräften auch Schülerinnen und Schüler, Eltern und der Kulturagent teilnahmen. In Kleingruppen ging es zunächst um Wünsche und Träume, noch nicht um konkrete Aktionen und Projekte. Die Eingangsfrage lautete: „Woran kann man in Zukunft erkennen, dass an der Schule mehr Kunst und Kultur Einzug gehalten haben?“

Einen Monat später hat die neu eingerichtete „AG Kultur“ in kleinem Kreis aus den Ergebnissen der Ideenfindungskonferenz erste praktische Schlussfolgerungen für wünschenswerte Strukturveränderungen an der Schule gezogen sowie Ansätze für die Weiterentwicklung der Vision diskutiert. Diese Schritte sind weitgehend in Eigeninitiative der Schule entstanden. Der Kulturagent

Thomas Kümmel erlebte eine große Selbstständigkeit und war anfangs sogar darüber verwundert, dass er gar nicht so gefragt und in das Kollegium eingebunden war, wie er das an anderen Schulen erlebt hatte.

Abgerundet wurde der Prozess der Ideenfindung durch eine von Thomas Kümmel zum Schuljahresende durchgeführte Befragung unter allen Schülerinnen und Schülern der 3. bis 8. Klassen. Sie lieferte erste Anhaltspunkte für mögliche Themenkomplexe zur kulturellen Profilierung der Schule. Nach diesen Treffen, vielen Gesprächen und Diskussionen in Konferenzen und auch mit der Elternvertretung war die Erkenntnis herangereift, das Programm fest im Unterricht und damit in der Stundentafel zu verankern. Dies wurde in einer Gesamtkonferenz auch einstimmig beschlossen.

Kulturstunden zum Budgetieren

Im zweiten Schulhalbjahr 2012/13 wurden die „Kulturstunden“ für die Schüler der 3. bis 10. Klassen eingeführt. Diese sind klassen- und jahrgangsübergreifend konzipiert und stellen in der Form eine Besonderheit in der Schullandschaft dar. Der Stundenumfang beträgt in den Klassenstufen 3 bis 6 je eine Wochenstunde und in den Klassenstufen 7 bis 10 je zwei Wochenstunden. Die „Kulturstunden“ finden somit vom Grundsatz her wöchentlich statt, können aber auch von den jeweils verantwortlichen Lehrerinnen und Lehrern in Absprache mit den durchführenden Künstlerinnen und Künstlern oder den Kulturpartnern zu längeren Zeiträumen bis hin zu Projekttagen oder -wochenenden zusammengezogen werden.

Die „Kulturstunden“ sind so in den Stundenplan integriert, dass reguläre Unterrichtsfächer nicht davon betroffen sind, wenn zum Beispiel ganztägige Maßnahmen daraus entstehen. Beispielsweise war die Schulband einen Tag lang im Tonstudio, oder die Theatergruppe fuhr zur Aufführung nach Erfurt; die jeweils acht Stunden wurden dann mit dem Budget verrechnet. Entsprechend der Vielzahl der Angebote gibt es Organisationsformen, die diesen Stundenpool unterschiedlich nutzen. „Für die Kleinen sind es meistens 45 Minuten; das ist bei Tanz ganz gut und reicht. Aber bei Gestalten lohnt es sich, am Block und über einen längeren Zeitraum, dann aber 14-tägig zu arbeiten.“ Beim Kulturfest – einer Veranstaltung der gesamten Schule – werden die Ergebnisse der „Kulturstunden“ alljährlich präsentiert. Der Kulturfahrplan

der Gemeinschaftsschule Rodeberg sieht vor, dieses neue Format regelmäßig zu evaluieren. So gab es erst eine Testphase, gefolgt von einer zweiten und der abschließenden dritten Phase. Nach jeder Phase wurde nachjustiert, verändert, ergänzt und überarbeitet. Die künstlerischen Angebote haben von Jahr zu Jahr zugenommen; mittlerweile sind es insgesamt 15.



Kulturfest der Gemeinschaftsschule Rodeberg im Mai 2015, bei dem die Ergebnisse der Kulturstunden präsentiert wurden. Foto: Thomas Kümmel

Die Qual der Wahl

Am Ende des laufenden Schuljahres überlegen sich die Lehrerinnen und Lehrer, welche Angebote sie – mit oder ohne Kulturpartner – durchführen beziehungsweise begleiten wollen. Es werden Aushänge erstellt, in denen sich die Schülerinnen und Schüler über die Angebote informieren und dann für ein ganzes Schuljahr einwählen können. Der wichtigste Grundsatz lautet: Jede/Jeder darf entscheiden, in welches Angebot sie/er geht. So entstand auch ein Wettbewerb unter den Fächern, und es kam durchaus vor, dass ein Angebot nicht stattfand, weil sich niemand dafür interessierte. Die Lehrkräfte und auch die Kunstschaffenden mussten lernen, damit umzugehen. Dazu gehörte auch, Impulse gegenüber den Schülerinnen und Schülern wie „Du bist jetzt vielleicht nicht der große

Tänzer, das ist doch eher nicht dein Ding“ zu unterdrücken. Die Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler wird mittlerweile respektiert und akzeptiert, stärkt sie doch deren Motivation.

Am Anfang war es aber für viele nicht ganz einfach, sich für etwas zu entscheiden. „Denn künstlerisch tätig zu werden, ist damit verbunden, Persönliches von sich zu zeigen: Man muss sich was trauen. Auf einer Bühne zu stehen ist nicht nur Spaß, dahinter steckt vor allem sehr viel Arbeit und auch Selbstbewusstsein. Um das zu entwickeln, braucht es schon ein wenig Anstoß von außen“, meint die Schulleiterin Karola Stadermann. Natürlich sollten Schülerinnen und Schüler dabei an die Hand genommen und beraten werden.

Für die Schülerinnen und Schüler war dieses Format eine besondere Erfahrung, da durch den klassen- und jahrgangsübergreifenden Ansatz völlig neue Kontakte entstanden. Die Beobachtung der Schülersprecherin Sarah Oberthür: „Seitdem wir das Kulturagentenprogramm haben, hat sich ziemlich viel an der Schule verändert, auch unter den Schülerinnen und Schülern, denn sie sind überall gemischt. Dadurch entstand auch ein besseres Verhältnis zwischen den unterschiedlichen Klassenstufen.“

Herausforderung: Kooperation im ländlichen Raum

Am Anfang war es schwierig, im ländlichen Raum genügend Kulturpartner zu finden. Die Schule hat daher viele Projekte zunächst ohne Kooperationen gestartet. Sie hat bei der Planung auf die Kompetenzen und Interessen des Kollegiums gesetzt und gefragt, wer welche Projekte begleiten möchte. Diese Wahl war nicht an die Fächer gekoppelt, was es ermöglichte, dass beispielsweise die Geografielehrerin mit Affinität zum Kabarett mithilfe des Kulturagenten einen geeigneten Kulturpartner fand.

Die Auswahl der Kulturpartner orientierte sich daran, was die ländliche Region zu bieten hatte. In Zusammenarbeit mit einem Strickwarenhersteller konnte beispielsweise das Thema „Mode“ angeboten werden und mit der Begleitung durch eine Töpferin auch das Thema „Keramik“. Damit entstand zusätzlich ein positiver Effekt in Bezug auf die spätere Berufswahl der Jugendlichen. Die nächstgrößere Stadt mit einem breiten Angebot an Kulturpartnern ist Erfurt, allerdings 70 Kilometer von der Schule entfernt. So ist neben dem zeitlichen Aufwand die Zusammenarbeit auch mit zusätzlichen

Reisekosten verbunden. Also konzentrierte man sich vorrangig auf Kulturpartner in der näheren Umgebung.

Der überwiegende Teil der Kooperationspartner sind Einzelkünstlerinnen und -künstler. Thomas Kümmel sieht einen Grund dafür darin, dass große, institutionell geförderte Kulturinstitutionen mit einem festen Programm ähnlich schwerfällige Systeme sind wie die Schulen. „Sie planen lange voraus und sind nicht so schnell vom Kurs abzubringen. Bis die eine gemeinsame Basis und auch eine zeitliche Schiene haben, braucht es seine Zeit, und da sind die vier Jahre Kulturagentenprogramm extrem kurz.“ Auch wenn mittlerweile ein Annäherungsprozess zu diesen Kulturinstitutionen stattgefunden hat, hängt dessen Entwicklung davon ab, ob das Programm weitergeführt wird.

Die Schule emanzipiert sich

Für die Schule war der Kulturagent in der Startphase absolut unverzichtbar, auch wenn er das anfangs anders wahrnahm. Das betraf vor allem die Bündelung und Strukturierung der zahlreichen Ideen und Ergebnisse, um daraus eine Vision für die Schule, den Kulturfahrplan und die Kunstgeldanträge zu entwickeln und zu formulieren. Mittlerweile ist die Schulleiterin der Meinung, dass sie sich ein Stück weit emanzipiert haben. „Es ist nach wie vor schön“, sagt Karola Stadermann, „dass Thomas Kümmel gemeinsam mit uns reflektiert und seine Perspektive von außen anbietet. Das ist wichtig, damit wir nicht in unserem eigenen Saft schmoren – eine Gefahr, die bei kleinen Institutionen recht groß sein kann.“

Ein großer Vorteil der Schule liegt darin, dass nicht von Projekt zu Projekt geplant wird, sondern kulturelle Bildung fest in die Stundentafel eingebunden ist. So glaubt Stadermann, „... dass das eine Schule ist, die auf ein Schuljahr bezogen sehr genaue Vorstellungen hat, die gut planbar sind“.

Die „AG Kultur“ sorgt dafür, dass im engen Austausch mit den Schülerinnen und Schülern immer wieder neue Ideen entstehen. Und auch wenn das gesamte Kollegium mittlerweile in der Lage ist, selbstständig künstlerisch-kreative Angebote zu gestalten und zu begleiten, möchte die Schule nicht auf externe Kunstschaffende und Kulturpartner verzichten. Ohne sie können das Niveau und die Qualität dauerhaft nicht gehalten werden; es braucht immer wieder professionellen Input von außen.

Und die Kooperationen tragen auch zur stärkeren Vernetzung der Schule in der Region bei. Dafür benötigt sie aber weiterhin zusätzliche Mittel, deren Akquise paradoxerweise durch die Einbindung der kulturellen Bildung in den Unterricht – auch wenn es bildungspolitisch der sinnvolle Weg ist – erschwert wird, da viele Förderprogramme an außerunterrichtliche Maßnahmen gekoppelt sind. Unterrichtsentwicklung ist aus Sicht der Schulleiterin ein sehr langer Prozess, der nicht durch kurzfristige Maßnahmen zu beschleunigen ist; insofern sieht sie sich eher am Anfang, was die langfristig messbaren Auswirkungen der „Kulturstunden“ betrifft. Allerdings hatte das Kulturagentenprogramm starken Einfluss auf die Organisationsentwicklung der Schule, da es von Beginn an als fester Baustein im Stundenplan konzipiert war und dadurch entsprechende Strukturen, wie die „AG Kultur“, entstanden sind. Bei der Personalentwicklung standen zwei Aspekte im Vordergrund: zum einen der Versuch, herauszufinden, welches Potenzial im Kollegium steckt und „... welches man noch herauskitzeln kann“. Zum anderen die Hoffnung, durch das Programm – insofern es weitergeführt wird – für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer attraktiv zu sein.

VIELE WEGE – EIN ZIEL

So unterschiedlich die Wege dieser fünf Schulen in Richtung kulturelle Profilierung anmuten, so kristallisieren sich bei diesen wie auch bei anderen am Kulturagentenprogramm beteiligten Schulen übereinstimmend sechs entscheidende Faktoren heraus, die die Entwicklung zur kreativen Schule nachhaltig unterstützen.

1. Ein gemeinsamer Verständigungsprozess mit der Erkenntnis, dass kulturelle Bildung die gesamte Schule betrifft und damit alle Bereiche sichtbar nach innen und außen durchdringt.
2. Eine entschlossene Schulleitung, die sich diese Erkenntnis zu eigen macht, die sich daraus ergebenden Anforderungen anerkennt und für entsprechende Rahmenbedingungen sorgt.
3. Eine über das Kulturagentenprogramm hinaus angelegte wirkungsmächtige Struktur, beispielsweise Kultur- oder Steuergruppen, mit einer klaren Auftragsformulierung und Aufgabenbeschreibung sowie verbindlichen, regelmäßigen Treffen.
4. Die Etablierung dauerhafter Vermittlungs- und Präsentationsformate durch eine feste Verankerung der Angebote kultureller Bildung in der Stundentafel und Jahresplanung.
5. Die Implementierung der Ergebnisse in die schulischen Steuerungsinstrumente, wie in die Curricula und Ziel- und Leistungsvereinbarungen, oder durch die Entwicklung eines verbindlichen neuen Steuerungsinstruments in Form eines fortschreibungsfähigen Kulturfahrplans.
6. Der Aufbau nachhaltiger Kooperationen mit Kulturinstitutionen und/oder Künstlerinnen und Künstlern jenseits einzelner Projekte und Maßnahmen mit dem Ziel einer dauerhaften und gleichberechtigten Partnerschaft auf Augenhöhe.

Das Kulturagentenprogramm hat im Sinne des Phasenmodells von Paul Collard (siehe Einleitung) an den Schulen die „Erkundungsphase“ und die „Veränderungsphase“ mit angestoßen und engmaschig begleitet. Mit seinen unterstützenden Angeboten der Schul- und Kulturbedörden der Länder wurde die Entwicklung dauerhafter Strukturen ermöglicht, auf denen die „Phase der kreativen Schule“ aufbauen kann. Entscheidend ist letztendlich der Wille der Schulen, diesen Weg konsequent weitergehen zu wollen.

Die positiven Effekte sind jetzt schon vielfältig sichtbar. Die Schülerinnen und Schüler erlebten eine Veränderung der Atmosphäre; ihre Schule wurde lebendiger und bunter, der Kontakt zu anderen hat sich auf Grund von klassen- und jahrgangsübergreifenden Projekten intensiviert, sie haben Talente und Fähigkeiten an sich entdeckt, die bisher nicht gefragt waren, und erfahren, dass auch ihre Kulturen – Hip-Hop, Breakdance, Graffiti, Computerspiele, Handyfilme oder Comics – einen künstlerischen Wert besitzen können. Sie lernten neue Arbeitsformen mit Freiräumen zum Experimentieren, Forschen und Sich-Erproben kennen, die ihre Lernmotivation steigerten. Und die vielfältigen Möglichkeiten der Präsentation ihres Könnens haben ihr Selbstbewusstsein gestärkt. Das Kollegium ist durch den intensiven Entwicklungsprozess und durch fächerübergreifende Projekte enger zusammengerückt. Die Kultur des Austauschs und des Miteinanders wurde gestärkt und die Offenheit für Neues sowie die Experimentierfreude durch die künstlerisch-kreativen Impulse von außen wurden gefördert.

Kulturfeste, Aufführungen, Ausstellungen und andere Präsentationsformate sowie die zunehmende Berichterstattung in den Medien haben die Schulen mehr in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt. Dort, wo Schulen um Eltern konkurrieren, ist diese Profilierung mittlerweile ein wichtiges Kriterium bei der

Wahl der Schule für ihre Kinder geworden und hat zu wachsenden Schülerzahlen beigetragen.

Durch die Kooperation mit Kultureinrichtungen, aber auch anderen Akteuren und Institutionen vor Ort wurden Schulen mit kultureller Profilbildung Teil eines regionalen Netzwerkes. Manche Schulen – vor allem im ländlichen Raum oder in Stadtteilen mit wenig Kulturangeboten – haben gar die Aufgabe eines lokalen Kulturzentrums übernommen.

Letztendlich hat all dies zu einer starken Identifizierung der Schülerschaft, des Kollegiums und der Eltern mit „ihrer“ Schule beigetragen. Für die porträtierten Schulen hat sich der Weg gelohnt; sie möchten damit anderen Schulen Mut machen, diesen Weg ebenfalls zu gehen. ←

- 1 Vgl. www.creative-partnerships.com [30.08.2015].
- 2 Vgl. Fuchs, Max: „Schulen kooperieren mit Kulturinstitutionen: leichter gesagt als getan“, in: *Kooperationsprozessor – Gemeinsam etwas bewegen. Onlinepublikation der Halbzeittagung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“*, unter: www.publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=118&page=kooperationsprozessor.html.
- 3 Vgl. www.lisum.berlin-brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb1.c.307077.de [30.08.2015].
- 4 Ausführliche Beschreibungen sind unter folgendem Link zu finden: www.kulturagenten-programm.de/laender/schule/5/67 [30.08.2015].
- 5 Vgl. den Beitrag von Andreja Dominko „ART _21 – Ein neues Profildfach“ in diesem Modul, S. 67–71.

MARIA NORRENBROCK

DIE KULTUR- BEAUFTRAGTEN

Rolle und Aufgaben der kulturbeauftragten Lehrer im Kulturagentenprogramm

— Das Profil einer oder eines Kulturbeauftragten ließe sich, wenn man für diese Position eine Stellenausschreibung in einer überregionalen Zeitung schaltet, etwa folgendermaßen beschreiben:

GESUCHT WIRD ...

Gesucht wird eine kreative, künstlerisch interessierte und engagierte Lehrperson, die neben ihren Unterrichtsaufgaben bereit ist, Konzepte für die Verankerung von kultureller Bildung an ihrer Schule zu initiieren, anzuleiten und umzusetzen.

Sie versteht sich als Anwalt für kulturelle Bildung in der Schule, arbeitet eng mit der Schulleitung zusammen und ist Ansprechpartner für die gesamte Schulgemeinde. Sie hat Spaß an der Zusammenarbeit mit Kunst- und Kulturschaffenden außerhalb der Schule sowie mit Vertreterinnen und Vertretern der kommunalen Presse und der Politik.

Außerdem interessiert sie sich für die Finanzierung von schulischen Projekten.

Sollten Sie an diesen Aufgaben interessiert sein, freuen wir uns auf ihre Bewerbung. Wir erwarten von Ihnen zeitliche Flexibilität, Erfahrungen in der Projektarbeit, Kommunikationsfähigkeit und Kenntnisse im kaufmännischen Bereich.

Mit dieser fiktiven Stellenausschreibung lässt sich gut verdeutlichen, welche Aufgaben und Funktionen Kulturbeauftragte wahrnehmen sollen. Sie veranschaulicht jedoch auch die Herausforderungen, denen sich zum einen die einzelnen Personen, zum anderen die Schule stellen muss, will sie kulturelle Bildung zum Leitgedanken des eigenen Schulprofils erheben.

OHNE KULTURBEAUFTRAGTE GEHT ES NICHT

Die Schulen, die sich am Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ beteiligen, wissen und haben es schätzen gelernt, dass in ihrem Team eine Fachkraft mit der Aufgabenstellung der kulturellen Bildung betraut worden ist. Dabei fällt den Kulturbeauftragten eine Doppelfunktion zu: Zum einen sind sie wichtige Partner der Kulturagentinnen und Kulturagenten und bilden die Schnittstelle zum kulturellen Sozialraum der Schule, zum anderen tragen sie die Verantwortung für die Umsetzungsprozesse hin zu einer neuen Form der kulturellen Bildung an beziehungsweise in ihrer Schule. Es handelt sich also in der Tat um ein komplexes Aufgabenfeld. Im Sinne der Veränderung des Schulalltags hin zu mehr Kreativität und zu neuen Formen der schulischen Bildung kann dies nur durch eine Vernetzung mit Akteuren und Institutionen außerhalb der Schule sowie durch eine personelle Verbindlichkeit und klar zugewiesene Verantwortung gewährleistet werden.

DAS AUFGABENPROFIL – SO GELINGT DIE ETABLIERUNG EINES KULTURELLEN SCHULPROFILS

Während der Programmlaufzeit hat sich entsprechend der oben aufgezeigten Überlegungen ein Aufgabenprofil für die Kulturbeauftragten entwickelt, das den Rahmen für die im Folgenden zu erläuternden Qualifizierungsschwerpunkte bildet.

Die Kulturbeauftragten informieren und kommunizieren nach innen und außen, sorgen mit der Gründung einer Steuer- oder Kulturgruppe dafür, dass ihre Schule einen verbindlichen Kulturfahrplan erarbeitet und verantworten alle Schritte seiner systematischen Umsetzung. Dabei werden eigene Projektvorstellungen ebenso mit eingebracht wie die Einbindung von außerschulischen Kulturprojekten beziehungsweise die Zusammenarbeit mit regionalen Institutionen, Künstlerinnen und Künstlern. Für die Nachhaltigkeit und Kontinuität der Arbeit in der Schule werden für das Kollegium von den Kulturbeauftragten entsprechende Qualifizierungsangebote unter anderem in Form von schulinternen Fortbildungen, Informationstagen und fachlichen Beratungen initiiert.

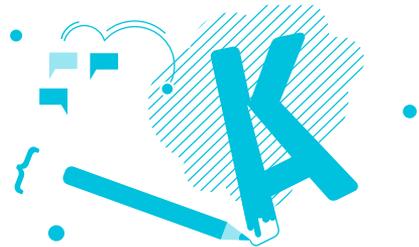
QUALIFIKATIONSPROFIL UND QUALIFIKATIONSANFORDERUNGEN

Unstrittig ist, dass die Funktion einer/eines Kulturbeauftragten nur von einer Person übernommen werden kann, die über entsprechende Erfahrungen im Schulalltag verfügt. Bevor man sich darum mit der Frage beschäftigt, welche Qualifikationen für dieses spezifische Amt benötigt werden, ist ein Blick auf das Qualifikationsprofil der Lehrkraft hilfreich, da entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote in wesentlichen Teilen darauf aufbauen können.

Lehrkräfte bringen ihr erworbenes Wissen aus dem Fachstudium und ihre Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag ein. Unterrichtsinhalte unter didaktischen und methodischen Fragestellungen so aufzubereiten, dass Schülerinnen und Schüler den Unterrichtsstoff verstehen und lernen, gehört ebenso zu ihrer professionellen Arbeit wie die Entwicklung von Lehrplänen. Hinzu kommen Erfahrungen in organisatorischen Abläufen, mit Gremiensitzungen, Konferenzen und Elternabenden. In der Regel verfügen sie auch

über Erfahrungen mit externen Kooperationspartnern, so zum Beispiel bei Berufspraktika ihrer Schülerinnen und Schüler oder auch in der Durchführung von Projekten mit Künstlerinnen und Künstlern.

Insofern sind Kulturbeauftragte kongeniale Partnerinnen und Partner für außerschulische Kooperationen. Nicht zuletzt, weil sie die formalen Bedingungen, Gesetze, Regelungen kennen, die für die Institution Schule bestimmend sind.



QUALIFIKATIONSSCHWERPUNKTE

Kulturbeauftragte verfügen über ein Kompetenzprofil, das geeignet ist, die komplexen Aufgaben der Verankerung von kultureller Bildung in der Schule zu erfüllen. Dennoch sind weitere Qualifikationen erforderlich, die die schulischen Fachleute befähigen, den Arbeitsauftrag erfolgreich und kompetent zu bewältigen.¹

Im Rahmen der Qualifizierungen des Programms erhielten daher folgende Fragestellungen eine besondere Bedeutung:

- } Wie gelingt die Entwicklung eines Gesamtkonzepts für die Verankerung der kulturellen Bildung auf allen Ebenen in der Schule?
- } Wie erreicht man die Akzeptanz für kulturelle Bildung in der Schulgemeinde?
- } Was muss in der Zusammenarbeit mit (Jugend-) Kultureinrichtungen, Künstlerinnen und Künstlern berücksichtigt werden?
- } Wie gelingt der Transfer von der Schule in die Öffentlichkeit?

Bei der Bewertung dieser Fragestellungen kristallisierten sich fünf Themenbereiche für die Fort- und Weiterbildung der Kulturbeauftragten heraus, die im Folgenden skizziert werden.



1. Rolle und Rollenbeschreibung

Kulturbeauftragte erhalten eine weitreichende Bedeutung bei der Entwicklung eines kulturellen Schulprofils. In ihrer Rolle sind sie zum einen so etwas wie Mittlerinnen und Mittler zwischen der Schulleitung, dem Kollegium und der Schulgemeinde. Zum anderen sollten sie für das Vorhaben werben und motivieren, auf Ressourcen achten, unter Umständen weitere Ressourcen organisieren und fachlich auf die Weiterentwicklung achten. Zusammenfassend bedeutet dies, dass Kulturbeauftragte über eine Vielzahl von Kompetenzen verfügen sollten, so unter anderem in den Bereichen Management, Konfliktlösung und Moderation. Sie sollten aber auch Authentizität ausstrahlen und in der Lage sein, das eigene Handeln zu reflektieren.

Da auch Kulturbeauftragte keine Multitalente für alle Bereiche sein können, besteht eine wichtige Aufgabe der Qualifizierung darin, zu klären, welche Rolle den Einzelnen liegt und wo persönliche Stärken und Schwächen gesehen werden.

2. Projektmanagement und Projektentwicklung

Weil es für die Handlungsebenen bei der Umsetzung des Kulturagentenprogramms bedeutsam ist, wird in der Fortbildung auf Projektentwicklung und -management besonderes Augenmerk gelegt. Entwicklung, Planung, Koordination von Projekten, das Einhalten von Zeitplänen und die Beteiligung aller Kooperationspartner – das beschreibt die Komplexität der Aufgaben. Sie liegen im Kulturagentenprogramm nicht allein bei den Kulturbeauftragten, sondern werden in Zusammenarbeit mit den Kulturagentinnen und Kulturagenten sowie in enger Abstimmung mit den jeweiligen Fachlehrenden und der Schulleitung umgesetzt. In der konkreten Projektentwicklung und -umsetzung werden die Kulturbeauftragten zudem durch den/die Kulturpartner unterstützt.

3. Arbeit in Netzwerken

Die Institution Schule in ein außerschulisches Netzwerk einzubinden, Netzwerkpartner zu gewinnen und tragfähige Strukturen aufzubauen, ist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe. Zwar werden Kulturbeauftragte bei dieser Arbeit von den Kulturagentinnen und Kulturagenten unterstützt, denen unter anderem die Aufgabe der Netzwerkkoordination zufällt, dennoch braucht es ein umfangreiches Wissen über die Entwicklung

und die Arbeit vor allem von Netzwerken innerhalb und außerhalb der Schule.

Dementsprechend wurden unter anderem die folgenden Fragestellungen für die Qualifizierung der Kulturbeauftragten im Rahmen des Kulturagentenprogramms ausgewählt:

- } Was ist für mich ein Netzwerk, wie groß/klein soll es sein?
- } Welchen Nutzen habe ich/hat meine Schule davon beziehungsweise welche Verpflichtungen kommen auf uns zu?
- } Mit welchen Akteuren wollen/sollten wir zusammenarbeiten?
- } Welche Arbeitsweisen, Verbindlichkeiten, Vereinbarungen müssen eingegangen werden, und wo bestehen Grenzen?
- } Welche Kompetenzen brauche ich, wenn ich in einem Netzwerk arbeite, und welche Kompetenzen haben die übrigen Personen des Netzwerks?
- } Welche verbindlichen Absprachen und Regeln werden in einem Netzwerk hinsichtlich der gemeinsamen Kommunikation, der gemeinsamen Suche nach Lösungen, der Verbindlichkeit von Vereinbarungen, der Schaffung von Transparenz und der Entwicklung von Vertrauen getroffen?

Schule in ein sozialräumliches Kulturnetzwerk zu integrieren, kann nicht nur von den Kulturbeauftragten der jeweiligen Schulen geleistet werden. In dieser Frage ist eine enge Zusammenarbeit mit der Leitung und den Gremien der Schule erforderlich. Netzwerkarbeit verlangt weitreichende Entscheidungskompetenzen für die Kulturbeauftragten.

4. Begleitung von Kooperationsprozessen

Ohne mannigfaltige Kommunikationsprozesse ist eine Zusammenarbeit von zwei oder mehreren Partnern nicht möglich. Für die Kulturbeauftragten gilt, dass sie ständig auf verschiedenen Ebenen mit unterschiedlichen Kooperationspartnern zusammenarbeiten müssen. Intern sind sie auf die Unterstützung durch die Schulleitung, die Lehrerschaft sowie die Kolleginnen und Kollegen angewiesen, die dazu beitragen, dass beispielsweise der Kulturfahrplan verwirklicht wird. Nach außen müssen sie sich auf die Zusammenarbeit mit den jeweiligen Kulturagentinnen und Kulturagenten verlassen und einschätzen können, wie verlässlich Kooperationen sind.

Förderlich für gelingende Kooperationen ist dabei auch die Unterstützung durch die Schüler- und Elternschaft.

Im Rahmen der gemeinsamen Qualifizierung von Kulturagentinnen und Kulturagenten sowie Kulturbeauftragten wurde im Kulturagentenprogramm an folgenden Fragestellungen gearbeitet:

- } Was ist der Unterschied zwischen Netzwerken und Kooperationen?
- } Wie erarbeitet man Kooperationsvereinbarungen beziehungsweise -verträge?
- } Welche Akteure aus einem Netzwerk sind für ein Projekt als Kooperationspartner geeignet?
- } Welche Kompetenzen und welchen professionellen Hintergrund hat der jeweilige Kooperationspartner?
- } Welches sind Kriterien für eine gelungene Kooperation?
- } Was darf ein Kooperationspartner erwarten?

Dabei wurde allen Beteiligten bewusst, wie genau und deutlich im Vorfeld geklärt werden muss, warum und wie eine Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Akteuren gestaltet werden sollte, um ein Projekt erfolgreich zu verwirklichen.

5. Evaluation

Die Dokumentation und systematische Auswertung des Verlaufs und der Ergebnisse von Projekten bilden eine wesentliche Voraussetzung für den Transfer in den Schulalltag und die Weiterentwicklung des kulturellen Profils einer Schule. In mehreren Fortbildungseinheiten standen dementsprechend Methoden zur Evaluation von künstlerischen Projekten, zur Selbstevaluation sowie zur Entwicklung weiterer Auswertungsformate auf der Agenda, die im schulischen Kontext Anwendung finden können. Außerdem ging es darum, Instrumente der Evaluation zu entwickeln, die in den Projektablauf integriert werden können.

DIE RELEVANZ DER FORTBILDUNG

Eingangs wurde darauf hingewiesen, dass Kulturbeauftragte viele wertvolle Qualifikationen einbringen können, ohne die ein Veränderungsprozess einer Schule hin zu einem kulturellen Profil nicht möglich wäre. Diese Ressource ist gleichzeitig die Grundlage für ein spezielles Fortbildungsangebot, das die Kulturbeauftragten durchlaufen sollten. Von ihnen wird

erwartet, dass die komplexen und organisatorisch anspruchsvollen Aufgaben bewältigt werden. Nur dann werden sich Schülerinnen und Schüler, Eltern, Kolleginnen und Kollegen sowie die Schulleitung auf der einen Seite, Kulturschaffende und Kulturinstitutionen auf der anderen Seite zu einer langfristigen und nicht nur punktuellen Zusammenarbeit entschließen.

Um solche Prozesse erfolgreich zu gestalten, braucht es ein Wissen, aus dem Handlungssicherheit und Souveränität entsteht: Projektmanagement, Rollenreflexion, Kooperationsvereinbarungen, Netzwerktechniken und Evaluationsmethoden tragen dazu bei, das Tätigkeitsprofil zu schärfen.

GEMEINSAM LERNT ES SICH BESSER

Kulturbeauftragte, Kulturagentinnen und Kulturagenten sind die Garanten für eine erfolgreiche Kulturarbeit in den Schulen. Im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ geht es bei der Zusammenarbeit dieser beiden wichtigen Akteure nicht nur um Wissensaustausch und -vermittlung, sondern gleichzeitig um das gemeinsame Lernen. In den Qualifizierungsmodulen, die die Länderbüros im Rahmen des Programms angeboten haben, wurde darum viel Wert auf die Entwicklung von Veranstaltungsformaten, von gemeinsamer Prozessbegleitung und Öffentlichkeitsarbeit gelegt. Dies alles sind wichtige Bausteine für erfolgreiche Projekte.

WELCHEN NUTZEN HAT EINE SCHULE VON KULTURBEAUFTRAGTEN?

Diese Frage ist recht einfach zu beantworten. Voraussetzung dafür, dass Schule von der Arbeit einer/eines Kulturbeauftragten profitieren kann, ist, dass sie sich hinsichtlich der Verankerung von kultureller Bildung weiterentwickeln will und dieser Prozess von allen Mitgliedern der Schulgemeinde akzeptiert ist. Ist das so, dann geht es nicht ohne eine/einen Kulturbeauftragte/n.

Will eine Schule ihr kulturelles Schulprofil weiterentwickeln und will sie mit Künstlerinnen und Künstlern, Kulturschaffenden, Kulturinstitutionen sowie anderen Akteuren der kulturellen Bildung zusammenarbeiten, dann braucht es sie eben: die eingangs gesuchte kulturell-künstlerisch interessierte und engagierte Lehrperson, die neben ihren Unterrichtsaufgaben

bereit ist, Konzepte für die Verankerung von kultureller Bildung an ihrer Schule zu initiieren, anzuleiten und umzusetzen. Dies sind vertrauensbildende Faktoren für die Gestaltung eines Entwicklungsprozesses, und dafür stehen die Kulturbeauftragten mit ihrer schulinternen Kulturgruppe, die ihrerseits darauf achtet, dass Kulturfahrpläne nicht nur entwickelt, sondern auch umgesetzt werden.

Prozessbegleitung, für Projekt- und Krisenmanagement und für Qualifizierung ... Kurz gesagt, die eine oder andere Entlastungsstunde reicht dafür oftmals nicht aus. Hier sind die Kultusministerien gefordert, die Schulen mit entsprechenden Stundendeputaten auszustatten. Nur dann kann ein Transfer in die tägliche Schulpraxis gelingen. ←

Allerdings, und das wird häufig übersehen, braucht die komplexe Aufgabenstellung von Kulturbeauftragten Zeit: Zeit für Kommunikation, Konzeptentwicklung,



Tagung „Kooperationsprozessor – Gemeinsam etwas bewegen“ zur Halbzeit des Kulturagentenprogramms. Foto: Roland Baege/Forum K&B

- 1 Für das Land Berlin qualifizierte die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung als Landesbüro Berlin gemeinsam mit dem Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft vier Jahre lang Lehrerinnen und Lehrer der am Kulturagentenprogramm beteiligten 30 Berliner Schulen als schulinterne Kulturbeauftragte. Bei diesen Fortbildungen ging es sowohl um organisatorische Fragen wie beispielsweise das Management eines Projekts als auch ganz besonders um Fragen der Schulentwicklung, wie zum Beispiel Kooperation, Partizipation, Schulprofil /-programm. Eine Dokumentation der Berliner Fortbildungen findet man unter: www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/kulturelle_bildung/Berlin/KB-online-Doku_Stand-2014-09-21.pdf [15.08.2015].

SCHULE VERÄNDERN – SEHR PERSÖNLICH UND EMOTIONAL

Mandy Jura-Lühr im Gespräch mit David Reuter, Kulturbeauftragter der Berliner Hector-Peterson-Schule

— Mandy Jura-Lühr: Wie wurden Sie Kulturbeauftragter? Hat die Schulleitung Sie ernannt, oder haben Sie sich freiwillig gemeldet?

..... David Reuter: Beides. Ich habe im Dialog mit der Schulleitung angemerkt, dass ich das gerne machen würde, und der damalige Schulleiter hat erwidert, dass er es sehr begrüße, wenn ich das Amt übernehme. Damit waren wir uns einig, und das, obwohl ich relativ neu an der Schule war.

Wie sehen Ihre Zusammenarbeit und der Alltag mit der Kulturagentin Michaela Schlagenwerth aus?

..... Das war für uns beide natürlich eine besondere Konstellation, weil Schnittstellen von uns beiden besetzt sind. Wir haben immer produktive Dialoge und Diskussionen gehabt und führen sie auch weiter, wovon wir beide profitieren. Sie hat gemerkt, dass ich aufgrund bisheriger Aktivitäten vieles mitbringe, was in das Profil eines Kulturagenten passt. Und umgekehrt hat sie Bereiche, die ich nicht füllen und die sie besser kann. Sie hat auch den Blick von außen, das strategische Denken, das sie von Anfang an mit in die Schule eingebracht hat. Das fand ich sehr bereichernd und ist bis heute eine gute Ergänzung.

Welche Impulse hat Ihnen die Kulturagentin konkret für die Zusammenarbeit gegeben, abseits von Struktur und Strategie?

..... Konkrete Impulse kamen durch das Programm und durch Michaela Schlagenwerth bereits für das Schulprofil, das künstlerisch orientiert ist, aber auch für einzelne Projekte. Sie hat Erfahrungen im Bereich Hörspiel, arbeitet viel und gerne mit Text, und ein weiterer Schwerpunkt ist zeitgenössischer Tanz. Wir haben uns einfach gut ergänzt. Frau Schlagenwerth hat viele Kooperationspartner herangeholt, die ich vorher nicht kannte. So konnte ich auch meinen Horizont erweitern: Man muss ja nicht immer mit den gleichen Leuten zusammenarbeiten. Das war inspirierend und eine große Bereicherung.

Gibt es Rahmenbedingungen an der Schule, die man unbedingt braucht, um das Kulturagentenprogramm gut durchführen und als Kulturbeauftragter gut agieren zu können?

..... Das A und O ist die Offenheit des Kollegiums und der Schulleitung. An unserer Schule, einer sogenannten Brennpunktschule, ist die Situation sicherlich besonders, und man ist vielleicht auch eher bereit, Dinge auszuprobieren und neu zu machen. Das ist auch dem Programm und uns zugute gekommen. Wenn ich versuche, das auf andere Schulen zu übertragen, würde ich sagen, dass es eine innere Notwendigkeit geben muss, kulturelle Projekte an der Schule durchzuführen.



Wie sieht die Zusammenarbeit mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aus? Gibt es Schnittstellen und wenn ja, in welchen Bereichen?

..... Es gibt immer mehr Schnittstellen, die sich jedoch nicht von alleine entwickeln. Im Fachbereich Profil, in dem die ganzen Künste zusammenkommen, habe ich den Vorschlag gemacht, dass wir Kunstschaffende in die anderen Fachbereiche gehen und versuchen, Kooperationsmöglichkeiten und Angebote kundzutun. So können die Kollegen sehen, dass in Mathe, Physik oder Bio der Bezug zum Programm genauso möglich und gewünscht ist. Es ist toll und wichtig, dass kulturelle Projekte überall in der Schule zu finden sind, und nicht nur in den künstlerischen Fächern. Wir versuchen immer noch neue Kooperationspartner zu finden und die Offenheit zu erhöhen, damit sich auch die bisher noch skeptischen Kollegen darauf einlassen und neue Wege finden, mit den Schülern umzugehen. Für mich ist dies eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung von Schule, weil diese meines Erachtens immer dazu tendiert, Strukturen aufrechtzuerhalten und nur wenig neue Wege auszuprobieren. Dafür sind ein solches Programm und die Künste einfach prädestiniert. Die Künste sind zunächst auf der Straße oder in den Ateliers oder bestenfalls in den Theatern zu finden, erst dann in Museen und Büchern. Und das gilt es für mich wie auch in der Schule sichtbar zu machen: was verändert, was weiterentwickelt werden muss und wo man neue Wege und Methoden finden kann, die den Horizont der Schülerinnen und Schüler erweitern und sie mehr für das Leben lernen lässt als nur für die Schulnoten.

Es herrscht also eine Akzeptanz von allen Fachbereichen und Lehrkräften dem Programm gegenüber. Welche Rahmenbedingungen bräuchten Sie dann aber, um das zu erleichtern?

..... Tatsächlich braucht das ein paar mehr Motoren. Auf so wenigen Schultern wie zu Beginn des Projekts ist es schwer, und so haben wir versucht, weitere Schultern zu gewinnen, was nicht einfach war. Eine Schule muss es natürlich auch hinbekommen, dass dafür Lehrerinnen und Lehrer eingestellt werden können. Aufgrund des momentanen Lehrermangels in Berlin gibt es zurzeit jedenfalls gute Chancen für Quereinsteiger. Da kann ich nur sagen: Künstler kommt in die Schule! Wenn das zwei, drei kreative Köpfe sind, was hier in der Schule zum Glück jetzt so ist, dann wird es leichter, lässt sich Kunst und Kultur breiter streuen und perspektivisch in der gesamten Schule verbreiten.

Welchen Nutzen haben Sie für sich selbst als Kulturbeauftragter aus dem Kulturagentenprogramm gezogen? Gibt es Fortbildungen für Kulturbeauftragte, die das Berliner Landesbüro im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft durchgeführt hat, die Sie weitergebracht haben, oder haben Sie noch Fortbildungswünsche, die sie vielleicht anfangs oder auch jetzt noch gebraucht hätten?

..... Für mich war das Angebot gut, es war vielseitig, die praktischen Impulse waren gut, Künstlerkolleginnen und -kollegen haben immer wieder etwas vorgestellt. Insgesamt waren es fast zu viele Angebote, und ich konnte nicht alles wahrnehmen, weil ich irgendwann in der konkreten Arbeit zu wichtig war und nicht fehlen konnte. Wenn es für mich zu viel war, habe ich versucht, andere Kolleginnen und Kollegen zu animieren. Hier könnte man ein Rotationsprinzip an der Schule etablieren, sodass auch andere Fortbildungen nutzen könnten. Wichtig ist es, dass die Inhalte und Ergebnisse einer Fortbildung auch immer gestreut und vermittelt werden, woran es oft hapert. Bei den Fortbildungen selbst war und ist der Austausch mit und zwischen den Kolleginnen und Kollegen wichtig.

Wenn Sie an eine neue Schule kommen würden und da ein künstlerisch-kulturelles Schulprofil mitentwickeln sollten, wie könnte es aussehen und wie würden Sie das angehen?

..... Man braucht eine Anlaufzeit, um die Schule kennenzulernen und die Strukturen zu verstehen. Und sobald man da drin ist, kann man eine Perspektive entwickeln, Visionen spinnen: Was, wo könnte man hin, was wäre schön? Es macht Spaß, das Entwickelte dann in verschiedenen Gremien vorzustellen. Was wir spät, aber nicht zu spät, etabliert haben, waren Meetings mit verschiedenen Kollegen, also eine Art Stammtisch, um mit den willigen Lehrerinnen und Lehrern zusammenzukommen. Und wir haben unsere Schulleitung erweitert und damit ein Gremium geschaffen, wo solche Themen dann auch diskutiert werden können. Ich habe mich bewusst in dieses Gremium wählen lassen, um unser Profil zu vertreten. Das ist ein guter Weg, das Schulprofil in künstlerischer Linie zu etablieren. Es bedarf der Transparenz und der Mitwirkung in einem Gremium wie beispielsweise eine solch erweiterte Schulleitung. Denn die Mitarbeit punktuell zu erreichen, ist möglich, aber sie in die Breite zu streuen, ist sehr schwer. Wenn der Weg klar ist, den man gehen will, dann muss er mit der Schulleitung kommuniziert wer-

den. Es ist ganz wichtig, dass die Schulleitung dahinter steht und das auch will. Sie muss zumindest ein offenes Ohr dafür haben, was bei uns zum Glück der Fall ist.

Gab es denn Momente als Kulturbeauftragter, die Sie besonders schön fanden? Also sowohl in ästhetischer als auch emotionaler Hinsicht, oder wo Sie wirklich Veränderung erlebt haben?

..... Ja, mehrere! Wir hatten eine sehr schöne Auftaktveranstaltung, bei der wir einen Basar der Künstler gemacht und durch das Haus geführt haben. Dabei haben sich alle Künstler vorgestellt. Auftaktveranstaltungen dieser Art kann ich nur empfehlen.

Hat dabei die ganze Schule mitgemacht?

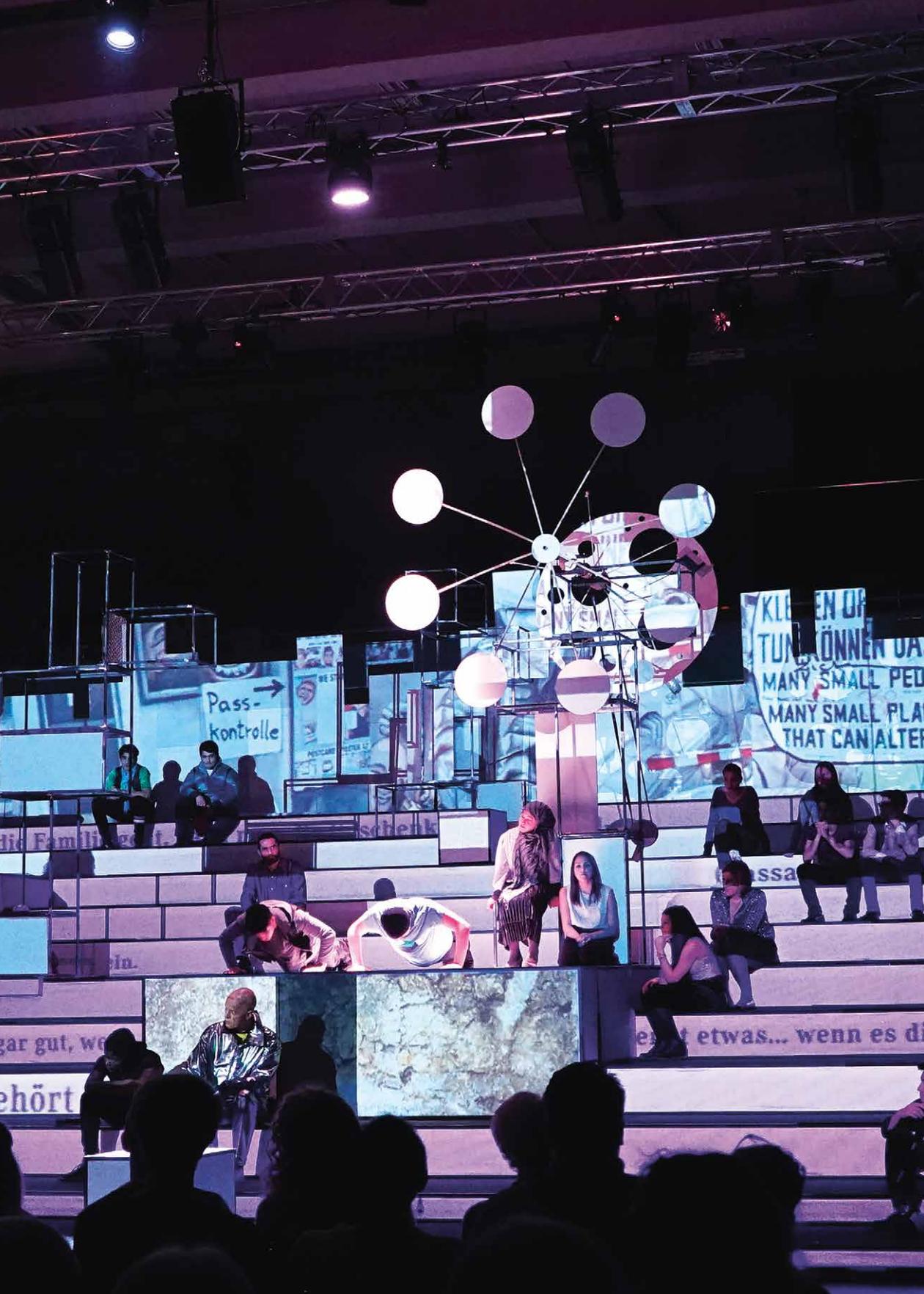
..... Alle Lehrerinnen und Lehrer waren beteiligt, sind herumgegangen und konnten sich informieren. Im folgenden Jahr haben die Schüler auch noch konkret etwas vorbereitet, was ich als tolle Erweiterung empfunden habe. Sie haben Geschichten für die Lehrerinnen und Lehrer geschrieben und aufgenommen; die Kolleginnen und Kollegen sind mit Kopfhörern durch die Schule gegangen und haben ihre Schüler mal ganz anders kennengelernt, auf eine sehr persönliche emotionale Art. Dann war der Karneval der Kulturen, bei dem wir 2012 den ersten Preis für die Gesamtformation gewonnen haben, was natürlich eine besondere Auszeichnung ist. Es war eine Kooperation mit ganz verschiedenen bildenden Künstlerinnen und Künstlern sowie Musikerinnen und Musikern. Eine Gruppe kam sogar aus Taiwan, mit der wir etwas zusammen entwickelt hatten. Diese Kooperation war ein Vorbild, und wir haben uns gesagt, das, was wir hier im Kleinen gemacht haben, das wollen wir noch breiter und im Großen machen. In Kooperation mit der Deutschen

Oper haben wir dann eine klassenübergreifende Inszenierung, das Stück „Give-A-Way“¹, auf die Bühne gebracht. Wenn ich die Schülerinnen und Schüler dabei auf der Bühne sehe, kommen mir fast die Tränen, und ich denke: Das sind tolle Menschen, die hier etwas gelernt haben und es zeigen wollen! Und auch wenn nicht aus allen Künstlerinnen oder Künstler werden, nehmen doch alle etwas fürs Leben mit. Das bekomme ich jeden Tag gespiegelt, wenn ich hier über den Schulhof gehe, dass einiges hängen bleibt. Ja, so kann es weitergehen, der Weg ist richtig!

Lassen Sie uns einen kleinen Ausblick in die Zukunft machen: Wie würde Ihre Wunschschule in Hinblick auf kulturelle Bildung und ihre Verankerung aussehen?

..... Ich mache sofort Werbung! Meine Wunschschule sieht so aus: Eine Kunsthochschule, Theaterschule, die mit uns kooperiert, kann in der Schule Räume nutzen (Atelierräume, Probenräume), sodass der frische Wind der Uni hier hereinweht und die Kolleginnen und Kollegen beflügelt. Mit den Schülern zusammen werden hier Projekte realisiert, und die Studenten, die in der zweiten Ausbildungsphase sind, bekommen das automatisch mit, so kann Schule sein. Ich wünsche mir eine Mischung, die die Studierenden aus dem Elfenbeinturm holt und sie früh mit der Schule konfrontiert, mit der Klientel, mit der sie später möglicherweise zu tun haben werden. Und umgekehrt bekommen die Schülerinnen und Schüler eben auch mit, was man beruflich machen, in welche Richtung es gehen kann, dass die Künste nicht Mittel zum Zweck sind, sondern ihren eigenen Wert haben, ohne dass jede/r eine Künstlerin oder ein Künstler werden muss. Ich glaube, dass dieser Reichtum und diese Vielfalt für alle toll sind. Das würde ich mir für dieses Gebäude, für diese Schule und für meine Schülerinnen und Schüler wünschen. ◀

1 Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Hector-Peterson-Schule in Kreuzberg traten mit Berliner Musikerinnen und Musikern und der Deutschen Oper Berlin eine musikalische Abenteuerreise an. Am Anfang stand die Frage, wie man es mit dem Teilen, Geben und Schenken halte. Wie funktioniert das mit dem Abgeben und Empfangen? Gemeinsam mit der Komponistin und Regisseurin Alexandra Holtsch waren alle Beteiligte ein halbes Jahr in Schule und Opernhaus mit offenen Ohren unterwegs, um die verschiedensten Klänge und Geschichten miteinander zu teilen. Und auch hinter den Kulissen wurde gemeinsam gewerkelt: In den Schulwerkstätten fertigten Schülerinnen und Schüler und Kunstschaffende gemeinsam Bühnenbild und Kostüme an. Die Premiere fand am 24. Januar 2015 in der Tischlerei der Deutschen Oper statt.



Pass-
kontrolle

WELT

KLEINEN UN...
TUN LÖNNEN DA...
MANY SMALL PED...
MANY SMALL PLA...
THAT CAN ALTER...

die Familie ge...

scher k...

ssa

in.

gar gut, we...

gehört

es ist etwas... wenn es di...

SPIELREGELN DER PARTIZIPATION

Der Kulturagent Carsten Cremer im Gespräch mit Nora Sternfeld über Partizipation und Mitbestimmung von Schülern in Kunstprojekten, über Schülerkunstwerke und neoliberale Aspekte in der kulturellen Bildung

— Carsten Cremer: Nora, als Kunstvermittlerin, Kuratorin und Mitbegründerin von trafo.K arbeitest du seit 1999 an Forschungs- und Vermittlungsprojekten an der Schnittstelle von Bildung und Wissensproduktion. Teilhabe ist dementsprechend oft ein zentrales Thema deiner Forschung. Dein Text „Um die Spielregeln spielen“ beschreibt unter anderem die Stärke von offenen Prozessen, wenn es um Partizipation geht. Du schlägst vor, „Partizipation nicht als bloßes ‚Mitmachen‘ zu begreifen, sondern als eine Form der Teilnahme und Teilhabe, die die Bedingungen des Teilnehmens selbst ins Spiel bringt“. Dein Text thematisiert Möglichkeitsräume im Museum, Räume des Unerwartbaren, in denen die eigentliche Partizipation stattfindet. Kann man diese transformativen Räume auch in Schule finden? Anders gefragt: Ist es deiner Meinung nach möglich, im Organisationssystem Schule um die Spielregeln zu spielen?

..... Nora Sternfeld: Für mich ist es wichtig, dass um die Spielregeln gespielt wird, wenn von Partizipation die Rede ist. Einerseits ist der Gedanke der Partizipation sehr wichtig, da er demokratische Potenziale im Museum und auch in Schule sichtbar macht beziehungsweise hinterfragt. Andererseits bin ich leider auch sehr enttäuscht, weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass immer, wenn von Partizipation die Rede ist, eigentlich von Neoliberalisierung gesprochen wird, also Neoliberalisierung erfahren wird ...

Schülerinnen und Schüler lernen, Probleme zu lösen, sie verlieren aus dem Blick, die Gegebenheiten kritisch zu hinterfragen

..... Genau. Wenn wir jetzt über das System Schule reden, glaube ich, dass das Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern in der Schule extrem wichtig fürs Lernen ist, weil es in gewisser Weise ein Übertragungsverhältnis darstellt. Nicht wie in der Psychoanalyse, aber es ist ein Verhältnis, in dem es möglich wird, jemand anderem ein Wissen zu unterstellen, sich dazu zu positionieren und sich somit zu entwickeln. Ich halte es für eine sehr beängstigende Entwicklung, wenn dieses Verhältnis nicht mehr gelebt werden kann, sondern jeder zum Agenten/zur Agentin seiner/ihrer eigenen Bildung werden muss. Als Konsequenz können die Schülerinnen und Schüler nur noch böse auf sich selbst sein, nicht mehr auf den Stoff, die Lehrenden und so weiter. Zusätzlich muss er oder sie zusammen mit dem Lehrer oder der Lehrerin zur Development Discussion einmal im Jahr. Ungefähr ab der Grundschule müssen die Schülerinnen und Schüler ihre Stärken und Ziele kennen. In diesem Übertragungsverhältnis wird die Lehrerin/der Lehrer zum Consulter. Und ein ganz wichtiger Teil vom Lernen und von der Schule, nämlich die Emanzipation, die durch eine Wut auf den Unterrichtsstoff und auf die Lehrenden entsteht, ist nicht mehr möglich. Um diese Möglichkeit zu haben, muss um die Spielregeln, die in der Schule herrschen, gespielt werden dürfen.

In Schule überlagern sich zwei Lehr- und Lernverhältnisse: ein Verhältnis des Wissenstransfers und eines, das durch einen starken demokratischen Partizipationsbegriff geprägt ist. Ist das ein Entweder-Oder, ein Sowohl-als-Auch? Sollte man diese Verhältnisse lieber zyklisch denken, dass jedes „seine Zeit“ beziehungsweise seine Berechtigung hat?

..... Eher zyklisch: Teilhabe der Schülerinnen und Schüler an allem ist nicht immer überall notwendig: Man muss sehen, ob nicht auch andere Lehr- und Lernverhältnisse ihre Stärken haben. Das soll kein Plädoyer für Autorität sein; im Gegenteil ist es ein Plädoyer für eine emanzipatorische, pädagogische Beziehung.

Wenn also Künstlerinnen und Künstler als Externe an die Schule kommen, ist es meistens ihre Absicht, Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit einer künstlerischen Erfahrung zu bieten. Sind die Projekte, die sie zusammen machen, eher temporäre Auszeiten beziehungsweise Pausen des normalen, das heißt des anerkannten Lehrverhältnisses? Und am Ende verpuffen sie als schöne Erinnerung?

..... Da bin ich mir gar nicht so sicher. Ich glaube, das sind sehr wichtige Momente in der Schule. Ich glaube, dass sich Schülerinnen und Schüler sehr lange an eine künstlerische Erfahrung erinnern können, manche vergessen sie schnell, vielen bringt sie nichts, für wenige kann sie sehr, sehr viel bedeuten.

Erhalten Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, beispielsweise bei der Entwicklung von Projekten mitzubestimmen oder selbst zu bestimmen, verstummen sie oft und sind mit dieser Situation überfordert. Da braucht es Geduld und vor allem Vertrauen in das Projekt. Vonseiten der Schule heißt es allerdings oft: Die Schülerinnen und Schüler brauchen neben der Form auch Vorgaben für den Inhalt. Mir scheint, dass damit aber häufig Verhandlungsräume von Anfang an dichtgemacht werden.

..... Mir ist sehr wichtig, Erfahrungen in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern nicht immer sofort zu deuten, sondern zu versuchen zu verstehen, was da eigentlich passiert, was sozusagen auf dem Spiel steht. Wir müssen auch anerkennen, dass wir, wenn wir mit trafo.K eingeladen werden, beispielsweise in Berufsschulen einen Queer-Workshop zu machen, dass wir auch Agenten eines Herrschaftsdiskurses sind, den

wir in die Schule hineinragen. Und aus dieser Perspektive werden Widerstände seitens der Schülerinnen und Schüler durchaus verständlich. Man muss diese anerkennen und damit arbeiten. Selbstkritisch muss man sagen, dass wir mit unserer künstlerischen Arbeit auch jene Herrschaftsdiskurse unterstützen, denen wir mit unserem Anspruch, um die Spielregeln zu spielen, eigentlich kritisch begegnen wollen.

Wie kann man diesen Herrschaftsdiskurs thematisieren beziehungsweise damit arbeiten? Das Thema ist ja wichtig... ..

..... Indem man in der Konzeption des Workshops auf ein breiteres Verständnis von Solidaritäten setzt, das auf der Basis von Ungleichheiten und Ungerechtigkeits Erfahrungen erwächst und das auch den Schülerinnen und Schülern bekannt ist, wenn auch aus anderen Zusammenhängen. Dieses Verständnis muss man zum Ausgangspunkt machen. Gleichzeitig bedingt die Solidarisierung mit denjenigen, die Ungerechtigkeiten erfahren, natürlich eine berechtigte Skepsis gegenüber dem Projekt, das wir in die Schulen hineinragen. Das ist ein wirklich problematischer Aspekt eines Projekts.

Oft brauchen Künstlerinnen und Künstler, die Lehrerschaft und die Schülerinnen und Schüler genau an dieser Stelle eine Vermittlerin: die Kulturagentin/den Kulturagenten, die/der genügend Raum für neue Erfahrungen in der Zusammenarbeit von Künstlern und Schule lässt.

..... Hier werden Aushandlungsprozesse wichtig, die unbedingt moderiert werden sollten. Aber auch hier sollten wir nicht vorschnell deuten. Widersprüche müssen, wenn sie auftauchen, ganz im Sinne der Kontaktzonen James Cliffords gesehen werden ...

...der beispielsweise Museen als Contact Zones beschreibt, in denen (postkoloniale) Machtverhältnisse immer mit thematisiert werden sollten. Trotzdem: Die Auseinandersetzung mit Inhalten auf Augenhöhe ist in Schule letztlich oft nur im Projektkontext möglich. Ungleichheiten bestimmen schnell den Alltag der Schülerinnen und Schüler. Teilhabe ist wieder nur temporär möglich... ..

..... Die Frage ist: Wie schaffe ich einen Raum, der offen ist und gleichzeitig Grenzen hat? Es gibt Spielregeln, die auf den Tisch müssen, denn sie sind diskutierbar.



Aber auch nicht absolut diskutierbar. Das ist das Paradoxe an Demokratie, dass sie nur soweit demokratisch ist, solange sie sich nicht selbst abschafft – das ist ein absurder Widerspruch. Wir sagen, wir machen, was die Schülerinnen und Schüler wollen, sie können mitbestimmen. Aber kaum wollen sie etwas, was wir nicht wollen, geht das nicht.

Und wenn man die Regeln transparenter macht und sagt: Das sind die Regeln, um die wir nicht spielen!

..... Von Anfang an sollte man sich und den anderen klarmachen, dass Offenheit und Schließung keine Gegensätze sind, sondern zusammengehören.

Aber die Disziplinarlogik beruht doch gerade auf dem Nichthinterfragen der bestehenden Ordnung

..... In meiner Arbeit mit Schule habe ich sehr stark die Erfahrung gemacht, dass zwei durchaus problematische Logiken aufeinandertreffen: die Disziplinarlogik der Schule mit all ihren Hierarchien und Entscheidungen, mit ihren Prüfungen, Noten und komischen Spielchen. Und dann ist da unsere Logik, nämlich die neoliberale Logik des Projekts mit ihrer ganz eigenen Herstellung von Effektivität und Produktivität durch permanente Mobilisierung von allem. Werden diese beiden Logiken nicht produktiv, sondern destruktiv verbunden, wird zum Beispiel permanente Produktivität benotet und somit Druck ausgeübt. Dann wird ein Scheitern auf Kosten der Schülerinnen und Schüler entstehen. Deswegen ist es falsch, ein Projekt aufzusetzen und damit anschließend in die Schule zu gehen. Es ist viel besser, Projekte mit Lehrenden gemeinsam zu konzipieren, um diese beiden Logiken von Anfang an produktiv gegeneinander auszuspielen, sodass sie sich auf beiden Seiten etwas enthebeln lassen.

In deinem Text „Verlernen vermitteln“ schreibst du, wie wichtig es ist, sich mit Machtverhältnissen in Hinblick auf ihre Veränderung auseinanderzusetzen. Du zitierst Gayatri Spivak, die in diesem Zusammenhang den Begriff „Unlearning“ nutzt, um Machtverhältnisse aktiv zu verlernen.

..... Es ist natürlich logisch, dass Lehrerinnen und Lehrer mehr verlernen müssen, weil sie die Instanzen sind, die diese Machtverhältnisse einüben und auch deswegen eingeübt haben, damit andere sie einüben. Das verlangt ein Metaverlernen und ist dementsprechend sehr schwierig, besonders in den Institutionen.

Kannst du dir, auf Schule bezogen, einen festen Ort für die Kunst vorstellen, an dem sie wirkt und nicht nur integriert wird? Schülerkunst scheint immer noch eine Nischenkunst zu sein. Entweder wird sie in den Schulen lieblos und ohne Konzept an die Wand gepinnt, oder sie fungiert als Pausenprogramm.

..... Das ist ein interessanter Anspruch, dass Schülerkunst einen eigenen Ort haben sollte, das gefällt mir. Die Idee, dass Schülerinnen und Schüler auch Kunst machen, die ausgestellt werden kann, hat ja auch eine lange Tradition. Uns geht es mit trafo.K nicht darum, dass wir Kunst machen. Sondern uns geht es darum, dass Jugendliche das machen, was sie wollen, und dabei künstlerische Strategien anwenden, wenn ihnen das für das, was sie wollen, sinnvoll erscheint. So haben wir die Zusammenarbeit mit Schulen immer angelegt und ausgelegt. Dadurch haben wir das Gefühl gehabt, es sind alle freier, weil die Kinder und Jugendlichen keine Künstler sein müssen: Sie können Schüler sein oder was auch immer sie sein wollen.

Müsste dann nicht auch die Autorenschaft bei den Schülerinnen und Schülern liegen?

..... Total. Und deswegen finde ich deine Idee sehr stark, die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler einfach Schülerkunst zu nennen, weil dann klar ist, dass diese mit einer Autorenschaft ausgestattet ist. Denn alle, die an einem solchen Projekt beteiligt sind, sind Autorinnen und Autoren, was wiederum die Funktion hat, dass sie Urheberinnen und Urheber sind.

◀ „Picasso ist gut, aber ich bin besser.“ In Schule Gesellschaft verändern.“ Eine Ausstellung zum Abschluss des Kulturagentenprogramms mit Werken von Schülerinnen und Schülern, kuratiert von Carsten Cremer, Eva Hertzsch und Adam Page sowie Rahel Puffert. Foto: Tim Schenk/Forum K&B

Schülerinnen und Schüler sind in diesem kollaborativen Prozess zumindest Teil einer relevanten künstlerischen Praxis, die oft als „educational turn“ in den Künsten bezeichnet wird. Ich habe das Gefühl, dass dieser „turn“ immer wichtiger wird, und ich frage mich, warum? Warum ist Kunst als Pädagogik so angesagt?

..... Es gibt seit den 1980er Jahren eine gesellschaftliche Abwertung von Pädagogik. So scheint es etwa schon an der Universität eine deutliche Unterscheidung zwischen einer vermeintlich „echten“ Kunst und der Kunstpädagogik, zwischen echter „Philosophie“ und ihrer schulischen Tradierung, zwischen Geschichte oder Mathematik als Wissenschaft einerseits und als Lehrgegenstand andererseits zu geben. Diese Hierarchien sind in der Accademia und im gesellschaftlichen Diskurs spürbar.

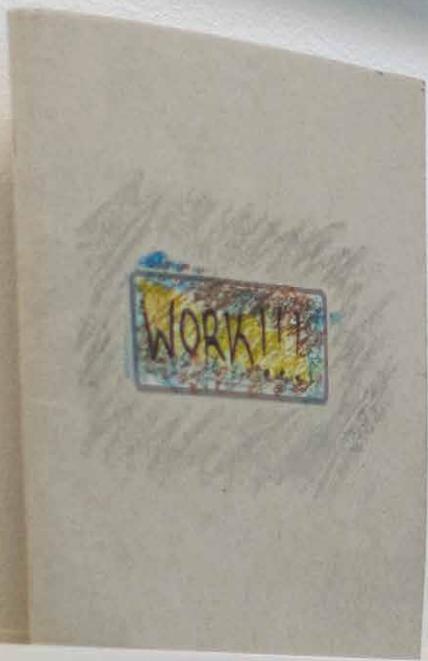
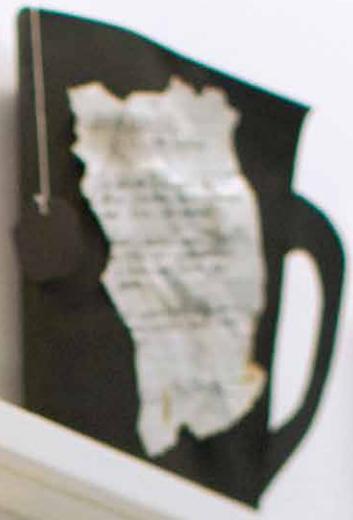
Eventuell kann eine neue Ausstellungspraxis dieses Missverhältnis aufgreifen, in der sich diese Themenfelder wiederfinden.

..... Es macht total Sinn, darüber nachzudenken. Wie kann die Ausstellung dieser Zusammenhänge genauso ernst genommen werden wie die künstlerische Arbeit selbst. Mir sind im Ausstellungskontext neben den visuellen auch die analytischen Fähigkeiten beziehungsweise die Verbindung von räumlichen, visuellen und analytischen Fähigkeiten wichtig: Machtverhältnisse im Raum zu denken, zu benennen, zu verschieben und so weiter. Und das würde ja heißen, dass eine Ausstellung genau mit diesen sehr wichtigen kuratorischen Fragen arbeitet.

In der Theorie klingt das so einfach: Alle forschen, alle lernen, alle sind Künstler. Aber alle machen dies unter unterschiedlichen Bedingungen, in unterschiedlichen Diskursen, unter unterschiedlichen Machtverhältnissen. Tut man aber so, als ob alles gleich wäre, würde das nicht die Unterschiede zwischen professioneller Kunst und Schülerkunst nivellieren?

..... Und ich frage: Was ist eigentlich ein Ausstellungsraum in der Schule? Ausstellungsräume verstehen sich zunehmend als postrepräsentative Foren. Jetzt werden Ausstellungsräume zu Foren, und Schulen bauen Ausstellungsräume. Und Ausstellungsräume werden zu Lernräumen, und ein Lernraum baut einen Ausstellungsraum: Wie gehen wir damit um? Und macht man diese Widersprüche bewusst, macht man sie sichtbar? Ist das die kuratorische Strategie, oder freut man sich, dass sich alles vermischt? Das sind die Fragen. Und deshalb braucht es eine wirklich gute, genaue kuratorisch-künstlerische Arbeit. ←

„Picasso ist gut, aber ich bin besser.“ In Schule Gesellschaft verändern.“ Eine Ausstellung zum Abschluss des Kulturagentenprogramms mit Werken von Schülerinnen und Schülern, kuratiert von Carsten Cremer, Eva Hertzsch und Adam Page sowie Rahel Puffert. Foto: Tim Schenk/Forum K&B ▶



FORMATE UND METHODEN

ANDREJA DOMINKO*

ART 21 – EIN NEUES PROFILFACH

ART 21 – DIE IDEE

Seit 2012 unterrichtet die an der Leuphana Universität in Lüneburg ausgebildete Lehrkraft Aileen Stahl die Fächer Kunst und Englisch an der Stadtteilschule Niendorf in Hamburg. Im Februar 2013 trug Frau Stahl die Idee an mich heran, gemeinsam im Rahmen des Kulturagentenprogramms ein neues Profilagebot für die Mittelstufe zu entwickeln, das die Fachbereiche Kunst und Englisch vereint, mit besonderem Fokus auf die Vermittlung zeitgenössischer Kunst. Aktuelle Positionen der Gegenwartskunst bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte zur englischen Sprache und daher eine Vielfalt sinnstiftender Vermittlungsformate zur Annäherung an die englische Sprache in Wort und Schrift, sodass nicht nur eine ausschließlich kunstaffine Schülerschaft für dieses Profil gewonnen werden konnte. Nach einer intensiven produktiven Entwurfsphase entstand im Sommer 2013 das Konzept für das neue Profilfach art 21 (art twentyone) in Kooperation mit der Galerie der Gegenwart der Hamburger Kunsthalle.

An der Stadtteilschule Niendorf wird in den Jahrgängen 8 und 9 sowie 12 und 13 in Profilklassen gelernt. Sie setzen unterschiedliche fachliche Schwerpunkte und haben für den Profilverricht einen ganzen Tag pro Woche zur Verfügung. Diese Struktur ermöglicht ein gezielt projektorientiertes Lernen. Das im Rahmen des Kulturagentenprogramms konzipierte Profilfach art 21 knüpft an diese Struktur an.

ART 21 – DIE ZIELE

23 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 8 arbeiten intensiv mit ihrer Lehrkraft über vier Schulhalbjahre mit acht Künstlerinnen und Künstlern und der Hamburger Kunsthalle im Bereich der zeitgenössischen Kunst zusammen. Das Konzept sieht vor, dass



Struktur und Konzeption von art 21

die Schülerinnen und Schüler zu einem spezifischen künstlerischen Themenfeld arbeiten. Die künstlerische Praxis wird außerdem mit Sequenzen in englischer Sprache verbunden, in denen sie in Wort und Schrift künstlerische Positionen rezipieren, darüber reflektieren und anschließend präsentieren. Hierzu wurden folgende künstlerische Erfahrungsfelder zur Bearbeitung spezifiziert:

} Material } Film } Linie } Fotografie

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit erhalten, die Galerie der Gegenwart der Hamburger Kunsthalle sowie ausgewählte zeitgenössische Künstlerinnen und Künstler und deren Werke kennenzulernen. Unter Anwendung der englischen Sprache soll die zeitgenössische Kunst durch die unmittelbare Begegnung mit Kulturschaffenden für Schülerinnen und Schüler als lebendiges und vielschichtiges Phänomen ihrer Gegenwart erfahrbar gemacht werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen mithilfe unterschiedlicher

künstlerischer Techniken eigene Kunstwerke kreieren sowie deren Präsentation selbstständig planen und umsetzen. Auf diese Weise können sie ihre individuellen kreativen Stärken und Interessen selbstbestimmt entdecken. Soweit die Theorie, nun zur Praxis:

ART 21 – DIE DURCHFÜHRUNG

„Damit sich Menschen als Rezipienten für Kunst interessieren, damit sie sich eigene Urteile zutrauen und offen für die Anregungen sind, die Kunst bieten kann, müssen sie zu aktiven geistig tätigen Kulturnutzern, im besten Falle selbst zu künstlerisch Tätigen werden. Wie Besucherforschungen zeigen, sind diejenigen, die selbst als Kunstamateure tätig sind, auch das aktivste Kulturpublikum.“¹ Im August 2013 wurde das neu konzipierte Profildach art 21 erstmalig im Jahrgang 8 an der Stadtteilschule Niendorf angeboten.

Erste Einheit: Material

Zu Beginn des Schuljahres 2013/2014 stand eine Einheit zum Erfahrungsfeld „Material“ in der zeitgenössischen Kunst im Fokus.

Ein übergreifender Kontext für künstlerisches Handeln kann sich aus dem gewählten Material ergeben. Seine stofflichen Qualitäten fordern zur Handhabung heraus und sind zugleich Träger von Bedeutung. Der Eigensinn des Materials prägt die Gestaltung, wenn Aktivitäten, Bearbeitungs- und Darstellungsmöglichkeiten auf Form, Struktur und Beschaffenheit der Dinge antworten. Anregungen zur Erschließung solch künstlerisch-kreativer Erfahrungsfelder sammelten die Schülerinnen und Schüler während der Ausstellungsbesuche zu 25 Jahre Galerie der Gegenwart der Hamburger Kunsthalle. Im Anschluss führten die Künstlerin Sabine Mohr und der Künstler Rüdiger Knott jeweils einen Workshop an unterschiedlichen Lernorten (Museum/Atelier/Galerie/öffentlicher Raum) durch.

Zweite Einheit: Linie

Die zweite Einheit im zweiten Schulhalbjahr befasste sich mit dem künstlerischen Erfahrungsfeld „Linie“. Die Linie ist ein elementarer Bestandteil einer jeden Zeichnung. Als Kontur dient sie als erstes bildnerisches Mittel beim Darstellen eines Gegenstands, zugleich ist sie von hohem künstlerischem Abstraktionsgrad. Gemeinsam mit der Künstlerin Karin Haenlein und dem Künstler Jonathan Sachau besuchte die Profilklasser art

21 die Ausstellung der Künstlerin Gego „Line as Object“ in der Galerie der Gegenwart der Hamburger Kunsthalle. Dort begaben sie sich gemeinsam auf eine inhaltliche Spurensuche zum Themenfeld „Linie“. Führungen im Dialog unterstützten den prozesshaften und partizipativen Charakter der Ausstellungsbesuche.

Mit Jonathan Sachau wurden zum Thema „Linie 8“ großflächige Graffitis auf dem Schulgelände entwickelt und gesprüht. Nach einer intensiven Spurensuche konzipierten die Schülerinnen und Schüler unter Anleitung der Künstlerinnen und Künstler in der Schule ein eigenständiges künstlerisches Vorhaben zum Thema „Linie“ und erforschten praktisch in vier Einheiten das gestalterische Potenzial einer Linie.



art 21, Material. Foto: Aileen Stahl



art 21 in der Galerie der Gegenwart der Hamburger Kunsthalle. Foto: Aileen Stahl

ART 21 – DURCHFÜHRUNG IM PROZESS

Dritte Einheit: Film

Im dritten Schulhalbjahr steht das künstlerische Erfahrungsfeld „Trickfilm“ im Zentrum von art 21. Zwei Trickfilmer werden an die Stadtteilschule Niendorf eingeladen, um in sechs Einheiten gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern ein Trickfilmprojekt durchzuführen. Das Medium Trickfilm vereint die Ausdrucksmittel fast aller Kunstformen: Malerei, Bildhauerei, Literatur, Musik, Grafik, Typografie, Fotografie, Objektkunst – alles kann hier eingesetzt werden. Die besonderen Möglichkeiten, die der Film durch die zeitliche Abfolge von Bildern bietet, werden beim Trickfilm am konsequentesten genutzt, denn hier arbeitet die Regisseurin/der Regisseur mit jedem einzelnen Bild der Filmsekunde.

Die Schülerinnen und Schüler erforschen das Medium Trickfilm in eigenen Projekten; sie werden darin unterstützt, selbst erfundene Geschichten und Bilder vom Einzelbild bis zum vorführbaren Film umzusetzen. Dabei werden sie zum Austausch und zur Koope-

ration untereinander ermuntert und von den Künstlerinnen und Künstlern während der technischen Umsetzung professionell begleitet.

Vierte Einheit: Fotografie

Die Fotografie steht im Zentrum der vierten Einheit. Auch hier werden sich zwei der geladenen Künstlerinnen und Künstler gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern thematisch der Begrifflichkeit „art 21“ widmen.

Die Fotografie ist zu einem festen Bestandteil der künstlerischen Praxis geworden. Sie definiert sich dadurch, dass die Kamera Wirklichkeit einerseits maschinell-instrumentell in objektiver Weise registriert, andererseits das fototechnische Medium aber von der subjektiven Sichtweise, Fantasie und Bildinterpretation desjenigen abhängig ist, der das Bild macht. Indem Subjektivität und individuelle Erlebnisweise eingebracht werden, kann ein eigenes Bild entstehen.



ART 21 – EIN INNOVATIVES, ÜBERTRAGBARES FORMAT MIT ZUKUNFT?

„Kulturvermittlung ist nicht nur Verständnishilfe zwischen Kunst und Publikum, sondern meint auch, die spezifischen Stärken der Künste für das Zusammenleben im Alltag zu nutzen, ihre Fähigkeit, kommunikative Prozesse in Gang zu setzen, die Wahrnehmung auf das Gewohnte zu verrücken, zu zeigen, dass alles auch ganz anders sein könnte.“²

Regelmäßig berichtet die Lehrerin Aileen Stahl im Rahmen der Kulturgruppentreffen und der Fachbereichskonferenz Künste an ihrer Schule über die gesammelten Erfahrungen im neu installierten Profil. Ziel ist es, dem Kollegium das fächerübergreifende Potenzial von zeitgenössischer Kunst zur Vermittlung der englischen Sprache für ihre eigenen Unterrichtsvorhaben zu verdeutlichen sowie die neu geschaffenen Netzwerke aus einzelnen Kooperationspartnerschaften für alle Interessierten nutzbar zu machen. Darüber hinaus wurden spezifische Gelingensbedingungen sowie Kriterien der Übertragbarkeit von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren intensiv diskutiert.

Folgende Grundanforderungen wurden hierzu erarbeitet:

- } eine langfristige Bereitstellung benötigter personeller und finanzieller Ressourcen an den Schulen zur Sicherung von Qualitäten und Strukturen solcher Pilotprojekte
- } eine stärkere curriculare Implementierung von ganztägigen, fächerübergreifenden, künstlerischen Formaten bereits in der Mittelstufe
- } eine Verbesserung/Modernisierung vorhandener Kunsträume/Werkstatträume und deren Ausstattung

ART 21 – FAZIT UND AUSBLICK

art 21 bietet den Schülerinnen und Schülern der Stadtteilschule Niendorf die Entdeckung neuer Möglichkeiten, Perspektivwechsel und transformatorische Selbstbildungsprozesse. Alle Beteiligten sind sich einig: art 21 stellt eine gelungene kulturelle Bildungssituation her, verabschiedet sich von den traditionellen Vermittlungsvorstellungen an Schulen und am Museum und öffnet sich vielmehr aktueller Didaktik, neuen Lerntheorien und neuen Lernorten!

Selbstverständlich verläuft eine solche Profilentwicklung weder linear noch glückt sie immer im Sinne der ursprünglich formulierten Zielperspektiven, sondern unterliegt erfahrungsgemäß Schwankungen. Das ist gut so. Denn weder überzogene Euphorie noch regressive Skepsis tragen zur Stabilität im Gestaltungsprozess bei. So können und sollten auch Stolpersteine als wesentliche Bestandteile von Lernprozessen akzeptiert werden. ←

* [Kulturagentin in Hamburg](#)

1 Mandel, Birgit: *Kulturvermittlung. Zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft*, Bielefeld 2005, S. 54.
2 Mandel, Birgit: *Konzeptionen und Handlungsfelder der Kulturvermittlung*, München 2008, S. 16.

MICHAELA SCHLAGENWERTH*

LINA-TV – EINE FILMINSTALLATION ALS PROZESS

Wie die Berliner Lina-Morgenstern-Schule mit Hilfe einer Filminstallation mit sich selbst kommuniziert

— Manche Dinge kommen einem, wenn es sie nur lange genug gibt, ganz selbstverständlich vor – und man kann sich gar nicht mehr so recht daran erinnern, wie es war, als alles anfing. An das ungläubige Kichern der Schülerinnen und Schüler der Lina-Morgenstern-Schule zum Beispiel, als sie sich die ersten Male über die Leinwand des Schulfoyers flimmern sahen. An die Aufregung, Freude und manchmal auch Empörung dieser ersten Monate.

Seit knapp drei Jahren gibt es in der Lina-Morgenstern-Schule das Lina-TV, eine Filminstallation im Foyer der Schule. Seitdem ist das in einem circa 15-Minuten-Loop laufende, inzwischen wöchentlich wechselnde Programm auf Sendung. Ganz einfach hat es mit dieser Installation begonnen. Der Hausmeister hat an die Wand ein weißes Leinwandrechteck gemalt, an die Decke wurden ein Beamer und ein Lautsprecher montiert, und in der Besenkammer unter der Treppe wurde der Rechner für die Bedienung untergebracht. Ein paar Lehrer brannten Fotos von Klassenfahrten und besonderen Unternehmungen auf DVD, die in einer Endlosschleife abgespielt wurden. Bald entstanden erste kleine Mixturen aus Fotografien und Filmaufnahmen, mit schriftlichen Kommentaren versehen und mit Musik unterlegt.

IDEENGEBER: RUNDER TISCH KULTUR

Inzwischen ist Lina-TV ein komplexes Gebilde, eine Installation, mit der die Schule über sich selbst kommuniziert. Es gibt diverse Filmformate, darunter als feste Konstante eine Reporter- und eine Stop-Motion-AG, und einzelne Filmprojekte mit zum Teil recht bekannten Künstlerinnen und Künstlern. Entstanden ist die Idee zu Lina-TV – auf den Namen „Lina-TV“ sollte das Format aber erst später von den Schülerinnen und Schülern der ersten Film-AG getauft werden – während dreier Treffen zu Beginn des Kulturagentenprogramms bei den ersten „Runden Tischen Kultur“, an der sich zahlreiche Lehrer aus unterschiedlichen Fachbereichen beteiligten. Der „Runde Tisch Kultur“, das war, vor allem in der wichtigen Anfangsphase des Kulturagentenprogramms, das Forum, um Grundsätzliches zu diskutieren und neue Konzepte zu entwickeln: Was sind die Stärken und was die Schwächen der Schule? Und was brauchen und wollen wir? Das waren die Ausgangsfragen.

Wir wissen viel zu wenig voneinander. Viele Klassen unternehmen spannende Dinge, aber davon bekommt in der Schule sonst niemand etwas mit. Unseren

Schülerinnen und Schülern fehlt es an Selbstvertrauen. Sie haben nicht den Mut, sich zu zeigen, sich selbst zu präsentieren. Es fehlt ein Ort, an dem wir zusammenkommen können, ein Ort des Austauschs, der Begegnung. Das waren einige der Grundaussagen.

MARKTPLATZ MIT FILM

Man bräuchte eine Art Marktplatz, sagte ein Lehrer; einen Marktplatz mit Film, sagte eine andere. So hat es angefangen. Auf einer Gesamtkonferenz wurde das Ganze vorgestellt und gleich beschlossen. Ein junger Lehrer meldete sich: Die Idee sei toll. Er sei bereit, fürs Erste die technische Betreuung zu übernehmen, und hoffe, es bleibe deswegen nicht gleich alles an ihm hängen. Aber natürlich kam es dann genau so – er war jetzt bis auf Weiteres der Zuständige. Bis Lina-TV wuchs. Ein Musiklehrer erhielt für die Betreuung eine erste Freistellungsstunde. Das Programm von Lina-TV wurde künstlerischer, anspruchsvoller. Aber die „Niedrigschwelligkeit“ von Lina-TV als ein Format, an dem alle mitmachen können und sollen, ist eines der zentralen Leitlinien geblieben. Das heißt konkret: Auch ein einfaches abfotografiertes Blatt Papier, auf dem man eine Aktivität anbietet oder eine Mitteilung macht, wird auf Lina-TV gesendet. Längst gibt es eine eigene Lina-TV-Beauftragte mit einem festen Stundenkontingent, die jede Woche ein neues Programm zusammenstellt und für die Schülerinnen und Schüler wie für die Lehrpersonen als Ansprechpartnerin fungiert. Auch wer eine Kamera ausleihen will, wer Hilfe beim Schneiden braucht oder wer von Schulaktivitäten weiß, die unbedingt gefilmt werden sollten, wendet sich an sie.

Selbstverständlich war das alles beim Start von Lina-TV noch nicht so. In den ersten Wochen gab es – neben Begeisterung und Staunen – auch Empörung unter den Schülerinnen und Schülern. Einzelne, die sich zunächst über ihren Auftritt gefreut hatten, forderten, nachdem sie von anderen Schülerinnen und Schülern gehänselt worden waren, aus den Clips herausgeschnitten zu werden.

Beim „Runden Tisch Kultur“ und anschließend in der Gesamtkonferenz wurde darüber diskutiert. Zu Lina-TV, das wurde deutlich, müsse auch Medienpädagogik gehören. Zudem wurde Lina-TV auch im Unterricht zum Thema. Wer sich zeigt, macht sich auch angreifbar – vor allem darüber wurde diskutiert. Der Hohn, auch das wurde deutlich, war Teil eines

Erschreckens über Veränderung, darüber, dass sich Schülerinnen und Schüler im öffentlichen Raum Schule aus der sicheren Position des Nicht-Agierens herausbewegten. Inzwischen hat sich diese Aufregung gelegt. Maßgeblich auch dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler selbst zunehmend zu den Machern der Filme wurden. Zum Sich-Zeigen, das war Teil des Prozesses, gehört auch ein Standing, um eventuelle Angriffe zurückweisen zu können. Wer sich heute an der Lina-Morgenstern-Schule anmeldet, der unterschreibt, dass er einverstanden ist, sowohl an Lina-TV als auch am Tanzunterricht teilzunehmen.

Nicht wenige Schülerinnen und Schüler kennen, bevor sie auf die Schule kommen, bereits einige der schönsten Clips, die im Laufe von Lina-TV entstanden sind, von YouTube: Zum Beispiel „Postcards from LMS“¹, Tanzclips, die die Choreografin und Filmemacherin Jo Parkes und der Filmemacher Sven Hill mit Schülerinnen und Schülern des damaligen 9. Jahrgangs drehten.

Als diese Filme im Sommer 2013 beim ersten „Lina Moves“-Schulfest uraufgeführt wurden, waren die Schülerinnen und Schüler sprachlos. Dass sie Teil von Filmen dieses künstlerischen Levels sein könnten, dass sie so verdammt gut rüberkommen und welche Möglichkeiten sich für sie mit Lina-TV eröffnen könnten, das wurde ihnen im Rahmen dieses Festes in einer anderen Dimension bewusst. Wichtig für das wachsende Selbstverständnis des Sich-Zeigens war auch, dass die Lehrerinnen und Lehrer selbst einen Perspektivwechsel vorgenommen haben. In einem ziemlich komischen und rasant-anarchischen Tanzclip, in dem zehn Lehrerinnen und Lehrer über Tische und Stühle des Chemieraums krabbeln – bis sie schließlich von den Hokuspokus-Düften der Chemielehrerin dressiert werden – stellten sie sich selbst in ihrer Lehrerrolle zur Disposition.

DIE SCHULE INS STAUNEN VERSETZEN

Lina-TV heißt eben auch genau das. In den Tagen vor dem Fest, auf dem diese Filme erstmals gezeigt wurden, schien die Schule wie in Angst erstarrt. So eine Art von Programm hatte es an der Lina-Morgenstern zuvor noch nicht gegeben. Vor allem die Struktur war vielen im Kollegium unheimlich: Die Schüler wurden in Großgruppen in Zeiteinheiten von 45 Minuten durch die Schule bewegt, um in der Aula Tanzaufführungen und einen Poetry-Slam, im Foyer die Filmuraufführungen zu sehen und die endlos lange Hofwand mit



Postcards from LMS: „Warten auf Frau Bartsch“. Film: Sven O. Hill und Jo Parkes



Postcards from LMS: „Kicker“. Film: Sven O. Hill und Jo Parkes



Postcards from LMS: „Turm“. Film: Sven O. Hill und Jo Parkes



Postcards from LMS: „Chemische Reaktion“. Film: Sven O. Hill und Jo Parkes



Postcards from LMS: „Raucherecke“. Film: Sven O. Hill und Jo Parkes

Tape-Art zu verschönern. Es gab die Sorge, dass die Schülerinnen und Schüler nicht durchhalten, das statt eines Kunstfestes ein Tag mit ständigen Disziplinierungsmaßnahmen stattfinden würde. Das hätte die Schule beschädigt und wäre nur schwer wieder-gutzumachen gewesen. Stattdessen hat das Fest die Schule ins Staunen über sich selbst versetzt, sie zum Schweben gebracht. Viele Lehrer sagten, sie könnten sich nicht erinnern, je eine solche Leichtigkeit und Entspannung an der Schule erlebt zu haben.

EIN QUANTENSPRUNG

Es folgte: Ein Quantensprung. Nach dem Fest und den anschließenden Ferien begannen im neuen Schuljahr mehrere Film-AGs. Ein Jahr später, beim „Lina Moves“-Schulfest 2014, saßen nicht mehr stauende Kinder bei den Filmuraufführungen, sondern sich stolz und selbstbewusst zurücklehrende Filmexperten, für die selbstverständlich war: Natürlich, das sind wir. Wir spielen Talkshow und machen uns über Sarrazin & Co lustig. Wir befragen Lehrer, die zum Teil etwas verlegen vor der Kamera darüber Auskunft geben, was sie als Schulleiter anders machen würden. Wir interviewen den die Schule besuchenden Staatssekretär für Bildung, Mark Rackles, und stellen selbstbewusst kritische Fragen. Und wir basteln uns in der Stop-Motion-AG fantastische eigene Bildwelten.

Lina-TV macht die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigen Akteurinnen und Akteuren, aber es eröffnet ihnen darüber hinaus in einer von Medien bestimmten Welt auch eine besondere Kompetenz. Weil es ihnen ein Wissen für die Wirkungsweisen von Film vermittelt, von der Gemachtheit der Bilder, von Dramaturgie, Bildästhetik und dem komplexen Zusammenspiel der unterschiedlichen Gestaltungsmittel.

Schaut man heute zurück, so sind die beiden wichtigsten Ergebnisse von Lina-TV folgende: Das Selbstverständnis der Schule hat sich verändert. Auf Lina-TV kann man sehen, wie viele spannende kulturelle Aktivitäten und künstlerische Angebote es an der Schule gibt – die parallel zu Lina-TV ständig weiter angewachsen sind, vor allem durch den Aufbau einer AG-Schiene im Ganztagsbereich mit einem vorwiegend künstlerischen Profil. Entstanden ist bei den Schülerinnen und Schülern wie den Lehrenden da-

durch ein neuer Stolz auf die Schule, ein Gefühl von mehr Freiheit, mehr Offenheit. Lina-TV führt täglich allen, die an der Leinwand vorbeikommen, spielerisch vor, dass die Lina-Morgenstern-Schule sehr viel mehr ist als ein Ort der Wissensvermittlung. Und, noch wichtiger: Die Schülerinnen und Schüler sind dabei zu Akteuren geworden, die sich nicht nur selbstbewusst in Filmen zeigen, sondern die auch die Macher, die Regisseure, der meisten Filme sind.

Lina-TV ist ein nicht endender Prozess, in dem immer neue Ideen entstehen werden. Manche bewegen sich in einer langen Warteschleife, um dann ganz plötzlich realisiert zu werden. Andere versanden oder kommen nur millimeterweise vorwärts. Von Anfang an war eine der Visionen, möglichst viel Selbstverwaltung bei Lina-TV einzuführen. Aber eine gemischte Filmredaktion aus Schülerinnen und Schülern, Lehrenden sowie freien Kunstschaffenden ist immer noch genauso in Arbeit wie eine Filmjury. Die Idee einer Lina-Wochenshow mit wechselnden aktuellen Schulnachrichten konnte aus Mangel an Kapazitäten bislang noch nicht realisiert werden. Aber andere Prozesse haben sich verselbstständigt. Erste Schülerinnen und Schüler leihen sich Kameras, um in ihrer Freizeit zu drehen. Eigenständig werden Konzepte für Filme als Teil der Präsentationsprüfung entwickelt. Mit Nina Fischer & Maroan el Sani konnten international bekannte Künstler für ein einjähriges Filmprojekt mit der Willkommensklasse gewonnen werden. Ein Coaching-Programm ist in Vorbereitung, bei dem sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrende von einer Künstlerin/einem Künstler beim Filmemachen begleitet werden. Und eine neue Idee ist entstanden: Warum sollte Film nicht curriculärer Bestandteil des Kunstunterrichts werden? Ein halbes Jahr Filmunterricht gemeinsam mit Kunstschaffenden, in dem man von Kameraführung über die Entwicklung eines Storyboards bis zum Schneiden das kleine Film-ABC lernt. Es wäre ein Schritt, mit dem sich Lina-TV wieder neu erfinden würde. Ach nein, es wäre kein Schritt, sondern ein großer Sprung. Warum nur, fragen wir uns verwundert, sind wir auf diese Idee nicht schon früher gekommen? ←

* Kulturagentin in Berlin

1 Siehe: „Postcards from LMS“ unter: www.publikation.kulturagenten-programm.de/filme.html.

Voll Sinnlos

Überall MAUERN

MAUERN finden wir auf unserer schönen Erde so gut wie überall. Es gibt sie in den unterschiedlichsten Ausmaßen und Variationen. So bauten Menschen schon immer **MAUERN** zu Zwecken der Verteidigung oder Begrenzung von Gebieten. In der Natur jeder **MAUER** liegt etwas Abtrennendes, etwas, das uns einschränkt in unseren Köpfen wie in unseren Bewegungen. **MAUERN** können unsere Realität oder zumindest das, was wir unsere Realität nennen, extrem einschränken oder verändern. Das ist logisch, denn in einer Welt voller **MAUERN** wird die Veränderung früher oder später auf eine **MAUER**, eine Begrenzung (des Vorstellbaren) stoßen.

Es lässt sich also ebenfalls feststellen, dass **MAUERN** mehr Veränderungen, mehr Dynamik, mehr Leben aufhalten, als sie der Welt bringen. Wenn wir auf eines dieser Hindernisse stoßen, verlangt das von uns immer die wichtige Entscheidung, wie damit umzugehen ist. Diese Entscheidung ist gleichfalls eine Entscheidung darüber, ob wir Veränderung wollen. Eine berühmte als auch prägende Entscheidung dieser Art wurde zum Beispiel am 9. November 1989 getroffen.

L
U
K
A
S

Eigenes Geld für eigene künstlerische Projektideen, das war die Idee des Schülerkunstgeldfonds der Staatlichen Regelschule „G. E. Lessing“ Nordhausen. Lukas aus der 10. Klasse konnte mithilfe des Schülerkunstgelds im Mai 2014 seine Kunstaktion „Voll Sinnlos“ durchführen, bei der er eine Mauer aus Pappkartons mit brennenden Pfeilen beschoss und abbrennen ließ. Lukas setzte sich für sein Projekt intensiv mit dem Kunstbegriff auseinander und las bei seiner Kunstaktion den anwesenden Zuschauern seinen selbst verfassten Text „Überall Mauern“ vor. Begleitet wurde das Projekt von der Kulturagentin Kathleen Hahnnemann.

Die Berliner **MAUER** fiel und mit ihr fielen viele, die sich auf sie stützten. Die Menschen haben sich damals für Veränderung und Dynamik entschieden. Die Berliner **MAUER** ist ein gutes Beispiel dafür, was jeder erreichen kann, wenn er auf **MAUERN** trifft. Lasst uns diesem Beispiel folgen und dem Sprichwort „Mit dem Kopf durch die Wand“ eine neue Bedeutung geben!

Und viele **MAUERN** sind noch zu durchbrechen. Man findet sie in Kunst und Kultur, in Schule und Gesellschaft. Ich durchbrach beim Vorbereiten dieses Projekts selbst viele **MAUERN**. Die Vorstellung, bald einen Riesenhaufen Kartons zu verbrennen und das als Kunst zu definieren, war recht ungewöhnlich. Doch so wird, wenn auch nur symbolisch, eine weitere **MAUER** durchbrochen. Die scheinbare Sinnlosigkeit des Verbrennens regte zumindest mich zum Nachdenken an. Sollte ich mich für Zerstörung und Pyromanie öffnen? Eine weitere **MAUER** einreißen? Viel Neues kam auf mich zu, weshalb ich Hilfe brauchte. Mir wurde auch tatkräftig geholfen, weshalb ich mich hier sehr bedanken möchte bei allen, die es mir möglich gemacht haben, diese **MAUERN** zu durchbrechen. [...]

Die Kunst hat mir offenbart, dass sie einerseits Anspruch und Begründung für Zerstörung sein kann oder aber Wegbereiter für die Philosophie. Fest steht für mich:

Die nächste **MAUER** kommt bestimmt.

BETEILIGUNGSPROZESSE INITIIEREN!

Kristin Bäßler im Gespräch mit der Kulturagentin Kathleen Hahnemann über das Projekt „Schülerkunst- geldfonds“

— Eines der ersten Projekte, das die Kulturagentin Kathleen Hahnemann an der Staatlichen Regelschule „G. E. Lessing“ Nordhausen anstieß, war das Schülerkunstgeld. Die Idee: Schülerinnen und Schüler setzen ihre eigenen künstlerischen Ideen um und bekommen dafür ein Budget, das sie selbst verwalten. Die wöchentlichen Treffen der Thüringer Schülerinnen und Schüler fanden nachmittags für ein bis zwei Zeitstunden nach der Schule statt. Dort debattierte das Team über Kultur und geeignete Projektformate und erprobte ihr eigenes „Guerrillamarketing“. Es baute eine Litfaßsäule als Kommunikationsplattform, gründete eine Facebook-Gruppe, rief den Kiosk der Schule wieder ins Leben und betrieb ihn selbst. Einer der beteiligten Schüler, Lukas Fullmann, erklärte am Ende des Projekts: „In Schule ist Partizipation von Schülern oftmals nur deshalb vorhanden, weil sie Ausführende einer fremden Idee oder eines fremden Plans sind. Nun hab ich etwas vorzuweisen, das ich persönlich initiiert und durchgeführt habe – ein gutes Gefühl!“

Im folgenden Gespräch berichtet die Kulturagentin Kathleen Hahnemann von der Entstehung des Projekts „Entscheide Du! Schülerkunstgeld“, über die Projekte, die die Schülerinnen und Schüler zusammen mit ihren Familien umgesetzt haben und welche Rolle Partizipation im Schulalltag spielen kann.

Kristin Bäßler: 2012 hat die Lessing Schule in Nordhausen einen Projektantrag für den sogenannten Schülerkunstgeldfonds gestellt. Worum ging es dabei?

Kathleen Hahnemann: Wir haben den Titel des Projekts „Entscheide Du! Schülerkunstgeld“ genannt. Das Projekt hatte sich aus der Arbeit mit einer Schülergruppe der Lessingschule Nordhausen ergeben, dem Schülerkulturteam, das gemeinsam mit einer beteiligten Lehrerin und mir eigene Projekte anstoßen wollte. Die Schülerinnen und Schüler haben sich mit ihren Projektideen eingebracht und kulturelle Prozesse in der Schule in Gang gesetzt. Irgendwann formulierte jemand aus der Gruppe die Idee: „Mensch, es wär’ doch toll, wenn wir eigenes Geld hätten!“

Ihr seid also in die Rolle von Förderern für gute Projektideen geschlüpft. Wie habt ihr denn die sicherlich schwierige Auswahl bei den Projektideen getroffen?

Ja, die Anträge hat eine Jury bekommen, die aus drei Schülern vom Schülerkulturteam, Martina Degenhardt, Leiterin der Jugendkunstschule Nordhausen, und mir als Kulturagentin bestand. Wir Erwachsene sind von den Schülerinnen und Schülern in die Jury gewählt worden. Einen Nachmittag lang haben wir die zwölf Schülerinnen und Schüler angehört, die jeweils fünf Minuten Zeit hatten, um ihr Projekt vorzustellen. Danach hat die Jury diskutiert und gemeinsam ausgewertet, warum ein Projekt gefördert oder in der beantragten Form nicht gefördert werden kann.



Welche Schülerprojekte sind umgesetzt worden?

Wir haben uns an diesem Jurynachmittag für fünf Projekte entschieden. Jonas Langer beispielsweise hatte vor, einen Vulkan zu bauen. Er hat eine Zeichnung abgegeben, die er gemeinsam mit seinem Großvater und seiner Mutter angefertigt hatte. Am Ende haben sie einen aufwendig konstruierten Vulkan mit einem Holzgerüst aus Pappmaché gebaut, der auf Rädern mobil war.

Und mit welchen Projektideen haben sich die anderen Schülerinnen und Schüler beworben?

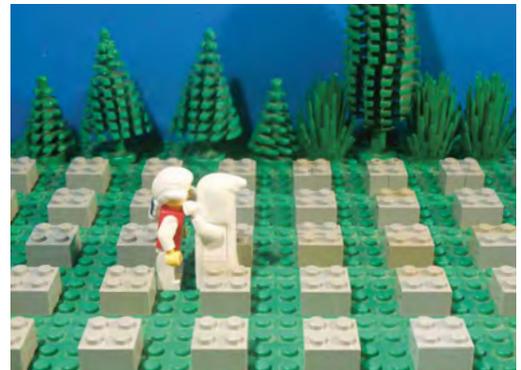
Jeremy Billert, 6. Klasse, wollte gemeinsam mit seiner Klasse eine Modekollektion aus Altkleidern entwerfen und sie während einer Modenschau der Schule vorstellen. Ariana Muciqi hatte die Idee, eine CD mit gecoverten Songs aufzunehmen. Durch unseren Beratungsprozess hat sie ihr Konzept wesentlich erweitert. Ursprünglich wollte sie ein Kondensatormikrofon kaufen, um zu Hause die Stücke aufzunehmen. Sie hat sich davon überzeugen lassen, an der Schule ein Casting zu machen, um mit weiteren Schülerinnen und Schülern gemeinsam Lieder aufzunehmen und sich ein Tonstudio zu suchen oder mit dem Offenen Kanal zu kooperieren. Lorenzo Sorgatz drehte einen Stop-Motion-Film¹ zu Shakespeares „Hamlet“, der sehr schön geworden ist. Lukas Fullmann hatte sich mit einer Kunstperformance beworben. Er baute eine große Kartonburg, die kontrolliert abbrannte. Dazu hat er seinen Text „Überall Mauern“ vorgelesen.

Worum ging es dir als Kulturagentin beim Schülerkunstgeldfonds?

Das Projekt ist stark auf Beteiligung angelegt. Es gibt Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, mit eigenem Geld selbst Projekte umzusetzen und diese der Schulöffentlichkeit vorzustellen. Mir ging es dabei um eine ehrliche, echte Beteiligungskultur. Es hat mich interessiert, welche „Kunst“ die Schülerinnen und Schüler machen, wenn man ihnen die Freiheit lässt. Meine Annahme war, dass genau dort ein neues Rechtsbewusstsein entstehen könnte und Machtverhältnisse infrage gestellt werden könnten. Mein Ziel war es also, Beteiligungsprozesse zu initiieren und ein Bewusstsein für das Machtgefälle zwischen Lehrkräften und Schülerschaft entstehen zu lassen.

Wie hast du die Projektidee in die Schule hineingetragen und den Lehrkräften vorgestellt?

Ich habe zuerst die Kulturbeauftragte angesprochen und sie so motiviert, dass sie das Projekt unterstützte. Die zweite Instanz war die Lehrerkonferenz, bei der ich das Projekt vorgestellt habe. Meine Rolle war dabei die der Informantin zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Schulleitung. Um den Informationsfluss zu erleichtern, haben wir bestimmte Kommunikationswege und -instrumente gefunden, um alle Beteiligten gut zu informieren. Beispielsweise haben wir gemeinsam mit einem Tischler und mit Hilfe des Vaters eines der Schüler eine Litfaßsäule gebaut, die zu unserer Kommunikationsplattform wurde. Zudem haben wir eine Facebook-Gruppe gegründet, auf der wir zweimal in der Woche Informationen zum Schülerkunstgeldfonds gepostet haben. Den Link haben wir auf kleine Zettel gedruckt und im Schulhaus verteilt: in den Toiletten, unter den Schulbänken, ganz klein auf dem Vertretungsplan, an den Treppenstufen und so weiter.



Ausschnitt aus Lorenzos Trickfilm: Hamlet und Geist. Foto: Lorenzo Sorgatz

Du hast bereits angedeutet, dass bei der Realisierung der Projekte Eltern, Geschwister, Großeltern und andere Familienmitglieder beteiligt waren. Wie kann man sich das vorstellen?

Man kann sagen, dass die Schülerkunstprojekte überwiegend Familienprojekte sind. Das ist eine ihrer großen Stärken und war eine wesentliche Motivation für mich, das Schülerkunstgeld zu initiieren. Die Schülerinnen und Schüler stellten fest, dass ihre Eltern oder ihre Großeltern Fähigkeiten besaßen, die sie für ihre Ideen einsetzen können, das war die Grundlage für die gemeinsame Planung innerhalb der Familie. Die Mutter von Jonas Langer beispielsweise



ist Verkäuferin und hat zeichnerisches Talent. Sie hat zusammen mit Jonas die Entwürfe gezeichnet. Lorenzo Sorgatz wiederum erhielt Unterstützung von seinem Vater, der ihm ein halbes Jahr vorher eine Trick-Box geschenkt hatte. Zusammen haben sie dann an den Wochenenden an dem Stop-Motion-Film gearbeitet. Lukas Fullmann hat zusammen mit seinem Opa eine zunächst mittelalterlich anmutende Kartonburg geplant und mit seinem Onkel dafür Katapulte gebaut. Das war wirklich ein richtiges Familienprojekt.

Waren die einzelnen Projekte eigentlich besonders aufwendig oder teuer?

..... Nein, im Gegenteil. Wir haben ursprünglich 2.500 Euro für den Schülerkunstgeldfond für insgesamt drei Jahre beantragt. Als wir mit den Schülerinnen und Schülern die Kosten für ihre Projekte besprochen haben, waren wir teilweise mit sehr unrealistischen Vorstellungen konfrontiert, beispielsweise, dass es 4.000 Euro bräuchte, um den Eiffelturm aus Papier nachzubauen. Es war dann sehr interessant, mit den Kindern die Kostenpläne zu erstellen und zu recherchieren, wie teuer Papier ist und so weiter.

Wie war die Resonanz auf die Projekte des Schülerkunstgeldfonds an der Schule?

..... Das ist eine schwierige Frage, weil die Antwort einen Bruch markiert. Die Schülerinnen und Schüler wollten ihre Projekte über mehrere Tage verteilt präsentieren, individuell in der Pause oder auch performativ im Unterricht, auf jeden Fall ohne viel Vorbereitung. Die Schule hatte diesen Präsentationsformaten nicht zugestimmt und griff so ein, dass es nur eine öffentliche Präsentation während eines Elternabends gab. Der Film von Lorenzo wurde dann aber in einzelnen Klassen im Medienkunstunterricht gezeigt. Und das Projekt von Lukas Fullmann war in aller Munde, weil er den ersten Preis in seiner Kategorie auf der Nordthüringer Jugendkunstbiennale gewonnen hat.

Was habt ihr für die nächsten Durchgänge daraus gelernt?

..... Ein solches Projekt darf nicht neben der Schule herlaufen, sondern die Beteiligung und Kommunikation muss auch innerhalb der Schule gewährleistet sein. Wir werden zudem verstärkt die Präsentation im Fo-

kus haben, die von Anfang an in der Verantwortung der Schülerinnen und Schüler liegen soll. Ich will diese noch besser beschützen und erhoffe mir im zweiten Durchgang eine größere Offenheit im Umgang mit dem Präsentationsformat.

Bei eurem Projekt werden unterschiedliche Ebenen deutlich: Es geht einerseits darum, Partizipation von Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, andererseits geht es um die Reflexion von Schulkultur. Hier wird das Gefälle zwischen Lehrer- und Schülerentscheidung deutlich, und es zeigt sich, welche Form der Partizipation in Schule tatsächlich möglich ist.

..... Ja, das stimmt. Bei der Reflexion der Projekte ging es immer darum, welche Formen der Beteiligung aus der Perspektive der Lehrkräfte überhaupt möglich sind. Wenn sich eine Schülerin oder ein Schüler, die/der in Kunst eine Vier hat, mit einem Schülerkunstgeldprojekt bewirbt und dann den ersten Preis bei der Jugendkunstbiennale in ihrer/seiner Kategorie gewinnt, dann ist das für die Lehrkraft natürlich ein Zeichen. Und das zieht die Frage nach sich, von welchem Kunstverständnis Schule ausgeht. An diesem Punkt fangen Kunst und Schule an, sich zu reiben.

Gerade bei diesem Projekt wird deutlich, dass Schülerinnen und Schüler eine sehr genaue Vorstellung davon haben können, was für sie Kunst ist und wie die Auseinandersetzung mit ihr abläuft. Wo liegen aus deiner Sicht die Unterschiede zwischen Projekten der kulturellen Bildung von Schülern für Schüler und denen von Erwachsenen für Schüler?

..... Die besten Projekte, die ich erlebt habe, sind die, bei denen Schülerinnen und Schüler selbst etwas machen konnten. Es gibt kein Rezept, wann Projekte am besten gelingen. Man sollte sie so offen wie möglich halten, Ernsthaftigkeit und Vertrauen in die Schülerinnen und Schüler setzen und viel Zeit haben, präsent sein und Kekse mitbringen. ←

1 Siehe www.youtube.com/watch?v=6CfdHwqJYw [15.08.2015].

JULIA MÜNZ*

IDEENFÄNGER – PROBE UND PROBLEM

— Über den Weg einer Künstlerin und Kulturagentin, sich mit Schülerinnen und Schülern künstlerisch-forschend auf die Suche nach Themen zu machen, die sie selbst bewegen.

VORAUSSETZUNGEN: DAS ERSTE JAHR

Ich lerne drei Hamburger Schulen kennen, drei Stadtteilschulen, an denen insgesamt über 3.800 Menschen beschäftigt sind und beschäftigt werden. Meine Mission ist es, mit diesen Menschen passgenaue und innovative Formate der kulturellen Bildung zu entwickeln und die Umsetzung der Projekte zu begleiten. Wie ich das im Einzelnen mache, ist mir überlassen.

3.867 Menschen in drei Systemen. Jede Schule tickt völlig anders, ist ein eigener Planet, ein eigener Kosmos. Laut meiner Mission sollen möglichst alle Akteurinnen und Akteure der „Schulfamilie“ an der Entwicklung des Gesamtkonzepts, des Kulturfahrplans und der daraus abgeleiteten Projekte beteiligt sein. Was wünschen sich die Schülerinnen und Schüler, wonach steht den Eltern der Sinn, wofür sind Lehrkräfte bereit, sich über ihr gegebenes Arbeitspensum hinaus zu engagieren? Für welche künstlerischen Inhalte ist welche Lehrkraft willens, von ihrem – alle Unterrichtsstunden ausfüllenden – Lehrplan zurückzutreten? Welche künstlerische Ausrichtung favorisiert die Schulleitung, ohne deren Unterstützung neue Formate in der Schule nicht umsetzbar sind? Gemeinsam ist allen Schulen, dass ich nirgends ein Gremium vorfinde, das alle genannten Gruppen an einem Tisch vereint. Man tagt, wenn überhaupt, getrennt voneinander.

Ich hatte bei den Auswahlworkshops für das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ bereits knifflige Aufgaben zu lösen, jetzt stellte die Praxis schwierige Aufgaben; die erste lautete:

Eine Kulturagentin ist in einem Netzwerk aus drei Schulen beschäftigt. Jede Schule verfügt über eine Schülervertretung, eine Elternvertretung, das Kollegium (mit je vier Fachkonferenzen der musischen Schulfächer) und eine Schulleitung. An der Schulkultur wirken zudem weitere Akteure aus dem Quartier und externe Kooperationspartner, wie beispielsweise die Planer des Ganztagsbereichs, mit.

Frage: Wie viel Arbeitszeit benötigt eine Kulturagentin

A: zur Terminfindung der Antrittsbesuche?

B: für die Darlegung der Programmziele auf den Antrittsbesuchen insgesamt? Und:

C: Ist der erste Kunstgeldantrag bis zum 1. November fertig?

Nach Rücksprache mit den Schulleitungen sehe ich von der Lösung dieser Aufgabe im Eigenversuch ab und konzentriere mich bei der Ideenfindung auf die Zusammenarbeit mit denen, die unmittelbar die Projekte mit den Künstlerinnen und Künstlern durchführen werden: Lehrkräfte und Schülerschaft.

In zwei der drei Schulen bilden sich Kultur-AG's mit je drei bis acht Lehrerinnen und Lehrern, meist der musischen Fächer. Die Treffen finden vorwiegend nachmittags statt. Nach einem bereits früh begonnenen Arbeitstag und wegen der Fülle unerledigter Aufgaben sind viele Lehrkräfte in den Sitzungen der Kultur-AG nur bedingt motiviert, Möglichkeiten zur Implementierung künstlerischer Methoden in das Schulleben zu finden. Um mir, meiner Mission und meinem Herzensthema der kulturellen Bildung ein Mindestmaß an Aufmerksamkeit zu verschaffen, reiche ich zu jeder Sitzung eine Auswahl an herzhaften und zuckerhaltigen Energielieferanten. Doch auch die duftendste Keksmischung und eine Kulturagentin, die Clusterkärtchen

motivierend wie ein Nummerngirl schwingt, verwandeln eine Gruppe überarbeiteter Lehrkräfte von 15.30 bis 17.00 Uhr nicht in einen kreativen Think Tank.

Zunächst wundere ich mich über die weitverbreitete Ratlosigkeit darüber, was mit einem Haufen Kunstgeld und der Aussicht auf die Zusammenarbeit mit Kunstschaffenden und Kultureinrichtungen im Unterricht sinnvoll anzustellen sei. Dann erinnere ich mich: Ideen für meine künstlerischen Arbeiten kommen mir ja auch nicht, wenn ich überarbeitet und gestresst zu einem Termin hetze, der seit sechs Wochen in meinem Kalender als „Heute habe ich eine Idee“ markiert ist. Aus meiner eigenen künstlerischen Praxis weiß ich: Ideen kommen aus dem Tun und aus einem lustvollen Austausch in entspannter Atmosphäre.

Schon stehe ich vor der zweiten Aufgabe, einer Neuinterpretation:

*Kunst und Kultur schlummern im Verborgenen der Schule den Dornröschenschlaf. Die Mehrzahl der Aktivist*innen ist desertiert, und die Verbliebenen sind sich uneins, wie der große Plan erfüllt werden kann.*

1. Zeigen Sie Mittel und Wege auf, wie die Verbliebenen den großen Plan lustvoll reflektieren und mitbestimmen können!
2. Wer könnte den verbleibenden Aktivist*innen helfen, Kunst und Kultur wiederzubeleben?
3. Formulieren Sie eine positive Vision!

DAS PROJEKT: DIE PLANUNG

Aus meiner eigenen künstlerischen Praxis habe ich eine starke Affinität zu Dingen mit Rädern und Rollen – mobile Objekte, die im Alltag für Irritation sorgen und Fragen aufwerfen. Auf einem digitalen Flohmarkt bleibe ich an dem Foto einer chinesischen Fahrradrikscha hängen. Das Gefährt hat hinten eine klappbare Bank mit Stauraum, darauf zwei Sitzplätze und ein bunt gestreiftes Dach, das von der offenen Fahrgastzelle bis zum Fahrer reicht.

Erzähle ich Schülerinnen und Schülern, dass ich als Kulturagentin an ihrer Schule arbeite, überhören sie meist das Wort „Kultur“ und stürzen sich auf „Agent“: „Hast du eine Waffe? Hast du ein Auto?“ Ich sehe das Bild der Rikscha und stelle mir das Ding als Kulturagentenmobil vor.



Ideenfänger und Gebrauchsanweisung von Parwana. Foto: Julia Münz

Der Fahrrad-Agentenschlitten würde vor der Schule parken, und jeder wüsste: Ah, heute ist die Kulturagentin da, da passiert etwas. Ich stelle mir vor, wie das Gefährt Neugierde wecken und für Gesprächsstoff sorgen könnte: Zunächst parkt die Fahrradrikscha verhüllt im Eingangsbereich der Schule. Dann die festliche Enthüllung der Rikscha und ihre Vorstellung als Projektmobil, als Ideenfänger. Ich sehe Künstlerinnen und Künstler mit der Rikscha als Ideen- und Blickfänger durch die endlosen Flure der Schule rollen und einzelne Klassen ansteuern, um mit ihnen Workshops zu machen. Ich sehe das Gefährt auch außerhalb der Schule vor mir: Schülerinnen und Schüler, die Fahrten durch das Viertel anbieten, Geschichten, die den Fahrgästen erzählt werden, oder die Anwohnerinnen und Anwohner durch das Viertel kutschieren und deren Anekdoten aufnehmen. Die Rikscha als Kulturmobil auf dem Stadteifft. Mit der Rikscha die Ideen der einen Schule zur anderen transportieren. Die Etablierung der Rikscha als Wiedererkennungszeichen für Projekte, sodass alle Schülerinnen und Schüler sofort erkennen könnten: Ach, heute sind die Künstler wieder da, was machen die wohl heute und warum nicht mit mir?

Rund um die Rikscha als Ideenfänger entwerfe ich eine Konzeptskizze, mit der ich das Projekt Künstlerkolleginnen und -kollegen sowie Lehrerinnen und Lehrern vorstelle. Da ich schnell merke, dass die meisten Lehrkräfte Inhalte und Abläufe gern möglichst konkret haben und Schulleiter gern wissen möchten,

was ein Projekt kostet, arbeite ich das Konzept mit der Künstlerkollegin Annika Unterburg entsprechend aus.

DAS KONZEPT

Kern des Projektvorschlags sind Workshops, die ein interdisziplinär arbeitendes, bewährtes Künstlerteam durchführt: die Bildende Künstlerin Annika Unterburg und die Schauspielerin und Clownin Karoline Behrendsohn. Die Künstlerinnen und ich steuern mit der Projektmobil-Rikscha in der Schule verschiedene Gruppen an, um mit ihnen auf eine spielerische, künstlerische und lustvolle Art an abstrakten Fragen zu forschen: Was sind Ideen? Wofür brauche ich sie? Woran erkenne ich, ob eine Idee gut ist?

Die Künstlerinnen und Künstler stellen sich und ihre Arbeitsweise vor und präsentieren Ideen von anderen Kunstschaffenden. Es wird veranschaulicht, wie wichtig es ist, Ideen möglichst konkret zu visualisieren, sie in aller Deutlichkeit auszumalen und nach den besten eigenen Möglichkeiten zu formulieren und zu verfolgen, wobei zunächst völlig egal ist, ob sie realisierbar scheinen oder nicht. Im praktischen Teil des Workshops bauen alle Teilnehmenden einen eigenen Ideenfänger. Der Ideenfänger ist ein Ding, mit dem man Ideen einfangen oder auch klauen kann, je nachdem, wie der Erfinder das beschließt.

Die Ideen aus allen Projektgruppen werden zusammengetragen und in einer gemeinsamen Ausstellung im Quartier, außerhalb der Schule, präsentiert. Das Projekt „Ideenfänger“ eröffnet einen Denkraum und funktioniert wie ein Detektor, der mit künstlerischen Mitteln Gestaltungs- und Handlungsspielräume der Teilnehmenden sichtbar macht. Der Ideenfänger wird durch die Fahrradrikscha symbolisiert: ein Gefährt, das Ideen sammelt, transportiert und „weiterbringt“.

Den Künstlerinnen und mir erscheint das Konzept schlüssig und überzeugend. Schon stellt sich die dritte Aufgabe innerhalb der Schulen:

Für ein Projekt brauchen Sie einen Verantwortlichen, drei bis acht positive Zustimmungen in den Kultur-AGs und 140 Personen, die davon erfahren.

Fragen:

A: Wie überzeugen Sie die Kultur-AGs?

B: Wie finden Sie jemanden, die/der für das Projekt verantwortlich zeichnet?

C: Wie gewinnt man die übrigen Lehrkräfte?

PROJEKTANBAHUNG

Ich stelle das ausgearbeitete Konzept in den Kultur-AGs der drei Schulen meines Netzwerks vor. Die Reaktionen fallen sehr unterschiedlich aus. Die Akteure in Schule eins finden das Projekt „Ideenfänger“ grundsätzlich hübsch, haben aber selbst so viele Ideen, dass ihre zeitlichen und finanziellen Mittel bereits verplant sind. Hier sind die Prioritäten für Kunstgeldprojekte bereits gesetzt. Schule zwei ist überwiegend skeptisch; es herrscht die Meinung vor, dass es der Schülerschaft nicht zuzumuten sei, vermutlich unrealisierbare Ideen zu entwickeln. Schule drei ist dem Projektvorschlag gegenüber aufgeschlossen, allerdings hat keine an der Kultur-AG beteiligte Lehrkraft die nötige Kapazität, das Projekt mit einer Schülergruppe durchzuführen. Hier ist man weder wirklich für noch gegen das Projekt. Allerdings ist der Schulleiter von der Vorstellung einer Rikscha als rollendem Projektmobil mit hohem Wiedererkennungswert fast ebenso begeistert wie ich.

Die an Schule drei herrschende Ratlosigkeit in Bezug auf Kunstgeldprojekte eröffnet den nötigen Freiraum, um das Projekt durchführen zu dürfen. Ich formuliere den Projektantrag, der Schulleiter stellt Eigenmittel für die Anschaffung der Rikscha zur Verfügung, und der Kulturbeauftragte unterzeichnet den Antrag als formal projektverantwortlicher Lehrer. Als Nächstes müssen interessierte Gruppen gefunden werden, die sich mit Ideen beschäftigen möchten. Ich schlage vor, das Projekt auf einer Gesamtkonferenz allen circa 140 Kolleginnen und Kollegen vorzustellen. Der Schulleiter bevorzugt die persönliche Ansprache von potenziell Interessierten. Das Ergebnis dieses Werbungsverfahrens: zwei Lehrkräfte aus den Jahrgängen 6 und 7, die Lust haben, sich mit den Künstlerinnen, ihren Klassen und mir auf das Wagnis des ergebnisoffenen Projekts einzulassen. Wir haben es endlich geschafft. Der Antrag ist bewilligt, die Rikscha gekauft, die Projektgruppen und ein Parkplatz für das Gefährt sind gefunden. Es folgt – hurra! – die Umsetzung.

UMSETZUNG: DAS ZWEITE JAHR

Das Projekt selbst verläuft besser als seine Anbahnung. Die Rikscha als Aufmerksamkeitsmagnet funktioniert. Jeder, der an ihr vorbeikommt, will wissen, was das ist, was wir damit machen, und kommt ungefragt mit eigenen Ideen, was man damit noch alles anstellen könnte: zum Beispiel die Rikscha als Taxi,



Ideenfänger. Foto: Julia Münz

mit dem die Schülerinnen und Schüler Lehrkräfte in die Mensa fahren.

Im ersten Workshop stellen die Künstlerinnen ihre bisherigen Projekte vor. Obwohl die Lehrkräfte das vorab für völlig abwegig gehalten haben, lauschen die Schülerinnen und Schüler ausdauernd und aufmerksam einer langen Präsentation der Künstlerinnen. Wir erklären, wie wichtig Ideen für uns als Kunstschaffende sind. Wir sehen, lesen und besprechen Ideenbeispiele aus Literatur, Film und Kunst.

Die anschließende Produktion der eigenen Ideenfänger ist ein Highlight des Projekts, ein absoluter Selbstläufer. Die begleitenden Lehrkräfte sind entspannt, beobachten entweder ihre Schülerschaft oder bauen mit. Die Künstlerinnen nehmen in dieser Phase die Rolle von Assistentinnen ein, die Anerkennung, Wertschätzung und Klebetipps geben. Den Hauptteil der Materialien bekommen wir von Remida.¹ Wie selbstverständlich lassen sich die Schülerinnen und Schüler auf den Prozess ein, was in allen Altersstufen funktioniert. Eine großartige Erfahrung, etwas zu bauen, wovon der Macher behauptet: „Das funktioniert so, weil ich es so gebaut habe, weil ich es so will.“

Die Bauphase ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, während des Prozesses über die Präsentation der Künstlerinnen und die Diskussion zu reflektieren.

Im zweiten Workshop zeichnen alle Schülerinnen und Schüler ihre Ideenfänger und fertigen eine Gebrauchsanweisung an. Die Produktpräsentationen werden wie geplant mit Unterstützung der Schauspielerinnen eingeübt und auf Video aufgezeichnet. Die Produktpalette der Ideenfänger lässt vermuten: Aus Sicht der Schülerschaft kommen Ideen meist aus dem Kopf, sie werden gern geklaut, „abgesaugt“ oder anderweitig entwendet, weil sie irgendwo bereits existieren. In Kleingruppen beratschlagen wir mit den Schülerinnen und Schülern, wo man nun die besten Ideen einfangen könnte. Viele Schüler möchten dorthin, „wo viele Menschen sind“: in die U-Bahn, auf den „Dom“ (Hamburger Kirmes) oder ins Museum. Einzelne schlagen auch vor, in den Wald zu gehen. Wir sind überwältigt von der Vielfalt der Vorschläge und bekommen das erste Problem: Alles dauert länger als geplant. Die ausgedehnte Ideenjagd außerhalb der Schule in Kleingruppen sprengt das mit der Schule verhandelte Limit an Unterrichtsausfall. Das Künstlerteam ist begeistert von der Vorstellung, dass Schülerinnen und Schüler im Museum (oder sonst wo) mit ihren selbst-

gebauten Apparaturen Ideen fangen gehen, weil dort alles Mögliche passieren könnte. Die beteiligten Lehrkräfte fürchten jedoch genau das.



Der Ausstellungsraum. Foto: Julia Münz

Trotz aller – äußerlichen, strukturell bedingten – Schwierigkeiten bleiben die Schülerinnen und Schüler am Projekt dran. Die Ideensammlung verläuft gut. Für den Bereich Schule haben sie einige verbessernde Ideen, wie einen „Schwebekasten“, in dem der Schulanfänger von alleine folgt, oder einen neuen Teppichboden, der Gefühle erkennt und dementsprechend die Farbe verändert. Auch ein Ding, mit dem Lehrkräfte zu allem „Ja“ sagen, wird fantasiert. Eine Sonderpädagogin wünscht sich einen „unsichtbaren Strafen-austeiler“ – ein Gerät, mit dem man heimlich kleine Strafen, wie einen Nasenzwicker oder eine komische Frisur, austeilen könnte. Von dieser Vorstellung sind auch die Schülerinnen und Schüler sofort infiziert.

Im abschließenden dritten Projektteil wählen alle eine aus den gefundenen Ideen und ein Medium, in dem diese ausformuliert werden soll. Die Aufteilung der Gruppe in solche, die Geschichten schreiben, die Ideen zeichnerisch eine Form geben oder zu Ideen Szenen entwickeln und diese darstellen wollen, wird von den Schülerinnen und Schülern sehr gut angenommen. Die Auswahl bewirkt, dass sich alle mit ihrem Ausdrucksmittel wohlfühlen und ihre ganze Kraft in die Ausarbeitung der Ideen stecken. Abschließend wird die Rikscha mit den Titeln aller Teilnehmenden dekoriert, mit Ideenfängern und Arbeitsergebnissen beladen und der Transport der Ideen in den Ausstellungsraum inszeniert.

Die Künstlerinnen bauen in einer großen, von außen gut einsehbaren, leer stehenden Bürofläche die Ausstellung auf. Der Plan ist, dass sich zur Eröffnung beide Projektgruppen, die am Projekt teilnahmen, treffen und in einen Austausch treten. Die Erfahrung zeigt, dass Schülerinnen und Schüler oft kaum glauben können, dass ihre Arbeit von anderen anerkannt wird. Ein wertschätzender Austausch über die Projektergebnisse muss eingeübt und organisiert werden. Da wir vermuten, dass die Lehrkräfte anregende Methoden zur Gesprächsführung besser als die Künstlerinnen beherrschen und vermitteln können, bitten wir sie, diesen Austausch zu organisieren. „Keine Zeit“ ist die Antwort. Die Künstlerinnen wollen aber auf eine angeleitete Reflexion nicht verzichten. Um mit Schülerinnen und Schülern, die dazu Lust haben, in einen Austausch zu treten, laden sie Dr. Kristina Calvert, Philosophin und Mitbegründerin des Vereins „Philosophieren mit Kindern“ aus Hamburg, ein. Das Gespräch mit ihr zur Frage: „Was ist eine Idee?“ wird für alle Beteiligten eine spannende Rückschau.

FAZIT

Im Nachhinein bin ich unschlüssig, ob „Ideenfänger“ ein gelungenes Projekt war. Meine Thesen – Ideen sind gut. Von Ideen kommen mehr Ideen. Ideen regen an, eine Position zu beziehen und diese wiederum regen zum Gespräch an – haben sich im Prozess mit der Schülerschaft bestätigt gefunden. Meine Wunschvorstellung hingegen, auf den eingefangenen Ideen Folgeprojekte aufzubauen, konnte nicht realisiert werden. Die Rikscha parkt im Séparée. Unsere Impulse wurden von der Schule als temporäre kreative „Störung“ geduldet. Enge Schulstrukturen lassen es hier offenbar nicht zu, das Potenzial über einen einmaligen Spaß hinaus fruchtbar werden zu lassen.

Vom dem Konzept bin ich aber nach wie vor überzeugt – Prädikat: Unbedingt zur Nachahmung empfohlen! Aber Ideen jagen, fangen, sammeln und pflegen, das braucht viel Zeit und Vertrauen. Es eignet sich eher zum Jahresprojekt oder besser noch als Schulfach, das gemeinsam mit professionellen Ideearbeitern durchgeführt wird. ←

* Kulturagentin in Hamburg

- 1 Remida e.V. ist ein Zentrum für Reggiopädagogik, das Reststoffe, die in Industrie und Gewerbe abfallen, als Ressource zum Spielen, Bauen, Konstruieren, Forschen und Gestalten an soziale- und Kultureinrichtungen abgibt, online: www.remida.de [13.08.2015].

MIRTAN TEICHMÜLLER*

KÜNSTLER ZU BESUCH – EIN KOOPERATIONS- FORMAT AUS KONSTANZ

— „Künstler zu Besuch“ – das waren 50 künstlerische Kurzprojekte an der Geschwister-Scholl-Schule Konstanz in den Jahren 2012 bis 2014 mit rund 1.200 Schülerinnen und Schülern. Das Prinzip: Eine Lehrerin/ein Lehrer räumt in ihrem/seinem Fachunterricht zehn Unterrichtseinheiten ein, in denen sie/er einer Künstlerin/einem Künstler die Leitung und Gestaltung überlässt. So wurden beispielsweise Tänzerinnen und Tänzer im Sport- und Musikunterricht aktiv, Poetryslamerinnen und -slamer im Deutschunterricht, Textildesignerinnen und -designer in der Hauswirtschaft oder Theaterpädagoginnen und -pädagogen im Religions- und Englischunterricht. Kleine Ausstellungen für die Schule oder Präsentationen für Nachbarklassen beendeten einige der Projekte.

DIE SCHULE

Die Geschwister-Scholl-Schule in Konstanz wurde in den 1970er Jahren als Erprobungsfeld gegründet, um verschiedene Schulformen unter einem Dach zu vereinen. Mit der zweijährigen Orientierungsstufe, ihren drei schulartspezifischen Abteilungen, den internationalen Vorbereitungsklassen und den zahlreichen kulturellen und sportlichen Angeboten stellt sie für ihre fast 1.600 Schülerinnen und Schüler sowie 150 Lehrerinnen und Lehrer einen Ort der Vielfalt mit zahlreichen AG-Angeboten in Sport, Wissenschaft und Kultur dar.

DIE ENTSTEHUNG DER PROJEKTIDEE

Als das Kulturagentenprogramm im Jahr 2011 begann, fragte sich das Team der drei Kulturbeauftragten, wie in einer so großen Schule mit vielen eigenen

kulturellen Angeboten vorzugehen sei. Ich schlug daher in den Unterricht integrierte Workshops mit verschiedenen Künstlerinnen und Künstlern vor, um möglichst viele Schülerinnen und Schüler mit Kunst und Kultur zu erreichen und den Lehrerinnen und Lehrern im Sinne einer demokratischen Schulentwicklung ein offenes Angebot zu machen, das sie nach eigenem Bedürfnis nutzen könnten. Dieses Format sollte eine schlanke Administration auszeichnen und niedrigschwellige künstlerische Angebote für eine breite Teilnahme offerieren. Dadurch sollte eine leichte Integration in den Pflichtunterricht ermöglicht und zusätzlicher Druck auf Stoffvermittlung und Notenerhebung vermieden werden. Hauptziel war also die Begegnung mit künstlerischen Gestaltungselementen und das Erleben mehrerer Kunstschaffender.

Statt 500 Unterrichtseinheiten Kunst und Kultur zu beschreiben, will ich im Folgenden kurz die Hoffnungen schildern, die mit diesem Ansatz verbunden waren. Es stellt sich seitens des Lehrerkollegiums anfänglich immer die Frage nach dem Sinn eines kulturellen Engagements: „Warum soll man Künstler in den Unterricht einladen?“

Wenn Künstlerinnen und Künstler zu Besuch in die Schule kommen,

} sind das besondere Schultage, denn sie bringen die Künste in ihren Gedanken, Handfertigkeiten und unerwarteten Entwürfen mit.

} werden Visionen ausgepackt, an denen man sich aufrichten kann. Niemand erzählt, malt, sprayt, tanzt, slamt, schnitzt, performt, designt und singt schöner von der Sehnsucht nach dem Leben.

- } wird im Schrittempo der Kosmos geweitet. Sie scheinen manchmal in ihrer bisweilen analogen Vorgehensweise wie Relikte einer anderen Zeit zu sein, doch sind sie ihrer Gesellschaft oft weit voraus.
- } gibt es für die Rätsel der Welt unzählige Lösungsvorschläge und damit Ergebnisoffenheit.
- } befremden sie auch bisweilen. Sie können launische Querdenker oder scheue Zeitgenossen sein: Künstlerinnen und Künstler sind eben auch nur Menschen.
- } wird es manchmal verrückt, denn der Landartist will im Herbst abgefallene Blätter und Äste wieder an den Baum anbinden. Im Englischunterricht schiebt die aufgeweckte Theaterfrau Möbel zur Seite, damit Platz für Krimiszenen entsteht, und lässt diese zuvor auf dem Flur proben. Man erobert neue Räume.
- } kann es angesichts der Ergebnisse helle Begeisterung oder tiefes Unverständnis geben. Es stellt sich die ewige Frage: Was ist Kunst? Dabei kann jeder seine Deutungshoheit behaupten: Das ist gelebte Demokratie!

50-FACHE FREUDE

Die künstlerischen Workshops der Geschwister-Schöll-Schule Konstanz wurden jeweils in drei Intervallen absolviert – mit pro Schulhalbjahr rund 17 Workshops. Die anfängliche Unsicherheit, ob jemand aus dem Kollegium eine Künstlerin/einen Künstler einladen würde, wich bald der Frage, wie man alle Anfragen bedienen könne. Auch der Kreis möglicher Künstlerinnen und Künstler wuchs mit jedem Intervall, und deren Angebote passten organisatorisch immer besser in das Mikroformat und seine Bedingungen. Eingeladen wurden professionell tätige Kunstschaffende sowie Kulturpädagoginnen und -pädagogen.

Dabei entstanden zum Beispiel dynamische Tanzchoreografien mit den Tänzern von „Afrokonstanz“ und „Dance4you“, aber auch beglückende szenische Improvisationen mit dem „Spielmacher“ Felix Strasser und einmalige Krimiszenen in englischer Sprache, angeleitet von der Schauspielerin Anna Hertz. Wunder schöne Kleinodien aus Stoff, frei nach Schnittmustern von Harriett Bunten von den „Kunterbunten“ wurden genäht und herrliche Scherenschnitte angefertigt, angeleitet von Angela Holzer. Auch ein kleiner Film über Konstanz konnte produziert werden, weil der Dokumentarfilmer Martin Biebl den Schnitt ehrenamtlich übernahm.

Dass Kunst auch befremden kann, erfuhren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines Performance-Workshops mit dem Maler Davor Ljubicic. Ihr großes, in der Aula ausliegendes Werk sorgte für lebhafte Diskussionen. Die mit Antonio Zecca im Wald neben der Schule gestalteten Landartskulpturen erforderten ebenfalls das Verlassen bekannter Blickrichtungen.

KULTURELLE BILDUNG IN DER SCHULE

Die Teilnahme der Klassen und ihrer Lehrkräfte war freiwillig. Es wurden Merkmale außerschulischer Kulturpädagogik beachtet, wie Partizipation und Ergebnisoffenheit oder Verzicht auf Benotung und Leistungserhebung. Darüber hinaus sollten die Projekte ganz eigene Themen transportieren, wie die Gestaltung einer Schulwand mit Sprayfarben oder das Verfassen von Poetry-Slam-Texten im Rahmen einer Projektwoche zum Thema Stadtgedichte. Es ging dabei immer um sinnliche, haptische Ereignisse, um Schlüsselerlebnisse, ohne die sich keine Schlüsselkompetenz entwickelt.

„TANDEM AUF ZEIT“

Die einladenden Lehrkräfte arbeiteten mit ihrem Künstlergast in einem temporären Team. Dabei gab es keine Vorgaben für die Arbeitsaufteilung, diese entwickelte sich jeweils aus einem knappen Dialog zwischen beiden, der von mir eingeleitet, manchmal begleitet und meist in persönlichen Gesprächen nachbereitet wurde. Für Projekte dieses Umfangs waren Vorbereitungsteams nicht möglich, man einigte sich oft am Telefon auf bestimmte Eckdaten und Ziele. Manche Lehrerinnen und Lehrer gaben den Kunstschaffenden freie Hand in Themenwahl und Durchführung beziehungsweise unterstützten sie dabei. Andere formulierten aus pädagogischer Sicht den Wunsch nach zusätzlichen Effekten: Sie wünschten sich fördernde Aspekte, sei es die Steigerung der Ausdrucksfähigkeit in Englisch oder der allgemeinen Mitteilungsbereitschaft. Manche Kolleginnen und Kollegen suchten gezielt nach Möglichkeiten, die Bedürfnisse der Kinder nach Bewegung und Spiel zu befriedigen. Ein Projekt sollte zur Verbesserung der Klassengemeinschaft beitragen; man erhoffte sich Impulse durch die befreiende Wirkung von Kunst, was auch eintrat.

Die Tandems kooperierten fast immer reibungslos. Meistens entstanden sehr rasch funktionierende Teams und herzliche Beziehungen, auch zu den





Workshop mit der Textildesignerin Harriet Bunten. Foto: Karin Holdermann

teilnehmenden Schülerinnen und Schülern, die sich mehrheitlich mit all ihrer Kreativität und Freude einbrachten. Gewisse Umstände erschwerten die Zusammenarbeit, etwa wenn eine Künstlerin/ein Künstler kein tragfähiges Vermittlungskonzept hatte, wenn sie/er zu eigenwillig vorging und dies zu Reibungen mit der Schülerschaft führte oder wenn das Verhältnis zwischen Klasse und Lehrkraft gestört war. Irritation stellte sich ein, wenn eher direktiv agierende Lehrkräfte nondirektiv arbeitende Kunstschaffende einluden und durch den Freiraum, den diese anboten, verunsichert wurden. Im Verlaufe der Jahre sah man schon im Vorfeld mögliche Konfliktlinien und kannte den Kreis der geeigneten Künstlerinnen und Künstler für dieses Mikroformat besser.

Absprachen der Tandempartner sind notwendig, aber auch die besten Vereinbarungen im Vorfeld können Missverständnisse in der gemeinsamen Gestaltung nicht ganz verhindern. Lehrkräfte kennen ihre Schülerinnen und Schüler in der Regel gut, wissen oft um deren biografische Hintergründe und würden manches nicht einfordern, was Künstlerinnen und Künstler wie selbstverständlich anregen. Oft sind sie überrascht, im Rahmen eines Workshops ungeahnte Talente bei den Schülerinnen und Schülern zu entde-

cken. Andererseits verstehen sie „ihre“ Schülerschaft oft besser in ihren Reaktionen als ein nur für wenige Stunden anwesender Gast und können gut vermitteln. So konnten sich Lehrkraft und Kunstschaffende meistens gut ergänzen und unterstützen.

UND WAS HABEN DIE SCHÜLER DAZU GESAGT?

Diese Tipps beziehungsweise Kommentare zur Verbesserung gaben die Schülerinnen und Schüler:

- } Es muss nichts verbessert werden, eigentlich nichts außer, dass es länger geht.
- } Es war ein bisschen langweilig und sollte nächstes Mal etwas interessanter sein.
- } Es war sehr schön, aber es ging so schnell vorüber.
- } Mehr Kunst und Skulpturen oder Bilder machen.
- } Weniger Theorie.
- } Die Schüler aussuchen lassen, was sie machen wollen.
- } Es sollen mehr Künstler zu Besuch kommen.
- } Die Künstler sollten hilfreich und lustig zugleich sein.
- } Ich will das öfters machen.

Die Lehrkräfte wurden mehrfach befragt, um mögliche Veränderungen zu erkennen. Erfreulicherweise ergaben sich Steigerungen in allen abgefragten Belangen: So wurden ihre Erwartungen und Wünsche an das Projekt zu 85 Prozent erfüllt. Mit den Künstlerinnen und Künstlern kamen fast alle persönlich gut klar, und deren künstlerische Vorgehensweise im Workshop war für ebenso viele inspirierend. Außerdem betonten sie, dass die Möglichkeit, Kunstschaffende unkompliziert einladen zu können, unbedingt beibehalten werden solle. Sie brächten neue Impulse von außen, was für die Gemeinschaft der Schule und der Klassen wunderbar sei und den Schülerinnen und Schülern eine Welt eröffne, die sie sonst nicht kennenlernen würden. 100 Prozent aller teilnehmenden Lehrkräfte würden gerne wieder „Künstler zu Besuch“ einladen. ←

* Kulturagent in Baden-Württemberg

1 Eine Dokumentation des Projekts finden Sie online unter: www.publikation.kulturagenten-programm.de/files/kulturagenten/pdf/Doku%20Kuenstler%20zu%20Besuch.pdf.







SILKE BALLATH*, STEFAN ROSZAK

„ACH MEIZ, GET I CHMEX, TUA HFNA DEL“¹

Lautpoetische Stimmexperimente und ein Co-Mentoring zwischen Künstler, Kulturagentin und Lehrerinnen

— Im Sommer 2013 entwickelten die Kulturagentin Silke Ballath und der Berliner Künstler, Musikpädagoge und Instrumentenbauer Stefan Roszak mit vier Lehrerinnen der Fichtelgebirge-Grundschule in Berlin Kreuzberg einen Co-Mentoring-Ansatz für die künstlerische Projektarbeit im Unterricht der Schule. Ausgangsgrundlage war die einjährige Workshopreihe für Pädagog_innen² „Ich mach’ mir die Welt ...“, die im Schuljahr zuvor in Kooperation mit dem Internationalen JugendKunst- und Kulturhaus Schlesische27 stattgefunden hatte.³

Nach der einjährigen Workshopreihe wollten wir die Ansätze und Ideen im Schulalltag praktisch umsetzen, gemeinsam erproben und weiterentwickeln. Vier Lehrerinnen, die regelmäßig an den Workshops teilgenommen hatten, äußerten Lust und Interesse, mit Stefan Roszak weiterzuarbeiten, weil ihnen sein künstlerischer Ansatz gefiel. Zudem stand fest, dass die Schule einen Schwerpunkt ihres Kulturprofils auf experimentelle Musik legen wollte.⁴ Aus diesen Vorbedingungen, die für die Entwicklung dieses spezifischen Ansatzes wichtig waren, entstand das folgende Konzept.

Stefan Roszak sollte als Experte für experimentelle Musik die Lehrerinnen darin unterstützen, individuelle Projektansätze für ihren eigenen Unterricht zu entwickeln, und sie gemeinsam mit ihnen künstlerisch-educativ umsetzen. Darüber hinaus entschieden wir uns mit allen Beteiligten dafür, alle zwei Monate ein gemeinsames Methodentreffen durchzuführen,

um uns über die laufenden Projekte auszutauschen, beispielhaft Einblicke in die jeweiligen Arbeitsprozesse zu geben und weitere experimentelle Ansätze methodisch zu erproben.

Silke Ballath begleitete den Prozess von der Konzeption bis zu Umsetzung und Reflexion. Als Prozessbegleiterin war sie bei Planungs- und Methodentreffen anwesend, unterstützte Lehrerinnen und Künstler in der Entwicklung der Projekte, gab Impulse für die Zusammenarbeit, beobachtete die konkrete Umsetzung, war bei den Vor- und Nachbereitungstreffen für die Unterrichtseinheiten anwesend, teilte ihre Beobachtungen den Akteur_innen mit und half bei der Klärung organisatorischer Fragen.

Das letzte gemeinsame Methodentreffen sollte allen am Prozess Beteiligten die Möglichkeit geben, ihre Erfahrungen zu reflektieren und Ideen, Wünsche und Vorstellungen für ihre eigenen Projektpläne im folgenden Schuljahr zu formulieren.⁵ Ziel war es, die zuvor erprobten künstlerischen Verfahren methodisch in den Unterricht einzubinden und damit das experimentell-musische Kulturprofil der Schule weiterzuentwickeln und zu etablieren.

Der Co-Mentoring-Ansatz bestand darin, die Kooperationsprozesse zwischen Lehrerinnen und Künstler zwei Jahre lang durch eine dritte Person – hier die Kulturagentin, die nicht direkt in der Schule arbeitet, aber die Akteur_innen und ihre Arbeit gut kennt –



Flüsterhüte. Foto: Stefan Roszak

zu begleiten. Der Ansatz sollte dazu beitragen, die künstlerische Projektarbeit nicht nur kurzfristig in den Schulkontext zu integrieren, sondern eine Basis für eine längerfristige Zusammenarbeit zwischen Künstler und Schule zu schaffen.

Das Co-Mentoring-Modell bietet dem Duo aus Künstler_in und Lehrer_in die Möglichkeit, seine Kooperation gemeinsam mit einer dritten Person individuell zu reflektieren, neue Impulse aufzunehmen, Vertrauen in die eigene Praxis zu entwickeln und mutiger im Experimentieren zu werden.

Im Vordergrund der jeweiligen Projektentwicklung stand zunächst die individuelle Motivation der einzelnen Lehrerinnen. Was waren ihre Anliegen, ihre Interessen, Bedenken und Erwartungen? Wie könnte der künstlerische Ansatz im Unterricht ihrer eigenen Klasse realisiert werden, und wie könnte die Zusammenarbeit mit dem Künstler konkret aussehen?

Die vier Lehrerinnen hatten unterschiedliche Vorstellungen und Motivationen für die Zusammenarbeit mit dem Künstler. Die individualisierten Projektwünsche gingen mit dem jeweiligen Verständnis von exper-

imenteller Musik, den Erfahrungen, die sie damit bereits gemacht hatten, sowie ihrer eigenen Bereitschaft einher, sich mit experimentellen Prozessen zu konfrontieren als eher kalkulierbare Rahmenbedingungen zu schaffen.

Auf diese Weise konnte jede Lehrerin ihre eigenen Kapazitäten zusammen mit dem Künstler einschätzen und eine für sie passende Projektstruktur finden. Stefan Roszak wiederum konnte aus der bisherigen Zusammenarbeit einschätzen, wie er Ideen aufgreifen und experimentell umsetzen würde.

Einige Projekte blieben nah an schon gemachten Erfahrungen und waren langfristig planbarer, wie beispielsweise das Bauen experimenteller Musikinstrumente. Andere Projekte waren ergebnisoffener angelegt und gingen eher von einer Vision aus, wie etwa das im Folgenden beschriebene Projekt. Dabei ging es darum, fächerübergreifende Experimente im Deutsch-, Musik- und Kunstunterricht zu realisieren, ohne vorher genau zu wissen, auf welches Ergebnis die Arbeit im fortschreitenden Prozess zusteuern würde.

PROJEKTBEISPIEL „LAUTPOETISCHE STIMMEXPERIMENTE“

Das Projekt „Lautpoetische Stimmexperimente“ wurde im Schuljahr 2013/14 mit Schüler_innen einer 5. Klasse der Berliner Fichtelgebirge-Grundschule durchgeführt und war als fächerübergreifendes Projekt angelegt. Lautpoesie ist eine im 20. Jahrhundert im Umfeld des Dadaismus entwickelte Gattung der Lyrik, die auf sprachlichen Sinn radikal verzichtet, wodurch der Klang gesprochener Laute der menschlichen Sprechstimme in den Vordergrund rückt und musikalische Qualität gewinnt.

Bereits inhaltlich war es daher naheliegend, die Fächer Deutsch und Musik miteinander zu verbinden. Viele der ersten Buchstabengedichte dadaistischer Lautpoeten wie Kurt Schwitters, Raoul Hausmann, John Heartfield und anderen waren aus Buchstaben collagiert, die aus Zeitungen herausgeschnitten und zu sogenannten Plakatgedichten zusammengesetzt worden waren. Es bot sich also an, auch bildkünstlerische Aspekte in das Projekt zu integrieren. Und da am Ende des auf 15 Doppelstunden angelegten Projekts eine öffentliche Präsentation vorgesehen war, kamen von Anfang an auch szenisch-theatralische Momente mit ins Spiel.

So wurde aus dem Thema „Lautpoetische Stimmexperimente“ ein kunstspartenübergreifendes und die Schulfächer Deutsch, Musik, Bildende Kunst und Theater verbindendes Unterrichtsprojekt, in dessen Mittelpunkt der experimentell-künstlerische Umgang mit nichtsemantischen Lautäußerungen sowie erweiterte Ausdrucksmöglichkeiten der menschlichen Sprechstimme⁶ standen.⁷

CO-MENTORING-PROZESS

Der bereits angesprochene Co-Mentoring-Prozess soll am Beispiel der engen Zusammenarbeit des Künstlers mit der Klassenlehrerin Ulrike Lenz exemplarisch verdeutlicht werden. Er bestand aus begleitenden Workshopterminen mit weiteren Lehrerinnen derselben Schule, in deren Klassen wir parallel andere künstlerische Projekte durchführten. Darüber hinaus haben Künstler und Lehrerin gemeinsam alle Unterrichtsstunden ausführlich vor- und nachbereitet. Alle verwendeten Materialien (Ton- und Bildbeispiele sowie Stundenplanungen) wurden zudem der Lehrerin für ihre zukünftige Arbeit in digitaler und analoger Form zur Verfügung gestellt.

Wesentliche Projektaufgabe war es, nicht nur im Unterricht mit Schüler_innen an einem außergewöhnlichen Thema zu arbeiten, sondern den Ansatz fächerübergreifender, experimentell-künstlerischer Arbeit anhand des Themas zugleich der Lehrerin exemplarisch zu vermitteln und damit für ihre alltägliche Arbeit nachhaltig fruchtbar sowie auf andere Themenkomplexe übertragbar zu machen.



Lautpoetisches Plakatgedicht von Luis. Foto: Stefan Roszak

Die Ziele des Projekts im Hinblick auf die Erfahrungen der Schüler_innen lassen sich anhand folgender Stichworte zusammenfassen:

- } Ästhetische Bildung: Den Lernenden wird durch eigene praktische Erfahrungen die grundsätzliche Einsicht vermittelt, dass es in der Kunst generell nicht um begrifflich eindeutige Bedeutungszuweisungen geht, sondern um multiple Bedeutungsmöglichkeiten (Bedeutungsoffenheit).
- } Erweiterung der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit: Musikalische Arbeit steht und fällt mit der Fähigkeit des differenzierten und gegenseitigen Zuhörens, wobei Hören als „aktiver Prozess“ erlebt und begriffen wird.⁸
- } Erweiterung der imaginativen Wahrnehmungsfähigkeit: Lautpoetische Texte werden aufgrund ihrer abstrakten, nichtsemantischen, scheinbar inhalts-



Räumliche Inszenierung der Klassenkomposition. Foto: Silke Ballath

leeren Form schnell mit dem Vorwurf der Sinnlosigkeit konfrontiert. Dass „nonverbaler Unsinn“ (Nonsens) gleichwohl die Fantasie anregen und damit Sinn generieren kann, gehört zu den wesentlichen Erfahrungspotenzialen dieses Themas.

- } Erweiterung der stimmlichen Ausdrucksmöglichkeiten: Das kreative Spiel mit der eigenen Stimme (Stimmbildung) ist die Grundlage der lautlichen Gestaltung sowie der Rezitation eigener lautpoetischer Texte.
- } Förderung gestalterischer Fähigkeiten: Improvisatorische Spielregeln und Gestaltungsaufgaben regen im Schutz der Gruppe die Lust am Komponieren (wörtlich: Zusammenstellen) und Vortragen eigener lautpoetischer Texte an.
- } Theoretische Reflexion des eigenen Tuns: Im kollektiven Gespräch über die Gestaltungsmöglichkeiten eigener Textschöpfungen wird das Vokabular für klanglich-musikalische Phänomene progressiv ausdifferenziert.
- } Förderung der ästhetischen Urteilsfähigkeit: Werturteile darüber, ob etwas schön, gelungen, inter-

essant gefunden oder persönlich abgelehnt wird, werden diskursiv verhandelt und sollten stets argumentativ begründet werden.

- } Förderung sozialer Kompetenzen: Für die kollektive Entwicklung und Aufführung einer lautpoetischen Klassenkomposition ist die produktive Zusammenarbeit aller Beteiligten nicht nur wünschenswert, sondern unabdingbare Voraussetzung.

Die genannten pädagogischen Ziele und die daraus resultierenden künstlerischen Verfahren haben das Projekt inhaltlich fundiert und strukturiert. Im Folgenden werden stichwortartig drei thematische Phasen beschrieben, die auf dieser Grundlage – jeweils ausgehend von einem historischen Referenzwerk der Lautpoesie des 20. Jahrhunderts – entwickelt wurden. Aus den Ergebnissen dieser Phasen entstand abschließend eine kollektive Klassenkomposition, mit deren Präsentation das Projekt vorläufig endete.





Flüstertüten im Einsatz. Foto: Max Menning

Plakat- und Buchstabengedichte

Kinder collagieren eigene Plakatgedichte aus ausgeschnittenen Zeitungsbuchstaben und üben deren Rezipitation/Interpretation ein. Als Referenz/Vorbild dienen Plakatgedichte/Buchstabengedichte des Dadaismus von Kurt Schwitters, Raoul Hausmann, John Heartfield und George Grosz.

Comiclaute

Kinder gestalten eigene kurze Stücke aus Comiclauten. Referenz ist das Stück „Stripsody“ von Cathy Berberian. Die Schüler_innen erhalten nach dem Vorbild gestaltete Blankopartituren, in die sie aus Comics ausgeschnittene Lautwörter (beispielsweise Arrghh, Krawumm, Boing ...) einkleben und deren Rezipitation sie anschließend einüben.

Atemgeräusche

Kinder schreiben kurze Stücke für eigene Atemgeräusche. Als Referenz dient ihnen das Stück „Atemzüge“ aus „Maulwerke“ von Dieter Schnebel. Die Schüler_innen erhalten nach dem Vorbild gestaltete Blankopartituren, in die sie den melodisch rhythmisierten Verlauf ihrer Atemgeräusche kurvenförmig einzeichnen

und deren Vortrag sie einstudieren. Mithilfe selbstgebauter Flüstertüten wird der Atem akustisch verstärkt und fürs Publikum hörbar.

Präsentation

Mit einer lautpoetischen Klassenkomposition aus experimentellen Stimm- und Atemlauten, in die alle genannten Elemente hör- und sichtbar eingeflossen sind und die im Rahmen einer schulöffentlichen Inszenierung vor anderen Klassen und Eltern mehrfach präsentiert wurde, fand das Projekt schließlich seinen vorläufigen Abschluss.⁹

NACHHALTIGKEIT UND VERSTETIGUNG KÜNSTLERISCHER PROJEKTARBEIT

Es hat sich gezeigt, dass künstlerische Projektarbeit in der Schule keineswegs als Alternative zum fachlichen Unterricht gesehen werden kann, sondern vor allem als dessen sinnvolle Ergänzung und Erweiterung. Im Rahmen des regulären, von einer Lehrperson geleiteten Schulunterrichts ist künstlerische Projektarbeit allein aufgrund des hohen Vorbereitungsaufwands kaum zu leisten – unabhängig von der Frage, ob die Lehrperson selbst sich als Künstler_in einschätzt bzw. künst-

lerisch tätig ist oder nicht. Ebenso kann es nicht Sinn und Aufgabe von in Schulen tätigen Künstler_innen sein, punktuell die Arbeit der Lehrenden zu ersetzen. Im Gegenteil: Nachhaltig produktiv und für alle Beteiligten bereichernd wird künstlerische Projektarbeit unseres Erachtens erst dann, wenn Lehrende und Kunstschaffende kooperativ eng zusammenarbeiten.

Wie am obigen Beispiel deutlich wurde, heißt das, dass sich die pädagogische Perspektive der Künstler_in nicht nur auf Schüler_innen konzentrieren, sondern stets auch die kooperierende Lehrperson im Blick haben sollte. Künstlerische Projektarbeit dient somit zugleich der Weiterbildung des beteiligten Lehrpersonals. Ebenso beschränkt sich die Aufgabe der Lehrer_in nicht nur darauf, im Hintergrund lediglich für den reibungslosen Ablauf des Projekts verantwortlich zu sein,

damit die Künstler_in allein und möglichst ungestört arbeiten kann – wie es in pädagogischen Projekten, die von außen an die Schule kommen, leider nur allzu oft der Fall ist. Wenn Lehrende und Kunstschaffende dagegen bereit sind, auf Augenhöhe zusammenzuarbeiten, kann künstlerische Projektarbeit zur wechselseitigen Fortbildung werden, in der beide Seiten kooperativ mit- und voneinander lernen. Entscheidend dafür ist, dass die Beteiligten bereit und offen dafür sind, sich regelmäßig und nicht nur zwischen Tür und Angel über den jeweiligen Projektverlauf auszutauschen. Der dafür notwendige Mehraufwand lohnt sich. Er kann als strukturbildender Praxisbeitrag zur nachhaltig wirksamen Schulentwicklung vor Ort verstanden werden. ←

* Kulturagentin in Berlin

- 1 Lautpoetisches Plakatgedicht des Schülers Diyar (10 Jahre).
- 2 Eine Anmerkung zur Schreibweise in diesem Artikel: Es bestehen viele Möglichkeiten der Indikation von Geschlechtervielfalt in der Schriftsprache. Die Autor_innen des vorliegenden Textes bevorzugen die Verwendung des Unterstrichs, der gerade durch die Unterbrechung von Substantiven performative Hinweise auf real existierende Geschlechtervarianz jenseits von Männlichkeiten und Weiblichkeiten produziert. Die „Erschwerung“ der Lektüre durch diese Unterbrechung ist insofern intendiert. Die weibliche oder männliche Unterscheidung wird dann gemacht, wenn es sich um klar eingrenzbar Personen(-gruppen) handelt.
- 3 Siehe dazu Ballath, Silke; Hummel, Claudia; Steinkrauss, Nils: „Wechselspiele – Verantwortungs- statt Methodenübernahme. Eine Reflexion zum künstlerischen Pädagog_innenworkshop ‚Ich mach’ mir die Welt, widdewidde, wie sie mir gefällt ...‘“, in: *Kooperationsprozessor – Gemeinsam etwas bewegen. Onlinepublikation der Halbzeittagung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“*, Berlin 2014, unter: www.kulturagenten-programm.de.
- 4 Die Fichtelgebirge-Grundschule hatte bereits in den Jahren zuvor mit mehreren Schulklassen an den Projekten „QuerKlang – Experimentelles Komponieren in der Schule“ beziehungsweise „QuerKlang-Nachhall“ teilgenommen, in dessen Leitungsteam Stefan Roszak ebenfalls tätig ist. Siehe www.querklang.eu [31.08.2015].
- 5 Dieser Termin war Ausgangspunkt für weitere Einzelbesprechungen, um die folgenden Projektideen im Team Lehrerin-Künstler-Kulturagentin zu besprechen. Die Reflexion fand in der Gruppe statt, um die gemachten Erfahrungen miteinander zu teilen und Einblick in die Zusammenarbeit zwischen Künstler und Lehrerin der anderen Projekte zu erhalten. Darüber hinaus wurden neu interessierte Lehrer_innen ebenfalls zu diesem Termin eingeladen und im Team aufgenommen.
- 6 Den Begriff Sprechstimme verwenden wir in Abgrenzung zur Singstimme.
- 7 Das Projekt wurde in der Kategorie Best Practice für den Junge Ohren Preis 2014 nominiert, der vom Netzwerk Junge Ohren alljährlich für herausragende pädagogische Projekte im Bereich Musikvermittlung verliehen wird. Siehe www.jungeohren.com [31.08.2014].
- 8 Vgl. Baumann, Felix: „Hören als aktiver Prozess. Was die Neurowissenschaft und Komponisten Neuer Musik über das Hören sagen“, in: *Trajekte. Zeitschrift des Zentrums für Literatur- und Kulturforschung Berlin*, Nr. 29 (2014) 15. Jg., S. 33–42.
- 9 Im folgenden Schuljahr 2014/15 wurde die Projektarbeit mit derselben Lerngruppe unter dem Themenschwerpunkt „Instrumentales Theater“ aufgegriffen und weitergeführt.

PROJEKTBEISPIELE

FRANZISKA ROLOFF, KATINKA WONDRAK*

HASENPIPI – EIN THEATERSTÜCK VON JUGENDLICHEN FÜR KINDER

— Ein partizipativer Theaterprozess ist oft schwer zu realisieren, da er mindestens vier Aspekte in sich vereinen sollte: Die involvierten Personen treffen individuelle Entscheidungen, sind gemeinsam gestalterisch tätig, von ihren Erlebnissen begeistert und von ihrem Ergebnis überzeugt.

Die freischaffende Theaterpädagogin und Schauspielerin Franziska Roloff und die Kulturagentin Katinka Wondrak wollen mit diesem Praxisbeispiel aus der Theaterarbeit der Herbert-Hoover-Schule zeigen, wie eine gute Mischung aus klaren Vorgaben, einer fantastischen Geschichte und vielen Anregungen zum künstlerischen Mitgestalten eine umfassende Partizipation der Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse an diesem Theaterstück möglich machte.

GRUNDWISSEN UND VORGABEN ERÖFFNEN GESTALTUNGSRÄUME

Bevor die Arbeit mit dem Kurs „Darstellendes Spiel“ der 10. Klasse der Herbert-Hoover-Schule begann, wurde von den Spielleiterinnen Jane Natz, Lehrerin für das Fach „Darstellendes Spiel“, und Franziska Roloff das Bilderbuch „Die große Wörterfabrik“ von Agnès de Lestrade und Valeria Docampo als Stückgrundlage ausgewählt. Sie haben außerdem die gut ausgestattete Bühne in der Aula als Aufführungsort und die Kinder der benachbarten Grundschulen als

Zielpublikum bestimmt. Auch in der Auswahl der Kostüme, der Requisiten und der Musik haben die Spielleiterinnen jeweils die Entscheidung getroffen. Somit konnte vermieden werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler in endlose Diskussionen über Geschmacksfragen verstrickten oder sie Ungewohntes von vornherein ablehnten. Die Verantwortung für den ästhetischen Charakter der Inszenierung lag bei der Spielleitung. Es benötigt viel Zeit und Erfahrung in der Zusammenarbeit, um darüber kollektiv abstimmen zu können.

Die Kulturbeauftragte Jane Natz arbeitete mit diesem Kurs „Darstellendes Spiel“ (DS-Kurs) seit der 7. Klasse zusammen und konnte dessen Kompetenzen, aber auch Rahmenbedingungen wie Zeit, Ressourcen und Räumlichkeiten sehr gut einschätzen. Das ist wichtig, um den Umfang der Partizipation von Jugendlichen in einem künstlerischen Prozess zu bestimmen und entsprechend anzuleiten.

Die Voraussetzung für die künstlerische Partizipation im Entstehungsprozess einer Inszenierung sind Grundkenntnisse und -fähigkeiten der Theaterarbeit und das Interesse, sich mit den Themen des Stücks eigenständig auseinanderzusetzen.

„KINDISCH GIBT'S NICHT“ – KINDER ALS PUBLIKUM

Befragt, worin ihre Motivation für die Theaterarbeit bestehe, geben viele Jugendliche an – so auch die Schülerinnen und Schüler in diesem Theaterprojekt – in erster Linie Anerkennung ihrer Eltern, Lehrkräfte und Klassenkameraden ernten zu wollen. In diesem Kontext sind Äußerlichkeiten wie Aussehen, Kleidungsstil und Auftreten für die Jugendlichen von großer Bedeutung. Permanent wird das äußere Erscheinungsbild überprüft und verglichen. Eitelkeit, Selbstinszenierung, Starallüren, Machogehabe und Zickenalarm sind jedoch in der Regel für Zuschauerinnen und Zuschauer uninteressant und für die Darstellung der Geschichte auf der Bühne meist unproduktiv und störend.

Durch die Setzung von Grundschulkindern als Zielpublikum der Inszenierung rückten für den DS-Kurs die Wertschätzung der Altersgenossen und Erwachsenen und die Beschäftigung mit sich selbst und ihrem äußeren Erscheinungsbild in den Hintergrund.

Kinder sind gnadenlose und anspruchsvolle Zuschauer, die nicht wie Erwachsene mit einem wohlwollenden, relativierenden Blick auf die Präsentation schauen. Sie beschönigen nichts, sie korrigieren nichts in Gedanken, sie fragen direkt nach, wenn Wörter guschelt werden und kommentieren lauthals das Bühnengeschehen. Und Kinder sind hemmungslose und aktive Zuschauer: Sie lassen sich vollkommen verzaubern, sie lauschen gebannt, sie klatschen impulsiv, sie lachen und jubeln. Jedoch nur, wenn die Spielerinnen und Spieler dem Publikum ihre ganze Aufmerksamkeit widmen und jedes Detail mit Überzeugung auf der Bühne behaupten.

Nach dem ersten Gespräch über Kinder als Publikum wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des DS-Kurses bereits klar, dass eine Inszenierung für Kinder hohe Ansprüche an sie stellen würde. Und auch, dass sicherlich ihre bisherigen Fähigkeiten in Bühnenpräsenz, Aussprache und Darstellung einer Figur immer wieder hinterfragt und verbessert werden müssten.

Die einfache Frage, die in diesem Theaterprozess oft gestellt wurde: „Ist das für Kinder verständlich?“, ermutigte die Schülerinnen und Schüler, bisher unge-

wohnte Darstellungsformen zu wählen, Selbstzweifel und Eitelkeiten abzulegen und ihre Inszenierung mit Kinderaugen zu sehen. Die theatralen Mittel, die sich für das Theaterspielen mit Laien hervorragend eignen, ließen sich durch das Zielpublikum begründen und wurden nach und nach selbstverständlich für die Darstellung: Übertreibung, Vergrößerung, Verzerrung, Verfremdung, Kontakt mit dem Publikum, große Gesten, starke Mimik, deutliches Artikulieren, extreme Körpersprache und verfremdende Kostümierung.

Die Spielleiterinnen schafften es, den gesamten DS-Kurs von den oben genannten Mitteln zu überzeugen. In zahlreichen Gesprächen und Feedbackrunden und unter dem eigenen schauspielerischen Einsatz während einer Probe, stellten sie die komische Wirkung von Übertreibung und Mut zur Hässlichkeit unter Beweis. Alle Schülerinnen und Schüler überwandern nicht nur ihre Hemmungen, sie präsentierten mit großer Hingabe ihre eigene Arbeit, was man zuallererst an ihren Kostümen sehen konnte: Sie agierten barfuß, sie zogen Perücken und Duschhauben auf – auch über Kopftücher –, stopften Kissen unter ihre Kleider, schminkten sich als alte Männer und klebten sich Schnurrbärte an. Sie taten alles, um Witz und Poesie auf die Bühne zu bringen und die Kinder in ihren und in den Bann der Geschichte zu ziehen.

„MEIN LIEBLINGSWORT IST ...“

Durch die Vorgabe, das Bilderbuch „Die große Wörterfabrik“ als Theaterstück umzusetzen, standen die Rahmenhandlung und die Figur des Erzählers fest. Der Text wurde von acht Spielerinnen, die aus dem Bühnengeschehen heraustraten, abwechselnd vorgelesen. Alle anderen Texte und somit der Hauptteil der endgültigen Stückfassung wurde von den Schülerinnen und Schülern selbst geschrieben.

Das Bilderbuch erzählt die Liebesgeschichte von Paul und Marie in einem Land, in dem Wörter gekauft und heruntergeschluckt werden müssen, um sie aussprechen zu können. Was machen aber die Bewohnerinnen und Bewohner dieses Landes, wenn sie sich die Wörter nicht leisten können, mit denen sie ihre Gefühle zum Ausdruck bringen wollen? Die Geschichte behandelt mehrere Themen, die sich hervorragend zur Entwicklung von eigenen Texten eignen: die Bedeutung und Bewertung von Wörtern, die Verschwendung von Sprache und die Ausdrucksmöglichkeiten ohne Sprache.



Geld-Choreografie. Foto: Michael Peschel

In vielen kleinen Schreibaufgaben näherten sich die Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Prozesses dem Thema Sprache an. In der Gruppe oder allein, im Unterricht oder zu Hause sammelten sie Wörter, Sätze und Dialoge: schöne, hässliche, wichtige, unwichtige, eklige, leichte oder beliebte Wörter, Schimpfwörter, Zungenbrecher, Redensarten, Wünsche, Reime, Alliterationen, Werbeslogans und Dialoge ohne Sinn.

Textbeispiel von Büsra:

Das schönste Wort, das ich kenne, heißt: Erinnerung. Ich habe Erinnerungen zu jedem Lebensjahr. Kleine Kinder, Erwachsene oder Ältere – jeder Mensch kann sich an etwas erinnern. Es gibt viele schöne Erinnerungen, aber ebenso auch nicht so schöne. Man kann sie nicht einfach aus dem Kopf nehmen oder durchstreichen. Sie begleiten uns immer und überall. Je älter man wird, desto wertvoller werden die Erinnerungen. Die einzigen Zeugen der einzigartigen Bilder in unserem Kopf sind unsere Erinnerungen.

Das entstandene Text- und Wortmaterial wurde von den Spielleiterinnen in Absprache mit der Gruppe verdichtet, sodass für die Stückfassung ganz eigene und persönliche Textfragmente, Silbengedichte, Slangsprüche, Abklatschreime und Monologe für jede einzelne Figur auf der Bühne entstanden.

Diese Phase des gemeinsamen Textproduzierens machte der Theatergruppe, bereits bevor die erste Szene geprobt wurde, deutlich, dass sie an der Entstehung des Stücktextes maßgeblich beteiligt war. Die Kombination aus den ohnehin wenigen Sätzen des Bilderbuches und den selbstgeschriebenen Texten machte die Stückfassung zu ihrem eigenen Werk.

„WÖRTER ESSEN? WIE SOLL DAS GEHEN?“

Wichtige Inspiration und gleichzeitig eine große Herausforderung für die Umsetzung der Geschichte auf der Bühne waren die ausdrucksstarken Bilder im Buch. In kleinen szenischen Übungen und Improvisationen stellte sich die Theatergruppe immer wieder die Aufgabe, fantastische Handlungen und Situationen auf der Bühne zu zeigen, deren Darstellung als gezeichnete Illustrationen ganz einfach erscheint: Wie lassen sich Fabriken darstellen, in denen Wörter produziert werden, Menschen, die ihre Gedanken nicht aussprechen können, und Wörter, die durch die Luft fliegen und gegessen werden müssen?

Das Erfinden von Szenen, die diese Bilder auf der Bühne sichtbar werden ließen, erforderte Ideenreichtum und ließ der Theatergruppe großen Freiraum, die



Buchstaben fangen. Foto: Katinka Wondrak



Chorische Marie. Foto: Michael Peschel



Selbstkreierte Figuren. Foto: Michael Peschel



Interaktion mit dem Publikum. Foto: Michael Peschel

Inszenierung selbst zu gestalten und zu ihrer eigenen werden zu lassen. Die Umsetzung der Illustrationen für die Bühne führte den DS-Kurs weg vom naturalistischen Spiel hin zu einer bilderreichen, poetischen und chorischen Darstellung.

Die beiden Hauptfiguren Marie und Paul wurden durchgehend von einer Schülerin und einem Schüler dargestellt. In den Szenen, in denen sie miteinander in nonverbalen oder verbalen Kontakt traten, wurden sie durch die restliche Gruppe vervielfacht, chorisch dargestellt und gesprochen. Auch in fast allen anderen Szenen waren die Spielerinnen und Spieler immer in Aktion und am Bühnengeschehen beteiligt.

„STÜCK FÜR STÜCK KOMMT JEDER MIT!“

Jede Aufgabenstellung musste für jede Schülerin und jeden Schüler verständlich sein und zu einem kleinen Ergebnis führen, das am Ende einer Probe präsentiert und ausgewertet werden konnte. Durch die Zusammensetzung der einzelnen Ergebnisse, die meist in Kleingruppen entstanden, entwickelten sich schließlich ganze Szenen. Die von den Schülerinnen und Schülern kreierten Aktionen auf der Bühne wurden im Wesentlichen nicht verändert, sie wurden durch den Blick von außen präziser und bewusster gemacht, um eine Wiederholbarkeit zu ermöglichen. Die Theatergruppe setzte von Probe zu Probe stärker ihre eigenen Ideen um und erlangte dadurch eine hohe Überzeugungskraft auf der Bühne.

„ICH WEISS, WAS ICH TUE“ – SELBSTKREIERTE FIGUREN SPIELEN

Im Bilderbuch gibt es nur zwei Protagonisten – für das Theaterstück haben alle Spielerinnen und Spieler eine eigene Figur im Land der großen Wörterfabrik entworfen. Sie sammelten Berufe und Adjektive und kombinierten die Begriffe, bis ein für sie passender und spannender Typ entstand, wie beispielsweise die schleimige Schlagersängerin, der betrunkene Lehrer oder die wahnsinnige Putzfrau. Nun konnten die Figuren in Improvisationsaufgaben mit persönlichen Eigenheiten, Macken, Sprechweisen und einer Biografie ausgestattet und lebendig werden.

Diese Details der selbstkreierten Figuren kamen in der Inszenierung nicht vor, jedoch bewirkte das Hintergrundwissen bei den Spielenden Entschiedenheit im Auftreten und Handeln auf der Bühne. Keine Geste und keine Aktion waren zufällig, alles geschah aus der Motivation und Körpersprache der Figur heraus. Das half den Schülerinnen und Schülern, persönliche Blockaden zu bewältigen und in jedem Moment des Stücks vollkommen im Spiel und auf der Darstellungsebene zu bleiben.

„GUCKEN, BESCHREIBEN UND MACHEN“

Oft wurde die Gruppe geteilt: Eine Hälfte spielte auf der Bühne, und die andere saß im Zuschauerraum. Dieser Perspektivwechsel bewährte sich in vielerlei Hinsicht. Die Schülerinnen und Schüler konnten selbst überprüfen, wie das Gespielte wirkt, und dabei Rückschlüsse für ihr eigenes Agieren ziehen. Sie lernten, den anderen Darstellerinnen und Darstellern Feedback zu geben. Von außen erkannte die Zuschauergruppe schnell, was auf der Bühne gut funktionierte und was noch mehr Struktur, Klarheit und Präzision im Spiel benötigte. Jeder Zweifel der Spielenden darüber, ob die Darstellung beispielsweise zu viel, zu groß oder gar peinlich wäre, konnte sofort von den zuschauenden Mitspielerinnen und -spielern ausgeräumt oder bestätigt werden. Die Überzeugungskraft und letztlich die hohe Qualität der Inszenierung entstanden dadurch, dass die gesamte Theatergruppe genau wusste, was sie auf der Bühne tat – und vor allem, warum sie es tat: Sie hatte das Stück selbst erfunden, und sie wollte ihrem Publikum, den Kindern, ein tolles Theatererlebnis bereiten.

„WIR KÖNNEN EUCH NICHT HÖREN!“ – INTERAKTION MIT DEM PUBLIKUM

In der Aufführung gab es interaktive Momente, beispielsweise wenn die Figuren auf der Bühne ihre selbstgeschriebenen Zungenbrecher übten und schließlich die Kinder im Zuschauerraum dazu aufforderten, mitzusprechen. Der Effekt der Partizipation war auf beiden Seiten sehr groß: Die Theatergruppe erlebte das Mitsprechen und -schreien als lautstarken Beleg dafür, dass ihr Publikum aufmerksam und begeistert ihr Spiel verfolgte, und die Zuschauer hatten hörbaren Spaß daran, am Bühnengeschehen aktiv mitzuwirken.

Am Ende des Stücks überreichten die Darstellerinnen und Darsteller ihrem Publikum persönlich wertschätzende Aussagen in Form von kleinen Briefen, die sich die Theatergruppe ausgedacht hatte, wie beispielsweise „Du kannst alles, was du willst“ oder „Ich bin stolz auf dich“. Für diese Interaktion mit Zuschauerinnen und Zuschauern nahmen sie teilweise ihre Perücken ab oder zogen Kostümteile aus. Die Schülerinnen und Schüler wurden zu Privatpersonen, die ohne den Schutzraum der Figuren zu einem Kind oder einem Erwachsenen gingen und beim Überreichen des Zettels den darauf stehenden Satz in einer Face-to-Face-Situation sagten. Für die Schauspielerinnen und Schauspieler war dies ein sehr anspruchsvoller Schritt, bei dem sie sich Unsicherheiten aussetzten und sich angreifbar machten und der im Vorfeld ohne Publikum nicht geprobt werden konnte. Die Theatergruppe wusste nicht, was sie erwartete. Sie musste mit der Reaktion des Publikums spontan umgehen und durfte dabei weder Präsenz noch Spannung verlieren.

„IHR HABT SO GUT GESCHAUSPIELERT“

Das selbstbewusste Agieren der Theatergruppe mit den Kindern im Zuschauerraum am Ende der Aufführung, die Souveränität im Umgang mit den Darstellungsformen, den Kostümen, der Sprache, dem Text, dem Rollenwechsel zwischen Erzähler, Figur und Privatperson lässt am Ende des gesamten Theaterprozesses das Fazit zu: Alle 17 Schülerinnen und Schüler waren Teil des Ganzen; sie alle haben einen erfolgreichen partizipativen Theaterprozess durchlebt. Für das Publikum wurde dies in Form von Präsenz, Überzeugungskraft und persönlicher Ausstrahlung der jugendlichen Schauspieltruppe und somit letztlich als hohe ästhetische Qualität dieser Aufführung erlebbar. Der DS-Kurs bekam Bilder, Briefe und selbstgeschriebene Texte zu Lieblingswörtern von vielen Grundschulklassen, die, als alle Beteiligten die Schulaula schon lange verlassen hatten, an diesem Theaterprojekt noch immer teilnahmen.

Brief eines Grundschülers der 3. Klasse:

„Vielen Dank! Euer Theaterstück war schön, weil es sehr lustig war und eure Kostüme sehr witzig waren. Es hat uns Spaß gemacht.“

Brief einer Grundschullehrerin:

„Euer Theaterstück war von der ersten bis zur letzten Sekunde so spannend und berührend. Alle haben so sehr ihr Bestes gegeben, dass ich die ganze Zeit beim Zuschauen so beeindruckt, so fasziniert von euren Bewegungen, eurer deutlichen Sprache und der Übereinstimmung von Gesichtsinhalt und eurer Mimik war. Zum Schluss kamen mir vor Freude die Tränen.“

Statements aus dem DS-Kurs:

Lara: „Unsere Wörterfabrik ist etwas Besonderes geworden: Jeder hat einen Teil dazu beigetragen.“

Hilal: „Ich habe von meinen Mitschülern gelernt, wie professionell sie sind, wie selbstbewusst und hilfsbereit.“

Saleha: „Und ich habe verstanden, wie verrückt ich eigentlich sein kann.“ ←

* Kulturagentin in Berlin

NADINE FRENCH*

ALLE KUNST FÜR JEDEN!

Über den Abbau von kulturellen Schwellenängsten am Beispiel der Parkschule Essen

Gehe nicht, wohin der Weg führen mag, sondern dorthin, wo kein Weg ist, und hinterlasse eine Spur! (Jean Paul)

— Vorweg: Der Arbeitstitel dieses Beitrags lautete ursprünglich „Was sind die Gelingensbedingungen von kulturellen Projekten mit Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen?“. Anlass hierfür war meine Feststellung, dass kulturelle Projekte an Förderschulen besonders gut gelingen. Dies gilt nicht nur für die Parkschule Essen (Förderschule mit den Förderschwerpunkten Lernen und emotionale und soziale Entwicklung), sondern auch für andere Förderschulen, die ich in den letzten 15 Jahren innerhalb meiner kulturpädagogischen Tätigkeit kennenlernen konnte. Doch liegt dies nur daran, dass Förderschulen nicht den gleichen strikten Bedingungen wie sogenannte Regelschulen unterworfen sind? Oder, dass hier ein besserer Betreuungsschlüssel existiert und scheinbar unproblematisch auf den Ausfall von Kernfächern verzichtet werden kann? Die entscheidenden Faktoren, die von allen Befragten immer wieder als entscheidend für das Gelingen kultureller Projekte genannt wurden und die sich sowohl in Projektverläufen als auch im Schulalltag zeigen, sind aber nach eingehender Betrachtung in keiner Weise förderschulspezifisch. Sie gelten generell für kulturelle Projekte in allen Schulzusammenhängen, und sie sind prinzipiell in allen Schulformen umsetzbar. Und deshalb geht es im Hinblick auf die erwähnten Gelingensbedingungen nicht mehr primär um Förderschülerinnen und -schüler, die einer besonderen Behandlung bedürfen, wie es der ursprüngliche Titel suggerierte. Vielmehr hat sich herausgestellt, dass der entscheidende Faktor der Abbau von Schwellenängsten ist. Und diese gilt es an allen Schulen zu

überwinden, an denen man kulturelle Projekte mit Nachhaltigkeitsfaktor etablieren will.

Als Forschungsgegenstand dienen mir im folgenden Text die im Rahmen des Kulturagentenprogramms durchgeführten Projekte an der Parkschule Essen mit besonderem Fokus auf die Perspektiven der Schulleitung, des Kollegiums und der Schülerschaft (im Alter von 12 bis 17 Jahren). Mit diesen Gruppen habe ich entlang folgender Fragen Interviews geführt: Was hat sich bei der Planung und im Projektverlauf rückblickend als wichtig erwiesen? Was hat gut funktioniert, welche Schwierigkeiten ergaben sich und warum? Was müssen Künstlerinnen und Künstler und auch Kulturinstitutionen mitbringen, um Projekte an Förderschulen durchführen zu können? Welche Herausforderungen stellen sich? Hat sich die Atmosphäre an der Schule durch die kulturellen Projekte verbessert?

KULTURELLE BILDUNG SPÜRBAR IM SCHULLEBEN VERANKERN

Vor Beginn des Kulturagentenprogramms fanden bereits vereinzelt kulturelle Projekte an der Parkschule statt. Die Erfahrungen von damals wurden im Einleitungstext zu ihrem Kulturfahrplan folgendermaßen beschrieben: „Vor dem Eintritt in die Projektarbeit war die Präsentation von Ergebnissen, bedingt durch die individuellen Förderbedürfnisse und negativen Erlebnisse der Schülerschaft, durch folgende Merkmale gekennzeichnet: Die Schüler trauten sich eine Präsen-

tation ihrer Ergebnisse nicht zu. Sie wirkten bei der Präsentation nicht stolz, sondern vielmehr schüchtern und peinlich berührt. Das Publikum hatte eine ausgesprochen kurze Konzentrationsspanne, die Ergebnisse der anderen wurden lächerlich gemacht, negativ bewertet. Präsentationen wurden nicht beachtet und wahrgenommen.“

Hier ist ein gewaltiger Schritt gegangen worden: In den letzten drei Jahren ist es der Schule gelungen, kulturelle Bildung spürbar im Schulleben zu verankern und dies auch sichtbar nach außen zu tragen. Die anfänglich teilweise vorhandene Skepsis gegenüber künstlerischen Projekten ist sowohl in der Lehrer- als auch in der Schülerschaft einem gewachsenen Selbstvertrauen gewichen, und der Horizont hat sich auf beiden Seiten erweitert. Es gibt inzwischen zahlreiche Projekte innerhalb und außerhalb der Schule, die mit Kunstschaffenden und Kulturinstitutionen als Kulturpartnern stattfinden, nicht nur im Rahmen des Kulturagentenprogramms, sondern auch durch die Eigeninitiative des Kollegiums. Feste Bildungspartnerschaften sind entstanden, unter anderem mit dem Ruhr Museum und dem LWL-Industriemuseum Henrichshütte Hattingen.

Für die Etablierung solcher Projekte ist viel Zeit und vor allem der persönliche Einsatz Einzelner erforderlich. Die Parkschule konnte jedoch bereits in den letzten drei Jahren viele ihrer Ziele in Hinblick auf die kulturelle Arbeit umsetzen. Die Grundlage hierfür bildet das klare Bekenntnis der Schulleitung zur Durchführung und Unterstützung von kulturellen Projekten.

Seit dem Start des Kulturagentenprogramms ist kulturelle Bildung im Schulprogramm verankert und stellt einen festen Tagesordnungspunkt in allen Bereichen des schulischen Lebens wie Lehrerkonferenzen und Sitzungen des Fördervereins dar. Die Kulturbeauftragten spielen hier die entscheidende Schlüsselrolle, sie geben erste Ideen und mögliche Projektkonzepte an das Kollegium weiter. In den Interviews haben Schulleitung und die Kulturbeauftragte immer wieder betont, wie wichtig es zum Start des Programms war, das komplette Kollegium auch jenseits der Kernfächerinteressen abzuholen und das kulturelle Vorhaben auf „breite Füße“ zu stellen. Denn nur so konnte eine langfristige Akzeptanz für das Ziel der Implementierung von kultureller Bildung im Curriculum erreicht werden: Die Lehrerschaft ist eingebunden, und die Meinung des Einzelnen wird als wichtig erachtet.



Schüler erklären Besucherinnen und Besuchern der Extraschicht die Herstellung von Naturfarben, Projekt „Wilder Westen an der Ruhr“. Foto: Michael Voigt

GELINGENSKRITERIUM: OFFENHEIT

Die Offenheit und Bereitschaft des Kollegiums, sich auf teilweise unbekanntes Terrain zu begeben und die Projekte mitzuerleben, ist sicherlich ein entscheidendes Gelingenskriterium. Bereits im zweiten Kulturagentenprojekt „Kulturelle Räume öffnen“ war im Rahmen der fünftägigen Projektwoche die gesamte Schüler- und Lehrerschaft aktiv, sowohl bei der Durchführung als auch bei der Vor- und Nachbereitung. Projekte und Präsentation verliefen erfolgreich und erhielten durchgehend positive Resonanz. Dies trug zur allgemeinen Akzeptanz weiterer Projekte bei.

Allgemein wird innerhalb der Projekte bewusst auf eine Lehrer-Künstler-Kombination gesetzt, neben der Schülerschaft nehmen sowohl Lehrkräfte als auch Kunstschaffende und Vertreter von Kulturinstitutionen die Rolle der Lernenden ein. Durch diese Konstellation ergibt sich für alle Beteiligten ein Mehrwert. Nicht alle Kulturpartner haben ausreichend Erfahrung in der künstlerischen Arbeit mit Förderschulen. Durch die Lehrkräfte wird ihnen ein Prinzip der Parkschule vermittelt: Die individuelle Förderung und die besonderen Bedürfnisse des Einzelnen stehen im Vordergrund. Es gibt nicht „die Klasse“ als homogene Masse, die ein festgelegtes Projektziel erreichen soll. Die besonderen Bedürfnisse des Einzelnen müssen

berücksichtigt werden, im Fokus steht die prozessorientierte Arbeit, die die ergebnisorientierte Arbeit nicht ausschließt!

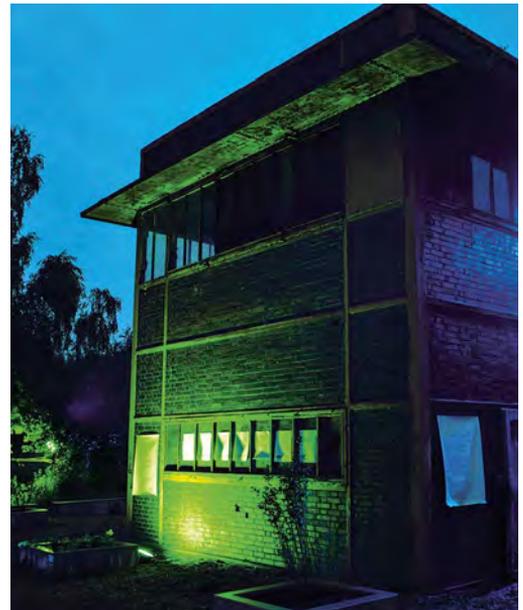
Ein hohes Maß an Flexibilität und Spontanität ist jedoch erforderlich: Vorab entwickelte künstlerische Konzepte und geplante Vorgehensweisen müssen möglicherweise verworfen und neu gedacht werden. Die beteiligten Lehrkräfte erfahren die Zusammenarbeit mit den Kulturpartnern als Bereicherung und erleben ihre Schülerschaft von einer anderen Seite: Die Lust auf neue Eindrücke ist spürbar und setzt Energien frei. Es werden individuelle Potenziale und künstlerische Methoden zur Vermittlung entdeckt, die auch später ihren Einsatz im Unterricht finden. Schulleitung und Kollegium bewerten dies insgesamt als entscheidenden Nachhaltigkeitsfaktor, der auch nach Abschluss der Projekte nutzbar ist.

BILDUNGSPARTNERSCHAFT RUHR MUSEUM

An dieser Stelle werden auch die Bildungspartnerschaften mit Kulturinstitutionen wie dem Ruhr Museum genannt. Auf Anfrage der Parkschule wurde parallel zur Entwicklung des gemeinsamen Kulturagentenprojekts „Wilder Westen an der Ruhr“ ein individueller Bildungspartnerschaftsvertrag entworfen, der sich an den Bedürfnissen der Schule orientiert. Diese Kooperation wurde 2014 offiziell besiegelt. Seitdem gibt es für Klassen der Parkschule besondere Workshopangebote und Führungen, beispielsweise zu Themen wie „Schwarzes Gold. Arbeit und Alltag mit der Kohle“ und „Ruhrgebiet heute – Fotogenes Revier?“ Auch künstlerische Lehrerworkshops sind in der Planung. Der im Rahmen des letzten Projekts angelegte Färbergarten wird von den Schülern betreut und stellt eine weitere Grundlage für zukünftige gemeinsame Projekte dar. Die Kooperation wird als große Bereicherung empfunden, zahlreiche Lehrkräfte haben seit Abschluss der Bildungspartnerschaft das Angebot für ihre Klassen – auch außerhalb des Kulturagentenprogramms – genutzt. Dies war auch für die Schulleitung überraschend: „Die Partnerschaft hat das ‚Rausgehen‘ aus dem Schulbereich zusätzlich kultiviert.“

Die Projekte wirken sich ebenfalls positiv auf das Sozialverhalten im Schulalltag aus. Ein maßgeblicher Aspekt, der auch im Kulturfahrplan festgelegt ist, ist

die Vorbereitung auf das Leben nach der Schule, auch in beruflicher Hinsicht. Im Vordergrund stehen hier keine messbaren Leistungen; es ist auch nicht zu erwarten, dass Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Projekte beispielsweise einen Schauspielberuf erlernen möchten. Relevant sind aber Verabredungen, die innerhalb der Projekte auf Grundlage der Vertrauensbasis zwischen Schülerschaft und Kunstschaffenden getroffen werden: So bittet der Action-Painting-Künstler einige Jugendliche, am nächsten Tag bereits eine Stunde früher zu erscheinen, um ihm beim Aufbau der Keilrahmen behilflich zu sein. Dies bedeutet unmittelbare Anerkennung und Vertrauen seitens einer Persönlichkeit, die außerhalb der Schule steht und die die Jugendlichen respektieren.



Altes Gerätehaus auf dem Gelände des Färbergartens im Rahmen des Projekts „Wilder Westen an der Ruhr“. Foto: Michael Voigt

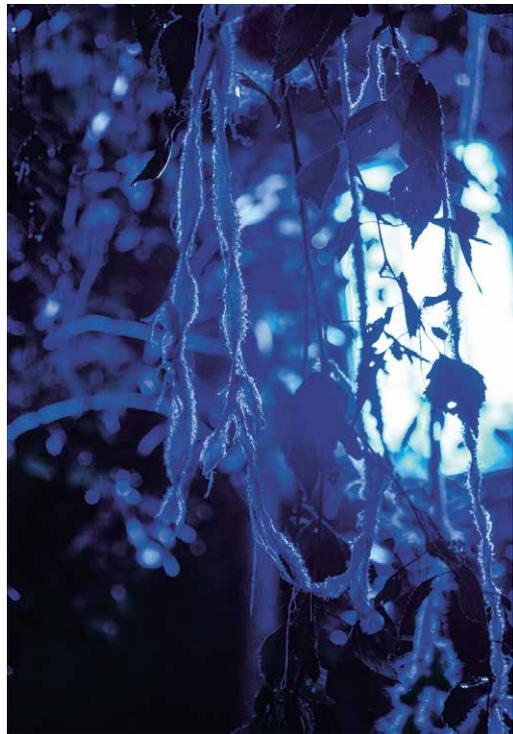
VERBESSERUNGEN DES SCHULKLIMAS

Den Verbesserungen des Schulklimas durch kulturelle Projekte steht auch die Schülerschaft positiv gegenüber und bewertet sie als Bereicherung. Aus ihrer Sicht gab es in den letzten Jahren viel mehr Angebote der kulturellen Bildung als zuvor. Die Möglichkeit, verschiedene bisher unbekannte Kunstrichtungen kennenzulernen und dazugehörige Methoden auszuprobieren, wird immer wieder hervorgehoben. Dies war das grundlegende Konzept der ersten Projektwoche „Kulturelle Räume öffnen“ im Jahr 2012.

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben oft, dass sie sich selbst überrascht hätten, weil sie mutig genug waren, ungewöhnliche Dinge auszuprobieren. Unter Action-Painting konnten sich die wenigsten etwas vorstellen: Farbe mit dem Pinsel auf eine Leinwand schleudern? Das soll Kunst sein, die irgendjemandem gefällt? Auch das Einstudieren von Choreografien oder das Erstellen von Skulpturen trauten sich laut Äußerung viele zu Beginn der ersten Projektwoche nicht zu. Überzeugen konnte an dieser Stelle der Spaß an neuen Herausforderungen in Verbindung mit den künstlerischen Resultaten. Die Schülerinnen und Schüler haben sich als kreative Individuen mit bisher unbekanntem Interessen und Fähigkeiten erlebt. Unterstützend wird hier die Zusammenarbeit mit externen Künstlerinnen und Künstlern empfunden, die sie als hilfsbereit und einfühlsam beschreiben. Ebenso wichtig scheint aber ein gutes und ausgeglichenes Verhältnis zwischen Kunstschaffenden und den betreuenden Lehrkräften zu sein. Neben dem eigentlichen Projektverlauf spielt auch die Präsentation am Ende des Projekts für die Schülerschaft eine entscheidende Rolle. Dies ist insofern bemerkenswert, weil zu Beginn des Kulturagentenprogramms das Präsentieren künstlerischer Resultate eher als negative Erfahrung beschrieben wurde. Ein im Kulturfahrplan gesetztes Hauptziel war deshalb auch das Schaffen einer Präsentationskultur, was hier erfolgreich umgesetzt wurde: Die Präsentation wird von der Schülerschaft trotz der anstrengenden Vorbereitung und der Aufregung als Bereicherung empfunden. Denn die Schülerinnen und Schüler erhalten unmittelbare Wertschätzung für ihre Leistungen und können gleichzeitig Einblicke in die Projekte der anderen nehmen und diesen mit Respekt und Interesse begegnen. Hinzu kommt die Wahrnehmung durch die Öffentlichkeit: Eltern, Presse, Netzwerkschulen sind eingeladen. Ihr ehrliches Interesse und ihre Wertschätzung bedeuten den Schülerinnen und Schülern sehr viel.



Urban Landart Installation, Projekt „Wilder Westen an der Ruhr“.
Foto: Michael Voigt



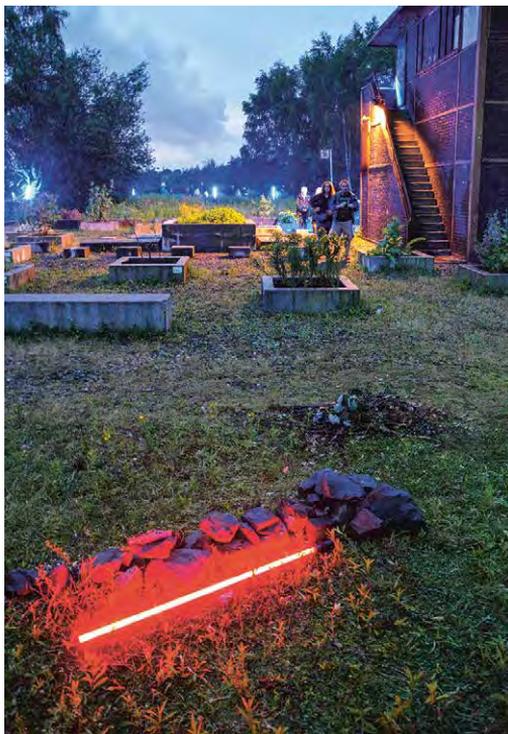
Urban Landart Installation, Projekt „Wilder Westen an der Ruhr“.
Foto: Michael Voigt

SCHÜLERFÜHRUNGEN DURCHS MUSEUM

Im Rahmen des Projekts „Wilder Westen an der Ruhr“ in Kooperation mit dem Ruhr Museum führten die beteiligten Schülerinnen und Schüler ihre zahlreichen Gäste sogar eigens durch die von ihnen zusammengestellte Ausstellung und erläuterten den Entstehungsprozess der Kunstwerke. In den Gesprächen wurde deutlich, dass sie durch das kulturelle Arbeiten und

Präsentieren eine deutliche Steigerung ihres Selbstbewusstseins erfahren. Sie sind sichtlich stolz auf das, was sie geleistet haben, und erwähnen immer wieder, wie groß ihr Spaß dabei war. Alle wünschen sich weitere dauerhafte Projekte im künstlerischen Bereich, einige würden solche Angebote auch in ihrer Freizeit wahrnehmen. Schülerinnen und Schüler, die im Rahmen der Projekte bereits Kulturinstitutionen als andere Lernorte erlebt haben, bewerten auch diese Erfahrung als positiv. Selbst Besuche von Aufführungen

im Rahmen der Ruhrtriennale zu späten Uhrzeiten wurden als spannende Herausforderung und Abwechslung empfunden. Lediglich an die Zusammenarbeit mit den Klassen anderer Schulen müssten sie sich noch gewöhnen: „Da gibt es schon ab und zu mal blöde Kommentare, die gehen aber hier rein und da raus. Eigentlich ist das auch nicht anders als mit denen aus unserer Klasse.“ Das sei jedoch kein Grund für die Schülerinnen und Schüler, an Gemeinschaftsprojekten nicht mehr teilzunehmen.



Urban Landart Installation, Projekt „Wilder Westen an der Ruhr“.
Foto: Michael Voigt

VORTEIL: KLEINE KLASSEN

Erfahrungsgemäß sind künstlerische Projekte leichter in kleinen Klassen bzw. Gruppen zu verwirklichen, wie sie in Förderschulen vorzufinden sind. Auch müssen hier nicht die gleichen Bedingungen in Hinblick auf Lehrplaninhalte und Prüfungen eingehalten werden. Unabhängig von diesen Vorzügen gilt aber für die Gelingensbedingungen: Es ist der Rückhalt seitens der Schulleitung notwendig, vor allem um eine Basis im Kollegium zu schaffen. Die Wichtigkeit kultureller Bildung wird durch die Schulleitung und die Kulturbeauftragten immer als Mehrwert für die Schülerinnen

und Schüler hervorgehoben. Sie ist ein fester Tagesordnungspunkt in Sitzungen und in Hinblick auf das öffentliche Profil. Kritische Nachfragen oder Einwände der Lehrer-, Eltern- und Schülerschaft sollten konstruktiv einbezogen werden. Überzeugen kann in erster Linie die erfolgreiche Durchführung von Projekten. Hier ergeben sich im Anschluss automatisch Anknüpfungspunkte für neue Ideen sowie eine Etablierung von kultureller Bildung als selbstverständlicher Aspekt im Schulalltag.

Auch für die Parkschule sind vier Jahre im Rahmen des Kulturagentenprogramms nicht ausreichend, um kulturelle Bildung nachhaltig zu verankern. Schulleitung und Kulturbeauftragte sind sich einig, dass sie noch viel bewegen wollen. Genannt wird hier immer wieder die lokale Anbindung im Stadtteil, auch die Elternarbeit ist wie an allen anderen Schulen ein großes Thema. Die beschriebenen Gelingensbedingungen für kulturelle Projekte wurden am Beispiel der Parkschule angeführt. Schlussendlich gelten sie für alle Schulen und Schulformen. Diese Grundlage legen vor allem die Beteiligten. ←

* Kulturagentin in Nordrhein-Westfalen

RALF EGER*

THEATER:KLASSE!

Eine gelungene Schulkooperation mit dem Theater Baden-Baden

ENTSTEHUNG

— An der Realschule Baden-Baden gibt es schon seit vielen Jahren eine Theater-AG, Daher bestand großes Interesse, im Rahmen des Kulturagentenprogramms eine Kooperation mit dem Theater Baden-Baden einzugehen, um die vorhandenen Aktivitäten auszubauen. Das Theater hatte zu dieser Zeit das Angebot „Fit fürs Abi in 5 Tagen“, das sich explizit an die Gymnasien der Stadt richtete. Ein spezifisches Angebot für Werkrealschulen und Realschulen gab es bis dato nicht. Dies war die Ausgangssituation für die Idee, mit dem Theater Baden-Baden, der Realschule Baden-Baden, der Theodor-Heuss-Schule und der Werkrealschule Lichtental eine Kooperation aufzubauen und ein eigenes Konzept für diese Schulen zu entwickeln. Nach ersten Vorbesprechungen der drei Schulen mit dem Theater ging es zu Beginn des Schuljahres 2012/13 in die konkrete Planung.

Das Konzept der Kooperation lässt sich wie folgt beschreiben: Theater erleben, Theater spielen und Theater vermitteln. Das Ziel ist die Teilhabe an Kunst und Kultur, sowohl an deren Ausführung als auch an der Rezeption. Alle Klassen der beteiligten Schulen sollen in ihrer gesamten Schulzeit (Klassen 5 bis 9) einmal pro Jahr ins Theater Baden-Baden gehen, um ein altersgerechtes Theaterstück anzuschauen. Die Theaterbesuche werden durch jahrgangsbezogene Workshops für alle Klassen ergänzt, die Theaterpädagoginnen und -pädagogen beziehungsweise Schauspielerinnen und Schauspieler durchführen. Über diese fünf Jahre können die Kinder und Jugendlichen ihr kreatives Potenzial entdecken und die Faszination des Theaters erleben. Wünschenswert wäre, dass sie dabei Kompetenzen erwerben, die sie auch

im späteren Leben nutzen können: Fantasie, Kreativität, Empathie und soziale Kompetenzen.

Die zweite Komponente der Kooperation ist ein jährliches Theaterprojekt mit den drei Schulen. Den Auftakt bildete das „Museumsprojekt“, das in der Ausstellung „Baden im Applaus – 150 Jahre Theater Baden-Baden“ des Stadtmuseums aufgeführt wurde. Es war der Kick-off für weitere Projekte und die langfristige Zusammenarbeit zwischen den Schulen und dem Theater, aber auch der Schulen untereinander.

Schon zum Projektstart wurde zwischen den Schulen und dem Theater eine Kooperationsvereinbarung über fünf Jahre geschlossen. Das ist bemerkenswert, da man sich deshalb schon zu Projektbeginn zu einer langfristigen Zusammenarbeit bekannt hat.

„THEATER:KLASSE!“

Die Theaterpädagogin des Hauses, der Regisseur des Theaterprojekts und die Kulturbeauftragten der drei Schulen vereinbarten eine enge Zusammenarbeit, um die Kooperation inhaltlich zu gestalten und an den Schulen umsetzen zu können. Insgesamt sollten jährlich circa 600 Schülerinnen und Schüler eine Theatervorstellung besuchen und an einem eintägigen Workshop teilnehmen. Gemeinsam mit dem Kulturagenten wurden zunächst folgende Fragen geklärt: Welche Stücke sind für die jeweiligen Klassenstufen geeignet? Welche Workshops müssen für die Klassenstufen angeboten/entwickelt werden, damit wir die verschiedenen Aspekte von Theater über fünf Jahre vermitteln können? Welche Vor-/Nachbereitung der Aufführung soll es geben, und wer führt diese durch? Wie können Theaterbesuch und Workshops in



„Schicksal auf offener Straße“, Endproben im Theater Baden-Baden. Foto: Sandra Jacques, www.dieweltimblick.de

den Schulalltag integriert und organisiert werden? Welche Verbindungen zum Curriculum und zu den Fachinhalten lassen sich herstellen?

Für das Schuljahr 2012/13 sah der gemeinsame „Fahrplan“ wie folgt aus:

5. Klasse: Führung hinter den Kulissen des Theaters und Aufführungsbesuch eines Kinderstückes. Erste Begegnung mit der Welt des Theaters und erstes Theatererlebnis. Workshop zum Einblick in die Arbeit einer Schauspielerin/eines Schauspielers. Theaterstück: „Der Räuber Hotzenplotz“ von Otfried Preußler

6. Klasse: In zwei Projekttagen erfahren die Schülerinnen und Schüler, wie es ist, selbst Theater zu spielen. Im Zentrum steht hier: zusammen spielen (sich trauen und zuhören), sich im Raum bewegen, sprachliche Mittel ausprobieren. Theaterstück: „Pepe will’s wissen“ von Reihaneh Youzbashi Dizaji

7. Klasse: Bei einem Workshop zu theatralischen Mitteln erproben die Schülerinnen und Schüler die unterschiedlichen Spielweisen und lernen den Einfluss des Bühnenbilds, des Lichts und der Requisite auf die Charaktere des Stückes kennen. Theaterstück: „Lilis Leben eben“ von Valérie Dayre

8. Klasse: Hier findet ein Workshop zu Jugendthemen wie erste Liebe, Gerechtigkeit, Gewalt, Mobbing statt.

Mit den ersten Erfahrungen der Jugendlichen entstehen daraus Szenen. Theaterstück: „Viel Lärm um nichts“ von William Shakespeare

9. Klasse: Bei einem Workshop zur Verbindung von Theater und Alltagssituationen wird der Frage nachgegangen, wie die Erlebnisse im Theater für das weitere Leben genutzt werden können. Theaterstück: „Die Leiden des jungen Werther“ von Johann Wolfgang von Goethe

Am Ende eines jeden Schuljahres findet ein Auswertungstreffen mit der Theaterpädagogin, dem Kulturagenten und den Kulturbeauftragten der Schulen statt. Nach dem ersten Jahr standen vor allem organisatorische Themen im Vordergrund. Die notwendige Kommunikation war ungewohnt und lief nicht immer rund. Manchmal kollidierten feste Vorstellungstermine mit Prüfungen oder schulischen Aktivitäten, die nicht verlegt werden konnten. Als Schnittstelle zwischen den beiden Systemen war der Kulturagent dabei die zentrale Funktion, um zu vermitteln und Hindernisse aus dem Weg zu räumen, damit die geplanten Aktivitäten reibungslos ablaufen konnten. Die Moderation durch den Kulturagenten stellt sicher, dass sich die Partner auf die jeweiligen Anforderungen des anderen Systems einstellen und so lernen, was das Gegenüber braucht.



„Schicksal auf offener Straße“, Endproben im Theater Baden-Baden. Foto: Sandra Jacques, www.dieweltimblick.de

Im zweiten Jahr war das Projekt viel besser etabliert, und die Abläufe waren auch in den Schulen mit den vielen Beteiligten besser bekannt.

Der Kulturagent entwickelte einen Fragebogen, um die Schülerschaft zu den Aufführungsbesuchen und Workshops zu befragen. Er sorgte durch Auswertungsgespräche und regelmäßige Reflexion innerhalb des Projekts dafür, dass es sich in seiner Qualität beständig weiterentwickelte. Im dritten Durchlauf hat sich das Projekt im positiven Sinne ganz selbstverständlich entwickelt. Die Vorgänge sind klar, und auch für die Schülerschaft gehören der jährliche Theaterbesuch und die Workshops fest ins Programm. Alle drei Schulen haben das Projekt „Theater:Klasse!“ nun in ihren Kulturfahrplan, den sie im Rahmen des Kulturagentenprogramms mit ihrem Kulturagenten entwickelt haben, aufgenommen, um es fest zu verankern. Und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Theaters sprechen mittlerweile von „unseren Schulen“, wenn diese zu Führungen hinter die Bühne kommen.

THEATERPROJEKT

Parallel zu den Aufführungsbesuchen und Workshops wurde bisher in jedem Jahr der Kooperation ein Thea-

terprojekt erarbeitet. Dafür entwickelten einige Schülerinnen und Schüler aus allen drei Schulen gemeinsam mit einem Theaterpädagogen und dem Regisseur über einen längeren Zeitraum ein eigenes Theaterstück. Dieses wurde mit Unterstützung des Theaters öffentlich aufgeführt. Über drei Jahre betrachtet, lässt sich die Entwicklung der Kooperation sowie die Implementierung des Projekts auf beiden Seiten folgendermaßen beschreiben: Auf Schulseite startete man im ersten Jahr mit einer kleinen Gruppe im Nachmittagsbereich und hat das Projekt im dritten Jahr fest in einer Klasse in den Vormittagsunterricht und das Fach Deutsch integriert. Während die erste Aufführung noch im Stadtmuseum stattfand, ist nun der Spielort die große Bühne des Theaters mit all seinen Möglichkeiten.

MUSEUMSPROJEKT

Ausgehend von der bestehenden Theater-AG der Realschule wurden anlässlich des 150. Jubiläums des Theaters Baden-Baden zunächst Schülerinnen und Schüler für eine Projektgruppe der beiden anderen Schulen gesucht. Da das Thema „Theater“ dort neu war, besuchte der Regisseur alle 6. bis 8. Klassen der drei Schulen und warb für das Projekt. Es fanden sich 35 Schülerinnen und Schüler, die über vier Monate

freiwillig im Nachmittagsbereich mit dem Regisseur arbeiteten und von den Kulturbeauftragten der Schulen betreut wurden. Durch das Jubiläum war das Oberthema gesetzt – es sollte ein Stück über das Theater entstehen, das dann im Stadtmuseum aufgeführt werden sollte. Um sich dem Thema zu nähern, haben die Schülergruppen der drei Schulen jeweils einen kleinen Theaterbetrieb gegründet und besetzten die wichtigsten Posten wie Intendanz, Schauspielerinnen/Schauspieler und so weiter selbst. So wollten sie Theaterberufe untersuchen. Bei der Inszenierung eines Stücks im „Theater“ durchschritten sie dabei die klassischen Konflikte des Theaters. Der Abgleich mit der Realität hat viel bewirkt. Rebecca (7. Klasse) resümierte: „Nach der ersten Probe mit allen dachte ich, das geht in die Hose. Aber als wir in den Gruppen einzelne Theaterrollen gespielt und das Theater besichtigt haben – kam der Umschwung.“

Der Kulturbeauftragte der Realschule berichtet: „Mich hat die Durchmischung von heiligen Bildern und Objekten im Museum und der Theateratmosphäre mit Spiel, Musik und Licht besonders beeindruckt.“ Adrian (6. Klasse) erklärte: „Durch die ganze Atmo fühlte man sich nicht in einer Rolle auf der Bühne, sondern als echter Cowboy.“ Auch Martyna (7. Klasse) blickte noch im darauffolgenden Schuljahr auf das Ereignis zurück: „Jedes Mal, wenn ich mit dem Bus am Museum vorbeifahre, denke ich intensiv an die tolle Zeit.“ Die Aufführung hinterließ bei allen Beteiligten einen bleibenden Eindruck und wurde auch von der Presse positiv aufgenommen.

„SCHICKSAL AUF OFFENER STRASSE“

Der Erfolg des ersten Jahres beflügelte alle, das Theaterprojekt fortzusetzen und auszubauen. Die Auswertung an den Schulen zeigte, dass einige Dinge angepasst werden sollten. Die Zusammenarbeit mit drei Schulen in einem Projekt war organisatorisch sehr kompliziert, vor allem während der Endproben, die im Vormittagsbereich lagen. Alle Klassen der Stufen 6 bis 8 waren betroffen, vereinzelt mussten Schülerinnen und Schüler befreit und Termine mit allen Klassenlehrerinnen und -lehrern abgestimmt werden. Auch die Doppelaufgabe von Projektleiter im Theater und Kulturbeauftragtem der Schule war nicht immer ganz leicht. Inspiriert von den guten Prozessen und Ergebnissen entschied die Realschule, das Projekt in einer 7. Klasse fest in den Unterricht zu integrieren und dazu eine Doppelstunde am Vormittag zur Verfügung zu stellen. Das ermutigte die beiden anderen

Schulen, das Gleiche zu versuchen. Und so startete das Projekt 2013/14 mit drei 7. Klassen im Klassenverband. Durch die Etablierung einer festen Klasse konnten die Schulen die Auswirkung des Theaterprojekts auf den Klassenverband besser verfolgen.

Auch aufseiten des Theaters wurde überlegt, wie sich die Kooperation vertiefen und das Projekt besser an das Theater anbinden ließe. In einem Gespräch mit der Intendantin, der Theaterpädagogin, dem Kulturagenten und dem Regisseur des Projekts wurde sehr schnell klar: Der nächste Schritt wäre, die Produktion auf die große Bühne des Theaters zu holen – mit dem ganzen Theaterapparat, der dazu notwendig ist. Die Intendantin sagte gleich ihre Unterstützung zu. Beide Seiten gaben daraufhin mehr Zeit und Ressourcen in das Projekt. Es wurde während des ganzen Schuljahrs 2013/14 mit den teilnehmenden Klassen gearbeitet, davon vier volle Tage im Theater. Die Premiere fand im Theater unter Mitwirkung von 60 Schülerinnen und Schülern, mit vielen Eltern, mit über 60 Prozent der Kollegien der drei Schulen sowie zahlreichen kommunalen Vertreterinnen und Vertretern statt. Schlagartig wurde das engagierte Spiel der Schülerinnen und Schüler sichtbar und auch, wie fruchtbar sich die Kooperation mit dem Theater und zwischen den Schulen gestaltete. Die Hoffnung, dass sich das Theaterprojekt positiv auf den Klassenverband und die sozialen Kompetenzen der Teilnehmenden auswirken würde, erfüllte sich aus Sicht des Kollegiums.

Thematisch entwickelten die Schülerinnen und Schüler „ein Stück zwischen Freiheit und Gefangenschaft“, das zeigte, wie nahe beides beieinanderliegt. Ausgangsthema war „Hotellerie“, zu dem die Kunsthalle parallel eine Ausstellung zeigte. Die vielen Nobelhotels der Stadt – Orte, die Jugendliche für gewöhnlich nicht betreten – legten eine Auseinandersetzung mit dem Thema ebenfalls nahe. Die Schülerinnen und Schüler setzten das Gefängnis als Gegenort dazu. Sie recherchierten vor Ort, besuchten ein Luxushotel und erarbeitete daraus das Stück. Die Möglichkeiten der Theaterbühne sollten für die Inszenierung voll ausgenutzt werden: Beleuchtung, Ton, Kostüme, Drehbühne, Operafolie, Projektionen. Damit hielten die 60 Teilnehmenden das ganze Theater eine Woche lang ziemlich auf Trab.

„WIR UND WILDNIS“

Das Theaterprojekt 2014/15 griff das Spielzeitmotto „Wir und Wildnis“ des Theaters Baden-Baden auf, um eine noch engere Verzahnung der Kooperation auch auf inhaltlicher Ebene zu erreichen. Das Konzept wurde beibehalten, dass die Schülerschaft daraus ihr eigenes Stück entwickelt und für die Aufführung vier Tage die Theaterbühne zur Verfügung steht. In diesem Durchlauf wird die Kooperation auch auf struktureller Ebene nochmals vertieft. Die Auswertung hat gezeigt, dass es nicht ganz leicht ist, wenn 60 Schülerinnen und Schüler auf die Bühne stürmen und das Theater mit all seinen Gewerken involviert ist. Beide Seiten müssen voneinander lernen und ihre Anforderungen miteinander abgleichen. Angeregt durch den Kulturagenten werden die Planungen im Theater nun viel früher angegangen und bereits zu Beginn neben der Theaterleitung und der Theaterpädagogik weitere Abteilungen wie Dramaturgie, Technik, Künstlerisches Betriebsbüro oder Öffentlichkeitsarbeit involviert, um das Projekt im Theater noch besser zu verankern und zu kommunizieren.

FAZIT

Es war ein Glücksfall, dass sich das Theater Baden-Baden und die Schulen schon zu Beginn auf eine fünfjährige Kooperation eingelassen haben. Dadurch war ausreichend Zeit vorhanden, damit das gegenseitige Vertrauen wachsen konnte, damit sich Strukturen und Arbeitsweisen entwickelt, nach und nach verbessert und vertieft haben. Grundlegend hierfür ist der regelmäßige Austausch zwischen den Partnern: Es ist aus meiner Sicht eine der entscheidenden Aufgaben der Kulturagentinnen und Kulturagenten, diesen Austausch auf allen Ebenen kontinuierlich aufrechtzuerhalten und zu fördern. Gerade die Begleitung der Prozesse durch sie und die damit verbundene Reflexion tragen entscheidend dazu bei, dass sich die Zusammenarbeit weiterentwickelt und neue Impulse erhält. Der damit verbundene intensive Austausch mit den Schulen ist ein wichtiger Baustein für die Qualität der Projekte und deren Wertschätzung. Dass dieser Austausch sowohl auf Arbeitsebene mit den Schulen dank engagierter Kolleginnen und Kollegen als auch mit der Theaterleitung in Baden-Baden so gut gelingt, trägt maßgeblich zum Erfolg der Kooperation bei. ←

* Kulturagent in Baden-Württemberg

MATTHIAS BERTHOLD, ANDREAS SCHÖN

1.000 KISTEN – EINE INTERKULTURELLE GROSSBAUSTELLE

— 47 Schülerinnen und Schüler der Stadtteilschule Alter Teichweg bauten in fünf Tagen eine Stadt aus 1.000 Pappkartons und zeigten, dass sich Individualismus und Gemeinschaftssinn nicht widersprechen müssen. Das Projekt gewann beim Schulwettbewerb „Trialog der Kulturen“ der Herbert Quandt-Stiftung den 1. Preis in Norddeutschland.

AUSGANGSPUNKT

Im Herbst 2012 wurden wir von dem Kulturagenten Matthias Vogel angefragt, im Rahmen des Kulturagentenprogramms ein Kunstprojekt für die Bewerbung zum Schulwettbewerb „Trialog der Kulturen“ zu entwickeln.¹

Die Schule Alter Teichweg, so informierte uns Matthias Vogel, sei geprägt von einem außergewöhnlich hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund – allerdings nicht unbedingt in der vom Wettbewerb fokussierten religiösen Zusammensetzung. Des Weiteren spiele an der Schule der Sport eine herausragende Rolle. In unserem ersten Gespräch entwickelte sich eine gemeinsame Begeisterung für die Aufgabe, im Auftrag des Kulturagentenprogramms dort, gewissermaßen als Pioniere, für die Kunst aktiv zu werden.

Zu diesem Zeitpunkt war bereits ein Wettbewerbsbeitrag der Kunst- und Religionslehrerin Meline Großgerge vorgesehen. In der von ihr initiierten „Ethik-Kommission“ sollten sich Schülerinnen und Schüler zweier 10. Klassen mit grundsätzlichen und aktuellen Fragen der Weltreligionen auseinandersetzen. Weil dies be-

reits sehr eng am Wettbewerbsthema orientiert war, verschaffte es uns die Freiheit, mit einem begleitenden Kunstprojekt den Blick mehr auf die tatsächliche religiöse und kulturelle Mischung der Jugendlichen am Alten Teichweg zu richten und diese zum Gegenstand unseres Konzepts zu machen.

FAKTOR INTERKULTUR

Die Auseinandersetzung mit der konkreten Situation kam unserer Auffassung von Beteiligungskunst sehr entgegen. Infolgedessen erhielt der Begriff „Interkultur“ eine zentrale Stellung in unserem Konzept – der Begriff „Religion“ trat an die zweite Stelle. Zusammen mit den Schülerinnen und Schülern wollten wir Antworten auf folgende Fragen finden: Woraus setzt sich die kulturelle und religiöse Vielfalt an der Schule zusammen? Wie schlägt sich die persönliche Herkunft in der konkreten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und in ihrem individuellen Selbstbild nieder? Welche Chancen und Schwierigkeiten bietet kulturelle Vielfalt für das Zusammenleben?

Diese Ausrichtung bot genügend inhaltliche Überschneidungen mit dem Wettbewerb und der Ethik-Kommission. Ebenso wichtig war uns, ein Thema gefunden zu haben, mit dem sich Jugendliche im Alter von etwa 16 Jahren ohnehin mehr oder weniger begeistert herumschlagen: „Wer will ich sein, und wie finden das die Anderen?“ Die Vielfalt der kulturellen Hintergründe der Mitschülerinnen und Mitschüler machte die Orientierung in diesem Spannungsfeld noch komplizierter – und vermutlich auch interessanter.

Genau dieses Spannungsfeld wollten wir in unserem Projekt erlebbar machen und den Schülerinnen und Schülern damit die Möglichkeit geben, Selbstverwirklichung und gesellschaftliche Kompatibilität auszuloten beziehungsweise dazwischen zu balancieren. Es sollte dabei maximale Freiheit in den künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten gewährleistet sein, sodass die Schülerinnen und Schüler sich in ihrer Unterschiedlichkeit auch gegenseitig inspirieren konnten. Ein weiterer wichtiger Aspekt war für uns die größtmögliche Selbstorganisation. Die Jugendlichen sollten sich als Gestalter ihrer gesellschaftlichen Realität erleben (wenn auch zunächst einmal nur in diesem Projekt).

DIE GROSSBAUSTELLE

Inspiriert wurde die Idee von der mittelalterlichen Stadt Cordoba im 13. Jahrhundert. Dort erlaubte es die Toleranz der maurischen Herrscher, dass sich die Weltreligionen an der Universität im gegenseitigen Austausch weiterentwickelten. Jede Gruppe hatte eigene Stadtviertel, in denen sie ihre Bräuche frei ausübte. Der Gedanke einer gemeinsamen Stadt, in der die Vielfalt zu einem produktiven und lebendigen Ganzen wird, sollte zum Motiv des Projekts werden.

Zu Beginn wurden die Jugendlichen gebeten, eine schriftliche Selbstdarstellung auf der Basis zweier Fragen zu erarbeiten: Was macht mich einzigartig? Und: Welche Rolle spielt dabei mein kultureller oder religiöser Hintergrund? Die schriftliche Vorarbeit war Grundlage für erste Ideen zur künstlerischen Gestaltung von Selbstporträts oder Selbstinszenierungen. Später sollten diese zum Bestandteil „der Stadt“ werden. Als weitere Vorbereitung und zum Kennenlernen veranstalteten wir ein Speeddating, bei dem jede/r mit jedem ein zweiminütiges Gespräch zu den Eingangsfragen und anderen, frei gewählten Themen führen durfte.² Um Tuchföhlung mit der Gruppe aufzunehmen, mischten wir uns dabei unter die Jugendlichen. Mit dem Speeddating beabsichtigten wir, unter den Akteuren so etwas wie zwischenmenschliche Vorföude auf die Projektwoche aufzubauen, was ziemlich gut gelang.

In der Projektwoche bauten die Schülerinnen und Schüler dann in der Aula „die Stadt“. Zunächst erhielten alle je zehn Kartons (in den Maßen 30 × 40 × 60 cm) für die Installation ihrer Selbstporträts. Die bei der Gestaltung eingesetzten Techniken reichten von Action-Painting und Spraykunst über Fotomontagen, Installationen bis zu einer Multimediashow. Auch ein aus Papierservietten

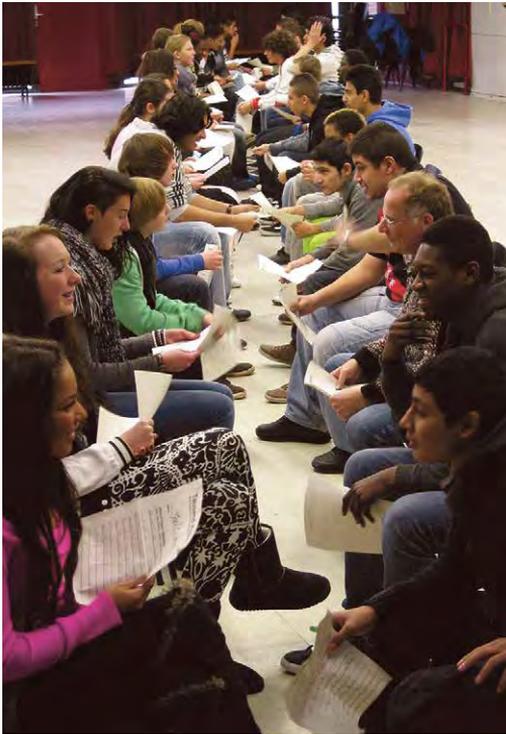
zusammengefügtter Gebetsteppich und eine aus Post-it-Zetteln gestaltete Comicfigur waren dabei. Inhaltlich nahmen sich die Jugendlichen die Freiheit, neben der Gestaltung einer „Islam-Box“ oder des Christuskreuzes, ihre Vorlieben für portugiesische Stürmerstars oder türkisches Fastfood ungebremst zum Ausdruck zu bringen. Die Kartons türmten sich zu gigantischen Figuren und gaben durch Gucklöcher verschämte Einblicke in ihr Innenleben preis. Die übrigen Kartons wurden zurückgehalten, um daraus das Gemeinschaftsbauwerk zu errichten. Die Arbeit daran wurde abwechselnd am Zeichenbrett und durch probeweises Aufbauen vorangetrieben. Am Ende entstand aus 1.000 Pappkartons, die zur besseren Festigkeit mit Sandsäcken beschwert wurden, ein „Labyrinth“ aus Gassen mit großem Marktplatz in der Mitte. Die Stadt bildete gleichzeitig ein Ausstellungssystem, in das alle künstlerischen Selbstdarstellungen integriert waren.

Zwischen den Arbeitsphasen fand immer mittags das Plenum statt. In der Gruppensitzung wurden aktuelle Themen besprochen, die für den Fortlauf der Baustelle wichtig waren, wie: Arbeitsteilung, Konflikte und Entscheidungen. Auch die Idee zum städtebaulichen Entwurf und die Gestaltung der Abschlussveranstaltung wurden im Plenum verabschiedet. Für verschiedene übergeordnete Themen waren vorher Kleingruppen gebildet worden, die ihre Ergebnisse dann im Plenum zur Abstimmung oder Diskussion vorlegten.

Den Abschluss bildete am Freitagnachmittag die Ausstellungseröffnung, bei der alle ihre Werke circa zwei Minuten lang vor laufender Kamera präsentierten. Danach entwickelte sich eine informelle Party mit selbst aufgelegter Musik in einer Lautstärke, die der vollbrachten Leistung angemessen war. Die Ausstellung blieb eine Woche lang stehen und war für die ganze Schule und die Öffentlichkeit zugänglich. Einige Monate später erhielt „1.000 Kisten“, zusammen mit der Ethik-Kommission der Schule von der Herbert Quandt-Stiftung den 1. Preis für Norddeutschland.

FAZIT

Für uns als Künstler war das Projekt sehr positiv. Damit ist weder ein reibungsloser Ablauf noch ein formvollendetes Ergebnis gemeint, sondern es war durchaus zeitweise anstrengend, und es gab auch einige Tiefpunkte. Warum wir nach mehr als einem Jahr noch immer begeistert sind, kann man vielleicht am besten anhand der Filmdokumentationen nachempfinden.³



Speeddating am Anfang des Projekts „1.000 Kisten“.
Foto: Andreas Schön und Matthias Berthold



1. Tag: 1.000 Kisten in Bewegung.
Foto: Andreas Schön und Matthias Berthold



Die Stadt ist gebaut. Arbeitsitel: „Labyrinth mit zentralem Gemeinschaftsplatz“. Foto: Andreas Schön und Matthias Berthold

Die Schülerinnen und Schüler hatten uns überrascht! Während die Vorbereitungszeit noch von pubertär-abweisendem Schülerverhalten geprägt war, veränderte sich das ab dem Speeddating in echtes Interesse aneinander und am Projekt. Am Ende hatten alle Jugendlichen eine Selbstdarstellung realisiert und dazu eine kurze Präsentation vorbereitet, der die anderen respektvoll folgten – insgesamt mehr als eine Stunde lang. Außerdem hatten sich alle an gemeinschaftlichen Aufgaben beteiligt, vom Befüllen der Sandsäcke bis zur Moderation des Plenums. Für uns war das ein deutlicher Gradmesser dafür, dass das Projekt zu ihrer Sache geworden war und sie Verantwortung übernommen hatten. Das war für uns und für die Vertreterinnen und Vertreter der Schule vielleicht der überraschendste Lerneffekt.

In jedem Fall ist die gute Zusammenarbeit mit dem Kulturagenten Matthias Vogel, den Lehrerinnen Melina Großgerge und Ulrike Stock sowie dem Filmer Boris Tode hervorzuheben. Von Anfang an waren sie Feuer und Flamme für das Projekt, was sich vermutlich auch auf die Schülerinnen und Schüler positiv auswirkte. Obwohl vonseiten der Schule zunächst Skepsis herrschte, ist man das Risiko letztendlich eingegangen und hat uns alles zur Verfügung gestellt, was wir für das Projekt benötigten. Ein Engagement, von dem die Schule über den Wettbewerbsgewinn hinaus profitieren konnte. Nach einem Jahr, so berichtete uns der Kulturagent, wären im Alten Teichweg die Tore für Kulturprojekte weit geöffnet, und die beiden Folgeprojekte seien deutlich selbstverständlicher in den Schulalltag integriert gewesen.

GELINGENSKRITERIEN FÜR BETEILIGUNGS-KUNSTPROJEKTE AN SCHULEN

Die Arbeit an „1.000 Kisten“ hat Erkenntnisse hervorgebracht, die aus unserer Sicht Modellcharakter für Beteiligungs-Kunstprojekte an Schulen haben können. Im Folgenden haben wir einige davon unter dem Begriff „Gelingenskriterien“ zusammengefasst:

Klare Grundregeln und einfache Grundstruktur

Einfache Grundregeln mit gut nachvollziehbarem Sinn sollten gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet oder zumindest in einem „Gruppenvertrag“ von allen verabschiedet werden. Als gute Basis dient

auch eine klare Grundstruktur der Abläufe. Beispielsweise folgte der Tagesablauf in der Projektwoche einem festen Rhythmus: Vormittags circa zwei Stunden Einzelarbeit an den Selbstporträts – mittags ein bis zwei Stunden Gruppenbesprechung (Plenum) – nachmittags circa zwei Stunden gemeinsames Bauen an der Stadt.

Thematische Relevanz für Schüler

Um eine wirkliche Beteiligung der Schülerinnen und Schüler zu erreichen, muss das zentrale Thema etwas bieten, wofür sie sich auch in ihrer Freizeit interessieren würden beziehungsweise was sie wirklich beschäftigt. Bei „1.000 Kisten“ war es das Interesse von Jugendlichen an Identitätsfindung und Selbstdarstellung.

Offenheit bezüglich der Ergebnisse und Lernziele

Bei einem offenen Projekt gibt es unterschiedliche soziale, handwerkliche und inhaltliche Lernfelder. Um maximal davon profitieren zu können, sollten Schülerinnen und Schüler diese individuell gewichten dürfen. Authentizität der Ergebnisse zählt im Zweifelsfall mehr als von außen definierte Qualität oder die Übereinstimmung mit dem Lehrplan. Künstlerinnen und Künstler sowie Lehrerinnen und Lehrer verstehen sich als unterstützend und nicht als prüfend oder selbst schöpferisch tätig. In unserem Projekt stellten wir den Schülerinnen und Schülern auch weitestgehend frei, sich in Einzelarbeit oder Gruppenarbeit unterschiedlich stark zu engagieren. Bezüglich der konkreten endgültigen Gestalt des Gesamtobjekts ist es gut, wenn von Anfang an möglichst wenig feste Vorstellungen bestehen. In unserem Fall war beispielsweise völlig offen, wie „die Stadt“ letztendlich aussehen würde.

Künstlerischer Rahmen und Besonderheit

Insgesamt sollte das Projekt über das hinausweisen, was Schule alltäglich für Schülerinnen und Schüler bietet. Bezüglich der Größe, der Ungewöhnlichkeit des Wagnisses oder der Coolness des Projekts gilt die Regel: Mehr ist mehr! Je mehr das Ereignis aus dem üblichen Rahmen fällt, umso größer ist die Chance, dass Schülerinnen und Schüler es zu ihrem eigenen „Ding“ machen. Bei „1.000 Kisten“ war die große Menge an Kartons ausschlaggebend und dass diese die ganze Aula zwei Wochen lang verändern und blockieren durften. Hinzu kommt die Beteiligung von Externen (Kunstschaaffenden), was Schülerinnen und Schüler noch einmal stärker motiviert.

Vielfältige Möglichkeiten, sich einzubringen

Die Jugendlichen brauchen unterschiedliche Angebote, um sich entsprechend ihren Fähigkeiten und Interessen einbringen zu können. Bei „1.000 Kisten“ wurden für übergeordnete Aufgaben Teilgruppen gebildet, denen sich die Jugendlichen zuordnen konnten, wie etwa: Konfliktlösung, Musik und gute Stimmung, Moderation des Plenums, Organisation des Abschlussfests und so weiter. Für die Gestaltung der Selbstporträts war größtmöglicher Spielraum in der Wahl der Techniken gegeben – vom Action-Painting bis zum Multimediaprojekt. Entscheidend ist auch, dass die Wahl der Techniken die Jugendlichen nicht überfordert oder viel Anleitung durch Lehrerinnen und Lehrer oder Künstlerinnen und Künstler nötig macht. Im Idealfall erlauben sie ein direktes und intuitives Arbeiten ohne allzu große technische Hürden.

Selbstorganisation und Selbstverantwortung

Im täglichen Plenum wurden alle relevanten Entscheidungen weitestmöglich von den Schülerinnen und Schülern getroffen. Auch wenn hier Einiges an Hilfestellung von außen nötig ist, sollte es bei den Jugendlichen so ankommen, dass ihr Engagement ausschlaggebend dafür ist, wie sehr sie das Geschehen selbst bestimmen können. Bei unserem Projekt gab es einmal die Situation, dass zwei Schüler mit ihrem Verhalten andere (und damit auch das Projekt) gefährdeten. In Zusammenarbeit mit den Beteiligten der „Konfliktgruppe“ wurde darauf eine wohltdosierte „Disziplinarmaßnahme“ entwickelt, die von den beiden dann auch akzeptiert und positiv umgesetzt wurde, sodass sie sich danach wieder gut in die Gruppe integrierten.

Großzügige Zeitplanung

Um einen optimalen Spannungsbogen zu erhalten, sind zwei unterschiedliche Aspekte in Balance zu halten: 1.) Unstrukturierte Zeit ist großzügig einzuplanen, das heißt, für alle Arbeiten sollte deutlich mehr Zeit vorhanden sein als eigentlich nötig. Schülerinnen und Schüler sollten ihren eigenen Rhythmus finden dürfen. Pausen sind Keimzellen der Kreativität! 2.) Es sind

möglichst zusammenhängende Zeitblöcke einzurichten und diese in enger Folge aneinander anzuschließen, um die Spannung im Prozess aufrechtzuerhalten. Eine zusammenhängende Projektwoche, wie in unserem Fall, ist eine gute Möglichkeit. Die Projektzeit sollte in jedem Fall reguläre Schulzeit sein. Schülerinnen und Schüler für ein Schulprojekt in ihrer Freizeit engagieren zu können, halten wir für unwahrscheinlich.

Scheitern ist erlaubt

Eine großzügige Zeitplanung erlaubt es auch, Pannen geschehen zu lassen und als Anleiterinnen und Anleiter auf solche gelassen zu reagieren. Frustration und Ärger können gute Lehrer sein. Manchmal wollen Schülerinnen und Schüler lieber aus Fehlern lernen, als vor solchen bewahrt zu werden. Auch wenn Sie als Anleitung vieles tun, um das Gelingen des Projekts zu fördern, ist es ratsam, im Prozess den Schülerinnen und Schülern gegenüber die Haltung auszustrahlen, dass nicht Ihr Wohl als Kunstschaffende (oder Lehrende) am Gelingen des Projekts hängt, sondern ein Scheitern eben auch ein Ergebnis ist, mit dem Sie leben können. Im Idealfall provozieren Sie damit bei den Schülerinnen und Schülern Ehrgeiz, die daraufhin gegebenenfalls selbst mehr Verantwortung übernehmen. Die Möglichkeit zu scheitern, sollte auch von vornherein im Konzept vermerkt sein, und Sie sollten sich diesbezüglich bei Schulleitung und Geldgebern absichern.

Präsentation, Feier, Würdigung

Das Ergebnis des Projekts muss in jedem Fall gefeiert und gewürdigt werden. Alles, was an Presse und prominenter Öffentlichkeit zu bekommen ist, sollte mobilisiert und den Schülerinnen und Schülern unbedingt auch schon im Vorfeld angekündigt werden. Verweise über das Projekt hinaus sind ebenfalls sinnvoll. Beim Projekt „1.000 Kisten“ war es die durchgehende Anwesenheit eines Kameramanns, der für ständige Aufladung mit Spannung sorgte. Die Filmdokumentation wurde später zum Wettbewerb eingereicht – eine weitere Steigerung der Bedeutung. ←

- 1 Unter diesem Titel zielt die Herbert Quandt-Stiftung seit 1996 darauf ab, die Verständigung zwischen den drei großen monotheistischen Weltreligionen (Judentum, Islam und Christentum) zu fördern.
- 2 Siehe www.youtube.com/watch?v=42QV_7EEM18 [15.08.2015].
- 3 Siehe www.youtube.com/watch?v=hc4A037jwYE [15.08.2015].

Kopfüber

Wann habe ich meinen ganzen Mut zusammengenommen und habe etwas Besonderes gemacht? Wann vergesse ich die Angst einfach und warum? Ausgehend von solchen Fragen näherten sich die Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen der Stuttgarter Werkrealschule Ostheim im Schuljahr 2014/15 den Themen „Angst und Mut“. Aus realen Alltagssituationen und Assoziationen entwickelten sie kurze Texte. Unter Anleitung des Theaterpädagogen Luis Hergón entstanden daraus Spielszenen, die mit eigens im Musikunterricht mit dem Musiklehrer Uwe Lames erarbeiteter Musik zu einem Theaterstück zusammengesetzt wurden. Begleitet wurde das Projekt von der Kulturagentin Johanna Niedermüller.

DO
GA
N
&
SE
LI
N

ANGST fühlt sich an, wie wenn jemand dein Herz rauszieht. Es ist dunkel, ich weiß nicht, was geschieht. Am liebsten will ich wegrennen, da fängt mein Herz an zu brennen.

NA
RE
SH
&
DE
NE
SH

Wenn ich **MUTIG** bin, helfe ich meinen Freunden. Stelle ich mich vor meine **ANGST**.

Wenn ich **MUTIG** bin ... Rette ich jeden ... Hilfe ich dem, der geschlagen wurde ... Bin ich für jemanden da ... Tröste ich andere ... Rufe ich ... Hilfe! ...

RA
FA
EL
A

M
AR
KO
&
SE
LI
N

ANGST sieht aus wie ein dunkler Schatten, wenn ich ihn sehe, bekomme ich **ANGST**. Ratzfatz verstecke ich mich unter meiner Decke, nun finden sie mich nicht, meine **ÄNGSTE**.

Ich habe **ANGST** vor Geistern. Ich habe **ANGST** vor Spinnen. Ich habe **ANGST**, dass die Welt untergeht. Ich habe **ANGST** vor dem Tod. Wenn ich Mut habe, gehe ich meiner **ANGST** entgegen. Wenn ich **ANGST** habe, dann klopft mein Herz. Wenn man **ANGST** hat, ist das nicht schlimm, denn jeder hat **ANGST**. So ist das Leben. Wer **ANGST** hat, hält sich die Ohren zu. **ANGST** fühlt sich an wie ein Stich ins Herz. Die **ANGST** macht dich immer schwächer und schwächer. Wenn ich **ANGST** habe, dann verstecke ich mich. **ANGST** kann man überwinden. **ANGST** soll man überwinden.

Wenn ich **MUTIG** bin, dann verstecke ich mich nicht. **MUT** fühlt sich an, als ob man selbstbewusst ist. **MUT** fühlt sich an wie Kraft. Wenn ich **MUT** habe, dann fühle ich mich wie ein Held. **MUT** ist, wenn man sich was traut. Wer **MUT** hat, ist cool. Wenn ich **MUTIG** bin, dann kann ich alles. **MUT** sieht wie das Leben aus. **MUT** fühlt sich an wie ein Lob von jemandem. Wenn ich **MUTIG** bin, traue ich mich alles. Ich bin **MUTIG**, wenn ich für meine Familie und meine Rechte kämpfe. Wenn ich **MUTIG** bin, dann kriege ich alles. **MUT** ist ein aufregendes Gefühl. **MUT** hört sich an wie ein Knistern. **MUT** ist das Beste, was die Menschheit haben kann. Wenn ich **MUT** habe, fühle ich mich frei.

KATJA BERNHARDT*

EINGEGRENZT & AUSGEGRENZT

Grenzerfahrungen in der DDR ... und heute – Erinnerungskultur aktiv (er-)leben

— Erinnerungskultur im geschichtlichen deutsch-deutschen Kontext zu betreiben, ist für viele Jugendliche oft ein trockenes Thema. Geboren acht bis zehn Jahre nach der Wende, hat die heutige Schülergeneration kaum noch Bezug zu den damaligen Ereignissen.

Die praktische und selbsterfahrene Auseinandersetzung mit diesem Unterrichtsthema birgt die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler für die deutsch-deutsche Geschichte zu interessieren und sie zu einem Teil ihrer eigenen werden zu lassen. An der Regelschule im thüringischen Hirschberg gibt es zudem noch ein weiteres Motiv, warum die deutsch-deutsche Geschichte in den Fokus gerückt werden sollte. Die Schule befindet sich auf historisch bedeutsamem Gebiet. Direkt an der ehemaligen innerdeutschen Grenze gelegen und einen Steinwurf vom Bundesland Bayern entfernt, hat der Ort die Auswirkungen des Lebens an und mit der Grenze hautnah zu spüren bekommen. Die positiven wie negativen Veränderungen im Stadtbild vor und nach der Öffnung der Grenze spielen heute wie damals eine erhebliche Rolle. Um die Erinnerung an diese, für die Menschen in und um Hirschberg geschichtlich bedeutsamen Erlebnisse auch bei den Schülerinnen und Schülern lebendig zu halten, haben wir uns entschieden, das Thema in der Schule mittels kreativ-künstlerischer Projekte zu bearbeiten.

GRENZERFAHRUNGEN

Das im Oktober 2012 durchgeführte Projekt „Eingegrenzt & Ausgegrenzt – Grenzerfahrungen in der DDR

... und heute“ soll hier exemplarisch beschrieben werden. Die am Projekt beteiligten Schülerinnen und Schüler der 9. und 10. Klasse kennen die DDR und die damit einhergehenden „Grenzprobleme“ nur aus dem Geschichtsunterricht der Schule beziehungsweise aus den Erzählungen der Eltern und Großeltern. Dass Grenzprobleme auch durch den Wegfall der Mauer noch nicht beseitigt sind, erfahren sie nur mittelbar in ihrem alltäglichen Leben: beispielsweise, wenn ein Kind aus dem bayerischem Nachbardorf erst nach aufwendigem Bürokratismus in die näherliegende thüringische Schule gehen darf oder wenn ein Fußballspieler mit einem thüringischen Fußballvereinspass keine Spiele im benachbarten Bayern bestreiten darf. Um den Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler herzustellen, sollte das Thema „Grenze“ bewusst aus dem historischen Kontext herausgelöst und für persönliche Fragen geöffnet werden: Wo liegen meine eigenen Grenzen? Gibt es versteckte Grenzen? Hat jemand schon Grenzerfahrungen gemacht? Wo fühle ich mich ein- oder ausgegrenzt? Die Jugendlichen begaben sich dabei auf die Spuren der deutschen Teilung und betrachteten das Thema „Grenze“ von allen Seiten. Ausgehend von dessen historischer Bedeutung im Zweiten Weltkrieg wurde ein Bezug zu aktuellen Themen der Jugendlichen geschaffen und somit eine zeitgemäße Wortbedeutung angeregt. Diese Auseinandersetzung wurde mit verschiedenen künstlerischen Techniken (Collage, Assemblage) und Materialien kreativ und bildlich umgesetzt. Als Ausstellungsort diente die Heinrich-Knoch-Brücke, die das thüringische Hirschberg mit dem bayrischen

Untertiefengrün verbindet und kurz vor Ende des Zweiten Weltkriegs gesprengt wurde. Infolge der Errichtung zweier deutscher Staaten zog man eine Mauer auf der Flussseite Hirschbergs. Nach der Wiedervereinigung wurde die Brücke wieder für den Personen- und Kraftverkehr nutzbar gemacht; sie verbindet nun seit 1997 beide Bundesländer.

DIE ERSTEN SCHRITTE

In das Projekt wurde das ortsansässige Museum für Gerberei und Stadtgeschichte involviert, mit dem die Schule bereits vor dem Kulturagentenprogramm eine regelmäßige Zusammenarbeit unterhielt. Ihr Interesse bestand darin, die Zusammenarbeit mit dem Museum zu intensivieren und künstlerische Fachkräfte ins Spiel zu bringen. Das Hirschberger Museum wird von einer Fachkraft der Stadtverwaltung, Ulrike Göhrig, verwaltet und hat keine eigenen Museumspädagoginnen und -pädagogen. Um die Qualität unseres Projekts zu sichern, wurde beschlossen, mit der Mobilen Museumspädagogik der Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) der Jugendkunstschulen Thüringen zusammenzuarbeiten. Constanze Fuckel als Mobile Museumspädagogin der LAG Jugendkunstschulen unterstützt Museen vorwiegend im ländlichen Raum bei der Konzipierung und Umsetzung von Projekten. Die Konzepte sollen Kindern und Jugendlichen einen kreativen Zugang zum Museum verschaffen und sind thematisch in gesellschaftlich-relevanten Bereichen angesiedelt. Die LAG unterstützt damit Museen, die nicht auf einen Pool von Museumspädagogen zurückgreifen können.

Für die Projektplanung wurde ein Konzeptionstreffen im Museum einberufen, an dem die genannten Partner sowie die Kulturbeauftragte und Geschichtslehrerin Ute Saupe teilnahmen. Aufgrund des eigenen finanziellen und personaltechnischen Engpasses konnte das Museum durch die Zusammenarbeit mit der Schule auf Ressourcen wie künstlerische Expertise und finanzielle Mittel des Kulturagentenprogramms zurückgreifen. Die Schule hingegen intensivierte mittels des Projekts die gute Zusammenarbeit mit dem Museum und erhielt die Möglichkeit, ein Geschichtsthema unter professioneller künstlerischer Anleitung mit den Schülerinnen und Schülern zu bearbeiten. Zudem konnte das Bewusstsein der Jugendlichen für den eigenen Ort und seine Historie ins Blickfeld gerückt werden.

DER KÜNSTLERISCHE WEG ZUR GRENZE

An dem Projekt waren 49 Schülerinnen und Schüler der 9. und 10. Klassenstufe beteiligt. Das Projekt fand in den Räumen des Museums für Gerberei und Stadtgeschichte Hirschberg sowie in den Räumlichkeiten der Feuerwehr statt. Die Schülerschaft konnte sich zwischen vier Workshops entscheiden, wobei zwei Workshops von jeweils zwei Lehrerinnen, ein Workshop von Constanze Fuckel (Mobile Museumspädagogik) und ein Workshop von der Museumsleiterin Ulrike Göhrig durchgeführt wurden. Die externen Workshopleiterinnen und -leiter wurden jeweils durch eine Lehrkraft während der Durchführung unterstützt. Im Folgenden werden die Workshops kurz skizziert.



Ausstellung von Schülerarbeiten auf der Heinrich-Knoch-Brücke.
Foto: Ute Saupe

Workshop 1 „Grenzpost“ (Leitung: Museum)

Die Schülerinnen und Schüler recherchierten und sammelten Geschichten und Erlebnisse an der Hirschberger Grenze. Als Material dienten dabei das Archiv sowie die Ausstellung des Museums. Jede Schülergruppe gestaltete ein Buch im DIN-A4-Format, in welchem die gesammelten Informationen dargestellt wurden.

Workshop 2 „Vermischtes mit klarer Aussage“ (Leitung: Mobile Museumspädagogik)

Die Schülerinnen und Schüler kreierten eine Collage zum Thema im DIN-A3- und DIN-A4-Format. Sie setzten sich mit ihren eigenen und den historischen Grenzen auseinander und brachten diese mittels Acrylfarben, Zeitungsnotizen, Eddings, Spraydosen und Ähnlichem zu Papier.



Schülerarbeit aus dem Projekt „Eingegrenzt & Ausgegrenzt“. Foto: Ute Saupe

Workshop 3 „Grenzüberschreitungen“ (Leitung: Schule)

Dieser Workshop bestand aus zwei Aufgaben. Zuerst bekamen die Schülerinnen und Schüler historische Fotos von Hirschberg in die Hand und waren dann aufgefordert, die Orte auf den Fotos aufzusuchen und ihre heutige Ansicht zu fotografieren. Dadurch wurde die historische Wandlung Hirschbergs erkennbar, wie beispielsweise die Öffnung der Grenze oder der Abriss der bedeutenden Lederfabrik. Die zweite Aufgabe bestand darin, sich zu eigenen Grenzüberschreitungen (Tabus, Verboten, Wünschen und so weiter – damals und heute) zu bekennen und diese fotografisch darzustellen. Die Schülerinnen und Schüler wählten dabei verschiedene Themenbereiche wie Familie, Alltag, Schule und Jugend aus.

Workshop 4 „Lyrische Grenzfälle“ (Leitung: Schule)

Die Schülerinnen und Schüler entwarfen Gedichte und gestalteten diese mittels Acryl, Fineliner, Eddings und ähnlichem typografisch im DIN-A2-Format. Zusätzlich hielt die „Dokumentationsgruppe“ das Projekt fotografisch und textlich fest.

Für die Bearbeitung der Workshops wurden anderthalb Tage angesetzt. Gegen Ende des zweiten Projekttag wurde gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern über das Ausstellungsformat an der Heinrich-Knoch-Brücke diskutiert, und die entstandenen Ergebnisse wurden an der Brücke angebracht.

Am 3. Oktober 2012 wurde die Ausstellung dann feierlich im Rahmen der jährlich stattfindenden „Grenzlandwanderung“ des thüringischen und bayerischen regionalen Wandervereins eröffnet. Die selbstgeschriebene und vorgetragene Eröffnungsrede der Schülerinnen und Schüler erläuterte den etwa 350 anwesenden Besucherinnen und Besuchern den Werdegang der Ausstellung.

DIE (NACH-) WIRKUNGEN

Es war das zweite Mal, dass Museum und Schule die Brücke als Ausstellungsort nutzten. Durch die Verlagerung in den öffentlichen Raum blieb die Ausstellung nicht nur – wie so oft bei schulischen Projekten – einem kleinen Kreis vorbehalten, sondern erreichte Menschen weit über die schulinternen Kreise hinaus: Passanten auf dem Weg zur Arbeit, Spaziergänger, Rad- und Wandertouristen und viele andere. Es war

zu beobachten, dass die meisten der zufälligen Ausstellungsbesucherinnen und -besucher nicht achtlos an den Objekten vorbeigingen, sondern die Ausstellungsstücke neugierig näher betrachteten. Obwohl die museale Bespielung des öffentlichen Raums gewinnbringend und öffentlichkeitswirksam sein kann, birgt sie auch Risiken. Indem die Schule den geschützten Schulraum verlässt, stellt sie sich der Öffentlichkeit: Wie wird die Bevölkerung Hirschbergs auf die Kunst der Schülerinnen und Schüler reagieren? Nimmt sie die Brückenausstellung als Bereicherung oder als Störfaktor wahr?

Projekte sowie Kunst im öffentlichen Raum lösen oft Kontroversen aus, was grundsätzlich positiv zu bewerten ist, denn sie zeigen auf, dass Menschen nicht unbeteiligt an künstlerischen Angeboten vorbeigehen, sondern sich mit ihnen auseinandersetzen und auf sie reagieren. Das Kunstobjekt wird somit von einem reinen Ausstellungsstück zu einem belebten und inhaltsreichen Gegenstand. Was kann sich Kunst mehr als eine rege Debatte wünschen? In Hirschberg nahmen die Bürgerinnen und Bürger sowie die örtliche Presse die Ausstellung auf der Brücke sehr wohlwollend und als anregend auf. Niemand sah darin eine Provokation, sondern allgemein wurde das Ziel, die Sicht der Schülerinnen und Schüler darzustellen, erkannt und wertgeschätzt. Dennoch musste sich auch in Hirschberg das Projekt mit den üblichen negativen Begleiterscheinungen des öffentlichen Raumes befassen, so beispielsweise mit Vandalismus: Zwei bis drei der mehr als 20 Objekte fielen der blinden Zerstörungswut zum Opfer. Anderen Objekten machte eher der natürliche Verfall durch Wind und Regen zu schaffen. Nach fast dreiwöchiger Ausstellungszeit auf der Heinrich-Knoch-Brücke wurden die verbliebenen Objekte ins angrenzende Museum für Gerberei und Stadtgeschichte gebracht.

STOLPERSTEINCHEN

Für das Projekt haben wir bewusst den historischen Begriff „Grenze“ aufgebrochen und durch eine persönliche Komponente (Wo oder was sind meine Grenzen?) erweitert, um den Bezug zur Alltagswelt der Jugendlichen herzustellen. Ungeahnter Weise war der Sprung von der historischen Dimension des Begriffs zur eigenen Erfahrung für die Gruppe schwierig. Einige flüchteten sich in die Behauptung, dass sie keine Grenzen zu überwinden hätten. Die Frage nach den eigenen Grenzen wurde daher durch die Frage erwei-

tert: Was war in der DDR verboten, was heute erlaubt ist (oder umgekehrt)? Was war den Jugendlichen in eurem Alter in der DDR-Zeit erlaubt und was nicht? Über diese und ähnliche konkrete Fragestellungen kamen die Schülerinnen und Schüler letztendlich ins Gespräch, entdeckten teilweise sogar gemeinsame Grenzen und stellten fest, dass es durchaus alltägliche und auch persönliche Barrieren in ihrem Leben gibt.

Ein weiteres Hindernis war die geplante öffentliche Ausstellung. Einige Schülerinnen und Schüler scheuten sich, ihre Gedanken preiszugeben und sich dadurch möglicherweise vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern lächerlich zu machen. Die Anonymisierung einiger Kunstobjekte bewegte dann aber auch diese Schülerinnen und Schüler, an der Ausstellung teilzunehmen. Im Fotoworkshop („Grenzüberschreitungen“) war diese Anonymisierung hingegen nur teilweise möglich: Viele fotografierten sich und ihre Gruppe zu einem bestimmten Thema, sodass die Schülerinnen und Schüler auf den Fotos deutlich erkennbar waren. Eine Alternative wäre sicherlich gewesen, ihnen eine gegenständliche bzw. abstrakte Bearbeitung mittels Fotografie aufzutragen.

AUSBLICK

Eine Zusammenarbeit mit dem Museum wird es auch in den nächsten Jahren immer wieder geben. Nicht nur die Schule profitiert vom Know-how und den Räumlichkeiten des Museums, auch das Museum zieht seinen Nutzen aus dieser Kooperation. Projekte können mit einem personellen Zugewinn langfristiger und qualitativer geplant und durchgeführt werden. Einzig mangelt es an einer Museumspädagogin/einem Museumspädagogen, sodass eine künstlerische Begleitung leider fehlt. Das Projekt war Ausgangspunkt für weitere Workshops zum Thema „Grenze“, das in den letzten zwei Schuljahren in einem Fotografieworkshop mit der Erfurter „Gedenk- und Bildungsstätte Andreasstraße“ umgesetzt werden konnte. Darüber hinaus entstanden ein Video-Walk mit dem Berliner Künstlerkollektiv „a7.außeneinsatz“ in Zusammenarbeit mit dem deutsch-deutschen Museum Mödlareuth sowie ein Dokumentarfilm mit der Pausaer „MR Filmproduktion“ in Zusammenarbeit mit dem Hirschberger Museum für Gerberei und Stadtgeschichte. ←

* Kulturagentin in Thüringen

ANJA EDELMANN*

DONATELLO UND DAS „ÄMM FFAU“

— „Achtung! Horde im Anmarsch!“ – eine Schülergruppe der 11. Klasse des Thomas-Mann-Gymnasiums aus dem Märkischen Viertel, dem MV, liebevoll auch „ÄMM FFAU“, einer Großwohnsiedlung am nördlichen Stadtrand Berlins, ist auf dem Weg ins Bode-Museum. Gerade schieben sich die letzten Schülerinnen und Schüler durch die schweren Eingangstüren des neobarocken Museumsgebäudes, das die Spitze der Museumsinsel bildet. Während die Dame an der Kasse noch mit der kritischen Prüfung der Anmeldebestätigung beschäftigt ist, erläutert die Lehrerin ein weiteres Mal, warum die 1,5-Literflasche Cola und die angebissene Stulle nicht mit in die Ausstellungsräume können und schickt einen kleinen Schülertrupp wieder zurück ins Freie.

SCHULE UND MUSEUM: GEGENSÄTZE FRUCHTBAR MACHEN

Basecaps werden tiefer in die Stirn gezogen, grellpink gefärbte Haarpartien in Form gedrückt, Hosenbünde aus den Kniekehlen zurück auf die Hüften geschoben. Aufgeklebte rot lackierte Fingernägel manövrieren in atemberaubender Taktung auf der Oberfläche von Smartphones. „Die Horde“ formiert sich unter stetig wachsendem Lärmpegel in der großen Eingangshalle. Zeitgleich begeben sich die Museumsaufsichten in ihren dunkelblauen Uniformen auf ihre eingespielten Beobachtungs- und Gefechtsposten in Position.

Der Museumsleiter bewegt sich die Treppe hinunter auf die Horde zu und hebt seine Stimme: „Liebe Schülerinnen und Schüler aus dem Märkischen Viertel, herzlich willkommen im Bode-Museum, ich bin Dr. Chapuis, Leiter der Skulpturensammlung und des Museums für Byzantinische Kunst, und freue mich sehr, dass Sie heute hier sind. Es ist wichtig, dass Sie hier sind, denn das ist Ihr Museum, und wir brau-

chen Sie hier. Ich bin neugierig, was Sie uns sagen werden ...“.

BEZIEHUNG ZWISCHEN ZWEI SYSTEMEN

Was wie ein „kulturelles Bildungsmärchen“ klingt, ist ein Zwischenstand auf dem harten und steinigen Weg, eine ernsthafte Beziehung zwischen zwei Systemen aufzubauen, die zwar oberflächlich gesehen durch ihren gemeinsamen Bildungsauftrag dicht beieinanderliegen, aber gleichzeitig Lichtjahre voneinander getrennt sind. Welches Potenzial verbirgt sich hinter solchen systemischen Gegensätzen? Wie können sie fruchtbar gemacht werden? Und welche Rollen können Kulturagentinnen und Kulturagenten innerhalb dieser Prozesse einnehmen?

Hierzu im Folgenden einige Beobachtungen und Hinweise aus meiner Kulturagentenarbeit mit dem Schulnetzwerk aus dem Märkischen Viertel in Zusammenarbeit mit dem Bode-Museum.

WILLKOMMENGESTE UND ERMÄCHTIGUNGSMOMENT

Das Museum als Ort erschließt sich nicht von selbst. Der Einstieg in die gemeinsame Arbeit spielt deshalb eine zentrale Rolle. Das Beispiel in der Einleitung beschreibt nur andeutungsweise, welche unterschiedlichen Erfahrungshintergründe und Erwartungen bei der Begegnung von Schule und Museum aufeinandertreffen. Für eine nicht zu unterschätzende Anzahl von Schülerinnen und Schülern ist der Museumsbesuch mit der Schule der Erstkontakt mit dieser Art von Kulturinstitution. Sie betreten damit ein für sie fremdes Terrain, auf dem sie sich meist nicht willkommen, ja, oft nicht einmal geduldet fühlen. Bei Projektbeginn



Kulturwandertag des Berliner Thomas-Mann-Gymnasiums auf der Museumsinsel in Kooperation mit den Staatlichen Museen zu Berlin.
Foto: © Staatliche Museen zu Berlin/Valerie Schmidt

haben daher sowohl das Museum als auch die Schule in einer gemeinsamen Vorbereitung und Abstimmung viel in der Hand, denn hier wird für Schülerinnen und Schüler am schnellsten sichtbar, mit welcher Haltung und Ernsthaftigkeit man ihnen begegnet. In dem Moment, in dem sich alle Beteiligten, also nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Vertreterinnen und Vertreter von Schule und Museum, in eine lernende Haltung begeben, entsteht für alle ungeahntes Entwicklungspotenzial.

Dies bereichert nicht nur Schülerinnen und Schüler. Es dient ganz entscheidend auch dem Museum, zukunftsfähig zu bleiben, sowie der Schule, das Bildungs- und Vermittlungsniveau ihrer Arbeit zu heben. Wenn Unterrichtsinhalte nicht nur durch Lehrervortrag, Bücher, Lehrfilme und Internetrecherche vermittelt werden, sondern die Erzähkraft von Originalen und der klug konstruierte Kontext von anspruchsvollen Ausstellungs-

konzeptionen ergänzend zur Schule ein anschauliches und erlebbares Lernumfeld bilden, dann können ganz neue Bezüge innerhalb unterschiedlicher Wissensfelder sichtbar gemacht und komplexes Lernen ermöglicht werden. Zudem kann es für die Routinen an der Schule eine enorme Bereicherung darstellen, wenn Lehrkräfte ihr meist unangetastetes Wissensmonopol innerhalb des Klassenraums aufgeben, um sich – zusammen mit ihren Schülerinnen und Schülern – selbst neues Wissen an außerschulischen Lernorten anzueignen. Allein die Erfahrung für Lehrkräfte, selbst wieder Wissen „vermittelt“ zu bekommen, kann für den eigenen Unterrichtsstil ein enorm wirksamer Spiegel sein.

MUSEUM IM AUSTAUSCH MIT SCHULE

Ist das Museum ebenfalls bereit, sich im Austausch mit den Schulen in einen Reflexions- und Lernprozess zu begeben und zum Beispiel damit auch den eigenen



Sommerprojekttag im Rahmen des Projekts „Das Märkische Viertel zu Hause im Bode-Museum“, 2013. Foto: Anja Edelmann

Umgang mit Deutungshoheiten zu hinterfragen, kann das Museum tatsächlich zum lebendigen Lernraum für alle werden. Eine echte Zusammenarbeit zwischen den Institutionen Schule und Museum erfordert daher immer eine grundlegende Verständigung über einen gemeinsam zu entwickelnden Bildungsbegriff und ein Bewusstsein für das Selbstverständnis des Partners.

Die Arbeit am Bode-Museum hat gezeigt, dass ein Museum Schülerinnen und Schülern nicht allein die Einladung, sondern ausdrücklich die „Ermächtigung“ erteilen muss, sich dieses auch als „ihren“ Ort anzueignen und zu ihrem Museum zu machen. Eine Begegnung auf Augenhöhe macht eine Schülergruppe zu einem innovativen Partner. Gelingt es dem Museum, Neugier und wirkliches Interesse an dieser Zielgruppe zu entwickeln und auch sichtbar zu machen, holt es sich mit Schulklassen zugleich eine Expertise darüber ins Haus, wie man in sein zukünftiges Publikum investiert. Das Museum kann hier durch eine Öffnung viel in Bewegung bringen.

UNSICHERHEIT ALS KRAFTVOLLER EINSTIEG

Neben den Willkommens- und Ermächtigungsgesten spielt die Fähigkeit (sowohl aufseiten des Museums als auch aufseiten der Lehrerinnen und Lehrer) eine entscheidende Rolle, die sich oft zu Beginn einstellende Überforderung zuzulassen und auszuhalten. Für viele Schülerinnen und Schüler ist das Museum ein veralteter, quasi unangenehm „analoger“ Ort, an dem nichts konsumiert werden kann. Gelingt es dem Museum aber, die junge Generation für seine Erzähkraft und die unverwechselbare Ausstrahlung der Objekte zu begeistern, kann gerade sie eine ganze Menge gewinnen. Denn hier sind durch die sinnlich-direkte Begegnung mit den Originalen genau die unmittelbaren Erfahrungen möglich, die in der Alltagswelt der „Online-Generation“ immer weiter abhanden kommen. Wird die anfängliche Orientierungslosigkeit und Unsicherheit im Museumsraum zugelassen und ausgehalten, kann

dies ein sehr kraftvoller Einstieg in eine tatsächliche Annäherung an das Universum „Museum“ werden. Es passiert leider immer noch viel zu häufig, dass Schülerinnen und Schüler von Erwachsenen vorverdaute Informationshäppchen in einem meist andert-halbstündigen, monologisch geführten Ritt durch die Sammlung zwangsverabreicht bekommen und es dann viel zu wenig Gelegenheit gibt, das Museum als „anderen“ Raum wahrzunehmen, den es durch Neugier und eigenes Forschen selbst zu erobern gilt.

INDIVIDUELLER ZUGANG UND EIGENE GEFÜHLE ALS SCHLÜSSEL

„Was hat das mit mir zu tun?“ ist die berechtigte kritische Hinterfragung des Sinns einer meist von oben verordneten Lernerfahrung. Ein subjektiver, persönlicher Einstieg ist entscheidend für das Anknüpfen an die eigenen Wahrnehmungen, Empfindungen und Lebenserfahrungen und somit für einen erfolgreichen Museumsbesuch. Große Kunstwerke in einem klug konstruierten Kontext sind Ausdruck von Lebensgefühl, Weltsicht und Weisheit. Sie sind, wenn man gelernt hat, ihnen zuzuhören, per se die kraftvollsten und effizientesten Vermittler – ungeachtet des jeweiligen Bildungshintergrunds des Betrachters.

Das Geltenlassen der eigenen Gefühle, der eigenen Lebenserfahrungen und der damit verbundenen Gefühlswelten als Erfahrung neben der wissenschaftlichen Expertise kann daher der Schlüssel zur Aneignung werden. Wird diese Form der Expertise anerkannt, kann sie der Zugang zu weiteren Formen des Wissens werden. Wenn beispielsweise Schülerinnen und Schüler ermächtigt werden, selbst durch eine Sammlung zu führen, signalisiert das Museum damit Vertrauen in ihre Fähigkeiten und ihre Kompetenz und gibt damit zugleich ein Stück weit Deutungshoheit ab. Als „Experte“ zu gelten, fördert wiederum das Entstehen einer intrinsischen Motivation, sich weiteres Wissen erschließen und aneignen zu wollen.

EIGENE AUSDRUCKSMÖGLICHKEITEN

Es gibt viele Möglichkeiten, wie ein Museum Raum für den Ausdruck seiner Besucherinnen und Besucher schaffen kann: Performance, Zeichnen, Schreiben, Diskutieren, Modellieren, Fotografieren, Filmen, interdisziplinäre Ansätze und so weiter. Ziel sollte es sein, eine Balance zwischen kognitiven und künstlerisch-praktischen Aktivitäten zu finden. Eigene Gedanken, Gefüh-

le, Argumente, Fragen, Wünsche und Diskurse müssen zumindest stellenweise sichtbar werden, und zwar idealerweise innerhalb des jeweiligen Museumskontexts. Durch die vorangegangene intensive Zusammenarbeit war das Vertrauen vonseiten des Bode-Museums in eine fundierte Zusammenarbeit mit dem Schulnetzwerk so gewachsen, dass das Museum den Schülerinnen und Schülern beim Projekt „Das Märkische Viertel zu Hause im Bode-Museum“¹ die Möglichkeit eingeräumt hat, in den Museumsräumen in direktem Kontext der Originale ihre Projektergebnisse bei einer Präsentation der Öffentlichkeit vorzustellen.

GEGENSEITIGE ÖFFNUNG

Zur Entwicklung von Projekten werden idealerweise heterogene Teams aus Lehrerinnen und Lehrern, Kunstvermittlerinnen und -vermittlern, Kunstschaffenden, externen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie den Schülerinnen und Schülern gebildet. Diese verschiedenen Ansätze und Herangehensweisen bei der Entwicklung mit Vermittlungsprojekten im Museum zu nutzen, inspiriert alle Beteiligte und bereichert jedes Projekt. Wenn darüber hinaus nicht nur Schülerinnen und Schüler im Museum vorkommen, sondern auch das Museum in der Schule sichtbar wird, dann entsteht eine neue Dimension der Kooperationsbeziehung.

Im Falle der Kooperation zwischen den Netzwerkschulen aus dem Märkischen Viertel und dem Bode-Museum beziehungsweise der Berliner Museumsinsel finden solche Besuche der Museumsexpertinnen und -experten in der Schule, auch innerhalb des Unterrichts und bei Gesamtkonferenzen des Kollegiums, immer wieder statt. Zum Beispiel haben sich der Direktor des Bode-Museums und eine wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung „Bildung und Vermittlung“ gleich zu Programmbeginn selbst ein Bild vom Lernumfeld an den Schulen gemacht und mit den Schulleitungen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern des Schulnetzwerks erste Ideen für eine Zusammenarbeit diskutiert. Ein unerwartetes Geschenk entstand daraus, dass im gemeinsamen Austausch deutlich wurde, dass es an den Schulen an Material für Ausstellungen der Schülerarbeiten fehlt, woraufhin das Bode-Museum spontan dem Schulnetzwerk die gesamten Vitrinen der Sonderausstellung „Gesichter der Renaissance“ geschenkt hat. Darüber hinaus ist die Zusammenarbeit zwischen der Mitarbeiterin der Abteilung „Bildung und Vermittlung“, die

für die Museumsinsel zuständig ist, und der Lehrerin des Zusatzkurses „Museum“ der 11. Klasse des Thomas-Mann-Gymnasiums zu nennen. Gemeinsam haben sie Unterrichtsinhalte für das neue Kursangebot der Schule entwickelt. Ein weiteres Beispiel sind die engagierten Museumsexperten und -guides, die nach ihren Schülerworkshops am Museum ein halbes Jahr später zu den Präsentationen der Semesterarbeiten an die Schule kamen, um zu sehen, wie sich die ersten Ergebnisse aus dem Workshop weiterentwickelt haben, und um Feedback zu den Ergebnissen zu geben.

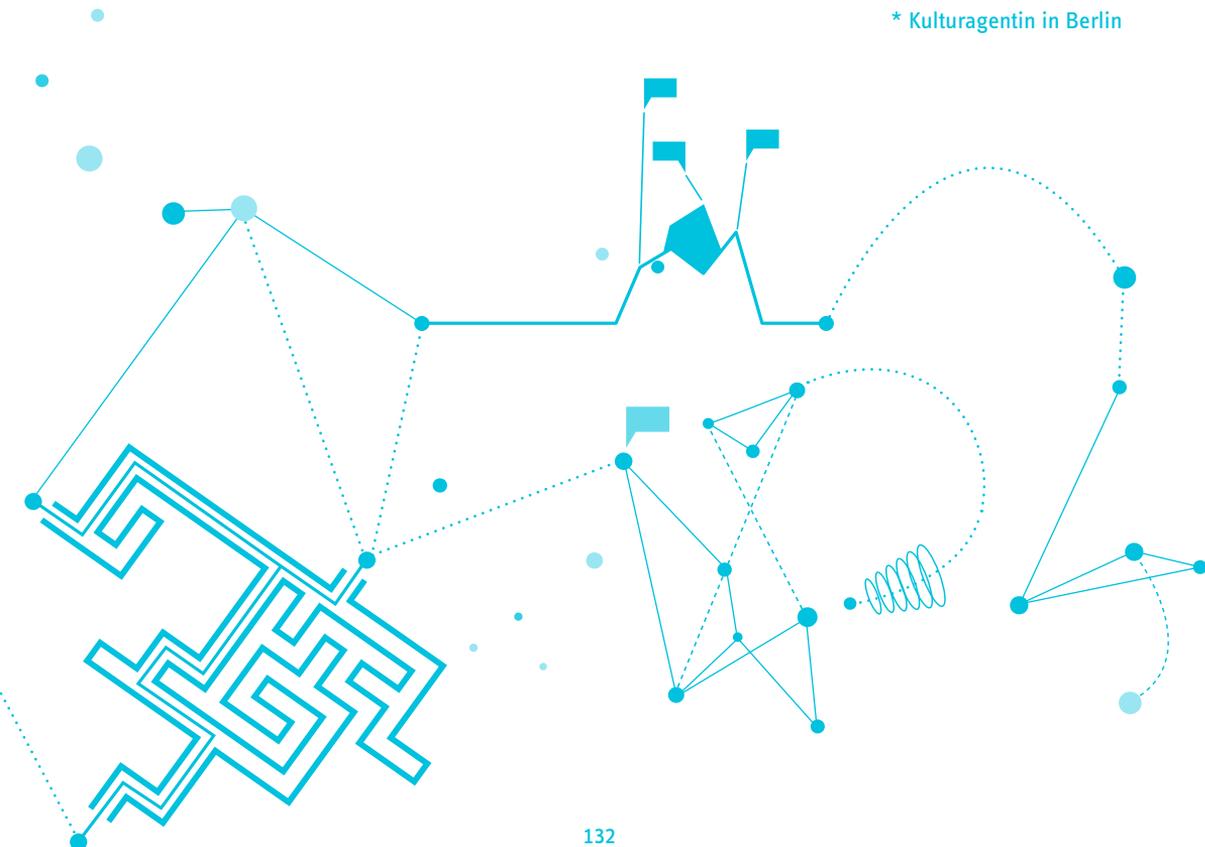
ZUGÄNGE SCHAFFEN

Die Kulturagentinnen und Kulturagenten fungieren in diesem Zusammenhang als Katalysatoren. Sie sind als Unabhängige zwischen den Beteiligten wirksam, als Ermöglicher, Brückenbauer, Moderatoren, Dolmetscher und Beziehungspfleger. Mit ihrer Empathie für beide Lebenswelten und deren Werte findet sie/er die richtigen Personen und Themen und erschafft als „Bildungskuratorin“ den Kontext für fruchtbare und nachhaltige Vermittlung – sowohl in Schule als auch im Museum.

Im Rahmen des Kulturagentenprogramms konnten daher im Schulnetzwerk „Reinickendorf“ zwischen 2011 und 2015 eine Vielzahl von Projekten erprobt und durchgeführt werden, die den innovativen Geist in die Praxis umsetzen. Dazu zählen beispielsweise das Ausstellungsprojekt „Das Märkische Viertel zu Hause im Bode-Museum“ sowie die unterschiedlichen, einander ergänzenden Projektmodule für die Oberstufe als Vorbereitung auf die Semesterschwerpunkte im Fachbereich „Kunst“ des Folgeschuljahrs oder ein fester Exkursionstag „Museum“ für den ganzen 7. Jahrgang.² Ein Höhepunkt war ein interaktiver fächer- und jahrgangsstufenübergreifender Projekttag mit fast allen 1.000 Schülerinnen und Schülern des Thomas-Mann-Gymnasiums auf der Museumsinsel.³

All diese Aktivitäten haben nicht nur zu einer Fülle an neuen Erkenntnissen geführt und den Staatlichen Museen zu Berlin beziehungsweise dem Bode-Museum viele neue Fans zugeführt, sondern vor allem für unzählige Schülerinnen und Schüler den reichen und tiefen Erfahrungsschatz des Bode-Museums, der Museumsinsel und von Museen schlechthin zugänglich gemacht. ←

* Kulturagentin in Berlin





Kulturwandertag des Thomas-Mann-Gymnasiums auf der Museumsinsel in Kooperation mit den Staatlichen Museen zu Berlin.
Foto: © Staatliche Museen zu Berlin/Valerie Schmidt

- 1 Das Kooperationsprojekt „Das Märkische Viertel zu Hause im Bode-Museum“ fand im Sommer 2013 statt. Im Rahmen des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ haben sich Schülerinnen und Schüler des Thomas-Mann-Gymnasiums und der Bettina-von-Arnim-Schule vom Märkischen Viertel auf den Weg nach Berlin-Mitte ins Bode-Museum begeben, um den folgenden Fragen nachzuspüren: „Wie funktioniert ein Museum? Was wird dort gezeigt und wie wird es präsentiert? Und was hat das mit mir zu tun?“ In verschiedenen Workshops zu den Themen „Museumskoffer“, „Museum und Fotografie“ und „Gefühle“ haben sie in Zusammenarbeit mit der Museumsleitung des Bode-Museums, den Besucherdiensten der Staatlichen Museen zu Berlin und Künstlerinnen und Künstlern Vermittlungsmaterialien wie Postkarten, Broschüren und Lernmaterial entwickelt, die auch anderen Berliner Schulen zugänglich gemacht werden sollen.
- 2 Die Bettina-von-Arnim-Schule macht die Staatlichen Museen zu Berlin zum außerschulischen (Kultur-) Lernort, indem sie den Besuch des größten Universalmuseum Deutschlands und seiner Sammlungen von der Vor- und Frühgeschichte bis in die Neuzeit für den 7. Jahrgang im Schulcurriculum des Kunstunterrichts strukturell verankert. Derzeit entwickelt der Fachbereich Kunst zusammen mit den Museen Lernmaterialien für die Gemäldegalerie, das Kunstgewerbemuseum, für die Sammlung Scharf-Gerstenberg sowie das Bode-Museum. Damit entsteht für die Schule eine hochwertige Unterrichtsmaterialiensammlung für einige der zentralen Kunstsammlungen der SMB, die langfristig und ohne weitere Kosten erzeugt und von allen Lehrkräften der Schule unter Anleitung des Kunstteams genutzt werden kann.
- 3 Das Projekt „Museumswandertag – Das Thomas-Mann-Gymnasium besetzt die Museumsinsel Berlin“ wird ausführlich beschrieben in: Edelmann, Anja: „Rollentausch und Identitätsstiftung. Das Thomas-Mann-Gymnasium erobert die Museumsinsel“, in: *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“* unter: www.publikation.kulturagentenprogramm.de/detailansicht.html?document=175.

KULTUR VERÄNDERN

FRIEDERIKE HOLLÄNDER*

KULTURFAHRPLÄNE FÜR SCHULEN – BILDUNGSFAHRPLÄNE FÜR MUSEEN?

— Die Entwicklung langfristiger Kooperationen von Schulen mit Kulturinstitutionen war ein explizites Ziel des Kulturagentenprogramms. Die Programmschulen durchliefen einen intensiven Prozess über mehrere Jahre, in dem sie Erfahrungen sammeln und sich mit den Themen „kulturelle Bildung“ und „Kooperationen mit externen Partnern“ vertiefend auseinandersetzen konnten. Im Rahmen des Programms wurden Konzepte dafür entwickelt und erprobt. Ein zentrales Instrument, mit dem die Schulen und die Kulturagenten arbeiteten, war der sogenannte Kulturfahrplan.

Ich habe mir die Frage gestellt, ob Kultureinrichtungen nicht einen ähnlich begleiteten Entwicklungsprozess durchlaufen sollten, der es ihnen ermöglicht, sich aus ihrer Perspektive intensiv mit dem Thema „Lernen, Bildung und Vermittlung“ auseinanderzusetzen. Könnten dafür Erkenntnisse, Verfahren und Methoden, die im Kulturagentenprogramm mit den Schulen entwickelt wurden, auf die Zusammenarbeit mit einer Kulturinstitution übertragen werden? Wenn also Schulen Kulturfahrpläne entwickeln sollen, müssten dann nicht auch Museen Bildungsfahrpläne entwerfen? Und wie würden diese Bildungsfahrpläne dann aussehen?

WAS IST EIN KULTURFAHRPLAN?

Die Entwicklung der Kulturfahrpläne war eine der wesentlichen Aufgaben der Schulen im ersten und zweiten Programmjahr. Es handelte sich dabei um ein Konzept für die Verortung von Kunst und Kultur im Kontext der Gesamtsituation der Schule. Die Schulen konnten im Kulturfahrplan Zusammenhänge zwischen übergreifenden Entwicklungsvorhaben und den vom Programm ermöglichten künstlerischen Projekten darstellen.

Da es an den Schulen meines Schulnetzwerks bei Programmstart noch kein übergeordnetes Konzept für Entwicklungen im Bereich Kultur/Schulkultur/Verankerung kultureller Bildung im Schulalltag oder Kooperationen mit externen Kulturpartnern gab, konnte nicht daran angeknüpft werden. Es war daher aus meiner Sicht sinnvoll und notwendig, dass zunächst ein solches Gesamtkonzept entworfen wurde, das einen Bezugsrahmen für die Einordnung der Kunstgeld-Projekte bieten würde. Die Entwicklung des Kulturfahrplans basierte auf einer Analyse der individuellen Rahmenbedingungen an der jeweiligen Schule und auf der Auswertung der Erfahrungen aus den ersten durchgeführten Projekten.

Für das Kulturagentenprogramm relevante Ziele und Maßnahmen der Schulen wurden im nächsten Schritt in konkrete Projektkonzeptionen übertragen. Das Ergebnis waren (in den Schulen meines Schulnetzwerks) aus

mehreren Modulen bestehende Projekte mit einer längeren Laufzeit, die sich inhaltlich und strukturell auf die Erkenntnisse aus der vorangegangenen Analyse und auf die spezifischen Ziele des Kulturagentenprogramms bezogen. Der Durchführung der Projekte konnte ein Zeit- und Maßnahmenplan zugrunde gelegt werden, der den eigentlichen „Fahrplan“ für die Programmaktivitäten darstellte. Der Kulturfahrplan der Schule bildete damit einen übergeordneten Rahmen für den Fahrplan des Kulturagentenprogramms. (Ich treffe diese Unterscheidung, weil die Einbindung von externen Kulturpartnern eine von mehreren Möglichkeiten ist, die eine Schule nutzen kann, um ein kulturelles Profil zu entwickeln. Eine kulturelle oder musische Schwerpunktsetzung basiert nach meiner Beobachtung zunächst auf Fähigkeiten und Interessen des Kollegiums der Schule.)

Die Entwicklung des Kulturfahrplans war aus meiner Sicht essenziell für meine Arbeit als Kulturagentin und als Bezugsrahmen für die Projektaktivitäten. Ich denke, dass im Grunde alle Schulen unabhängig von der Teilnahme an einem Programm ein derartiges Gesamtkonzept für den Bereich Kultur erarbeiten sollten.

VOM KULTURFAHRPLAN ZUM BILDUNGSFAHRPLAN – VERSUCH EINER ÜBERTRAGUNG

Meine Arbeitsthese ist, dass auch Kulturinstitutionen ein dem Kulturfahrplan der Schulen entsprechendes Instrument entwickeln sollten, einen Bildungsfahrplan. Darunter verstehe ich ein Gesamtkonzept für Bildung und Vermittlung, das auf den spezifischen Charakteristika der jeweiligen Kulturinstitution basiert. Ziel des Bildungsfahrplans wäre es, schrittweise ein individuelles Profil für die Vermittlungsarbeit einer Kulturinstitution zu entwickeln und umzusetzen. Die Frage ist, ob sich Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Arbeit mit den Programmschulen so ohne Weiteres auf eine ganz anders strukturierte Kulturinstitution übertragen lassen.

Ich hatte die Gelegenheit, dies in einem ersten Versuch zu überprüfen, als ich im Rahmen einer Fortbildung für Volontäre der Berliner Museen im Juni 2014 einen Workshop zum Thema „Kooperation Museum und Schule“ konzipiert und durchgeführt habe.

Ablauf des Volontärworkshops

Um auszuprobieren, ob und wie sich die Entwicklung des Kulturfahrplans auf die Entwicklung eines Bildungsfahrplans übertragen ließe, bereite ich eine praktische Übung für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops vor. Diese bestand aus Plakaten mit zwölf Aussagen zum Idealzustand eines fiktiven Museums, für das Bildung und Vermittlung einen hohen Stellenwert besitzen. Ich bat die Teilnehmenden, zu jeder Aussage eine Einschätzung des Entwicklungsstands „ihres“ jeweiligen Museums auf einer Skala von 1 bis 100 abzugeben und die Relevanz der jeweiligen Aussage zu diskutieren.

Dieses Vorgehen entsprach im Ansatz einer Zusammenfassung der ersten Programmphasen im Kulturagentenprogramm, der sogenannten Erhebungsphase und der von den Schulen entwickelten „Vision“, die sich zeitlich über das gesamte erste Programmjahr erstreckten.

Für den Workshop verwendete ich eine von mir vorformulierte Vision von einem fiktiven bildungs- und vermittlungsorientierten Museum, um den Prozess der Bestandsaufnahme und die gleichzeitige Auseinandersetzung mit einer möglichen Wunschvorstellung oder Zukunftsvision zeitlich stark abzukürzen.

Das „Ideal“ eines bildungs- und vermittlungsorientierten Museums

Ich habe die folgenden Statements ohne Anspruch auf Vollständigkeit und generelle Relevanz zusammengestellt, um damit einige Ansprüche an Kulturinstitutionen sichtbar zu machen, die sich auch aus der Konzeption des Kulturagentenprogramms ablesen lassen:

- } Museumsleitung: Sie hat ein sehr großes Interesse an „Bildung und Vermittlung“ und das Thema zur „Chefsache“ gemacht.
- } Öffentlichkeitsarbeit: Auf der Webseite sind aktuelle Angebote für unterschiedliche Zielgruppen leicht zu finden und interessante Aktivitäten aus der Vergangenheit gut und übersichtlich dokumentiert.
- } Zielgruppen: Zahlreiche Angebote für Familien, Kinder, Jugendliche, Kitagruppen, Schulklassen, Lehrkräfte sowie Erzieherinnen und Erzieher sorgen dafür, dass das Museum eine junge Besucherclientel hat.



Kooperation der Teltow-Grundschule mit dem Georg Kolbe Museum im Rahmen des Projekts „Kunst und Sprache“.
Foto: Friederike Holländer

- } Fundraising/Finanzierung: Bereits bei der Einwerbung von Mitteln für Ausstellungen wird der Etat für Bildung und Vermittlung mitberücksichtigt.
- } Kooperationen mit Schulen: Das Museum pflegt eine feste Kooperation mit einer Schule in der Nähe sowie projekt- und themenbezogene Kooperationen mit einzelnen Lehrkräften/Klassen anderer Schulen.
- } Partizipation: Konzepte und Anträge für Schulprojekte werden gemeinsam mit Kooperationspartnern, Vermittlerinnen und Vermittlern (beispielsweise Kunstschaaffenden) entwickelt.
- } Ressourcen: Das Museum hat eine Bildungsabteilung mit eigenem Etat, die eng mit den anderen Abteilungen zusammenarbeitet und deren Arbeit einen hohen Stellenwert besitzt.
- } Honorarkräfte im Bereich Bildung und Vermittlung, nach Bedarf eingesetzt, werden sorgfältig ausgewählt, wertgeschätzt und adäquat bezahlt.
- } Raum für praktisches/museumspädagogisches Arbeiten: Das Museum verfügt über großzügig ausgestattete Räume für praktische Workshops.
- } Interdisziplinär: Das Museum hat großes Interesse an fachübergreifenden Ansätzen und bindet Kunstschaffende, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlicher Fachrichtungen in die Entwicklung des Bereichs „Bildung“ ein.

- } Kommunikation: Das Museum pflegt den fachlichen Austausch mit anderen Kultureinrichtungen, Universitäten und weiteren Partnern im Bereich „Bildung und Vermittlung“.
- } Profil: Das Museum ist für seine hervorragende Bildungsarbeit bekannt und wird häufig angefragt, sein innovatives Konzept auf Tagungen und Fortbildungen vorzustellen.

Ergebnisse und Erkenntnisse des Workshops

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops diskutierten, welche Entwicklungsschwerpunkte der einzelnen Museen sich bei der Bestandsaufnahme beziehungsweise Positionierung herauskristallisierten. Auch wenn generell der Bereich „Bildung und Vermittlung“ als Entwicklungsbereich sichtbar wurde, gab es doch große Unterschiede bei der Einschätzung der Position des Museums gegenüber den verschiedenen „Idealvorstellungen“. Hier zeigte sich, dass in den Museen – genauso wie in den Schulen – individuelle Herangehensweisen notwendig sind, da die Ausgangssituation der Häuser sehr unterschiedlich ist. Dazu kommt, dass Museen sich in ihrer inhaltlichen Ausrichtung und Größe untereinander sehr viel stärker unterscheiden als allgemeinbildende Schulen.



Kooperation der Teltow-Grundschule mit dem Georg Kolbe Museum
im Rahmen des Projekts „Kunst und Sprache“. Foto: Friederike Holländer



Ein Geschichtsmuseum mit einem von vornherein breiten vermittlungsorientierten Ansatz beispielsweise hat einen ganz anderen Ausgangspunkt in Bezug auf anzustrebende Veränderungen und Ausweitung von Vermittlungsaktivitäten als ein kleines Museum, das einem einzelnen Künstler oder Thema gewidmet ist.¹ Daher stellt eine Positionierung gegenüber dem von mir behaupteten Ideal noch keinen Wert an sich dar. Sinn macht sie dann, wenn sie in einen Gesamtzusammenhang gestellt wird und wenn daraus eine Strategie zur Veränderung des Ist-Zustands abgeleitet werden soll. Insofern sollten die individuellen Rahmenbedingungen der Museen genau wie die der Schulen differenziert betrachtet werden. Ein Museum, das bereits vielfältige Angebote und Projekte anbietet, kann in einem Bildungsfahrplan die Verfeinerung und Vertiefung von Themen und Formaten anstreben, während für ein anderes Haus der Schwerpunkt sein kann, überhaupt erste Erfahrungen mit ungewohnten Zielgruppen zu sammeln.

DIE METHODE

Die von mir gewählten Statements sind sicher noch erweiterbar und zu überarbeiten. Sie spiegeln eine Bandbreite an Möglichkeiten wider, die ein einzelnes Museum nicht abdecken muss. Sie können aber als Orientierungshilfe, Anregung und Diskussionsgrundlage für die Formulierung der individuellen Ziele eines Museums bei der Implementierung eines Bildungs- und Vermittlungsschwerpunkts dienen.

Die Herangehensweise eignet sich dafür, relativ schnell einen Überblick über Meinungen und Tendenzen größerer Gruppen zu bekommen. Sie ist als Instrument zur Reflexion zu verstehen, nicht zur Bewertung. Nach meiner Theorie lassen sich aus dem Bild, das sich aus der Diskussion der Statements und ihrer Relevanz ergibt, relativ einfach Anhaltspunkte für die weitere Entwicklung eines Konzepts ableiten.

VERTIEFUNG: INDIVIDUELLE SITUATION EINES MUSEUMS

Der Workshop im Rahmen der Volontärsfortbildung hatte mir gezeigt, dass ich für den nächsten Schritt auf dem Weg zu einer Präzisierung der Idee eines „Bildungsfahrplans“ die individuellen Voraussetzungen eines Museums betrachten musste. Ich wählte als „Fallbeispiel“ das Georg Kolbe Museum, mit dem eine

„meiner“ Schulen kooperiert, und bat die Direktorin Dr. Julia Wallner und die Volontärinnen Nathalie Küchen und Sandra Brutscher, sich ebenfalls mit den beschriebenen zwölf Statements auseinanderzusetzen.

Das Ergebnis bestätigte, was ich aus der Zusammenarbeit mit dem Museum bereits zum Teil erfahren hatte: Dr. Julia Wallner, seit Frühjahr 2013 Direktorin des Museums, hat großes Interesse am Thema „Bildung und Vermittlung“ und sucht aktiv nach neuen Möglichkeiten für Vermittlungsformate. Das Angebot insbesondere für Kinder und Jugendliche war bisher recht beschränkt. Das lässt sich auch an der Webseite des Museums ablesen, die keine auf den ersten Blick sichtbaren Angebote für junge Zielgruppen enthält. Das Museum hat wenig Mittel für Vermittlung zur Verfügung und bisher kaum Erfahrungen mit Vermittlungsprojekten. Im Rahmen der Kooperation mit der Teltow-Grundschule konnten jedoch seit 2013 erste Erfahrungen bei der gemeinsamen Konzeption und Beantragung von Projekten gemacht und eine Reihe von Projekten und ein Studientag im Museum durchgeführt werden. Das wissenschaftliche Team des Museums besteht aus der Direktorin und den zwei Volontärinnen. Für die Vermittlung ist niemand speziell zuständig, dafür ist das Museum zu klein. Für Workshops mit Kindern und Jugendlichen werden freie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf Honorarbasis herangezogen. Einen Raum für museumspädagogische Projekte gibt es nicht. Dies wird durch die Bereitschaft aufgewogen, die Museums- beziehungsweise Ausstellungsräume für Projekte zur Verfügung zu stellen. Bildung und Vermittlung für Kinder und Jugendliche war bisher kein Schwerpunkt des Museums, der Bereich befindet sich erst im Aufbau. Interesse an einer stärkeren Vernetzung ist vorhanden.

In einem weiteren Gespräch, das ich gemeinsam mit meiner Kollegin Anja Edelmann vorbereitete, stellte ich Dr. Julia Wallner detaillierte Fragen zu Organisation, Rahmenbedingungen, Inhalten und Vermittlungszielen des Museums:

Vermittlung allgemein

- } Was ist das allgemeine Vermittlungsziel des Museums? Was umfasst die Sammlung? Wie groß ist die Sammlung? Wo werden die Sammlungsgegenstände aufbewahrt?
- } Welche (Ausstellungs-)Themen gibt es aus welchem Grund? Wie kommen Ausstellungen zustande?

- } Was ist das Profil des Museums? Welches Konzept liegt seinem Programm zu Grunde?
- } Wie funktioniert das Museum? Unter welchen äußeren Bedingungen arbeitet das Museum? Wer bestimmt Inhalte? Wie wird das Museum finanziert? Wer hat Einfluss auf die Aktivitäten des Museums?
- } In welchen Kooperationen (andere Museen, andere Institutionen...) arbeitet das Museum?
- } Welche Angebote für Familien / Kinder / Schüler / andere spezifische Zielgruppen gibt es?
- } Vermittlung Museum / Schule: Warum arbeitet das Museum mit einer Schule zusammen? Warum will das Museum mit Schule(n) zusammenarbeiten? Warum will das Museum mit Kindern und Jugendlichen / Schülerinnen und Schüler arbeiten?
- } Was könnte Kinder und Jugendliche / Schülerinnen und Schüler am Georg Kolbe Museum interessieren? Warum sollten Kinder und Jugendliche / Schülerinnen und Schüler ins Kolbe-Museum kommen?
- } Was ist aus Sicht des Museums das Ziel einer Kooperation mit einer Schule? Wozu arbeitet das Museum mit einer Schule zusammen?
- } Welche(s) Entwicklungsziel(e) hat das Museum im Bereich „Bildung und Vermittlung“ bezogen auf sein spezifisches Profil und seine individuellen Rahmenbedingungen?
- } Gibt es eine „Forschungsfrage“ des Museums zum Thema „Bildung und Vermittlung“? Was will das Museum von Kindern und Jugendlichen wissen? Was will das Museum mit Kindern und Jugendlichen über das Museum herausfinden? Will das Museum eine Bildungseinrichtung sein?

Diese Vorgehensweise entsprach meiner Bestandsaufnahme der schulischen Rahmenbedingungen für den Kulturfahrplan. Nach meiner Theorie sollten sich aus der Sammlung der umfassenden Informationen Anhaltspunkte für konkrete Entwicklungsschritte eines „Bildungsfahrplans“ ergeben. Zusammenfassend erbrachte die intensive Auseinandersetzung, auf die Dr. Julia Wallner sich offen und interessiert einließ, folgendes Ergebnis: Das Georg Kolbe Museum besitzt den Nachlass des Bildhauers Georg Kolbe in Form von Gipsen und Bronzegüssen, Zeichnungen, Fotos und Dokumenten sowie Werke von Zeitgenossen Kolbes. Das Museum ist der Bildhauerei verpflichtet. Themen sind die Aufarbeitung des Werks von Kolbe, der Umgang mit dem Künstlererbe, Kolbe und seine Zeit (Bildhauerei der 1920er Jahre), das Haus als Baudenkmal. Eine Besonderheit des Museums ist die Allianz mit dem Kunstmarkt durch neue Ab-

güsse von originalen Formen. Gleichzeitig stellt das Museum Bezüge zur modernen und zeitgenössischen Bildhauerei her. Das Museum ist mit anderen Bildhauereimuseen vernetzt und kooperiert bei Ausstellungsprojekten. Es gibt eine Kooperation mit der Universität der Künste. Das Programm des Museums wird maßgeblich von der Museumsleitung bestimmt. Finanziert wird das Museum zu einem Drittel durch öffentliche Mittel und zu zwei Dritteln von Geldern, die das Museum (unter anderem durch Eintritte und den Verkauf von Publikationen sowie Neugüssen) erwirtschaftet. Vermittlungsangebote beziehen sich auf die Ausstellungen des Museums. Neben museumspädagogischen Veranstaltungen gibt es Workshops von und mit ausstellenden Künstlern. Einmal im Jahr gibt es ein Kinderfest, das vom Freundeskreis des Museums unterstützt wird.

Zielgruppen

Das Museum wird zu annähernd 70 Prozent von Frauen über 60 Jahre besucht. Das Museum schätzt diese Besuchergruppe sehr und ist gleichzeitig an einer Ausweitung seiner Zielgruppen interessiert. Die Kooperation mit einer Schule ist für das Museum interessant, um Erfahrungen mit jüngeren Zielgruppen und deren Sichtweise zu gewinnen. Das Museum sieht sich als externer Lernort für ganzheitliche Bildung, der das schulische Lernen ergänzen kann. Zugleich gibt es keinen ausschließlichen Fokus auf Schule, da das Museum ebenfalls an außerschulischen Angeboten für Kinder und Jugendliche interessiert ist. Grundsätzlich gibt es Interesse an einer Professionalisierung der Vermittlungsarbeit.

Dr. Julia Wallner stellt sich die Frage, wie ein Museum mit wissenschaftlichem Anspruch mit dem „Nichtwissen“ umgehen kann und soll. Sie spricht gegensätzliche Haltungen im Umgang mit Vermittlung an: Kunstmuseum versus Kindermuseum, selbsterklärend versus „Man sieht nur, was man weiß“, offenlassen versus „überdidaktisiert“, Qualitätsanspruch und Niedrigschwelligkeit. Sie vergleicht das Museum, seine Ausstellungen und Inhalte und deren Vermittlung an Nichtfachleute mit einem literarischen Werk, das durch eine Übertragung in einen Comic zwar „barrierefrei“ zugänglich wird, aber seinen ursprünglichen künstlerischen Wert verliert. Sie hält es für wesentlich, dass Vermittlung im Georg Kolbe Museum nicht bedeutet, dass komplexe kunsthistorische Zusammenhänge für Laien heruntergebrochen

werden müssen, sondern geht eher von unterschiedlichen Möglichkeiten von verschiedenen Zielgruppen aus, sich Kunst zu erschließen.

Kinder und Jugendliche kann am Georg Kolbe Museum ganz grundsätzlich das „Erlebnis“ Museum interessieren, die sinnliche Erfahrung von Museumsräumen und Skulpturengarten. Die Begegnung mit den Skulpturen erzeugt nach Dr. Julia Wallners Beobachtung intuitive Reaktionen. Kinder lernen im Museum Skulptur als körperliche Erfahrung kennen. Eine Öffnung der klassischen Museumsregeln im Rahmen des für ein Museum Möglichen kann dies unterstützen: Lernen mit allen Sinnen erfordert das Berühren der Objekte. Weitere Anknüpfungspunkte für Kinder und Jugendliche wären Tanz als künstlerisches Ausdrucksmittel, das den menschlichen Körper zum Thema macht, und Angebote zum Thema Bildhauerei: plastisches Gestalten, Modellieren, dreidimensionales Arbeiten mit verschiedenen Materialien. Für Jugendliche können auch die zeitbezogenen Themen des Museums, Erster Weltkrieg, NS-Zeit oder das Thema Biografie (monografisches Museum), interessant sein.

ten des menschlichen Körpers können ein davon ausgehendes Thema sein. Geschichtlicher Hintergrund und Haus könnten eine Rolle spielen.

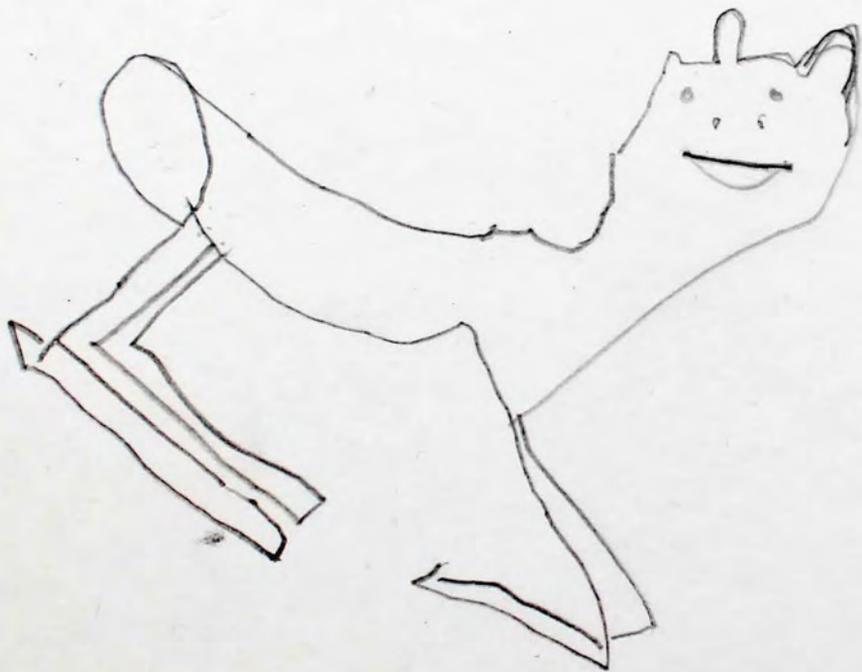
Grundsätzlich sollte die Frage, was sie am Georg Kolbe Museum interessiert oder interessieren könnte, auch der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen gestellt werden. In Kooperation mit einer oder mehreren Schulen könnte das Museum in einem Forschungsprojekt explizit der Frage nachgehen, was Kinder und Jugendliche interessiert, welche Fragen sie haben, was sie wissen wollen und wie sie auf die Themen des Museums reagieren. Kinder und Jugendliche verschiedener Altersgruppen könnten gemeinsam mit Lehrkräften, Kunstschaffenden und dem Museum herausfinden, welche Aspekte der Institution für sie relevant sind und warum. Dies könnte im Zusammenhang mit der Weiterführung der Kooperation mit der Teltow-Grundschule ein Schwerpunkt im „Bildungsfahrplan“ des Museums sein. ←

* Kulturagentin in Berlin

FAZIT: BILDUNGSFAHRPLAN FÜR DAS GEORG KOLBE MUSEUM

Meiner Meinung nach ist ein grundsätzliches Konzept für Bildungs- und Vermittlungsprojekte für alle Zielgruppen des Georg Kolbe Museums aus den oben kurz skizzierten Informationen bereits ablesbar: Inhalte können sich an dem vorhandenen Profil des Museums orientieren, der Schwerpunkt kann wie beim Museum auf der Bildhauerei liegen. Die Ausdrucksmöglichkei-

- 1 Das Deutsche Historische Museum in Berlin zum Beispiel wurde explizit mit dem Ziel gegründet, geschichtliche Zusammenhänge zu vermitteln: „Das Museum soll Ort der Besinnung und der Erkenntnis durch historische Erinnerung sein. Es soll informieren, die Besucher darüber hinaus zu Fragen an die Geschichte anregen und Antworten auf ihre Fragen anbieten. Es soll zur kritischen Auseinandersetzung anregen, aber auch Verstehen ermöglichen und Identifikationsmöglichkeiten bieten. Vor allem soll das Museum den Bürgern unseres Landes helfen, sich darüber klar zu werden, wer sie als Deutsche und Europäer, als Bewohner einer Region und als Angehörige einer weltweiten Zivilisation sind, woher sie kommen, wo sie stehen und wohin sie gehen könnten.“ Endgültige Konzeption der Sachverständigenkommission für ein Deutsches Historisches Museum in Berlin, überreicht am 24. Juni 1987 unter: www.dhm.de/ueber-uns/gruendung-geschichte.html [15.08.2015].



LEONIE KRUTZINNA

BRÜCKENSCHLAG ZWISCHEN KIEZ- UND HOCHKULTUR STADTMUSEUM BERLIN

— „Kreuzköln“ ist zur Zeit eines der angesagtesten Viertel in Berlin. Für die Schülerinnen und Schüler der Carl-von-Ossietzky-Schule zählt jedoch weniger der Status des Hipster-Quartiers als vielmehr die Bewältigung des Alltags im kulturellen Spagat.

Die Carl-von-Ossietzky-Schule ist die einzige deutsch-türkische Europaschule in Berlin. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund liegt bei nahezu 100 Prozent. Begibt man sich von der Carl-von-Ossietzky-Schule aus auf einen gemütlichen 40-minütigen Spaziergang gen Norden, dann erreicht man das Märkische Museum. Es ist die erste Adresse in Berlin, wenn es um die Vermittlung der Stadtgeschichte geht, ein Haus mit 100-jährigem Bestehen, mit preußischer Tradition. Die Distanz von etwa drei Kilometern ist für die meisten Schülerinnen und Schüler jedoch sehr viel größer, als es eine schlichte Kilometerangabe suggeriert. Für manche ist sie unüberwindbar.

EIN MUSEUM FÜR BERLINER LEBENSWELTEN

Das Märkische Museum ist das Stammhaus der Stiftung Stadtmuseum Berlin. Über 100 Beschäftigte zählt die Stiftung, finanziell wird sie mit Landesmitteln getragen. Ihre Aufgabe ist es, die Berliner Kultur und Historie von der Ur- und Frühgeschichte bis in

die Gegenwart zu erzählen und auf diese Weise die Lebenswelten der Menschen in der Hauptstadt widerzuspiegeln.

Zu sehen gibt es dort zahlreiche Kulturgüter des gehobenen Bürgertums, die der Sammlung des Museums übergeben wurden, beispielsweise Gemälde und Büsten, Fotografien, Grafiken und Stadtansichten, Silber und Porzellan, Kunstgewerbe und archäologische Funde, mittelalterliche Skulpturen und mechanische Musikinstrumente oder aber Stadtmodelle, die die Entwicklung der Hauptstadt vom 13. Jahrhundert bis zur Gegenwart dokumentieren. Mit seinem umfassenden Inventar gilt es als größtes Stadtmuseum in Deutschland, und sogar in Europa rangiert es auf den vorderen Plätzen. Was aber zeigt ein solches Museum eigentlich aus dem Leben der Einwohnerinnen und Einwohner aus Kreuzberg oder aus dem Norden Neuköllns?

ARCHITEKTUR MACHT SCHWELLENANGST

Das Märkische Museum ist im Stadtbezirk Mitte in einem eigens dafür entworfenen Monumentalbau aus dem Jahr 1908 untergebracht. Die rote Backsteingotik lässt das Haus älter erscheinen als es ist. Etwas Sakrales haftet ihm an, was die Schwellenängste junger Menschen gegenüber hochkulturellen Institutionen nicht unbedingt abzubauen vermag.



Modellbau aus dem Projekt „Hermannplatz – Hot or not, Güzel veya Çirkin“ der Carl-von-Ossietzky-Schule in Kooperation mit der Stiftung Stadtmuseum Berlin. Foto: Valerie von Stillfried ©Stiftung Stadtmuseum Berlin

Gehen Jugendliche freiwillig in ein solches Museum? „Eher nicht“, mutmaßt Constanze Schröder. Sie leitet die Bildung und Vermittlung bei der Stiftung Stadtmuseum Berlin und kennt die junge Zielgruppe des Hauses ziemlich gut. Seit vier Jahren ist sie an der Schnittstelle zwischen Museum und Schule tätig. Sie weiß, dass kulturelle Bildung vor allem von den Schulen initiiert werden muss, damit kulturelle Teilhabe und Chancengleichheit unabhängig von den Elternhäusern etabliert werden können.

Bei den Grundschulen erfreut sich die Museumspädagogik im Märkischen Museum einer „sehr hohen Nachfrage nach lehrplanorientierten buchbaren Programmen“, erklärt Schröder. Im Rahmen solcher Bildungsangebote begeben sich die Kinder auf die Spuren des Berliner Bären, hören Musik „ohne CD und iPod“; sie lernen das Leben im Mittelalter oder das in der Eiszeit kennen. Die Führungen und Workshops dauern – so befürworten es die Schulen – 60 oder 90 Minuten. Auf diese Weise geben die Schulen auch über die Schulmauern hinaus den Lernrhythmus vor.

Im Gegensatz zur regen Nachfrage von Grundschulen ist die Arbeit mit 7., 8. oder 9. Klassen seltener möglich: Zu vollgestopft sind die Lehrpläne, zu fachspezifisch die Unterrichtsgestaltung. Und nicht zuletzt fehlt auch im Lehrerzimmer häufig das Wissen um die inhaltliche Arbeit und den didaktischen Mehrwert eines kulturhistorischen Museums.

UNBETRETES TERRAIN

„Unsere Institution ist auf Vermittler zwischen dem eigenen Haus und der Schule angewiesen, von allein schaffen wir es nicht, diese Gruppen zu erreichen, und oft fehlt ein eindeutiger Ansprechpartner, ein Kulturbbeauftragter, in der Schule“, so Schröder. Sie sah deshalb gerade im Kulturagentenprogramm eine besondere Chance: „Ich habe mich bewusst für die Arbeit mit zwei Schulen aus Gegenden entschieden, deren Schülerinnen und Schüler sonst nicht an uns herantreten, nämlich das Märkische Viertel und Kreuzberg.“ Mit der Kulturagentin Michaela Schlagenwerth von der Carl-von-Ossietzky-Schule führt sie nun im Rahmen des Kulturagentenprogramms seit 2012 regelmäßige Projekte durch.

Die Jugendlichen, mit denen sie arbeitet, kennen ihre Stadt häufig nur als Mikrokosmos. So ist nicht nur das Museum selbst eine ihnen völlig fremde Einrichtung, auch der Bezirk Mitte mit dem mittelalterlich-pittoresken Nikolaiviertel, wo die Stiftung Stadtmuseum zu Hause ist, ist unbetretenes Terrain: „Viele der Schülerinnen und Schüler waren noch nie hier in Mitte, am Brandenburger Tor oder am Gendarmenmarkt“, erläutert Constanze Schröder. Der Weg von der Sonnenallee ins Nikolaiviertel ist kein typischer Sonntagsausflug für Kreuzberger Jugendliche.



Wie schlägt nun eine Museumspädagogin die Brücke vom Kiez zur Hochkultur? „Wir machen nie Unterricht im Museum, wir sind ein außerschulischer Lernort“, erklärt Constanze Schröder. „Es ist besonders wichtig, dass der Ausgangspunkt die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ist.“

Anders als bei dem Führungsangebot für Schulklassen läuft das mehrwöchige Museumsprojekt an der Carl-von-Ossietzky-Schule ohne vorgegebenes Programm ab. Auch auf Leitungsebene weiß man bei der Stiftung Stadtmuseum, wie wichtig es ist, dass ein Museumsbesuch weit über den Klassenausflug am Vormittag hinausgehen muss. „Die Dichte und Intensität ist eine ganz andere, wenn Jugendliche über sechs bis acht Wochen ein Museum besuchen“, so Dr. Claudia Gemmeke. Sie ist Abteilungsdirektorin für den Bereich „Forum“ und damit für die Bildung und Vermittlung im Stadtmuseum. In ihrer täglichen Arbeit beruft sie sich auf die Ergebnisse zahlreicher Studien: „Nur wenn Jugendliche längerfristig und tiefergehend mit einer Kulturinstitution in Berührung kommen, sind sie auch als Erwachsene als kulturraffine Bürger zu identifizieren.“ Ihr Konzept der museumspädagogischen Arbeit ist deshalb mehrstufig angelegt: „Die Schulklassenarbeit soll eine erste Grundlage bilden, und dann kann durch die mehrwöchigen Projekte, die zum Beispiel durch das Kulturagentenprogramm möglich wurden, eine zielgerichtete intensive Wirkung entfaltet werden.“

EIN DÖNER IN DER AUSSTELLUNG

Den Input liefern die Schülerinnen und Schüler selbst. Die Klasse 9.12 der Carl-von-Ossietzky-Schule hat sich die Sonnenallee ausgesucht, eine Straße, die als Meeting Point Menschen unterschiedlicher Nationalitäten und Sozialisation zusammenführt. Die Jugendlichen zogen von der Bäckerei zum Friseursalon, vom Handyladen zum Internetcafé, von Güney Grill zu Can Döner. Das Ergebnis ihrer Feldforschung heißt „Neukölln 44 – Arbeitswelten um 1900 und heute“. Zu sehen ist es seit Herbst 2014 im Märkischen Museum.

Im Miniaturformat haben die Schülerinnen und Schüler, unterstützt von einer Künstlerin, der Bühnenbildnerin Valerie von Stillfried, ihren Kiez nachgebaut. Das Modell ist fast fertig, mit akribischer Sorgfalt und Detailliebe erstellt. Nur mit dem Dönerspieß ist ein Schüler noch unzufrieden: Ein Döner muss sich drehen. Schließlich heißt „dönmek“ auf Türkisch „sich

drehen“. Er fährt deshalb extra noch mal zum Elektroladen, um einen kleinen Motor zu besorgen und in den Zweieurostück großen Fleischklops einzubauen.

Mehrere Wochen lang hat die Klasse 9.12 das historische Berufs- und Arbeitsleben im Museum und das aktuelle vor ihrer Haustür erforscht. Die originalgetreue Miniatur zeigt Friseursalons, Änderungsschneidereien, einen Spätkauf an der Ecke, davor einen Hipster, der sein Rennrad parkt. Die Schülerinnen und Schüler haben Interviews in ihrem Kiez geführt und erörtert, warum bestimmte Gewerbe in der Sonnenallee besonders repräsentiert sind. All das geht zwar nicht ohne Anstrengung, aber ohne Druck, ohne Zwang und ohne Noten. Die Wissensvermittlung selbst steht nicht im Vordergrund, doch wird im Zuge dieses unversulerten Arbeitsprozesses sowohl der Blick nach innen wie nach außen geschärft: Es werden Stereotype hinterfragt und die transnationalen Prozesse, das Neben- und Miteinander türkischer, arabischer und deutscher Kultur in Neukölln reflektiert. Darüber hinaus erfahren die Jugendlichen durch ihre Zusammenarbeit mit dem Museum die historische Dimension der Arbeitsmigration in ihrem Kiez seit der Industrialisierung.

STADTENTWICKLUNG VOR DER HAUSTÜR

Die Ergebnisse werden im Museum der Öffentlichkeit präsentiert. Ähnlich wie das Projekt in der Sonnenallee starteten deshalb auch die Projekte „Hermannplatz – Hot or not, Güzel veya Çirkin“ und „Berliner Tore“ vor der Haustür der Schülerinnen und Schüler. Auf diese Weise wird immer ein Thema der Stadtentwicklung erforscht und recherchiert. „Und am Ende wissen sie dann, warum am Kottbusser Tor gar kein Tor ist“, schmunzelt die Museumsmitarbeiterin Schröder. Doch die Projekte zielen nicht primär auf die Vermittlung von historischem Faktenwissen. Die nachgebauten Ladenzeilen der Sonnenallee, die dokumentierten Audio- und Videoessays deuten weit über die Recherchearbeit und ihre künstlerische Umsetzung hinaus: Sie stehen für den exemplarischen Charakter eines Quartiers in Berlin, das beispielhaft für die Stadtentwicklung, für Gentrifizierung und die Mobilisierung von Menschen und Gütern ist.

Essenziell für diesen Lernprozess sei, so betonen Constanze Schröder und Dr. Claudia Gemmeke, der indivi-



Projekt „Arbeitswelten“ der Carl-von-Ossietzky-Schule in Kooperation mit der Stiftung Stadtmuseum Berlin.
Foto: Valerie von Stillfried ©Stiftung Stadtmuseum Berlin

duelle Zugang zum Lernstoff und dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Migrations- und Lebensgeschichte in Beziehung zu ihren Recherchen setzen können. Gerade die Relevanz des Lernstoffs für die eigene Person spiele im konventionellen Schulunterricht selten eine Rolle.

Allein in Kooperation mit der Carl-von-Ossietzky-Schule begleitete das Stadtmuseum Berlin mithilfe des Kulturagentenprogramms inzwischen sechs Projekte. Ähnliche Initiativen, etwa ein Projektfilm über den Alexanderplatz oder ein literarischer Salon als öffentlicher Debattierclub, wurden mit anderen Schulen realisiert. Im Fall der Carl-von-Ossietzky-Schule ist eine Fortführung der Museumsprojekte über die Förderung durch das Kulturagentenprogramm hinaus bereits beschlossene Sache: Die Schule wird für die Künstlerhonorare aufkommen, während das Museum die Infrastruktur zur Verfügung stellt. Zwei Museumslabore sowie Ausstellungsflächen werden zur Verfügung gestellt.

Dass die Schulprojekte innerhalb des Museumsbetriebs ernst genommen werden, ist dabei eine der wichtigsten Maximen. „Die Eröffnung der Schülerausstellungen läuft wie bei den Erwachsenen ab, mit Buffet, mit Anstoßen, mit einer Rede des Direktors.

Dadurch wird den Jugendlichen die Wertschätzung für ihre Arbeit vermittelt“, erläutert Dr. Claudia Gemmeke. Auf diese Weise werden die Lernziele um wichtige Soft Skills erweitert. „Unsere Projekte zielen dahin, Eigenverantwortung zu tragen, selbstständig tätig zu werden, recherchieren zu lernen und die Recherchen in eine künstlerische Arbeit zu transformieren“, erklärt sie und pointiert: „Das ist der Kern der kulturellen Bildung.“

EINE LERNENDE KULTUREINRICHTUNG

Die Liste der vermittelten Kompetenzen ließe sich durchaus erweitern. Dabei lernt auch das Museum durch die Arbeit im Kulturagentenprogramm dazu. „Auch für uns ist es interessant zu sehen, welche Fragestellungen insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund an die Museumsarbeit herantragen. Denn gerade das müssen wir in unsere eigenen Ausstellungskonzepte viel stärker mit einbringen, um auch diese Zielgruppe besser ansprechen zu können“, erklärt die Abteilungsdirektorin. Interkulturelles Audience Development also – ein Konzept, das seinen Ausgangspunkt bei der multiethnischen und heterogenen Besucherschaft nimmt. Dementsprechend wird im Stadtmuseum Berlin ein offenes Objektverständnis etabliert. Kulturgüter sollen auch

ohne Vorwissen erschließbar sein, und vielschichtige Perspektiven auf Objekte sind ausdrücklich erwünscht. Auf diese Weise werden nicht nur Bildungshierarchien abgebaut, sondern das Inventar wird auch stetig ergänzt und aktualisiert: Beispielsweise hat eine Familie im Anschluss an das Museumsprojekt an der Carl-von-Ossietzky-Schule den Beschneidungsumhang ihres Sohnes in die ständige Sammlung des Museums übergeben. Nicht nur Porzellan und Musikinstrumente, sondern auch Kulturgüter der muslimischen Bevölkerung Berlins finden hier nun ihren Platz.

„Eine Sammlung im Museum ist eine Sammlung der Stadt, und daraus kann man viele Rückschlüsse ziehen, was diese Stadt heute ist und warum die Stadt ist, wie sie ist“, betont Gemmeke. Und mit Nachdruck führt sie fort: „Wir wollen diese Offenheit und Neugierde erhalten und fördern, denn das Stadtmuseum Berlin ist ein Museum der Bürgerinnen und Bürger, ein offenes Haus, das allen gehört.“

Dabei ist das Museum für die neu erschlossenen Besucherkreise nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern auch ein Ort, der berufliche Perspektiven eröffnet: Ein Schüler der Klasse 9.12 beispielsweise hat durch das Schulprojekt sowohl die Zugangsschwellen zur Kulturinstitution Museum als auch die bürokratischen Hürden der Personalverwaltung überwunden, um das Haus nicht nur als Gast besuchen zu dürfen. Bald wird er sein Schulpraktikum bei der Stiftung Stadtmuseum absolvieren – für ihn sind die drei Kilometer von Kreuzberg ins Nikolaiviertel also gleich mehrfach ein gangbarer Weg geworden. ←

Literatur

Mandel, Birgit: „Kulturvermittlung, Kulturmanagement und Audience Development als Strategien für Kulturelle Bildung“, in: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*, München 2012, S. 279–283.

Mörsch, Carmen: „Über Zugang hinaus: Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft“, in: Kamel, Susan; Gerbich, Christine (Hg.): *Experimentierfeld Museum. Internationale Perspektiven auf Museum, Islam und Inklusion*, Bielefeld 2014, S. 103–116.

FREIRAUM THEATER SCHAUBÜHNE AM LEHNINER PLATZ

Kristin Bäßler im Gespräch mit Wiebke Nonne,
Theaterpädagogin der Schaubühne am Lehniner Platz

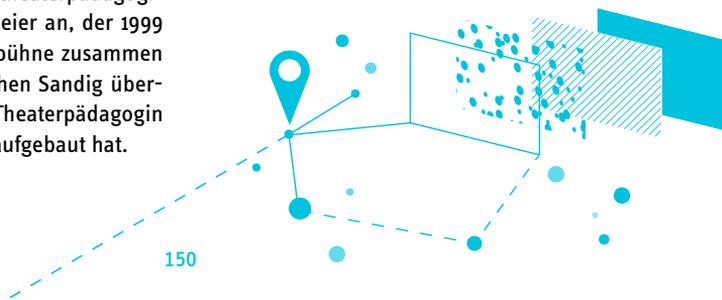
— Seit 2011 kooperieren die Schaubühne am Lehniner Platz und das Berliner Thomas-Mann-Gymnasium aus dem Märkischen Viertel. Inhaltlicher Schwerpunkt des Kooperationsprojekts zwischen der Schule und dem Theater ist die „Neue Dramatik“ als produktionsorientierter Deutschunterricht in der Oberstufe. Der Mehrwert der Kooperation zwischen Schule und Theater liegt sowohl in der Auseinandersetzung mit Texten und Stücken zeitgenössischer Autoren als auch in der experimentellen Arbeit zu konkreten Produktionen. Die auf Nachhaltigkeit angelegte Kooperation möchte daher nicht nur den Rahmenplan des Deutschunterrichts anreichern, sondern den Fokus auf die Besonderheiten des Kulturpartners setzen: Das „Abenteuer Theater“ soll in seinen verschiedenen Facetten und Eigenheiten den Schülerinnen und Schülern näher gebracht werden.

Kristin Bäßler: Wie hat die theaterpädagogische Vermittlungsarbeit der Schaubühne in den 1990er Jahren begonnen?

Wiebke Nonne: Die konkrete theaterpädagogische Arbeit fing mit Thomas Ostermeier an, der 1999 die künstlerische Leitung der Schaubühne zusammen mit Sasha Waltz, Jens Hillje und Jochen Sandig übernahm. Er hat damals Uta Plate als Theaterpädagogin dazu geholt, die die Abteilung hier aufgebaut hat.

Welche Ziele hat Ostermeier damals mit der Initiierung und dem Aufbau des theaterpädagogischen Bereichs verfolgt?

Der Bereich der Theaterpädagogik als Bestandteil eines Theaterbetriebs ist ja noch relativ jung und hat sich erst in den letzten Jahrzehnten als feste Instanz an den größeren Theaterhäusern herausgebildet. Er hat sicherlich auch mit dazu beigetragen, das Publikum ernst zu nehmen und ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass man insbesondere junge Menschen umfassender an das Theater heranführen kann als nur über den klassischen Stückbesuch oder ein Abo. Es war und ist ein Thema der Schaubühne, sich mit aktuellen Fragen der Gesellschaft auseinanderzusetzen. Und das bedeutet auch, ein breites Spektrum von Menschen anzusprechen. Auch jene, die vielleicht sonst nicht ins Theater gehen. Dafür ist eine Vermittlungsabteilung ganz wichtig, um Kontakte herzustellen, Zugangsbarrieren abzubauen, sich gemeinsam mit Stoffen auseinanderzusetzen und bei der Aneignung zu begleiten.





Workshop im Rahmen des Kooperationsprojekts „Neue Dramatik“ des Berliner Thomas-Mann-Gymnasiums mit der Schaubühne am Lehniner Platz.
Fotos: Schülerinnen und Schüler des Thomas-Mann-Gymnasiums

Im Rahmen des Kulturagentenprogramms haben Sie eine enge Kooperation mit dem Thomas-Mann-Gymnasium aufgebaut. Sie haben eine Reihe von Projekten mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt, künstlerische Workshops für Lehrerinnen und Lehrer angeboten und am Ende die Zusammenarbeit in einer eigenen Broschüre dokumentiert. Ist es bei der Kooperation gelungen, die Zusammenarbeit mit der Schaubühne in den Schulalltag zu implementieren?

Ja, ich denke schon. Aber es ist auch eine konstante Herausforderung, beide Institutionen zusammenzubringen. Es gilt immer wieder in diesen beiden großen Systemen Theater und Schule, Nischen und Räume für die Anforderungen einer Kulturinstitution zu finden. Eine wichtige Frage bei der Kooperation mit Schulen ist immer: Wie schafft man es, die Kooperationen in den Schulablauf zu implementieren und Verknüpfungen so herzustellen, dass diese für die Lehrerinnen und Lehrer keinen Extraaufwand bedeuten? So ist die Idee entstanden, die Kooperationen in den Deutschunterricht einzubetten, denn Neue Dramatik ist dort im Lehrplan vorgesehen. Daraufhin haben wir gesagt: Dann sollen verbindlich alle Deutschkurse zu uns in die Schaubühne kommen.

Zusätzlich zur Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern bieten Sie ja auch Lehrerworkshops an. Was erleben die Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie zu Ihnen in die Schaubühne kommen?

Bei den Workshops zeigten wir zunächst, wie ein Inszenierungsworkshop abläuft. Dabei wurden alle Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam kreativ, schrieben Texte, verknüpften diese mit Bewegungen und präsentierten sich gegenseitig die Ergebnisse. Außerdem gab es eine Art Ideenaustausch darüber, was sie sich von einer Kooperation mit der Schaubühne wünschen. Wo kann das Theater andocken, wo können wir etwas aufmischen oder aufbrechen, wo können wir in Dialog treten? Es ist auch für Lehrerinnen und Lehrer eine hilfreiche Erfahrung, aus der Schule rauszugehen, sich anders zu begegnen und von außen auf ihre Arbeit zu schauen.

Welche Rolle spielte die Kulturagentin Anja Edelmann in den Prozessen der Kooperation?

Anja Edelmann gab den Anstoß für die Zusammenarbeit. Sie hat die Kooperation maßgeblich auf zwei Ebenen getragen und gestaltet: in der Vertretung

gegenüber der Schulleitung und im Kontakt mit der künstlerischen Leitung der Schaubühne, also zu Thomas Ostermeier. Ich würde sagen, das ist Gremienarbeit im kleinen Stil. Sie ist eine Vermittlerin, die sehr gut und sensibel auf die Bedürfnisse der Schule reagieren konnte. Sie hat nicht nur Bedürfnislagen und Erwartungen in Einzelgesprächen abgefragt, sondern ist dafür auch eingestanden. Beispielsweise, in dem sie entschieden gesagt hat: „Die Schaubühne oder die Schule braucht das jetzt!“ Oder: „Das und das ist nicht möglich!“ Das war sehr wichtig. Außerdem hat sie in den Sitzungen organisatorisch und kreativ mitgedacht, was deswegen besonders hilfreich war, weil sie auf beide Institutionen von außen schaut und gleichzeitig die Kontaktstelle ist.

Eines der Hauptziele des Kulturagentenprogramms ist der Aufbau von Netzwerken zwischen den Schulen untereinander und Kulturinstitutionen vor Ort. Wie unterscheidet sich aus Ihrer Sicht das Kulturagentenprogramm von anderen Projekten, die ebenfalls die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Partnern unterstützen?

Im Kulturagentenprogramm ist die Kooperation sehr umfassend angelegt. Dadurch können Kooperationen noch mal ganz anders gedacht werden. Zudem ist die Ausrichtung sehr offen, sodass auch öfter spartenübergreifend gearbeitet wird. Das Thomas-Mann-Gymnasium hat beispielsweise eine sehr enge Kooperation mit dem Bode-Museum. Zusammen mit der Kulturagentin können wir nun darüber nachdenken, wie im Bode-Museum Vermittlungsarbeit stattfindet und welche Formen der Zusammenarbeit wir hier neu denken können. Ich habe mit einer Kollegin der Staatlichen Museen gesprochen und würde diesen Austausch sehr gerne fortsetzen. Für solche Verknüpfungen ist eine Kulturagentin sehr hilfreich. Sie kennt die Institutionen und deren Konzepte und sieht Möglichkeiten für fruchtbare Synergien.

Was kann Schule von einem Theater im Allgemeinen und konkret von der Schaubühne lernen?

Ich habe erlebt, dass Begegnungen in Gruppen untereinander in unseren Workshops anders als im Schulalltag ablaufen. Es findet eine gemeinsame Suchbewegung statt. Für Schulen ist es spannend und herausfordernd, von uns zu lernen, wie man – in den vier Stunden des Workshops oder vielleicht auch in anderen Momenten –



Strukturen aufbrechen kann. Wie man die Taktung von anderthalb Stunden verlässt und sich vier Stunden lang intensiv auf verschiedene Arten mit einem Thema auseinandersetzt. Wenn dann die Lehrkräfte im Workshop auch noch mitmachen und sich persönlich in Bezug setzen – das ist für viele ein ganz wichtiger Moment. Die Lehrerinnen und Lehrer geben uns oft die Rückmeldung: So haben wir unsere Schülerinnen und Schüler noch nie erlebt! Und umgekehrt genauso. Im Theater haben wir das Glück, einen Freiraum schaffen zu können, um einander anders zu erleben.

Und wie profitiert eine Kultureinrichtung von der Zusammenarbeit mit Schulen?

..... Für mich steht an erster Stelle, in Kontakt mit vielen Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern zu sein, eine ehrliche Rückmeldung von ihnen zu bekommen und zu erfahren, was sie von den Stücken halten. Schule ist der Ort, an dem man Menschen über alle Schichten und Milieus hinweg erreicht. Deswegen brauchen wir Schulen, an denen wir dran sein können, bei denen wir mitkriegen, was dort gerade akut und aktuell ist. Hier können wir lernen und etwas mitnehmen. Zudem ist es auch mal ganz schön eine Gegenrealität zu erleben, denn auch das Theater ist ein System, in dem man in seinen eigenen Kreisen gefangen sein kann. Wenn dann ein Schüler urteilt: „Also, ich fand das total irrelevant für mich, ich konnte damit überhaupt nichts anfangen!“, dann bekommt man schon eine sehr ehrliche Rückmeldung.

Kann denn die Zusammenarbeit mit Schulen einen Einfluss auf die Institution, auf die Herangehensweise an Stücke oder auch an die Öffnung eines Hauses haben?

..... Das ist natürlich eine paradiesische Vorstellung von Vermittlungsarbeit. Natürlich geben wir das, was die Schülerinnen und Schüler in den Workshops erleben, auch an die Regie, an die Dramaturgie oder auch an die Schauspielerinnen und Schauspieler weiter. Aber de facto sind die Auswirkungen begrenzt. Im Frühjahr 2015 haben wir daher ein Experiment mit „Stück Plastik“ von Marius von Mayenburg gewagt. An einem ganzen Schultag fand ein Wandertag von 260 Schülerinnen und Schülern des gesamten 11. und 12. Jahrgangs des Thomas-Mann-Gymnasiums in der Schaubühne statt. An dem Tag traten Beteiligte der Produktion, des Bühnenbilds und der Musik und an-

dere Expertinnen und Experten aus dem Theater in Austausch mit den Jugendlichen und entwickelten gemeinsam Ideen und eigene Auslegungen des Textes und der Thematik von „Stück Plastik“.

Abschließend: Was muss ein Theater tun, damit es auch zukünftig ein Ort ist, der für viele Menschen eine Bedeutung hat?

..... Es muss Beziehungsarbeit leisten und sich fragen: Wie können wir unsere Tür ganz weit öffnen? Und: Wie können wir eine Beziehung zum Publikum herstellen? Wenn Menschen sich in Beziehung mit den Inhalten und Formen des Theaters setzen können, dann ist das ein Andockpunkt. Aber nicht alle Formen und Inhalte sind für alle gleichermaßen zugänglich, deswegen geht es darum, Offenheit herzustellen. Und diesen Gedanken versuche ich, in meiner Arbeit immer wieder voranzutreiben. ←

LEONIE KRUTZINNA

NACH DEM DRITTEN SATZ BITTE KLATSCHEN! PHILHARMONIE JENA

— Ein dreiviertel Jahr Vorlauf hat es gebraucht, bis sich Christoph Hilpert, die Geige im Gepäck, auf den Weg in die Lobdeburgschule machen konnte. Für drei Tage verließ der Violinist das altbekannte Terrain am Carl-Zeiß-Platz in Jena. Zum Lehren ist er in die Schule gekommen – gegangen ist er selbst mit einem großen Schatz an Erfahrungen. Das vom Kulturagentenprogramm unterstützte Projekt „Till Eulenspiegel – Eine musikalische Annäherung“ war nicht nur für die Kinder der Staatlichen Gemeinschaftsschule Lobdeburgschule eine willkommene Abwechslung, auch das Kammermusik-Ensemble der Philharmonie lernte während der Projekttagge viel dazu.

Juli 2013. Die Sommerferien stehen vor der Tür. Doch bevor die Kinder des 1. bis 3. Jahrgangs faulenzen, Eis essen und sich im Freibad vergnügen können, gilt es, noch einiges auf die Beine zu stellen. Rund 50 Schülerinnen und Schüler, mehrere Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher und nicht zuletzt die Expertinnen und Experten der Jenaer Philharmonie haben sich ein hohes Ziel gesteckt: Gemeinsam wollen sie knapp zwei Wochen lang Richard Strauß' Adaption für Quintett von „Till Eulenspiegels lustigen Streichen“ erarbeiten. Es wird gesungen, getanzt, entworfen, gemalt und vor allem musiziert. Dazu unterstützen an drei von neun Projekttagen die Kammermusikerinnen und -musiker mit Violine, Kontrabass, Klarinette, Horn und Fagott das Schülerensemble. Am Ende der Projekttagge begeistert das Schülerkonzert als gelungene Synthese aus Schulunterricht und musikalischer Auf-führung, aus kindlicher Spontaneität und professioneller Virtuosität das Publikum.

ES FEHLT NICHT AN VIRTUOSEN, SONDERN AN VERMITTLERN

Diese institutionen-, bildungs- und altersübergreifende Zusammenarbeit zielführend zu koordinieren, ist der Schlüssel zum Erfolg eines solchen Projekts. Dazu wurden 2009 die längst bestehenden musikpädagogischen Angebote der Jenaer Philharmonie um den musikpädagogischen Baustein „MusikInteraktiv“ ergänzt. Christoph Hilpert erzählt von den Anfängen solcher Schülerprojekte an einer Montessori-Schule: „Damals haben wir ‚Bilder einer Ausstellung‘ gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern musikalisch vertont.“ Doch den Einsatz in der Schule empfand er geradezu als Sprung ins kalte Wasser. „Wir Musiker können Authentizität in ein solches Projekt tragen, aber wir sind keine ausgebildeten Vermittler. Wie man Schüler einbinden kann, wie man sie aktiviert, welche Aufgaben man ihnen stellen kann, das wissen wir nicht“, erläutert er.

Hilperfs Erfahrung zeigt: Der gute Wille zum Engagement an einer Schule allein reicht nicht aus. Ein Violinist ist ein Virtuose auf seinem Instrument, ein Lehrer oder Musikvermittler ist er damit noch nicht. Doch während in Museen und Theatern die Zusammenarbeit mit Kulturvermittlerinnen und -vermittlern längst etabliert ist und es eigene Abteilungen für Bildung und Kommunikation gibt, sind feste Konzertpädagogikstellen an Konzerthäusern rar.



Auch in der Jenaer Philharmonie fehlen bislang die Mittel für eine eigene konzertpädagogische Stelle. Als größte Kultureinrichtung der Stadt Jena ist die Philharmonie ein Teilbetrieb des Eigenbetriebs JenaKultur. Mit 3,94 Millionen Euro unterstützt die Stadt den Betrieb, weitere 1,4 Millionen Euro erhält er jährlich vom Land. Thüringens größtem Konzertsorchester geht es damit besser als manch anderem Konzerthaus in Mitteldeutschland, dennoch ist das Fortbestehen der Einrichtung an eng geschnürte Finanzpläne und das Bemühen um maximale Auslastung gebunden. An eine neue Planstelle im konzertpädagogischen Bereich ist momentan nicht zu denken, trotzdem arbeitet die Philharmonie unter der Intendanz von Bruno Scharnberg daran, dass ihre Musik über die vier Wände des Konzerthauses hinaus erklingt. Zwei Schulbeauftragte wurden von Scharnberg ernannt, einer davon ist Christoph Hilpert. Neben seiner Orchester-tätigkeit ist er somit verantwortlich für die Kommunikation zwischen der Philharmonie und den Schulen im Einzugsgebiet von Jena, das sich über den gesamten Saale-Holzland-Kreis erstreckt, von Kahla über Hermsdorf nach Eisenberg.

HÖRPROBEN UND SCHULBESUCHE

Einmal im Jahr lädt die Jenaer Philharmonie interessierte Musiklehrerinnen und Musiklehrer zu einem Treffen ein, um sie über die Musikvermittlungsangebote des Orchesters zu informieren. Dazu gehört beispielsweise das Projekt „HörProbe“, eine einstündige konzertpädagogische Veranstaltung mit viel live gespielter Musik des Orchesters. Zudem gibt es für Schülerinnen und Schüler aller Altersstufen die Möglichkeit, Arbeitsproben und Generalproben zu besuchen.

Doch Hilpert geht es nicht nur darum, ein junges Publikum an das Repertoire der Philharmonie heranzuführen. Er möchte auch seinen Beruf und seinen Arbeitsalltag für Kinder und Jugendliche transparent machen. Gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen bringt er deshalb die Musik in den Klassenraum. Seit 2003 gibt es die Initiative „Musiker in der Schule“, in deren Kontext die Mitglieder kleiner Kammermusik-Ensembles im Schulunterricht ihren Beruf und ihre Instrumente vorstellen. Durch die Erfahrung an der Montessori-Schule wuchs jedoch der Wunsch, nicht nur rezeptive Angebote zu schaffen, sondern „die Schülerinnen und Schüler selbst kreativ tätig werden zu lassen“, erläutert Hilpert.

Um diese kreative Tätigkeit bei den Kindern zu entwickeln und zu kanalisieren, wurde Hilpert für das Kulturagentenprojekt in der Lobburgschule „Till Eulenspiegel – Eine musikalische Annäherung“ eine Konzertpädagogin zur Seite gestellt. Kathrin Bonke ist diplomierte Flötistin und Konzertpädagogin und kennt sich daher nicht nur mit Musik aus, sondern auch damit, wie man Zugänge zu ihr schafft. Vom ersten Zusammentreffen bis zum Abschlusskonzert betreute sie das Till-Eulenspiegel-Projekt gemeinsam mit den beteiligten Lehrkräften und der Kulturagentin Sandra Werner, immer das Ziel im Blick, dass am Ende der neun Tage eine Aufführung entstehen soll.

IMPROVISATION STATT BEETHOVEN

Die Arbeit mit den jungen Klangforscherinnen und Klangforschern empfand auch Kathrin Bonke als sehr bereichernd. Dennoch muss gerade bei einer solch ergebnisorientierten Projektarbeit die Methodik stimmen: „Wie auch in der Theaterpädagogik arbeiten wir in der Konzertpädagogik sehr stark mit Bildern“, erläutert sie. „Wir schaffen Situationen und Spielregeln, setzen Impulse und schauen, was dabei herauskommt. Das ist dann eher keine Beethoven-Sinfonie, aber im improvisatorischen Bereich entstehen tolle Ergebnisse.“ Musikalische Vorbildung, Kompetenzen wie Notenlesen, Rhythmus- und Harmonieverständnis sind zunächst also nicht vonnöten. Aber Bonke betont: „Natürlich gibt es auch Absprachen: Wer spielt mit wem zusammen, wer spielt wie laut? Und so weiter. Es geht ganz viel ums Hören und darum, sich gegenseitig zuzuhören und wertzuschätzen, was von den anderen kommt. Und das Singen spielt eine große Rolle, weil dazu keine Technik erlernt werden muss wie bei einem Instrument.“

Ohne die Lehrkräfte, so versichert die Flötistin, könne ein solches Projekt nie gelingen: „Sie sind Expertinnen und Experten für die Kinder, sie können super mit ihnen umgehen und wissen genau, in welcher Geschwindigkeit wir arbeiten können.“ Gerade die Kombination aus Wissen und Erfahrung aus dem Schulalltag und der Authentizität der Musikerinnen und Musiker lässt ein Spannungsfeld entstehen, das die Kinder zum Lernen motiviert. „Uns wurden Löcher in den Bauch gefragt“, lacht Hilpert: „Was kostet eine Geige, wie hoch kann die spielen, was spielt ihr am liebsten?“



Schülerinnen und Schüler der Lobdeburgschule beim gemeinsamen Abschlusskonzert des Projekts „Till Eulenspiegel – Eine musikalische Annäherung“ mit den Musikerinnen und Musikern der Jenaer Philharmonie. Foto: Sandra Werner

Entstanden ist durch das Till-Eulenspiegel-Projekt eine äußerst konstruktive Lernatmosphäre, in der die Kinder häufig erstmals praktisch mit Musik in Berührung kommen konnten. Hilpert begrüßt, dass auf diese Weise „Kinder Musik machen können, deren Eltern es sich nicht leisten können, die Kinder in der Musikschule anzumelden. Es ist ja schon so viel erreicht, wenn sich Kinder für klassische Musik interessieren.“

EIN JUNGES PUBLIKUM FÜR EIN JUNGES ORCHESTER

Was braucht es aber, um aus der einmaligen Erfahrung eine Leidenschaft zu entwickeln? „Ein Intensivprojekt bleibt leider ein Tropfen auf dem heißen Stein“, meint Kathrin Bonke und fügt fast resigniert hinzu: „Es gibt noch keinen weiterführenden Plan, was mit den vielen gesäten Pflänzchen passieren soll.“ Auch Christoph Hilpert wirkt nachdenklich, wenn er über

die Möglichkeiten der Verstetigung spricht. „Wenn ich Kindern meine Musik nahebringe, geht es in erster Linie um den Augenblick und darum, dass die Kinder Spaß haben und etwas für sich mitnehmen. Aber ich wünsche mir, dass die klassische Musik wieder mehr in der Mitte der Gesellschaft ankommt und mehr junge Leute ein Konzert besuchen, gerade weil auch unser Orchester ziemlich jung ist.“

Kathrin Bonke hat ihre Vision des Konzertwesens bereits entworfen: Sich während eines Konzerts frei im Saal bewegen zu können – so etwa stellt sie sich die Zukunft der klassischen Musik vor. Doch so neu ist dieser Gedanke gar nicht. „Das war vor 150 Jahren schon so“, räumt sie ein. „Man meint immer, früher habe man der Musik andächtig und konzentriert gelauscht, das stimmt nicht ganz.“ Während ein Besuch in der Oper oder Philharmonie heute in erster Linie der individuelle Genuss eines hochkulturellen Ereignisses ist, stand historisch betrachtet vielmehr das soziale Event im Mittelpunkt.

GEMEINSAM ZUHÖREN

Kathrin Bonke wünscht sich diese soziale Dimension im Konzertwesen zurück. So wie ein Orchester als kollektives Zusammenspiel funktioniert, ist ihrer Meinung nach auch das Zuhören ein gemeinschaftlicher Prozess, über den man sich austauschen und ins Gespräch kommen muss. Ein Konzerthaus empfindet sie heute jedoch selten als Ort der Kommunikation und des Erfahrungsaustauschs. Die Musik werde konsumiert, jedoch kaum reflektiert und weitergedacht. „Ich merke es beim Spielen“, sagt sie, „wenn die Gedanken kreisen, wenn man im Publikum vielleicht eher über die Arbeitswoche nachdenkt. Angebote wie ein Hörleitfaden oder Hörproben auch für Erwachsene würden dazu beitragen, dass der Konzertbesuch für viele Besucher ein intensiveres Erlebnis wird.“

WIE ERNST MUSS E-MUSIK SEIN?

Wie schafft man es also, dass das Publikum im klassischen Konzert die Musik an sich heranlässt, sich mit ihr auseinandersetzt und Dialogbereitschaft entwickelt? Christoph Hilpert plädiert zunächst einmal dafür, so manche traditionellen Gepflogenheiten, etwa bezüglich der angemessenen Abendgarderobe, zu verabschieden. Auch gegen Zwischenapplaus hat er nichts: „Ich finde es nicht richtig, dass in Tschaikowskys Sinfonie Nr. 6 „Pathétique“ in h-Moll erst nach dem vierten Satz geklatscht werden darf. Der dritte Satz ist so impulsiv, es ist doch schön, wenn das Publikum davon mitgerissen wird.“

Wie ernst, so muss man sich im Hinblick auf die Zukunft der klassischen Musik fragen, ist die E-Musik heute noch? Wie ernst muss sie sein? Die klassische Musik hat ihre Crux zu tragen: an ihrer langen Tradition, an ihrer künstlerischen Komplexität und an ihrem bildungsbürgerlichen und theoretischen Überbau. Klassische Musik, so zeigt sich, geht weit über einen bloßen Hörgenuss hinaus. Sie ist nicht nur emotional genießbar, sondern auch logisch-intellektuell begreifbar. Gerade das schreckt viele Hörerinnen und Hörer ab und verschafft der klassischen Musik den Ruf, dass sie sich nur mit akademischem Abschluss adäquat rezipieren lässt.

UNPRÄTENTIÖS, ABER RESPEKTVOLL

Vor allem im abendländischen Europa tut man sich besonders schwer mit der klassischen Musik. Das wird umso deutlicher, wenn man aus sicherem Abstand auf Europa blickt, etwa aus den USA. In seinem jüngst erschienenen Buch „Erwarten Sie Wunder!“ erklärt der US-amerikanische Stardirigent Kent Nagano, wie sich sein Umgang mit der klassischen Musik in einem 2000-Einwohner-Dorf in den USA völlig unpräzise entwickelt hat. In seiner Kindheit in den 1950er und 60er Jahren ging es um die Musik um ihrer selbst willen, wie Nagano beschreibt, nicht etwa um Begabtenförderung, um musikalische Karriereabsichten oder virtuose Perfektion. Musik ist Zeitvertreib, Freizeitbeschäftigung – und zugleich ein probates Mittel zur Verständigung in einer multiethnischen und multikulturellen Dorfgemeinschaft.

Hierzulande sieht das noch anders aus. Doch Initiativen wie das Kulturagentenprojekt an der Lobdeburgschule zeigen, dass Experimentierfreude und Ehrfurcht gegenüber einer komplexen Kunstform einander nicht ausschließen. ←

Tee im Hafen der Orchidee

Mit ihrem Leben im Berliner Bezirk Wedding und dem Spannungsverhältnis zwischen dem eigenen Selbstverständnis und den Erwartungshaltungen anderer setzten sich die Schülerinnen und Schüler des Kurses „Darstellendes Spiel“ der 8. Klasse der Herbert-Hoover-Schule in ihrem Stück „Tee im Hafen der Orchidee“ auseinander. Ausgehend vom Roman „Tee im Harem des Archimedes“ von Mehdi Charef entwickelten die Jugendlichen mit Unterstützung von Verena Schonlau, Theaterpädagogin und Regisseurin, in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Theater Berlin eigene Texte, die schließlich zu einem Stück zusammengefügt wurden. „Tee im Hafen der Orchidee“ wurde im April 2014 im Deutschen Theater Berlin aufgeführt. Das Projekt wurde begleitet von der Kulturagentin Katinka Wondrak.

HASSAN

Haram heißt: Verboten! Halal heißt: Erlaubt!

OMAR

Wir erzählen in diesem Stück Geschichten von Jugendlichen aus dem Wedding.

ALLE

Das ist doch halal, oder?

HABBE

Aber nicht immer unsere eigenen, auch die von anderen, gehörte und gesehene.

ALLE

Ist das jetzt haram oder halal?

DILARA

Wir hängen nicht den ganzen Tag auf der Straße rum.

ALLE

Das ist haram!

HASSAN

Nur den halben!

ALLE

Das ist nicht haram!

DUNIA

Wir beklauen keine Leute in der U-Bahn.

ALLE

Das ist haram!

MARIA

Wir trinken keinen Alkohol.

ALLE

Das ist auch haram!

MONA

Wir rauchen nicht.

ALLE

Haram!

JANINA

Wir nehmen keine Drogen.

ALLE

Haram!

VILDAN

Wir gehen nicht in die Disko.

ALLE

Haram!

SARIEH

Wir gehen auf Privatpartys.

ALLE

Das ist halal!

SAFA

Wir helfen unseren Müttern.

ALLE

Das ist halal.

ALI

Wir passen auf unsere Geschwister auf.

ALLE

Das ist auch halal!

FATMA

Wir gehen einkaufen, kochen und putzen – manchmal.

ALLE

Halal!

CYNTHIA KRELL

THEATER FÜR KINDER UND JUGENDLICHE THEATERKOHLENPOTT HERNE

— Herne liegt im nördlichen Ruhrgebiet im Dreieck zwischen Dortmund, Bochum und Recklinghausen. Und im Herzen eines der Wohngebiete dieser Stadt – weit über ihre Grenzen hinaus bekannt – residiert das theaterkohlenpott. 1978 von dem Künstler Willi Thomczyk gegründet, ist das freie Theater 1982 in das entstehende Kulturzentrum in die denkmalgeschützten Flottmann-Hallen¹ umgezogen. Die ehemalige Produktionsstätte für Bohrhämmer für den Bergbau ist eines der Beispiele, wie in letzter Sekunde der komplette Abriss gestoppt werden konnte, um die traditionsvollen und in der Region nahezu einmaligen Jugendstilbauten zu retten und einer neuen Bestimmung zuzuführen: ein kluger Schachzug der Stadtentwicklung und eine Bereicherung für die urbane Kunst und Kultur, die nun in einem Baudenkmal mit ungewöhnlich viel Licht und Raum agieren kann.

Das theaterkohlenpott Herne gehört zu den ältesten freien Theatern in Nordrhein-Westfalen und wird von dem Regisseur Frank Hörner sowie der Dramaturgin und Theaterpädagogin Gabriele Kloke geleitet. Seit Ende des Jahres 2006 ist es ausschließlich ein Kinder- und Jugendtheater, das konsequenterweise seine meisten Vorstellungen in den Vormittagsstunden zeigt, damit sie vom anvisierten Zielpublikum besucht werden können. Im Programm befinden sich Stücke wie zum Beispiel „Tschick“ von Wolfgang Herrndorf und „Du, Du & Ich“ von Theo Franz, aber auch eigene

Produktionen wie „Leider Deutsch“. Jährlich werden zwei Theaterstücke produziert. Die Schwerpunkte des Theaters liegen in der Stückentwicklung und in der Projektarbeit für und mit Kindern und Jugendlichen sowie in der theaterpädagogischen Arbeit.

THEATER FÜR UND MIT KINDERN UND JUGENDLICHEN

Um ungewöhnliche Stücke und ein vielfältiges theaterpädagogisches Begleitprogramm anbieten zu können, arbeitet das theaterkohlenpott mit knapp 40 freien Künstlerinnen und Künstlern aus allen Sparten zusammen. Gabriele Kloke skizziert den Kultur- und Bildungsauftrag ihrer Institution folgendermaßen: „Unser Anliegen ist es, Theater für Kinder und Jugendliche mit professionellen Künstlern zu machen. Wir suchen uns Themen aus, die möglichst nah an unserer Zielgruppe sind. Oft untersuchen wir den Bezug zusammen mit den Jugendlichen selbst. Wir arbeiten daher sehr eng mit Schulen und Patenklassen zusammen und holen uns die jungen Expertinnen und Experten teilweise mit in unser Team.“ Und sie fährt fort: „Kindern und Jugendlichen kulturelle Bildung näherzubringen, ohne dass sie es merken ... ein Theater hat ja das Glück, dass es sehr spielerisch agieren kann.“



Mobbingprojekt der Realschule Crange in Kooperation mit dem theaterkohlenpott. Fotos: Mischa Lorenz

Von Beginn an war die Theaterpädagogik ein integraler Bestandteil des Programms und der Projektarbeit, insbesondere in Bezug auf szenische Einführungen und Workshops für Kinder und Jugendliche an Schulen. Auch Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer werden angeboten. Ein weiterer Schwerpunkt der Theaterarbeit sind die Jungen Ensembles, die für zwei unterschiedliche Altersgruppen angeboten werden und eigene Produktionen aufführen. Aus dem ältesten Jugendclub haben sich inzwischen die in die Jahre gekommenen, ehemals jugendlichen Darstellerinnen und Darsteller zusammengeschlossen und aus purer Spielfreude das „freieensemble“ gegründet.

DIE KULTURAGENTIN ALS INITIATORIN UND MODERATORIN

Im Rahmen des Kulturagentenprogramms hat Ariane Schön die Kooperation mit der Realschule Crange angestoßen. Die Kulturagentin hatte bereits im Rahmen des Projekts „pottfiction“² im Kulturhauptstadtjahr 2010 intensiv mit dem theaterkohlenpott zusammengearbeitet. Diese Erfahrungen waren so positiv, dass sie die Kooperation vertiefen wollte. Gabriele Kloke lobt die Vermittlungsrolle der Kulturagentin: „Ariane verfügt über Insiderwissen; sie kennt unser Theater und kann einschätzen, welche Bildungsarbeit wir leisten können. Gleichzeitig bringt sie das für uns nötige Hintergrundwissen aus der Schule mit. Das ist die Grundlage dafür, dass sie kompetent das Gespräch zwischen uns beiden moderieren kann.“ Auch der intensive Austausch mit Marc Bethke, dem Kulturbeauftragten der Schule, der insbesondere den Prozess der Angebotsentwicklung und Profilbildung an der Realschule Crange koordinierte, wurde zu einem großen Vorteil.

Auf dieser Basis begann die gemeinsame Entwicklung und Konzeption möglicher Projekte für die Kulturagentenschule. Im Rahmen des Kulturfahrplans definierten die Beteiligten Schwerpunkte für die kulturelle Bildung und formulierten gemeinsam Ziele und Rahmenbedingungen. Mit dem theaterkohlenpott wurde ein umfangreiches Angebotsportfolio erstellt, das im Laufe des Projekts dynamisch angepasst worden ist. Den Kern der kulturellen Aktivitäten für die Schülerinnen und Schüler bildet ein jährlicher Theaterbesuch mit theaterpädagogischer Begleitung für die 5. bis 9. Jahrgangsstufe. Ergänzt werden ein oder zwei aufbauende Module, wie zum Beispiel in der 5. Jahrgangs-

stufe die Einführung in die Welt des Theaters oder ein Workshop zur Körpersprache in der 9. Jahrgangsstufe. Im Schuljahr 2012/13 wurde zudem eine Theater-AG für besonders interessierte Schülerinnen und Schüler ins Leben gerufen, die mittlerweile ihr erstes selbst geschriebenes Stück, „Und was denkst du?“, aufgeführt hat.

MOBBING NICHT MIT UNS!

Für die 8. Jahrgangsstufe entwickelten Gabriele Kloke und Ariane Schön ein multimediales Projekt zum Thema „Mobbing“ und überraschten die Schülerinnen und Schüler mit dem Klassenzimmerstück „Erste Stunde“. Im Mittelpunkt steht ein Schüler, der neu in der Klasse ist und der von seinen schmerzlichen Mobbing Erfahrungen berichtet. „Es ist ein sehr provokantes Stück, aber auch sehr wirksam, weil es Fragen aufwirft wie: Wie wird man zum Opfer, und wer ist Täter?“, berichtet Kloke. „Wir haben die Geschichte der Figur ausgehend vom Stück gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern weiterentwickelt. Danach konnten sich die Jugendlichen ihren eigenen Interessen entsprechend entscheiden, entweder einen Film zu drehen oder eine Broschüre zu erstellen, dafür zu recherchieren und Texte zu schreiben.“

Die Schülerinnen und Schüler durchliefen alle Prozesse eines Filmdrehs: vom Schreiben eines Storyboards übers Schauspieltraining bis hin zur Umsetzung der unterschiedlichen Arbeitsbereiche. Die Darstellerinnen und Darsteller lernten ihre Texte, Location Scouts wählten die passenden Orte, Ausstatterinnen und Ausstatter organisierten Kostüme, Kulisse und Requisiten. Begleitet und professionell unterstützt wurden die Achtklässler von einem Regieteam und einem Kameramann, der die Aufnahmen realisierte. Inhaltlich ergänzt wurde der Film von Fragen zum Thema, die Schülerinnen und Schüler verschiedener Jahrgangsstufen in der multimedialen „Wertebox“ in die Kamera sprechen konnten, die temporär in der Schule aufgestellt worden war. Das Ergebnis ist ein Film, der als Unterrichtsmaterial in der Schule zur Verfügung steht.

Parallel zur Filmgruppe engagierten sich Schülerinnen und Schüler journalistisch, indem sie im Internet passende Materialien zum Thema „Mobbing“ recherchierten und Interviews auf dem Schulhof und an den Nachbarschulen führten. Die Ergebnisse, die von den Jungjournalisten zusammengetragen, kritisch ausgewertet und in schülernahe Texte übersetzt wurden,



Theaterprojekt „Die Insel“ der Theater-AG der 9./10. Jahrgangsstufe der Realschule Crange in Kooperation mit dem theaterkohlenpott.
Foto: Realschule Crange, Herne

bildeten die Basis für die Broschüre „Für eine mobbingfreie Schule“. Nach professioneller Gestaltung ist sie in hoher Auflage gedruckt und verteilt worden und kann online abgerufen werden.³

Das Projekt wirkte sich insgesamt so positiv auf das Schulklima aus, dass die Schulcommunity eine Arbeitsgruppe „Mobbing“ gründete, einige Lehrerinnen und Lehrer sich zu Medienscouts weiterbildeten und einzelne Schülerinnen und Schüler ein Mentoringprogramm durchliefen, das sie zum Mobbingsschlichter ausbildete. Neben der Sensibilisierung für das Thema gehe es in diesem Projekt, so Kloke, auch um das Kennenlernen und Anwenden von filmischen Gestaltungsmitteln und investigativen Vorgehensweisen im Journalismus, um Schülerinnen und Schüler in ihren ästhetischen Ausdrucksweisen zu fördern.

WARMING-UP FÜR DAS THEATER

Für Gabriele Kloke stehen bei jedem Projekt die Interessen und die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. „Mir ist es immer wichtig, mit den Jugendlichen gemeinsam ein Stück zu entwickeln. Ich lasse mich auf die jeweilige Gruppe und ihre Themen ein, und dann arbeiten wir gemeinsam an der Frage, wie wir ihre Geschichte mit theatralen Mitteln erzählen können. Ich habe die Beobachtung gemacht, dass die meisten Schülerinnen und Schüler

noch keine Erfahrung mit dem Theaterspielen haben, sodass wir mit dem typischen Warming-up, einem Stimmtraining und szenischen Übungen starten. Dann geht es darum, das Stück zu entwickeln. Dafür frage ich die Jugendlichen so lange neugierig aus, bis wir ein spannendes Thema haben.“

Die Umsetzung der oft selbst entwickelten Theaterstücke erfolgt meistens in schultypischen Räumen wie der Aula und ist auch ohne großen technischen Aufwand möglich, denn das Material seien, so die Theaterpädagogin, die Jugendlichen und ihre Kreativität selbst. Dennoch äußert Kloke den Wunsch nach einem multifunktionalen Kulturraum, der allen den Eintritt in eine andere Welt verschafft. „Dieser Raum sollte sich in der Schule befinden, sich aber trotzdem nicht wie Schule anfühlen und ausschließlich den kulturellen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler vorbehalten sein, damit ein konzentriertes Arbeiten möglich ist.“ Die Schulleitung der Realschule Crange ist derzeit sehr bemüht, zusätzliche Räume für kulturelle Aktivitäten zu organisieren, um dem Anliegen gerecht zu werden.

NEUE KULTUR DER OFFENHEIT

Im Laufe des Kulturagentenprogramms hat Gabriele Kloke durchweg positive Veränderungen an der Schule bemerkt: „Es wird nicht mehr darüber diskutiert,

EIN KULTURBUDGET FÜR ALLE SCHULEN!

ob es sinnvoll ist, zwei Fachstunden ausfallen zu lassen, um ins Museum oder Theater zu gehen, sondern es wird einfach gemacht. Die Lehrerinnen und Lehrer überlegen aktiv, wie sie die entsprechenden Themen mit den fachlichen Unterrichtsinhalten sinnvoll verknüpfen können.“ Insgesamt sei sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch beim Kollegium eine Offenheit für zeitgenössische Kulturformen und eine neue Kultur des Sicheinlassens und des Beobachtens der eigenen Veränderungen eingetreten. Ein Grund dafür sei, dass die Projekte und Veranstaltungen inhaltlich stärker im Unterricht verankert werden, strukturell in den Schulalltag eingebunden sind und regelmäßig Präsentationen stattfinden.

Diese positive Entwicklung führte auch dazu, den Kulturfahrplan entsprechend zu erweitern, denn Gabriele Kloke fordert grundsätzlich: „Ein Theaterbesuch pro Schuljahr sollte selbstverständlich sein und zum Schulprogramm dazugehören.“ Sicherlich werden nicht alle Kinder und Jugendliche diesem Credo zustimmen, und es wird immer welche geben, die sich nicht für Kultur interessieren oder keine Lust haben, Theater zu spielen. „Aber“, so bringt sie es auf den Punkt, „ich glaube, es geht vielmehr darum, Angebote zu machen und so den Weg zu kultureller Bildung zu öffnen. Für viele Schülerinnen und Schüler ist es nicht selbstverständlich, mit ihren Eltern ins Theater oder ins Museum zu gehen.“ In diesem Sinne leistet das Kulturagentenprogramm einen wertvollen Beitrag zur kulturellen Teilhabe und Chancengerechtigkeit – auf jeden Fall für die Schülerinnen und Schüler der Realschule Crange.

Aus der dreijährigen Zusammenarbeit ergaben sich für das theaterkohlenpott und die Realschule Crange zusammenfassend folgende Ergebnisse: Zum einen konnten durch eine verlässliche Bildungspartnerschaft und gesicherte Finanzierung ein sich aufbauendes Programm und eine Profilbildung im Sinne des Kulturfahrplans entwickelt, erprobt, evaluiert und dynamisch erweitert werden. Zum anderen können Kinder und Jugendliche systematisch kulturelle Kompetenzen erwerben und ganzheitlich in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden. Gabriele Kloke betont, dass mit Hilfe des Kulturagentenprogramms und dem Engagement aller Beteiligten an der Realschule Crange gute Strukturen für eine zukünftige Kulturschule geschaffen worden sind. Nach Beendigung des Projekts beginne jedoch die eigentliche Aufgabe: Die gemeinsame Herausforderung bestünde darin, die geschaffenen Strukturen zu erhalten und kreativ auf die neue Situation zu reagieren. Einen kulturpolitischen Wunsch hat Gabriele Kloke bereits formuliert: „Es wäre ein Traum, wenn jede Schule frei über ein festes Kulturbudget verfügen könnte, was sie ausschließlich für kulturelle Projekte einsetzen kann.“ ←

- 1 Zur Geschichte der Flottmann-Hallen: www.flottmann-hallen.de/page/2?m=18 [30.08.2015].
- 2 „pottfiction“ ist eine Zusammenarbeit von sechs Kinder- und Jugendtheatern aus dem Ruhrgebiet, die das Projekt für die Kulturhauptstadt 2010 entwickelten. Insgesamt sind zwischen 80 und 100 Jugendliche zwischen 16 und 23 Jahren aktiv in das Gesamtprojekt eingebunden, davon 16 in Herne. In Zeiten der Kulturhauptstadt wurde das Projekt von der Stiftung Mercator gefördert, derzeit wird es weiterentwickelt und von den Urbanen Künsten und dem Land NRW finanziell und organisatorisch unterstützt. Siehe auch www.theater-kohlenpott.de/pottfiction/ [30.08.2015].
- 3 www.kulturagenten-programm.de/assets/Uploads/Downloads/Mobbing-Broschuere.pdf [30.08.2015].

GEMEINSAME ZIELE VERFOLGEN DEICHTORHALLEN HAMBURG

Kristin Bäßler im Gespräch mit Birgit Hübner, Leiterin Kulturelle Bildung in den Deichtorhallen Hamburg

— Im Rahmen des Kulturagentenprogramms haben die Deichtorhallen Hamburg mit der Stadtteilschule Helmuth Hübener und der Stadtteilschule Fischbek-Falkenberg zwei große Projekte durchgeführt, die jeweils über ein Schuljahr sowohl in der Schule als auch in den Deichtorhallen stattfanden. Im Projekt „Räume erobern“ der Stadtteilschule Helmuth Hübener versammelten sich über 50 Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 6 bis 11 mit dem Ziel, eigene künstlerische Ideen auf dem Schulgelände zu entwickeln und umzusetzen. Begleitet und unterstützt wurde dieses Projekt von der Abteilung „Kulturelle Bildung“ der Deichtorhallen, vertreten durch die Künstlerin Sabine Flunker und den Künstler Jörn Burmeister. Beim Projekt „Gemeinsam stark“ der Stadtteilschule Fischbek-Falkenberg machten sich Schülerinnen und Schüler der 6. und der 11. Klasse ein Jahr lang auf den Weg, über die künstlerische Auseinandersetzung mit der Schule, die aus zwei Einzelschulen an verschiedenen Standorten hervorgegangen ist, eine gemeinsame, gelebte Identität zu entwickeln.

Im folgenden Gespräch berichtet Birgit Hübner, Leiterin des Bereichs „Kulturelle Bildung“ der Deichtorhallen, von der Zusammenarbeit mit der Kulturagentin Dr. Kathrin Langenohl und dem Kulturagenten Dr. Ralf

Eger und gibt Einblicke in die Vermittlungsarbeit einer großen Ausstellungsinstitution.

Kristin Bäßler: Welche Ziele verfolgen die Deichtorhallen mit den Vermittlungsangeboten und mit Kooperationen mit Schulen?

Birgit Hübner: Unser Ziel ist die Vermittlung von Kunst und von Wissen. Wir möchten das Bewusstsein der Menschen erweitern und aufzeigen, dass Kunst und Kultur im Leben wichtig sind und alle Lebensbereiche tangieren. Dass Kunst nicht nur eine schwierige zeitgenössische Arbeit darstellt, sondern dass sie politisch, historisch und vieles mehr in allen Lebensbereichen berührt. Dem Intendanten Dirk Luckow ist die kulturelle Bildung wichtig, weil Vermittlung und das große Feld, das dazugehört, junge Leute abholt und sie in die Deichtorhallen hereinholt. Das sind unsere Besucherinnen und Besucher von morgen. Mein persönliches Anliegen bei unserer Vermittlung ist aber nicht profitorientiert. Es gibt daher einen Spagat zwischen Angeboten, die Geld bringen, und Angeboten, die Kunst und Kultur vermitteln sollen und dem Kultur- und Bildungsauftrag dienen.

Wie sind Sie auf das Kulturagentenprogramm aufmerksam geworden, und mit welcher Motivation haben Sie sich auf eine Zusammenarbeit eingelassen?

Es war der Kulturagent Ralf Eger, der sich bei mir gemeldet hat. Ich fand es spannend, mit Schulen über einen langen Zeitraum zusammenarbeiten zu können. Außerdem war es eine tolle Gelegenheit, mit einer Schule südlich der Elbe, der Fischbek-Falkenberg-Schule, in Kontakt zu treten. Zudem hat sich über die Kulturagentin Kathrin Langenohl eine Zusammenarbeit mit der Helmuth-Hübener-Schule in Barmbek ergeben.

Haben Sie besondere Aha-Erlebnisse in der Zusammenarbeit erlebt?

Ja, besonders beeindruckend war der Zusammenhalt zwischen den Schülerinnen und Schülern: In der Schule Fischbek-Falkenberg beispielsweise war die Begegnung zwischen jüngeren und Oberstufenschülern und der Austausch zwischen verschiedenen Altersklassen sehr berührend. Es ist toll, mitzuerleben, wie sich Jugendliche gegenseitig unterstützen und miteinander arbeiten, wenn sie ein gemeinsames Ziel verfolgen. Oder wie sich einzelne Schüler während des Projekts entwickeln und aus sich herausgehen. Wenn unter 30 Schülerinnen und Schülern zwei oder drei sind, die für ihr Leben etwas mitnehmen, dann ist das Projekt gelungen.

Was haben Sie bzw. die Deichtorhallen als Kultureinrichtung von Schulen gelernt?

Wir haben gelernt, wie Schule funktioniert und dass sie oftmals einen anderen Zugang zu künstlerischem Arbeiten hat als wir. Nach den Erfahrungen mit dem Kulturagentenprogramm haben wir eine Liste zusammengestellt, die wir bei den nächsten Schulprojekten gleich von Anfang an berücksichtigen und klären wollen. Dazu gehört zum Beispiel, dass wir zunächst die Bedürfnisse der Schule und der Schülerschaft klären sowie die Bedingungen und Möglichkeiten: Was ist möglich an eben dieser Schule mit den Schülerinnen und Schülern? Wie sind die Bedingungen dort? Zudem müssen wir zu Beginn unseren Vermittlungsansatz deutlich machen. Dabei ist es uns sehr wichtig, dass wir mit den Schülerinnen und Schülern ergebnisoffen arbeiten können und dass ihre Arbeiten nicht bewertet werden. Außerdem sollte aus unserer Sicht von Anfang an die Zeitplanung

der Lehrerinnen und Lehrer sowie die Einbeziehung verschiedener Ansprechpartner wie Hausmeister oder Stundenplankoordinatoren geklärt werden. Auch die Raumplanung sollte gut organisiert werden. Die Künstlerinnen und Künstler, die an dem Projekt gearbeitet haben, haben zusehends Sicherheit darin erhalten, wie sie sich auf die besonderen Gegebenheiten in der Schule einstellen können. Der Rahmen ist eben doch ganz anders, als wenn wir einen Workshop hier in den Deichtorhallen abhalten.

Und was, würden Sie sagen, haben umgekehrt die Schulen von der Kultureinrichtung lernen können?

Ein wichtiger Punkt ist, dass die Lehrkräfte erkennen, dass künstlerisches Arbeiten nicht immer bewertet werden muss. Verständlicherweise hatten sie zunächst Schwierigkeiten, keinen vorgegebenen Ansatz dafür zu haben, wie die Schülerarbeiten in den Projekten zu bewerten seien. Schulen können von uns lernen, auch mal loszulassen und darauf zu vertrauen, dass bei Projekten dieser Art immer etwas entsteht, auch wenn es dauert und zunächst nicht viel zu sehen ist.



Projekt „Gemeinsam stark“ der Hamburger Stadtteilschule Fischbek-Falkenberg in Kooperation mit den Deichtorhallen. Foto: Ralf Eger

Wie Kultureinrichtungen ihre Vermittlungsangebote ausgestalten, kann ja sehr unterschiedlich sein: Manche bieten ein klares Vermittlungsangebot an, das von den Schulen genau so angenommen wird, andere entwickeln Projekte eher gemeinsam und vor Ort mit dem jeweiligen Kooperationspartner.

Beide Angebotsformen machen Sinn. Die Deichtorhallen haben zwar enorm große Ausstellungenräume verglichen mit anderen Museen, sind aber personell recht klein und arbeiten deswegen oft mit externen Leuten zusammen. Wir sind daher sehr aufgeschlossen und offen für die Ideen von außen, auch von Schulen. Das war auch einer der Gründe, warum Ralf Eger an uns herangetreten ist. Workshops und Projekte außerhalb der Schule sehen wir aber auch sehr positiv, weil die Schülerinnen und Schüler aus ihrem schulischen Alltag herauskommen. In der Schule kann es beispielsweise immer passieren, dass sie doch nicht erscheinen, weil eine Klausur geschrieben wird oder der Raum doch nicht frei ist. Wir haben es in den Schulprojekten mit den Kulturagenten trotzdem geschafft, wie beispielsweise in Barmbek mit Kathrin Langenohl, in einem leerstehenden Gebäudeteil für dieses Projekt einen Raum zu schaffen. Wichtig bei den Projekten ist die Ernsthaftigkeit der Schülerinnen und Schüler, mit der sie ein Jahr lang an einem künstlerischen Projekt mitarbeiten. In Barmbek sind von den ursprünglich 55 Schülerinnen und Schülern 30 bis zum Ende am Ball geblieben. Ihnen konnte man den Stolz ablesen, in ihrer Schule etwas bewegt und verändert zu haben. Das war für uns ein wichtiger Punkt, dass die Schülerinnen und Schüler sich in der Schule selbst bewegen und eine besondere Rolle einnehmen. Dann können auch Außenseiter über sich hinauswachsen und eine neue Rolle einnehmen, weil sie erfahren, dass sie den Schulraum mitgestalten können.

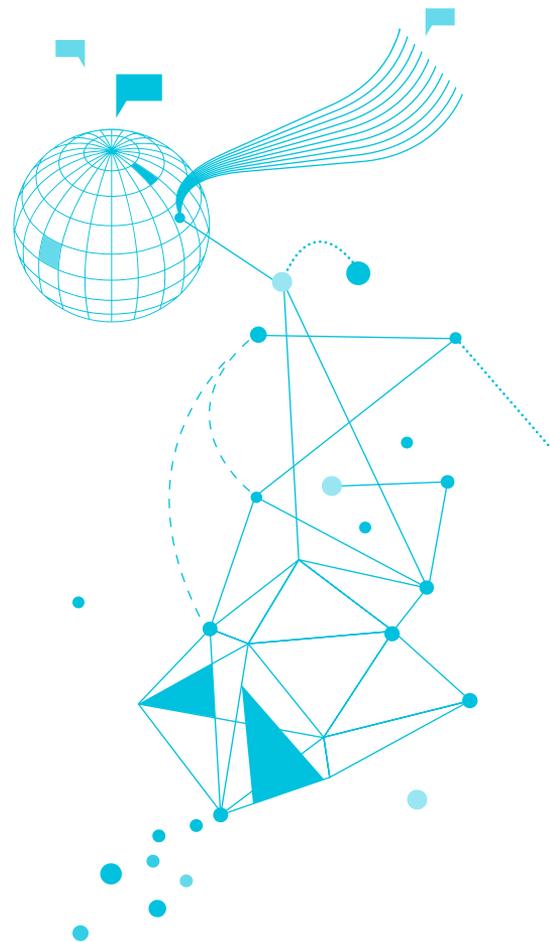
Was braucht es Ihrer Erfahrung nach, damit Kooperationen zwischen einer Kultureinrichtung und einer Schule gut funktionieren?

Es braucht vor allem Kommunikation und die Überzeugung der Beteiligten, dass Kooperation nicht nur Mehrarbeit bedeutet, sondern vor allem eine Bereicherung für den Unterricht und die Schule ist. Von unserer Seite aus würde ich mir daher wünschen, dass unser künstlerisches Programm noch stärker auf den Lehrplan abgestimmt werden würde, sodass es für Lehrerinnen und Lehrer einfacher wird, beispiels-

weise eine Leica-Ausstellung nicht nur als Kunst zu sehen, sondern dabei auch Technikgeschichte zu vermitteln oder verdeutlichen zu können, dass damit ein neues Sehen einhergeht. Ich würde mir wünschen, dass wir das noch besser an den Schulen vermitteln können.

Und was empfehlen Sie anderen Kultureinrichtungen bei der Kooperation mit Schulen?

An erster Stelle steht der persönliche Kontakt. Zu Beginn einer Schulkooperation sollte man selbst in die Schule gehen, um zu erfahren, wie und was dort läuft und wie die Schule personell aufgestellt ist, welche Möglichkeiten, welche Räume und welche Kontakte sie hat. Erst dann kann man individuell auf die Bedingungen vor Ort eingehen. ←



LEONIE KRUTZINNA

DAS HÖREN LERNEN NATIONALTHEATER MANNHEIM

— Vier Sparten unterhält das Nationaltheater Mannheim: Neben Oper, Schauspiel und Ballett wird am Schnawwl – dem ältesten kommunalen Kinder- und Jugendtheater in Baden-Württemberg – mit zukunftsfähiger theaterpädagogischer Arbeit Musik und Oper für ein junges Publikum zugänglich gemacht. Dazu setzt die Intendanz auf die Ausbildung von produktiven wie rezeptiven Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen.

„Kaum Interesse an klassischer Musik“, mit diesem Umfrageergebnis zum Stellenwert des klassischen Konzertwesens in unserer Gesellschaft goss die Körber-Stiftung zu Beginn des Jahres 2014 Öl ins Feuer einer heiß diskutierten Debatte. Kaum ein Bereich des kulturellen Lebens wird so massiv mit öffentlichen Mitteln subventioniert wie die klassische Musik, der zugleich von der Gesellschaft so wenig nachgefragt wird. Die Gründe dafür sind vielschichtig, entweder ist die Zeit knapp oder das Geld, die Inhalte werden als irrelevant und die Atmosphäre in der Oper oder im Konzert als elitär erachtet.¹

DAS SUBVENTIONIERTES KULTURGUT

In Zeiten schwindender Ressourcen für Kunst und Kultur wird die Diskussion um Oper und Musiktheater als Legitimitätsdebatte geführt, die sich längst auf die gesamten darstellenden Künste ausgeweitet hat.² Sind die kommunal geförderten Stadt- und Staatstheater ein feudalgemeinschaftliches Relikt, das höchstens dem Amüsement eines weißen, akademischen und wohlhabenden Milieus dient? Was haben Oper und Theater mit der Lebenswirklichkeit der Menschen in einer

Migrationsgesellschaft wie der deutschen zu tun? Ist die Theater- und Orchesterlandschaft als Kulturgut unter Artenschutz zu stellen und als museale Kunstform zu konservieren, indem sie zum immateriellen Weltkulturerbe³ deklariert wird?

INSZENIERTE ZWISCHENMENSCHLICHE KOMMUNIKATION

Am Nationaltheater Mannheim wird die Legitimitätsdebatte unterdessen ganz anders geführt. „Jede Form von Kunst ist in erster Linie eine Form der zwischenmenschlichen, gesellschaftlichen Kommunikation“, erklärt Andrea Gronemeyer die Maxime des Hauses. Und mit Nachdruck schließt sie an: „Unser Ansatz ist nicht, eine museale Form am Leben zu erhalten, sondern Musik als Teil der Lebenswelt aufzufassen.“ Seit mehr als 20 Jahren ist sie im Bereich des Kinder- und Jugendtheaters tätig: als Regisseurin und Autorin – und seit 2002 als Intendantin des Schnawwl. Sie gehört damit dem fünfköpfigen Direktorium des Nationaltheaters an. Auch die Kooperationssparte der Jungen Oper verantwortet sie gemeinsam mit Prof. Dr. Klaus-Peter Kehr, dem Intendanten der Oper.

Der Anspruch, eine „zwischenmenschliche, gesellschaftliche Kommunikation“ zu stiften, darf im Schnawwl zunächst ganz wörtlich verstanden werden. Schon der Name verrät, dass es laut und lustig in der zum Theater umgebauten Alten Feuerwache in der Mannheimer Neckarstadt zugeht. Der Schnawwl, wie man im Kurpfälzischen zu Schnabel sagt, ist mit seiner Gründung im Jahr 1979 eine eigenständige Sparte des Nationaltheaters Mannheim.



Schülerinnen und Schüler der Waldschule Mannheim bei den Proben zum Projekt „So ein Theater“ in Kooperation mit dem Nationaltheater Mannheim. Foto: Caroline Kocov

DIE ÜBERWINDUNG VON BILDUNGSPRIVILEGIEN

In Mannheim hat sich neben der Bürgerbühne für Erwachsene auch eine Junge Bürgerbühne etabliert. Das Angebot richtet sich dezidiert an alle Kinder und Jugendlichen, die Theater kennenlernen und selbst spielen wollen. Das klingt nach Hilmar Hoffmanns 1970er-Jahre-Forderung „Kultur für alle“. Doch für Andrea Gronemeyer ist klar, dass man „realistisch schauen muss, wem die Türen tatsächlich offenstehen“. Sie bedauert, dass „gerade Familien aus anderen Kulturkreisen, bei denen Theater keine übliche Praxis ist, nicht angesprochen werden“. Ein Angebot also, das letztlich doch nur Bildungsprivilegierten vorbehalten ist?

Gronemeyer weiß, dass das Theater die eigene Spielstätte verlassen muss, um tatsächlich in die Lebenswelt der Menschen vorzudringen. Neben zahlreichen Kooperationen, die die Mannheimer Theaterpädagogik ohnehin unterhält, wurde deshalb mithilfe des Kulturagentenprogramms und der Kulturagentin Judith Denkberg die Theaterarbeit an weiteren Schulen in Mannheim aufgenommen.

DAS ERBE DER AUFKLÄRUNG

Das Nationaltheater Mannheim ist eines der bedeutendsten und geschichtsträchtigen Häuser der deutschsprachigen Theaterlandschaft. 1779 wird es als Prestigeobjekt am kurfürstlichen Hof gegründet. Doch schon Schiller zeigte sich verdrossen über den Stellenwert des Theaters als bloßes Unterhaltungsmedium: „Was kann eine gute stehende Schaubühne eigentlich bewirken?“, fragte er 1784, überzeugt von der aufklärerischen Idee, dass Theaterarbeit gesellschaftlich relevant sein kann, zur moralischen wie intellektuellen Bildung und Horzonterweiterung beizutragen vermag und dazu, die ästhetische Erfahrung des Publikums zu bereichern.

Die Theaterarbeit in Mannheim verfolgt keinen künstlerisch-elitären Selbstzweck. Vielmehr ist das Haus eine historisch gewachsene Institution, die ästhetisch dialog- und diskurstiftend ist. Es überrascht nicht, dass Mannheim neben Dresden als Wegbereiter der Bürgerbühnenbewegung gilt und sich auf diese Weise für die Demokratisierung des Theaters einsetzte.

DIE LAST DES THEATERTEXTES

Wie wichtig es ist, dass der Kontakt zum Theater bereits in jungen Jahren initiiert wird, zeigen die Erfahrungswerte während dieser Schultheaterarbeit. „Die Annäherung ans Theater ist vor allem durch den Schulunterricht viel zu textlastig“, erläutert Johannes Gaudet, der als Theaterpädagoge in mehreren Kooperationsprogrammen mit Mannheimer Schulen zusammenarbeitet. „In unserer Schultheaterarbeit wird vonseiten der Lehrer beispielsweise häufig gewünscht, ‚Frühlingserwachen‘ zu spielen oder ‚Romeo und Julia‘. Dann könnten die Schüler ja zeigen, wie gut sie Texte auswendig lernen und sich sogenannte Klassiker erschließen können. Wenn Kinder und Jugendliche oft genug mit einer solchen Vorstellung von Theaterarbeit konfrontiert werden, prägt das automatisch ihre Auffassung, wie Theater zu sein hat, nämlich Text auswendig lernen und nachahmen.“

Der allmächtige Theatertext mag in der zeitgenössischen Dramatik zwar in seine Schranken gewiesen sein, aber offensichtlich ist die postdramatische Bewegung der 1960er bis 1990er Jahre über die Theatermauern hinaus kaum verbreitet. Der theaterästhetische



Schülerinnen und Schüler der Waldschule Mannheim bei den Proben zum Projekt „So ein Theater“ in Kooperation mit dem Nationaltheater Mannheim.
Foto: Caroline Kocev

Paradigmenwechsel, die Abwertung des Textes bei gleichzeitiger Aufwertung synästhetischer und plurimedialer Stilmittel, ist vielleicht noch nicht im letzten Winkel von Lehrerzimmern und Kultusministerien angelangt.

Hartnäckig hält sich die Hochliteratur, wie etwa „Wilhelm Tell“, auf der Lektüreliste der 8. Klassen in Baden-Württemberg. Häufig sehen sich die Theater mit dem Wunsch der Schulen konfrontiert, den Zugang zum Schulstoff zu unterstützen. Damit gehen manches Mal Vorstellungen von Werktreue einher, die mit zeitgenössischer Regiearbeit nicht immer kompatibel sind. Zu Beginn jeder Schulkooperation ist somit zunächst ein grundlegender Austausch über die jeweiligen Bedürfnisse von Schule und Kulturinstitution nötig. „Wir müssen unser Selbstverständnis klar definieren, damit wir als Partner und nicht als Dienstleister im Sinne einer Kinderverwahrungseinheit angesehen werden. Manchmal wird vonseiten der Schulen vergessen, dass wir durchaus auch ein Bildungsinteresse haben, aber dass wir Bildung vielleicht anders definieren“, erläutert Gronemeyer.

ANERKENNUNG, APPLAUS, BEWUNDERUNG

Sie sieht die Theaterpädagogik darüber hinaus mit einem noch ganz anderen Problem konfrontiert: „Ganz häufig erleben wir im Schultheater, dass sich die Kinder und Jugendlichen auf der Bühne als Stars fühlen, das heißt, dass das Schultheater durchaus Egozentrik und Narzissmus befördert. Es geht ums bloße Sich-zur-Schau-Stellen, nicht um die Absicht zu kommunizieren. Sie suchen Anerkennung, Applaus, Bewunderung. Das ist eine völlige Verzerrung dessen, was die Kunst eigentlich will, nämlich verdichtete Äußerungen hervorzubringen, die ihren Wert nur dann entfalten, wenn sie für andere Menschen relevant sind. Auf der Bühne zu stehen und langweilig Schiller zu rezitieren, ist keine Kunst. Veränderte Perspektiven, eigenes Denken und Innovation hingegen sehr viel mehr. Schon Lessing hat gesagt, die dressierten Äffchen auf der Bühne wolle er gar nicht sehen.“

Theater heißt also nicht nur, die eigene Kreativität zu schulen. Am Schnawwl und an der Jungen Oper wird die Befähigung zur kreativen Rezeption daher groß geschrieben. Schließlich kann nur so die Beziehung von Kindern und Jugendlichen zur Kultur nachhaltig aus-

gebildet werden. „Unser Theaterangebot steht Kindern und Eltern immer zur Verfügung. Aber ein Projekt ist eben irgendwann zu Ende. Wir dürfen den Zeitpunkt nicht verpassen, den Kindern zu zeigen, dass sie sich auf diese Weise weiter kulturell betätigen können“, meint die Intendantin. Besucherbindung mag man diese Absicht nennen oder Gewinnmaximierung. Darauf zuckt Andrea Gronemeyer nur mit den Achseln: „Das Theater ist hochgradig subventioniert, und da ist es natürlich unsere vornehmste Aufgabe, dass möglichst viele Leute etwas von dem Geld haben, das wir bekommen. Es ist unser dringendstes Bedürfnis, alle Menschen mit Kunst in Verbindung zu bringen.“

DAS ÄNDERN HÖREN

Gerade hier sieht sie das Potenzial der Kulturagentinnen und Kulturagenten. Neben der Initiierung von Projekten wünscht sie sich vor allem, dass Brücken zu den Kulturinstitutionen geschlagen und diese als Lernorte für Kinder und Jugendliche etabliert werden. „Die eigenen Potenziale kann man nicht nur entwickeln, indem man selbst etwas macht. Es ist also genau so wichtig, mit Kindern Theater anzuschauen. Es gibt keine großen Autoren und keine großen Komponisten, die nicht auch viele andere Werke rezipiert haben.“

Vor allem im musiktheatralen Bereich sieht man in Mannheim großen Bedarf für diese Vermittlungsfunktion. „Musik fordert uns häufig nicht mehr heraus, sie rauscht nur an uns vorbei. Es geht darum, ein komplexes, andersartiges Hören zu entwickeln und Musik nicht nur als emotionales Gleitmittel im Hintergrund aufzufassen. Wenn ich selbst musiziere, höre ich anders, und wenn ich viel Musik höre, musiziere ich wiederum anders“, erläutert Gronemeyer. Und Johannes Gaudet pointiert: „Im Musiktheater wollen wir vor allem eins vermitteln: Es geht nicht darum, dass ich mein Hören ändern muss, sondern dass ich mein Ändern hören muss. Viele wissen gar nicht, dass man das Hören beeinflussen kann.“

Mit dieser Botschaft sendet das Nationaltheater Mannheim neben ihren drei fest angestellten Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen zusätzlich 13 Freelancer aus. Damit stößt das Haus sowohl an personelle wie finanzielle Grenzen. Gronemeyer beobachtet durchaus eine Tendenz vonseiten der Politik, dass Kulturinstitutionen instrumentalisiert werden, um beispielsweise den erhöhten Betreuungsbedarf im Ganztagschulskonzept gewährleistet zu wissen. „Wir sind kein theaterpädagogisches Zentrum“, stellt die Intendantin heraus.

Um sich vor der Überlastung zu schützen, hat Andrea Gronemeyer für die Schulen bereits ein nachhaltiges Programm zur Selbsthilfe entwickelt: Für drei Jahre stellt sie einer Schule theaterpädagogischen Support zur Seite, diese wiederum muss ebenfalls eine Lehrkraft für die Theaterarbeit bereitstellen. Das erste Jahr steht unter theaterpädagogischer Leitung, im zweiten wird die Lehrkraft durch die Theaterpädagogik coacht, und im dritten liegt diese Verantwortung allein in der Hand der Schule. Für die Lehrerinnen und Lehrer wird ein Jour fixe eingerichtet, der Gelegenheit zum Austausch und zur Weiterbildung bietet. Gleichzeitig besteht enger Kontakt zum Theater, der Fundus darf genutzt werden, und die Kostümbildnerin unterstützt die Schultheaterarbeit. Zudem stellt das Haus den Schulklassen pro Person drei Freikarten zur Verfügung.

Der eigene Anspruch, produktive wie rezeptive Kompetenzen zu vermitteln, bleibt in diesem Konzept gewahrt. Und doch ist der Mannheimer Ansatz mehr als Besucherbindung, sondern Besucherentwicklung im Sinne der Kunst, durch die neue Kooperationen und Netzwerke auch über die Projektförderung hinaus gedeihen: Dazu Gronemeyer: „Sonst bleibt es bei der bloßen Projektitis.“ ←

- 1 www.koerber-stiftung.de/presse/presse-meldungen/presse-details-stiftung/artikel/kaum-interesse-an-klassischer-musik.html [31.08.2015].
- 2 Im Rahmen einer Ringvorlesung am Institut für Kulturpolitik der Universität Hildesheim entstanden im Wintersemester 2012/13 unter dem Titel „Theater. Entwickeln. Planen. Kulturpolitische Konzeptionen zur Reform der Darstellenden Künste“. Die Thesen wurden parallel dazu online veröffentlicht: www.nachtkritik.de/index.php?option=com_glossary&id=460&Itemid=67 [31.08.2015].
- 3 www.buehnenverein.de/de/presse/presse-meldungen.html?det=413 [31.08.2015].

CYNTHIA KRELL

RAUM FÜR BEWEGUNG

MUSEUM OSTWALL

DORTMUND

— Bis Mitte der 1990er Jahre wurde im Dortmunder U Bier gebraut; 20 Jahre später, seit 2010, verbindet es Kunst, Forschung, kulturelle Bildung und Kreativität miteinander. Das Gebäude der ehemaligen Union-Brauerei war das erste Hochhaus Dortmunds, 1927 fertiggestellt und 2007 von der Stadt erworben, um es im Rahmen der Kulturhauptstadt Europas – RUHR.2010 zum „Zentrum für Kunst und Kreativität“ umzubauen. Seitdem beherbergt es einen Kino- und Veranstaltungssaal, Einrichtungen der Technischen Universität und der Fachhochschule Dortmund, Werkstätten, Medien- und Veranstaltungsräume der kulturellen Bildung sowie die Ausstellungsräume des Hartware MedienKunstVereins und des Museums Ostwall. Auf über zwei Etagen zeigt das Museum Ostwall, das ehemals Am Ostwall in Dortmund logierte, seine Sammlung im jährlichen Wechsel. Ergänzend bilden die temporären Einzel- und Themenausstellungen einen weiteren Schwerpunkt.

MUSEUM ALS KRAFTWERK

Der Umzug vom Ostwall ins Dortmunder U ermöglichte nicht nur eine räumliche Erweiterung, sondern führte unter der Leitung des heutigen Direktors Prof. Dr. Kurt Wettengl zu neuen Impulsen in der Sammlungspräsentation. Regina Selter, stellvertretende Direktorin und Leiterin der Abteilung Bildung und Kommunikation, erklärt: „Unser Bildungsverständnis begreift – angelehnt an den Kunsthistoriker Alexander Dorner – das ‚Museum als Kraftwerk‘. Wir sind einerseits ein Ort der Erinnerung, des Gedächtnisses. Andererseits nehmen wir gesellschaftspolitische und kulturelle Impulse auf und geben sie wieder

zurück.“ Der Mittelpunkt der Sammlung sind Arbeiten der Fluxus-Bewegung, die für eine Verschmelzung von Kunst und Leben eintrat. Diese werden mit Kunstwerken des Expressionismus, des Nouveau Réalisme und der Konkreten Poesie sowie größeren Werkkomplexen einzelner Künstlerinnen und Künstler der Gegenwart in Form eines Parcours gezeigt. Zu den Neuerungen der Sammlungspräsentation gehören etwa das „Interaktive Bildarchiv“ und der „Lautsprecher“, ein Raum ausschließlich für Soundarbeiten.

„Die Vermittlung von Kunst ist dem Museum Ostwall seit seiner Gründung ein besonderes Anliegen, denn Bildung war immer ein integraler Bestandteil des Verständnisses der Museumsarbeit“, so Regina Selter. Das vielfältige Programm umfasst nicht nur regelmäßige Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, sondern auch Projekte für Schulklassen aller Schulformen, diverse Kooperationen mit anderen kulturellen und sozialen Einrichtungen und zielgruppenspezifische Führungen. Das Museum arbeitet hierfür mit einem großen Pool aus freien Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, bestehend aus Kunstschaffenden, Kunsthistorikerinnen und Kunsthistorikern sowie Pädagoginnen und Pädagogen.

SELBSTVERANTWORTLICHES SEHEN

Der Leitgedanke „Museum als Kraftwerk“ liegt auch den Kooperationen mit Schule zugrunde: „Unsere Kunstvermittlung ist daran ausgerichtet, in Austausch und Dialog zu gelangen. Dazu gehören unter anderem auch enge Bildungspartnerschaften und Kooperationen mit Schulen. Wir wünschen uns natürlich, dass

die Schülerinnen und Schüler zu einem selbstverantwortlichen Sehen kommen. Es geht deswegen nicht um eine repräsentative Kunstvermittlung, sondern um eine kritische Begegnung mit Kunst, ihrer Sprache und ihren Codes“, erläutert Regina Selter. Um diesem hohen Anspruch gerecht zu werden, hat das Museum Ostwall bereits zahlreiche, innovative Projekte mit schulischen Partnern durchgeführt.

Konzeptuell und inhaltlich wurden viele dieser Projekte von der Künstlerin und Diplompädagogin Barbara Hlali verantwortet, die als Assistenz des Museums in der Abteilung für Bildung und Kommunikation tätig ist. Im Rahmen des Kulturagentenprogramms hat sie als Projektleiterin und in Zusammenarbeit mit der Kulturagentin Barbara Müller die Schülergruppen der Anne-Frank-Gesamtschule betreut. Die Schule habe sich auf Anregung des Museums für das Kulturagentenprogramm beworben, so Barbara Hlali, und sie betont, dass „die Zusammenarbeit mit ihr immer sehr gut war, da die Lehrerinnen und Lehrer dort sehr engagiert sind, was für die Durchführung von Projekten wichtig ist“. Von elementarer Bedeutung sind für das Museum Ostwall bei den schulischen Bildungspartnerschaften Verbindlichkeit und Kontinuität. Daher sei es durchaus sinnvoll, „dass man mit Schulen zusammenarbeitet, bei denen es schon Erfahrungswerte gibt und man weiß, dass die Schulleitung kulturelle Konzepte mitträgt“, ergänzt Regina Selter.

KUNST-CONNECTION SCHAFFT VERBINDUNGEN

Im Rahmen des Kulturagentenprogramms entstand nach der Erstellung eines Kulturfahrplans unter anderem das dreijährige Projekt „Kunst-Connection“¹. Die inhaltliche Entwicklung erfolgte im Wesentlichen durch Barbara Hlali, wobei sie während der Laufzeit im ständigen Austausch mit der Kulturagentin Barbara Müller und den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern stand. Die Kulturagentin agierte als Schnittstelle zwischen dem Museum Ostwall und der Schule, wirkte unterstützend beim Auf- und Ausbau der Angebote und beriet sie bezogen auf organisatorische und projektbezogene Fragen. Regina Selter betont die Rolle der Kulturbeauftragten wie Regina Nizamogullari an den Schulen, denn so könne die kulturelle Bildung nicht nur organisatorisch in die schulischen Strukturen eingebunden werden, auch die damit verbundenen Ziele könnten intern kommuniziert werden.

„Kunst-Connection“ wurde als freiwilliges Angebot für Schülerinnen und Schüler der Anne-Frank-Gesamtschule konzipiert, die sich damals in der 7. Klasse befanden. Die Projektleiterin Barbara Hlali umreißt die Idee: „Im Grunde ist das Museum Ostwall mit seiner Sammlung der Andockpunkt für das Projekt, und zwar in der konkreten Auseinandersetzung mit den Kunstwerken vor Ort. Die Hauptthemen sind ‚Verbindung und Transfer‘ auf ganz unterschiedlichen Ebenen. Bei der Projektkonzeption war es mir daher besonders wichtig, dass über diesen langen Zeitraum von drei Jahren alles aufeinander aufbaut. Im ersten Halbjahr ging es um eine Einführung in die Thematik und um erste Begegnungen mit den Kunstwerken hier. Dann verlagerte sich der Schwerpunkt in Richtung Medientransfer, kooperatives Arbeiten und Stadtteilmapping, wobei sich die verschiedenen Gruppen jeweils über die Kunst begegneten. 2014 haben sich die Jugendlichen mit Cultural Hacking² und mit der Verbindung von alltäglichen Handlungsweisen mit Kunst beschäftigt.“ Erklärtes Ziel des Projekts war es, Schülerinnen und Schülern sowohl eigene, künstlerische Wege zu den Kunstwerken zu ermöglichen als auch das Museum Ostwall als lebendigen Ort kultureller Teilhabe aktiv kennenzulernen. In diesem Projekt kooperierten die beiden Dortmunder Schulen Anne-Frank-Gesamtschule und Albrecht-Dürer-Realschule mit dem Museum Ostwall. Beide Schülergruppen arbeiteten in Workshops zunächst unabhängig voneinander, trafen sich aber immer wieder, tauschten sich aus und stellten im Rahmen von gemeinsamen Präsentationen ihre Werke im Dortmunder U öffentlich aus.

KUNST-CONNECTION ALS IMPULSGEBER

Die Besonderheit des Projekts liegt nicht nur in der langfristigen Bildungspartnerschaft und der Zusammenarbeit mit einer festen Gruppe, sondern begann für Barbara Hlali bereits in der Konzeptionsphase. Die Laufzeit von drei Jahren stellte die Kunstvermittlerin vor eine neue Herausforderung in Bezug auf die Erarbeitung von inhaltlichen Schwerpunkten. Hlali berücksichtigte die Interessen der Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl der Werke, denn „bestimmte Werke sind aufgrund ihrer Dimensionen nicht zu übersehen und bei Schülerinnen und Schülern besonders beliebt. Eine Kontrasterfahrung machen die Schülerinnen und Schüler auch in Bezug auf ihren Kunstbegriff, indem sie immer wieder sowohl auf klassische als

auch auf kontrovers empfundene Kunstwerke in der Dauerausstellung treffen und sich damit auseinandersetzen. Bereits die Begegnung mit der Kunst im Original ist eine Herausforderung für ihr bisheriges Kunstverständnis.“ Doch im Laufe der Zeit stellte Hlali fest, dass sich der Kunstbegriff der Jugendlichen erweiterte. Daher war es „bei diesem Projekt möglich, sich die Kunstwerke anzusehen, die widerständiger sind und sich nicht auf den ersten Blick erschließen“. Bei kürzeren Projekten oder einzelnen Workshops sei es schon schwieriger, bestimmte Kunstwerke aufgrund ihrer Komplexität mit den Schülerinnen und Schülern zu thematisieren.

Genau darin sieht Regina Selter eine einzigartige Chance für die Dauerausstellung des Museums Ostwall: „Zu zeigen, dass die moderne und zeitgenössische Kunst medial vielfältiger ist und im Kontakt und Austausch mit gesellschaftlichen Prozessen steht, da setzen wir mit unseren Projekten an.“

KUNST-CONNECTION ALS TÜRÖFFNER

Indem die Schülergruppe das Museum Ostwall im Rahmen des Projekts „Kunst-Connection“ einmal in der Woche besuchte, wurde es für sie ein selbstver-

ständlicher Teil ihres Alltags und ihrer Freizeitgestaltung. Wichtig sei nach Regina Selter die Erfahrung, „dass sich Projekte bewährt haben, die über den klassischen Einmal-Besuch hinausgehen; erst wenn Kinder und Jugendliche öfter kommen, kann ein selbstverständlicher Umgang mit dem Museum entstehen. Sie erobern sich einen kulturellen Raum und entwickeln davon ausgehend ein neuartiges, lebendiges Verständnis für das Museum. Über langfristige Projekte und ihre Kontinuität kann eine persönliche Beziehung entstehen.“

Dabei übernimmt das Museum Ostwall die Rolle eines Türöffners, der den Jugendlichen den Zutritt zur Welt der Kunst ermöglicht. Auch die Projektleiterin berichtet begeistert: „Worüber ich mich sehr gefreut habe, war eine überraschende Begegnung mit am Projekt beteiligten Schülerinnen und Schülern, die in ihrer Freizeit mit Freunden ins Museum kamen. Normalerweise würden sie die Hürde, unsere Institution zu betreten, nicht von allein überwinden. Aber durch das Projekt haben sie gemerkt, dass das Museum ein Raum ist, in dem sie sich ganz normal bewegen und in den sie andere Leute mitbringen können, um ihnen etwas zu zeigen.“ Zu beobachten war, dass die Schülerinnen und Schüler selbstsicherer im Umgang mit moderner und zeitgenössischer Kunst wurden und zugleich ihre Entdeckungslust stieg. Das sei, so Regina



Schülerarbeit aus dem Projekt „Kunst-Connection“ der Anne-Frank-Gesamtschule in Kooperation mit dem Museum Ostwall unter der Leitung der Künstlerin Barbara Hlali. Foto: Barbara Hlali

Selter, „wirklich ein großer Vorteil von ‚Kunst-Connection‘: über drei Jahre so viel mehr Luft und Zeit zu haben als in kurzfristigen Projekten. Diese Zeit ist auch für die Jugendlichen notwendig, damit sie in den eigenen Drang des Entdeckens gelangen und nachhaltig angeregt werden, sich auch in Zukunft neugierig auf Kunst und Kultur einzulassen.“

HERAUSFORDERUNGEN IM HÜRDENLAUF NEHMEN

Im Laufe des Projekts gab es sowohl für die Schülergruppe als auch für die Museumsvermittlung einige Herausforderungen, von denen Barbara Hlali berichtet: „Uns war am Anfang nicht klar, dass sich die schulischen Anforderungen mit zunehmender Jahrgangsstufe erheblich erhöhen und mehr zeitliche Kapazitäten benötigen würden. Da es sich um ein freiwilliges Projekt handelte, das als außerschulische Aktivität nur in der Freizeit stattfand, ist es in Konkurrenz zu dem geraten, was die Jugendlichen für die Schule leisten müssen.“ Das Museum Ostwall reagierte mit Verständnis und einer zeitlichen Anpassung der Workshops, sodass schulische Verpflichtungen und Projekt vereinbar wurden.

Um solche mehrjährigen Bildungspartnerschaften mit Schulen fortführen zu können, bedarf es aber einer zusätzlichen Finanzierung. Im Klartext heißt das für Regina Selter: „Wir können solche Projekte nur mit Hilfe einer gesicherten Drittmittelförderung umsetzen und nicht aus dem eigenen Museumsetat bezahlen. Ich denke, dass die meisten Museen in Deutschland mit ähnlichen Problemen konfrontiert sind. Tatsache ist: Für besonders anspruchsvolle Projekte muss im Sinne einer Nachhaltigkeit eine kostendeckende Finanzierung vorhanden sein.“

Das Museum Ostwall will sich als Institution den Menschen öffnen, indem es sich konsequent an seinem Leitgedanken „Museum als Kraftwerk“ orientiert und diesen auch in der musealen Arbeit praktiziert. Bezogen auf die Kunstvermittlungsarbeit bedeutet das, so Barbara Hlali abschließend, „dass man Kunstvermittlung eben nicht über die Köpfe der Besucherinnen und Besucher hinweg konzipiert, sondern dass man das ernst nimmt, was man selbst anzubieten hat. Die Kunst, die wir hier zeigen, ist zum Teil sehr widerständig und auf den ersten Blick nicht leicht zu verstehen. Es ist uns wichtig, Jugendliche in ihren Äußerungen über Kunst und in ihrem Umgang mit ihr ernst zu nehmen, damit die Kunst etwas mit ihnen zu tun hat.“ ←

- 1 Gesamtkonzept: Barbara Hlali, Regina Selter; künstlerische Leitung: Barbara Hlali (Anne-Frank-Gesamtschule), Jutta Schmidt (Albrecht-Dürer-Realschule).
- 2 „Cultural Hacking: Dem Computer-Hack entlehnte Idee der Umkodierung und Verfremdung bestehender kultureller Codes. Über Manipulation und Zweckentfremdung von Alltagsgegenständen, -regeln und -routinen im außermusealen, öffentlichen Raum wird die Strategie verfolgt, Tabuisiertes hervorzuheben resp. neue Lesarten des Gewohnten zu schaffen. Cultural Hacking als Kunst verläuft dabei entlang der Linien des Subtil-Politischen.“, zitiert nach: www.culturalhacking.wordpress.com/glossar/ [31.08.2015].

CARINA HERRING

ÄSTHETISCHE FORSCHUNG IN SCHULE UND KUNSTLEHRER- AUSBILDUNG

Bauhaus-Universität Weimar und die Staatliche Regelschule „G. E. Lessing“ Nordhausen

— Wer forscht, stellt Fragen, öffnet Türen, entdeckt neue Wege und Räume und kann auf diese Weise individuelle Erfahrungen machen. Dies ist für Kinder und Jugendliche an Schulen gleichermaßen von Bedeutung wie für Studierende. Doch oft gilt noch die Schule als der Ort, an dem kulturelle Bildung und forschende Lernformen stärker als bisher verankert werden sollen. Aktuell jedoch wird auch das Kunstlehrerstudium an Akademien und Universitäten überdacht und verstärkt nach den Spielräumen für forschende und entdeckende Bildungsprozesse gefragt: Wie, wann und wo kann forschendes Lernen als Erkenntnispotenzial eingesetzt werden?

Neben Kunstschaffenden, die künstlerische Projekte an Schulen betreuen, sind es daher vor allem auch zukünftige (Kunst-)Lehrende, die Schülerinnen und Schülern den Zugang zu forschendem und ästhetischem Lernen ermöglichen. Wie kann es nun gelingen, neue Unterrichtsmethoden in Bezug auf forschende und künstlerische Ansätze vom theoretischen Studium in die schulische Praxis zu überführen? Und welche Voraussetzungen benötigt der Transfer zwischen Hochschule und Schule? Für diesen Transfer

eröffnet das Kooperationsformat der Bauhaus-Universität Weimar und der Staatlichen Regelschule „G. E. Lessing“ in Nordhausen Lehrenden, Studierenden sowie Schülerinnen und Schülern einen besonderen Zugang.

Vier Jahre nach der Wende, 1993, gründet sich an der Bauhaus-Universität die Fakultät Gestaltung. Gleichzeitig erhält mit der Rückkehr der künstlerischen Disziplinen das Land Thüringen eine Kunsthochschule zurück. Die vier Studienrichtungen der Fakultät bieten ein breites künstlerisches und gestalterisches Spektrum an, darunter die Kunsterziehung (Lehramt an Gymnasien). Die zentrale Lehrform ist der integrierte Projektunterricht, das sogenannte Weimarer Modell, das Wissenschaft und Praxis verzahnt. Theoretische Grundlagenvermittlung und praktisches Experimentieren sollen dabei ein gleichwertiges Verhältnis bilden.

Dr. Andrea Dreyer, Professorin für „Kunst und ihre Didaktik“ und Studiendekanin der Fakultät erläutert, dass sich in den letzten Jahren das Profil der Fakultät mit neuen Master- und Promotionsprogrammen in

Richtung der praxisbasierten Kunst- und Designforschung erheblich erweitert habe. Damit öffnete sich die Fakultät einer neuen Dimension, die in der Kunst und Gestaltung seit einiger Zeit eine wichtige Rolle einnimmt: eine Dimension, die gesellschaftlich relevante Themen erforscht sowie künstlerisch beziehungsweise gestalterisch bearbeitet, reflektiert und kommuniziert, wofür auch Kenntnisse und Strategien der kunstpädagogischen Praxis wichtig sein können.

Dies real an einer Schule zu erproben und umzusetzen, ist im Rahmen des Kulturagentenprogramms in der Kooperation der Lessingschule in Nordhausen mit dem Studienbereich „Kunst und ihre Didaktik“ an der Bauhaus-Universität Weimar, die von beiden 2013 eingegangen wurde, gelungen. Ziel ist die enge Zusammenarbeit in der Einführung, Umsetzung und Evaluation von forschenden Lernprozessen im Unterricht. Lehrende der Lessingschule und Kunstlehramtsstudierende der Bauhaus-Universität erschließen gemeinsam die spezifischen Methoden des forschenden Lernens und der Ästhetischen Forschung, um die Potenziale für ein ganzheitliches Bildungsverständnis an der Schule herauszuarbeiten und einzusetzen.

VISIONSARBEIT: LESSING TESTET

Seit September 2012 nimmt die Lessingschule am Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ teil. Mit der Gründung des Schülerkulturrats sowie mit Unterstützung der Kulturagentin Kathleen Hahnemann und der Kulturbeauftragten Kerstin Reichelt starteten erste Schritte zur kulturellen Profilierung mit einer Umfrage unter den Mitschülerinnen und Mitschülern. Gefragt wurde: Welche kulturellen Aktivitäten sind in der Schule bereits vorhanden, und wie könnte sich die Schülerschaft stärker einbringen und diese mitbestimmen?

Die Auswertung mündete in die Projektreihe „Lessing testet“, in der kontinuierlich künstlerische Techniken mit Expertinnen und Experten gelernt, ausprobiert und umgesetzt wurden. Beispielsweise konnten sich Schülerinnen und Schüler zusammen mit Profitänzerinnen in Tanzwerkstätten mit Elementen des modernen Tanzes in Kombination von Hip-Hop und Breakdancekultur beschäftigen. Ein Bandcoaching-Projekt bot Tontechnik und Performance, und ein Poetry-Slam-Workshop hat junge Schreibtalente aus allen Klassenstufen zutage gefördert.

EINE WOCHE FORSCHERCAMP FÜR ALLE

Was sich bei „Lessing testet“ bewährt hat, wird im darauffolgenden Schuljahr weiter ausgebaut. Der Fokus der Schule, der bisher auf dem Auf- und Ausbau regionaler Partnerschaften mit Kulturpartnern wie der Jugendkunstschule oder dem Theater Nordhausen lag, weitete sich im Folgeprojekt auf Partner mit internationalem Handlungsfeld aus: Auf Initiative der Kulturagentin Kathleen Hahnemann gelang es, die Schule mit dem Fachbereich Kunsterziehung der Bauhaus-Universität Weimar zu verknüpfen.

Kerstin Facius, Lehrerin für Deutsch und Englisch, blickt zurück: „Als wir im Rahmen des Kulturagentenprogramms unser Kulturteam an der Schule gebildet haben, haben wir bereits verschiedene Projekte wie Tanz und anderes ins Laufen gebracht. Dann kam unsere Kulturagentin mit der Idee der Zusammenarbeit mit der Bauhaus-Universität. Zusammen haben wir einen öffentlichen Wettbewerb für eine Kulturprojektwoche zum Thema ‚Ästhetische Forschung‘ organisiert, den die Künstlerin und Kunstpädagogin Martina Milisavljevic und die Künstlerin Sandra Bach mit ihrem Projekt ‚Forschercamp‘ gewonnen haben.“

Das Forschercamp fand vom 27. bis 31. Mai 2013 an der Lessingschule in Nordhausen statt, in dem die 300 Schülerinnen und Schüler und etwa 30 Lehrkräfte zusammen mit 30 internationalen Künstlerinnen, Künstlern und Studierenden in 18 Workshops mit unterschiedlichen Medien und Themenstellungen ästhetisch forschten.¹ Begleitet wurde das Camp von der „Lehrerakademie“, geleitet durch Franziska Wilke, die für die Lehrenden der Schule Vorträge und eigene Workshops anbot. „Die Künstlerinnen und Künstler, die die Workshops geleitet haben, waren während der ganzen Woche in Nordhausen, und auch die Lehrenden waren jeden Tag anwesend. Personell, materiell und logistisch war diese Projektwoche mit den Schülerinnen und Schülern eine aufwendige Sache“, bemerkt Facius. „Aber das Schöne war, dass das ganze Kollegium jeden Tag da war. Wir konnten überall zuschauen und hatten parallel ein eigenes Programm in der Lehrerakademie. Hier konnten wir Übungen machen, und es wurden didaktische Inhalte in Bezug auf die Workshops vermittelt, die die Künstlerinnen und Künstler veranstaltet haben.“



SCHÜLER UND LEHRER FORSCHEN UND ENTDECKEN GEMEINSAM

Das Forschercamp, in das sich der Schulalltag und das Schulgelände eine Woche lang verwandelten, ermöglichte es nicht nur den Schülerinnen und Schülern, sondern auch den Lehrerinnen und Lehrern, ihre individuellen Stärken und Interessen selbst zu entdecken. Martina Milisavljevic: „Wichtig ist, dass Forschen und Entdecken Schüler und Lehrer gemeinsam erleben und so neue Methoden entwickelt werden. Es war für die Lehrenden eine besondere Erfahrung, dass sie nicht einfach nur von außen zugesehen haben, sondern direkt involviert waren.“

DER KOOPERATION EINE SEELE GEBEN: LESSING FORSCHT

Die Projektwoche zeigte Nachwirkungen, denn beide Seiten formulierten den Wunsch, aus diesem punktuellen Highlight eine regelmäßige Zusammenarbeit zu entwickeln. Mit der Frage, wie die Universität für das forschende und entdeckende Lernen eine Kooperationsform finden könnte, in der Studierende und Lehrende zusammenarbeiten, trat Milisavljevic an die Fakultätsleiterin heran: „Ich habe Frau Dreyer angerufen und gesagt: ‚Ich muss Sie treffen, ich habe eine Idee! Die Schule ist so toll, da sollten wir weitermachen!‘ Dreyer signalisierte sofort grünes Licht: „Gut! Dann lassen Sie uns darüber sprechen und ein festes Kooperationsvorhaben entwickeln.“ Und obwohl der Semesterapparat bereits durchgeplant war, ermöglichte es Prof. Dr. Andrea Dreyer, das Seminar noch in das kommende Vorlesungsverzeichnis aufzunehmen.

So entstand mit „Lessing forscht 1“ ein erster Projektansatz, in dem Lehramtsstudierende in Weimar mit der Schülerschaft und den Lehrenden der 5. Jahrgänge in Nordhausen einmal im Monat ganztägig das entdeckende Lernen in den Mittelpunkt stellten. Am Ende des Schuljahrs wurde die Weiterführung mit Blick auf die Nachhaltigkeit im Rahmen einer eigenständigen Schulentwicklung diskutiert. Vor allem die Zusammenarbeit mit den Lehrenden und das eigenständige Erproben offener Unterrichtsprozesse sollten nach Meinung der Beteiligten stärker in den Vordergrund rücken. Die Schwierigkeit, so Milisavljevic, sei zunächst die einmonatige Taktung und die Distanz zwischen Weimar und Nordhausen gewesen. „Das hat

nicht dazu geführt, dass ein wirkliches Team entstanden ist. Wir hatten uns vorgestellt, dass die Studierenden die Schüler einmal im Monat während eines Tages gemeinsam mit den Lehrenden begleiten, dies hat sich aber nicht eingelöst.“ Die Lehrenden blieben eher stille Beobachter.

In der zweiten Kooperationsphase, „Lessing forscht 2“, haben die Partner deshalb die Organisationsform angepasst: Studierende und Lehrende bereiteten nun in Tandems die offenen Unterrichtsprozesse vor. Zu Beginn fand ein kunstdidaktisches Begleitseminar in Weimar statt, das als schulinterne Fortbildung anerkannt wurde. Es ermöglichte, die Unterrichtsplanung vertiefend theoriegeleitet zu diskutieren und auszuwerten. „Das Seminar hat zunächst offen und spielerisch an die Inhalte und Methoden des forschenden und entdeckenden Lernens herangeführt“, erzählt eine der Studierenden begeistert. „Im Seminar haben wir gemeinsam mit den Lehrenden das Gerüst für unser Konzept erstellt. Wichtig war, dass wir sehr früh über eine Arbeitsteilung in unserer Gruppe, aber auch in Bezug auf die Lehrerinnen in Nordhausen nachgedacht haben. So wusste jeder, welchen Part er hat und welche Aufgabenstellung vorzubereiten ist.“ Wertvoll sei besonders auch die Möglichkeit gewesen, immer wieder mit dem erarbeiteten Konzept an Prof. Dr. Dreyer herantreten zu können. Ihr durchgehend positives und konstruktives Feedback sei die Grundlage für die zusehende Präzisierung gewesen.

Ende Januar 2015 wurden die erarbeiteten Konzepte an einem konzentrierten Projekttag mit zwei Jahrgängen und vier Klassen zu den Themen „Fabeln“ und „Traumzeit“ umgesetzt. „Wir waren hungrig auf die Praxiserfahrung und neugierig, ob unsere Planungen in der Realität aufgehen würden und mit welchen Diskrepanzen und Leerstellen wir würden umgehen müssen. Wir waren auf die Schüler gespannt, auf ihr altersspezifisches Verhalten, auf ihre Einstellungen, Erwartungen und ihre Experimentierfreudigkeit gegenüber dem plötzlichen Freiraum“, so einer der Studierenden am Tag der Präsentation und Auswertung der Projekte Anfang Februar an der Schule in Nordhausen.²

Die Konzentration auf einen Projekttag hat sich als Gewinn herausgestellt. Kerstin Facius: „Die Schülerinnen und Schüler haben gemerkt, dass die Lehrenden und Studierenden ihn speziell für sie entwickelt haben. Es ist auch für sie wichtig zu erleben, dass unsere Schule

etwas gemeinsam mit Externen und mit uns macht, damit sich alle im Boot fühlen können.“

ÄSTHETISCHE FORSCHUNG ANZETTELN

Dass sich etwas zu Erforschendes nicht herbeizwingen und auch nicht vollständig beherrschen lässt, haben die Studierenden an diesem Tag umfänglich erfahren. Damit sich etwas einstellt, das zu einer offenen Auseinandersetzung führt, bei der sich alle als gleichberechtigte Teilnehmende begreifen können, müssen entsprechende Bedingungen geschaffen werden. Dazu gehört es, eine gute Balance zwischen der Steuerung und dem Zulassen von Freiräumen für kreative Prozesse herzustellen. Hier war vor allem auch die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Schule ausschlaggebend, die mit großer Offenheit und spürbarer Begeisterung den Studierenden ihren Spielraum ermöglicht haben.

Es seien dennoch zu Beginn des Projekttags viele gemischte Gefühle im Spiel gewesen, denn trotz guter Vorbereitung betrat man gemeinsam unbekanntes Terrain. Die Schülerinnen und Schüler wussten anfangs nicht, was von ihnen erwartet wird und wie sie mit der ermöglichten Freiheit umgehen können. Für sie blieb die Frage, was richtig oder falsch ist, zunächst noch sehr präsent. Deswegen hörten sie an diesem Tag oft, dass heute nicht bewertet wird: „Ihr könnt das machen, wie ihr wollt!“ Das offene und unbestimmte Format war und ist aber auch für die Studierenden, die erstmals die Verantwortung für Schülerinnen und Schüler tragen, mit vielen Unsicherheit verbunden und nicht zuletzt auch für die Lehrenden selbst: „Lassen wir unsere Klasse jetzt in diese Situation hineinlaufen und können einfach so zugucken, was passiert? Wir alle standen plötzlich gebündelt vor einer vollkommen neuen Situation.“ Aber erleichtert fährt Facius fort: „Wir konnten beobachten, wie die anfänglichen Ängste sehr schnell abnahmen und die Schülerinnen und Schüler den Mut entwickelten, den Freiraum zu nutzen – ein sichtbarer Schritt zum Erfolg für alle Beteiligten!“

DIE LEHRERAUSBILDUNG STÄRKER AN DER PRAXIS ORIENTIEREN

Für die Studierenden bedeutet die Kooperation in diesem Sinne, fundierte Praxiserfahrung an einer entscheidenden Stelle des Studiums zu sammeln;

eine gezielte Entscheidung, den studierten Beruf auch wirklich auszuüben, kann eben nur mit ausreichend praktischer Erfahrung getroffen werden. Diese bereits vor dem Praxissemester innerhalb des Lehramtsstudiums zu sammeln, hilft, den Anforderungen besser gewachsen zu sein. Vor allem aber ist der Einblick in andere Schulformen außerhalb der im Studium gewählten Gymnasialausbildung für das professionelle Selbstverständnis als zukünftige Kunstlehrende gewinnbringend, denn die meisten Studierenden haben nie selbst eine Regelschule beziehungsweise eine Real- oder Hauptschule besucht. „Uns war es daher wichtig, eine Möglichkeit zur Orientierung zu schaffen, damit sich die Studierenden nicht für das Lehramt entscheiden müssen, ohne Erfahrung für die konkrete Situation an der Schule zu haben“, so Milisavljevic. „Wir hatten sehr mit der Lautstärke der Schülerinnen und Schüler zu kämpfen und haben den Aufwand für die Vorbereitung des Projekttags völlig unterschätzt“, benennt eine Studierende ihre Erfahrung. Deshalb seien die Hospitation und der Austausch mit Lehrenden, die schon länger in ihrem Beruf sind, unschätzbar – das war unisono der Tenor am Tag der Projektpräsentation. Und andersherum artikulierten die Lehrenden, dass diese intensive Teamarbeit ein viel stärkeres Feedback für die eigene Arbeit ermögliche, als wenn man allein vor einer Klasse steht.

IDEE VON AUSSEN – KENNTNIS VON INNEN: DIE SCHULE FÜR IMPULSE ÖFFNEN

„Wir profitieren unheimlich davon, dass junge Leute zu uns kommen, die praktische Erfahrungen sammeln wollen“, so Kerstin Facius. „Sie bringen Impulse mit, sowohl von der künstlerischen als auch von der methodischen Seite – eben das Ästhetische Forschen. Diese Impulse brauchen wir in der Schule, um etwas gemeinsam zu erproben und zu entwickeln, uns für freiere, neue, nicht ganz alltägliche Unterrichtsmethoden zu öffnen. Erfahrungen zu sammeln, das ist für die Weiterentwicklung von Schule sehr wichtig.“

Die Zusammenarbeit mit Studierenden an einem Projekt erfordere auch ein neues Rollenverständnis aufseiten der Lehrkräfte. „Wenn beispielsweise Lehramtsanwärter kommen, dann sind wir beratende Fachlehrer“, erklärt Facius weiter. „Wir betreuen sie mehr oder weniger und geben Hinweise. Aber wir

stehen außerhalb dessen, was sie im Unterricht machen. Und nun sind wir wirklich als Team in den Unterrichtsprozess involviert; in der Vorbereitung, in der Nachbereitung und im Prozess selbst, und das ist eine unheimlich interessante Erfahrung.“

GELINGEN UND HERAUSFORDERUNGEN

Die Kooperation wird von allen Beteiligten als dynamischer Prozess verstanden, der fortlaufend die Anforderungen und Möglichkeiten der Partner berücksichtigt. Neben dem Enthusiasmus der Schülerinnen und Schüler sind Offenheit und Experimentierfreudigkeit der Studierenden und Lehrenden wesentliche Gelingensbedingungen. Tatsächlich getragen wird die Kooperation vom persönlichen Engagement der maßgeblich Beteiligten und vom engen Kontakt des Fachbereichs mit Prof. Dr. Dreyer und Martina Milisavljevic sowie der Lehrerin Kerstin Facius, die die Kommunikation auch nach innen in die Schule trägt. Mit großem Engagement arbeiten sie daran, die Kooperationsbeziehung zu festigen, Kollegen zu gewinnen, institutionelle Grenzen und geografische Distanzen zu überwinden. Die Entfernung von zwei Zugstunden zwischen Nordhausen und Weimar ist sowohl für Vollzeitlehrer*innen wie Vollzeitstudierende eine große Herausforderung. Hinzu kommt der unterschiedliche Rhythmus, der Schule und Hochschule unterworfen sind: Semesterhalbjahre, -ferien und Prüfungszeiten lassen sich selten gut mit Schulzeiten und Schulferien vereinbaren.

Welche für alle Beteiligten die optimalste Organisationsform ist, wird kontinuierlich in Feedback- und Auswertungsrunden herausgearbeitet. Deutlich wird, dass, wenn mit Schülerinnen und Schülern oder auch mit Studierenden ästhetische Forschungsprozesse in Gang gesetzt werden, gleichzeitig auch die Lehr- und Lernbedingungen an Schule und Universität mitreflektiert werden müssen. Deswegen ist die Hoffnung aller Beteiligten groß, dass sich viele Kollegen für die offene Methodik des forschenden Lernens begeistern und sie in ihre jeweilige Praxis integrieren, sodass sich das Kooperationsformat auf beiden Seiten verselbstständigen kann. Dann wird sich die fruchtbare Beziehung zwischen Schule und Universität fortsetzen lassen. ←

- 1 Das Forschercamp war an die Bauhaus-Universität Weimar angedockt und wurde vom Fachbereich Kunsterziehung begleitet. Siehe ausführlich: Milisavljevic, Martina: „Schule wird zum ForscherCamp“, in: *BDK-Mitteilungen*, 4/2014, S. 15–17.
- 2 Siehe auch eine detaillierte Projektdokumentation von M. Milisavljevic unter: www.uni-weimar.de/fileadmin/user/fak/gestaltung/hauptseiten/downloads/LAK/Kulturagenten/LessingForscht_Broschuere.pdf [13.08.2015].

LEONIE KRUTZINNA

DIE DIN-NORM NEU BEMESSEN JUGENDKUNSTSCHULE BIBERACH

Die Jugendkunstschule Biberach setzt sich in Kooperation mit Künstlern für ein medienübergreifendes und interdisziplinäres Lehrkonzept ein.

— Das Leben von Kindern und Jugendlichen spielt sich auf einer Fläche von 21 mal 29,7 Zentimetern ab; zumindest an weiterführenden Schulen. Viel Raum zur Entfaltung der Gedanken bleibt ihnen zwischen kleinen Kästchen und akkuraten Linien nicht. Letzten Endes aber entscheidet überwiegend das, was auf einem DIN-A4-Papier steht, über Noten, Leistung und Erfolg oder eben auch über Misserfolg der jungen Menschen. Wie viel Platz bleibt da für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, für Interessen und Neigungen? „Die gerade Linie ist die einzige unerschöpfliche Linie“, befand der Maler Hundertwasser. Die Künstlerin Andrea Tiebel-Quast und der Percussionist Friedrich Glorian sehen das ähnlich und versuchen die DIN-Norm im Schulunterricht neu zu bemessen. In Kooperation mit der Jugendkunstschule Biberach wurden sie beauftragt, am baden-württembergischen Schulzentrum Munderkingen – dem Schulnetzwerk des Kulturagenten Karl Philipp Schmitz – ein fächerübergreifendes Kunstprojekt zu realisieren.

„IN DER GROSSSTADT IST KUNST VIEL SELBSTVERSTÄNDLICHER“

„Es war schwer, die Kooperation vor unserem Vorstand zu rechtfertigen, da Munderkingen außerhalb des Landkreises Biberach liegt“, erklärt Susanne Maier, die seit September 2013 als Schulleiterin an der Jugendkunstschule Biberach, kurz JUKS, beschäftigt ist. Als gemeinnütziger Verein soll die Jugendkunstschule eben dort wirken, wo ihre Unterstützerinnen und Unterstützer sind. Doch vor Ort für Bildende Kunst, Theater, Tanz, Medien und Literatur zu begeistern, ist oftmals gar nicht so einfach. Das 30.000-Einwohner-Städtchen liegt im nördlichen Oberschwaben, knapp 50 Kilometer südlich von Ulm. „Wir sind hier eben auf dem Land, in der Großstadt ist Kunst viel selbstverständlicher“, erklärt Susanne Maier und fügt fast entschuldigend hinzu: „Wir sind noch nicht so etabliert, Sport-, Turn- oder Musikvereine haben hier eine längere Tradition.“

Wenig integriert hebt sich auch das moderne Glasgebäude von der mittelalterlichen Fachwerkkonstruktion im Stadtkern von Biberach ab. Seit acht Jahren beherbergt es nun die JUKS; die Schule selbst wurde bereits 1992 gegründet. Susanne Maier möchte mit den Angeboten der Jugendkunstschule das Freizeitleben bereichern und versteht sich daher nicht als Konkurrenz zu den Sportvereinen oder der freiwilligen Feuerwehr vor Ort. Die bewegungsintensiven, eher sportlichen Programme werden am besten angenommen: Das Tanzprogramm der JUKS-Dozentinnen hat sich im Lauf des über 20-jährigen Bestehens gut etabliert, egal ob Ballett, Steptanz, Hip-Hop, Bewegungsimprovisation oder tänzerische Früherziehung. Doch „das Problem“, so Maier, „ist die Kunst. Ihr haftet manchmal etwas Elitäres an.“ Jedes Kind malt gern, aber eine Malschule besuchen nur „die höheren Töchter“ – mit diesem Klischee sieht sich die JUKS so manches Mal konfrontiert.

ANGST VOR DER EIGENEN KREATIVITÄT

Gegen die Auffassung, dass Kunst von Können komme, mussten sich auch Andrea Tiebel-Quast und Friedrich Glorian zunächst zur Wehr setzen. „Bei den Schülerinnen und Schülern haben wir zu Beginn sehr viel Angst gespürt. Angst, etwas falsch zu machen, und Angst vor Bewertung“, erinnern sie sich an die Anfänge in Munderkingen. Und Andrea Tiebel-Quast fügt hinzu: „Unsere Hauptaufgabe war zunächst vor allem, ihnen diese Angst zu nehmen. Dazu gehört es auch, den Kindern das Selbstbewusstsein zu vermitteln, dass das, was sie machen, für andere wertvoll ist. Wenn ich sie gelobt habe, konnten viele das gar nicht annehmen. Sie müssen also erst einmal lernen, zu sich selbst zu stehen und sich selbst zu vertrauen.“

Künstlerische Expertise ist bei Andrea Tiebel-Quast und Friedrich Glorian oftmals erst einmal nicht gefragt. „Die Lehrer sind häufig chronisch überlastet, sie haben viel zu große Klassen und können den einzelnen Schülern gar nicht gerecht werden“, so die Künstlerin. Im Klassenzimmer beobachtet sie zahlreiche Probleme. Neben Sprach- und Lernschwierigkeiten empfindet sie vor allem die sozialen Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern als defizitär. Ziel des Künstlerduos ist es, Kindern durch die Beschäftigung mit Kunst, Theater und Musik ihre Kompetenzen aufzuzeigen, wofür im normalen Unterricht oftmals kein Raum ist: „Wir versuchen ein dreidimensionales Denken zu entwickeln, in dem auch die Hand- und Körperintelligenz gefragt ist“, so Andrea Tiebel-Quast,

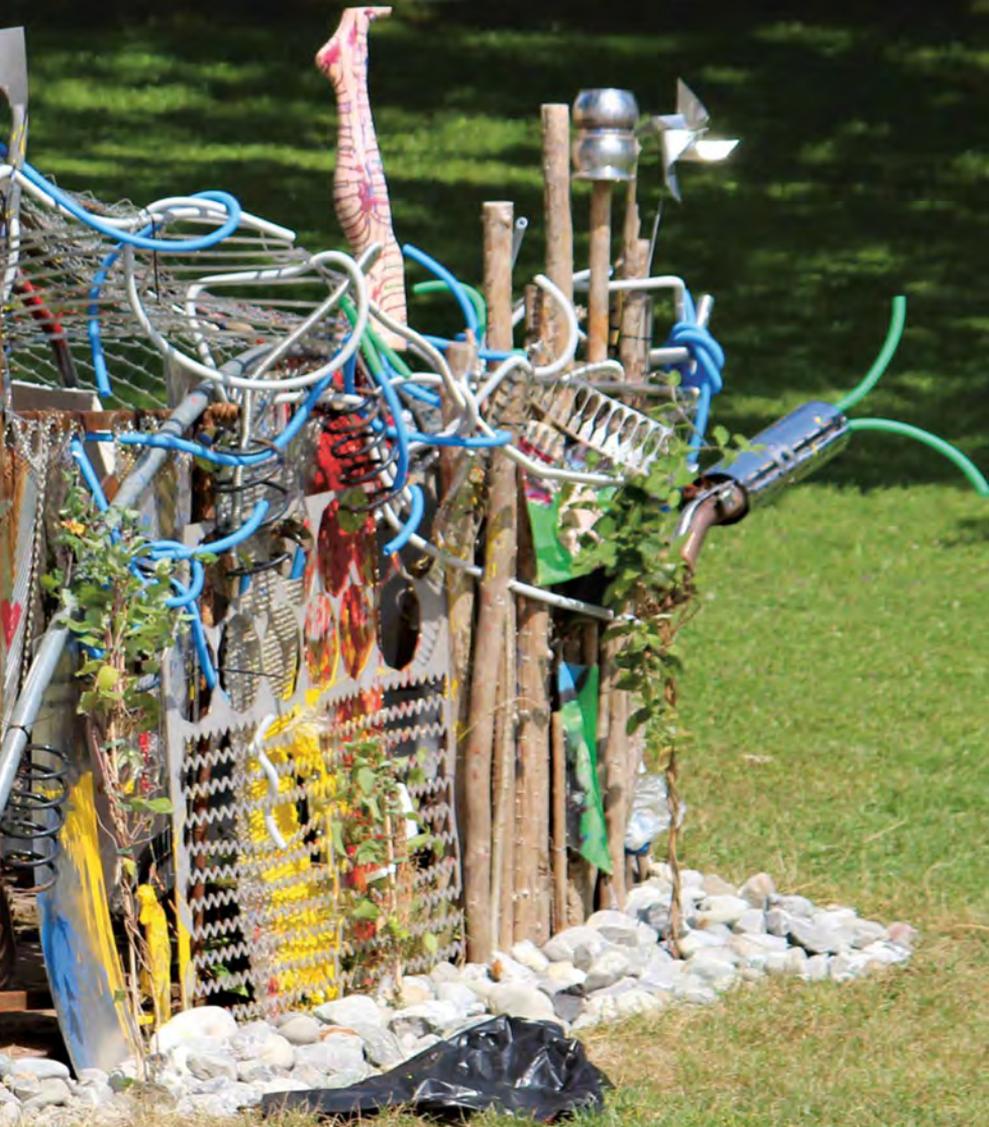
„denn es gibt Kinder, die bestehen in der Schule einfach nicht in der bloßen Abfrage der gängigen Kompetenzen.“ Hinter der Lese-Rechtschreib-Schwäche mag sich so manches künstlerische Talent verbergen und hinter der Dyskalkulie ein Kind mit absolutem Gehör. Im Raster des DIN-A4-Papiers können diese Begabungen jedoch nicht ausgelebt werden, deshalb entschied man sich in Munderkingen mithilfe des Kulturagentenprogramms für den interdisziplinären Schulunterricht unter Anleitung der externen Künstler.

In der JUKS wird der Leistungsbegriff ohnehin mit anderen Parametern bemessen. „Die Jugendkunstschule gibt Raum zum Ausprobieren, Experimentieren, Raum, sich selbst mit anderen durch die Kunst zu erfahren“, erläutert Susanne Maier. „Mit Anspruch, aber ohne Bewertung.“ Die Probleme, die in der Schule auftauchen, kennt sie aber auch aus ihrer eigenen Arbeit: „Die Kinder und Jugendlichen sind sehr zurückhaltend, wenn sie aus einer eigenen Haltung heraus agieren sollen, das merken wir beispielsweise bei uns in den Theaterprojekten. Sie sind geschult im Parieren, aber nicht darin, intuitiv zu handeln. Dabei ist das elementar für die Persönlichkeitsentwicklung.“ Sie zögert kurz und fügt mit Bestimmtheit hinzu: „Wir sehen unseren Auftrag darin, die Schüler auf einer professionellen Ebene mit kreativem, nonlinearlem Denken und Handeln zu motivieren.“ Susanne Maier vertritt ihren Anspruch an eine soziokulturelle Vermittlungsarbeit, dementsprechend weiß sie auch, dass „nicht jeder von Haus aus einen Bezug zum künstlerischen Bereich bekommt“. Umso wichtiger ist es, dass sowohl beim schulischen wie außerschulischen Lernen Kreativität gefordert und gefördert wird.

ALLIANZEN ZWISCHEN BILDUNG UND KULTUR

Die JUKS ist kein Jugendclub und kein soziokulturelles Zentrum. Es ist ein Haus mit einer Komm-Struktur, das Programm wird also überwiegend in den eigenen Räumen vermittelt, und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer müssen über eine hohe Motivation und Eigeninitiative verfügen, um das Kursprogramm zunächst überhaupt wahrzunehmen und sich in einem zweiten Schritt auch anzumelden. Es richtet sich vornehmlich an Kinder und Jugendliche vom Vorschulalter bis zum 27. Lebensjahr. Der Reiz, Allianzen mit Schulen einzugehen, ist also insofern groß, weil auf diese Weise eine breite Zielgruppe als potenzielle





Besucherinnen und Besucher auch für die eigene Institution angesprochen werden kann. Die Leiterin der Jugendkunstschule musste nicht lange überlegen, als ihr der Munderkinger Kulturagent K. P. Schmitz von seiner Idee einer Kooperation mit der JUKS erzählte. Auch ihr liegt die Förderung von kulturellen wie sozialen Kompetenzen am Herzen.

Entstanden ist bislang zum Beispiel ein Theaterprojekt: „Schülerinnen und Schüler haben mit einem Krimiautor Kurzgeschichten entwickelt. Die Klassenlehrerin und ein Theaterpädagoge arbeiteten dann an einer szenischen Umsetzung für die Bühne“, erzählt Susanne Maier.

Doch eine Kooperation zwischen zwei Schulen birgt auch Konfliktpotenzial: „Meistens tun sich während des Kooperationsprozesses Klüfte auf, obwohl wir zwei auf den ersten Blick sehr ähnliche Institutionen sind“, bemerkt Susanne Maier. Sie sieht auf der einen Seite „die Dozenten einer Schule beziehungsweise die Künstler, die einen Anspruch an ein Projekt mitbringen, weniger leistungs-, mehr prozessorientiert“, und auf der anderen Seite „die Lehrer, die einen strengen Lehrplan einhalten und produktorientiert sein müssen“. Gerade hier weiß sie die vermittelnde Funktion des Kulturagenten Schmitz zu schätzen: „In diesen Aspekten eine Person vor Ort zu haben, die beide eben doch nicht so ähnliche Institutionen kennt und dadurch zwischen Kulturinstitution und Schule moderieren kann, den Prozess unterstützt und auch bei praktischen Fragen zur Seite steht, war eine hervorragende Erfahrung und vor allem eine große Motivation für alle Beteiligten“, betont sie. Den Kulturagenten sieht sie als „Brücke zwischen dem kreativen, freien Prozess und dem stringenten Leistungsplan der Schule“, wodurch „Ergebnisse zustande kommen, die nicht dem gewöhnlichen Standard entsprechen, die überraschen und faszinieren können“.

EVOLUTION STATT REVOLUTION

Begeistert vom Kulturagentenprogramm zeigen sich nicht nur die JUKS, sondern auch die von ihr entsandten Künstlerinnen und Künstler, vor allem aufgrund der Langfristigkeit. „Es setzt keine Revolution, sondern eine Evolution in Gang“, meint Friedrich Glorian. „Und das ist viel wichtiger, weil sich von innen heraus das Schulsystem entwickelt und besser auf die Bedürfnisse sowohl von Kindern als auch von Lehrkräften eingegangen wird.“

Dem Anspruch an eine behutsame und beständige Integration von Kunst in den Schulalltag folgt auch das Projekt des Künstlerduos. Mitten auf dem Schulgelände entstand eine aus organischen Materialien zusammengesetzte Klangskulptur. Mit nur drei Begriffen haben sie ihre Arbeit in Angriff genommen: Mensch, Maschine, Zukunft. „Wir haben zunächst ganz viel geredet und dabei versucht, die Kinder dorthin zu lenken, sich zu überlegen, was gestalterisch umgesetzt werden könnte“, so Andrea Tiebel-Quast. Über den Zeitraum eines Schuljahrs wurde immer dienstags von 10.00 bis 12.30 Uhr zur regulären Unterrichtszeit fächerübergreifend an der Klangskulptur gearbeitet. Gleichzeitig wurde jedes Unterrichtsfach auch anwendungsbezogen in der Projektarbeit aufgegriffen: Statistische Berechnungen und die Auseinandersetzung mit Flächenmaßen kamen dem Mathematikunterricht zugute, für den Deutschunterricht wurde das Protokollieren geübt, als Aspekt des Kunstunterrichts die Metamorphose an der Skulptur fotografisch festgehalten. „Wir arbeiten sowohl fächer- als auch medienübergreifend, Dreh- und Angelpunkt ist immer das Projekt“, erklärt die Künstlerin. Auf diese Weise habe der Lernstoff einen konkreten Bezugspunkt und bleibe bei den Schülerinnen und Schülern wesentlich besser im Gedächtnis, so Tiebel-Quast.

LERNEN UND LEHREN OHNE KOMPETENZGERANGEL

Doch die Arbeit an der Skulptur vermittelte nicht nur schulischen Lernstoff. Auch Materialkunde, etwa über Holz, Aluminium, Stahl, Zement oder Blech, spielte eine Rolle. Die Verwendung von Abfall lieferte Wissen über Mülltrennung, und nicht zuletzt wurde handwerkliches Gestalten beispielsweise durch Bohren und Sägen geübt. Dabei durfte es auch ruhig körperlich anstrengend werden. Vieles spielte sich draußen ab, im Wald, um Materialien zu sammeln, und auch der Platz auf dem Schulhof um den Standort der Skulptur herum wurde geplant angelegt.

Kompetenzgerangel zwischen Schule und der künstlerischen Projektleitung können die Künstlerin und der Percussionist in Munderkingen unterdessen nicht beklagen. Dass ein so herzlicher Empfang nicht selbstverständlich ist, weiß aber auch Andrea Tiebel-Quast, die schon an vielen anderen Schulen projektbasiert gearbeitet hat: „Die reibungslose Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Lehrpersonal

ist wichtig, denn nur mit Teamgeist lässt sich ein Schulprojekt für alle Beteiligten zufriedenstellend realisieren.“

In Munderkingen lässt sich der positive Effekt der Kulturagentenprojekte auf die Schulatmosphäre bereits registrieren. Sie tragen mit dazu bei, dass die Projekterfahrungen über das Klassenzimmer hinaus verbreitet werden. Für die Klangskulptur konnten sogar schon die Kolleginnen und Kollegen der Darstellenden Künste begeistert werden, die mit anderen Schulklassen in Munderkingen arbeiten.

KULTUR SOLL GANZHEITLICH ERZIEHEN

Nichtsdestotrotz sieht die Künstlerin noch Luft nach oben. Nicht nur in der Schule, sondern auch in der Berufsausbildung und am Arbeitsplatz müsste ihrer Meinung nach Kultur und Kreativität eine größere Rolle spielen. Auch Susanne Maier stimmt zu: „Es geht um ganzheitliches, menschliches Erziehen“, betont sie, sowohl in der Schule als auch in der Jugendkunstschule. Dass das Kulturagentenprogramm auch dazu beigetragen hat, diese in Biberach ein bisschen besser zu etablieren, freut sie ganz besonders: „Die Schularbeit ist eine gute Werbung für die Jugendkunstschule, zumal wir somit auch besser kommunizieren können, dass wir bemüht sind, Zugangsbarrieren aufzuheben, beispielsweise durch Freiplätze für Kinder, deren Eltern sich die Kursgebühr nicht leisten können.“ Und auch inhaltlich konnte sie für das Programm der JUKS in den Bereichen Tanz, Theater, Medien und Kunst Inspirationen gewinnen: „Aus den Schulprojekten haben wir gelernt, dass die Bündelung von Kompetenzen mehrerer Künstler sehr gewinnbringend ist.“

Künftig möchte Susanne Maier verstärkt die Aspekte Rhythmus und Sprache aufgreifen. Besonders wichtig für das Fortbestehen der Jugendkunstschule ist ihr „neben einer klassischen Erziehung“ auch „die Reaktion auf aktuelle und gesellschaftliche Themen“. Kunst sei immer damit verbunden, auch sozial interessiert und engagiert zu sein. „Ohne die Basics“, die künstlerischen Techniken und das theoretische Wissen also, sei „Kunst kaum möglich, aber der spannende und interessante Teil kommt meistens dann, wenn Gewonnenes angewendet werden kann, wenn man seine Gedanken, seine Kritik auf andere Art und Weise sprechen lassen kann“.

Um eine andere Sprache bemüht man sich also auch in der JUKS, zumindest um eine andere sprachliche Fixierung der Gedanken. Geschrieben wird hier, wenn überhaupt, auf großen Plakaten und Papierrollen. Von einer Normierung der Schrifträger hält Susanne Maier genau so wenig wie von der Normierung der Gedanken. ←

**MIT STARKEN
PARTNERN
VERÄNDERUNG
SCHAFFEN**

„ES GIBT KEIN FERTIGES REZEPT“

Die DKJS als Kooperationspartner im Kulturagentenprogramm

— Andreas Knoke, Abteilungsleiter Programme der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), über die Beweggründe der DKJS, sich als Kooperationspartner in den Ländern Berlin und Thüringen am Kulturagentenprogramm zu beteiligen, und darüber, was die Stiftung aus dem Programm für sich mitnimmt.

Die DKJS war bereits in der Konzeptionsphase des Kulturagentenprogramms dabei. Was hat die Stiftung dazu bewogen, an diesem Programm mitzuwirken? ...

— Andreas Knoke: Das Kulturagentenprogramm fördert kulturelle Bildung – und zwar dort, wo alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden: in der Schule. Jedes Kind soll an Angeboten der kulturellen Bildung teilhaben können, seine Potenziale und Talente entdecken und entfalten. Letztendlich geht es also um Chancengerechtigkeit. Dafür setzen wir uns als Stiftung im Bildungsbereich ein und stoßen Veränderungen an. Somit passt das Kulturagentenprogramm sowohl zu unseren Zielen als auch zu unserer Expertise, die wir in das Programm einfließen lassen und durch das Programm erweitern wollten.

Die DKJS setzt bundesweit Programme im Bildungsbereich um. Welche Erfahrungen konnte die DKJS konkret in das Kulturagentenprogramm einbringen? ...

— Seit über 20 Jahren arbeiten wir bundesweit mit Schulen zusammen. Daraus ist nicht nur ein großes Netzwerk, sondern auch ein reicher Wissensschatz entstanden – rund um Schulentwicklung, aber auch zum Thema kulturelle Bildung. So unterstützen wir

beispielsweise im Programm „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ seit 2004 die Qualitätsentwicklung an Ganztagschulen in allen Bundesländern. Wir beraten Einzelschulen ebenso wie Schulnetzwerke. Wir begleiten Veränderungsprozesse und den Austausch auf Peer-Ebene. Auch unser Programm „Kultur.Forscher!“ dreht sich um Schulentwicklung und um eine neue Lernkultur. Dabei erproben Schulen und ihre Kulturpartner seit 2008, wie forschendes Lernen im Bereich Kunst und Kultur gelingen kann. Hier haben wir beispielsweise Erfahrungen zum fächerübergreifenden Lernen, zur Arbeit in multiprofessionellen Teams und zum Ansatz der ästhetischen Forschung gesammelt. Doch selbstverständlich haben wir nicht nur Wissen in das Kulturagentenprogramm eingebracht, sondern auch neues Wissen gewonnen. Zum Beispiel zur „Prozessbegleitung von Prozessbegleitern“: Denn sowohl die Kulturagenten als auch die DKJS und die anderen Kooperationspartner sind Prozessbegleiter, die die Kulturagenten begleiten.

Unter dem Dach der DKJS sind das Landesbüro Berlin und das Landesbüro Thüringen zu Hause. Wie würden Sie die Rolle der DKJS beschreiben? ...

— Die Länderbüros – ob nun in Thüringen oder Berlin – haben die Aufgabe, das Programm regional auszugestalten, zu koordinieren und umzusetzen. Wir betreuen die Kulturagenten sowohl individuell als auch als Gruppe und entwickeln Angebote, um ihre Arbeit in den Schulen zu unterstützen. Wir sind Ansprechpartner für die Programmakteure in den Ländern und beraten alle vom Programm geförderten Projekte im jeweiligen Land. Wir organisieren den

Austausch über die Einzelnetzwerke hinaus und die Durchlässigkeit der Programmverfahren ins Land hinein. Als Kooperationspartner sind wir aber nicht nur mit den Länderbüros auf der konkreten Umsetzungsebene beteiligt, sondern bringen uns auch als Fachpartner in die überregionale Umsetzung ein, beispielsweise durch die Mitwirkung im Programmbeirat.

Als einziger Kooperationspartner ist die DKJS für die Umsetzung des Programms in zwei Bundesländern verantwortlich: Berlin und Thüringen. Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten konnten Sie in den Ländern feststellen?

Berlin und Thüringen könnten unterschiedlicher kaum sein: die Hauptstadt und Kulturmetropole einerseits, das Flächenland mit seiner bedeutenden Kulturgeschichte andererseits. Die gleichen Ziele unter völlig unterschiedlichen Rahmenbedingungen umzusetzen – das war eine spannende Herausforderung. Zugespitzt formuliert: Berlin steht für kulturelle Experimentierfreude und Innovation; hier gibt es viele große Schulen, große Kulturpartner und kurze Wege. Thüringen hingegen steht für ein traditionsreiches Kulturgut; hier sind die Schulen in der Regel viel kleiner, und es gibt deutlich weniger Diversität und Infrastruktur im Bereich der kulturellen Bildung. Hinsichtlich der Bandbreite der entstandenen Projekte in beiden Ländern existiert jedoch ein gemeinsamer Nenner: Vielfalt! Es war in Berlin wie in Thüringen von Projektwochen bis hin zu Workshops jedes Format vorhanden. Und wichtig war bei allen die Vermittlung durch die Kulturagenten.

Welche Themen und Fragen nimmt die DKJS aus dem Kulturagentenprogramm mit?

Wie Kinder und Jugendliche in ländlichen Räumen leben und lernen – darüber konnten wir in Thüringen viel erfahren, und es ist dieses Thema, das wir für unsere weitere Arbeit mitnehmen. Es geht uns um die Frage, wie junge Menschen auch in Regionen, die vom demografischen Wandel stark betroffen sind, ihr Lebensumfeld aktiv mitgestalten können. In Thüringen haben wir gesehen, wie das über die Künste möglich ist: zum Beispiel im Projekt „Von der Leine gelassen“. In diesem Projekt haben Schülerinnen und Schüler der Regelschule Uder zum 925-jährigen Jubiläum der Gemeinde nicht nur die Auswahl der 25 beteiligten Künstler organisiert. Sie haben sich über ihre Vorha-

ben auch mit dem Bürgermeister abgestimmt und sich auf diese Weise sehr stark in die örtliche Gemeinschaft eingebracht. Die Schulen haben hier das besondere Potenzial, zu einem Kulturort für die jeweilige Region zu werden und junge Menschen zu mobilisieren. Wir haben auch erkannt, dass Kulturagenten und auch andere Vermittler in ländlichen Räumen besonders wichtig sind, denn räumliche Entfernungen verhindern häufig das Zustandekommen einer Zusammenarbeit von Schule und Kulturpartnern.

Ein weiteres Thema ist für uns die kulturelle Bildung an Ganztagschulen: Die Erfahrungen aus dem Kulturagentenprogramm zeigen, dass kulturelle Bildung positiv auf eine neue Schulkultur einwirkt, die für das gemeinsame Lernen und Leben an Ganztagschulen immens wichtig ist. So hat die künstlerische Gestaltung des Schulhofs der Berliner Heinz-Brandt-Schule – um nur ein Beispiel zu nennen – nicht nur räumliche, sondern auch soziale Veränderungen in Gang gesetzt. Über den Dialog „Was ist Kunst?“ und die aktive Beteiligung der Schüler wuchs die Schulgemeinschaft zusammen. Diese Verknüpfung von Kultur und Schulkultur möchten wir stärker herausarbeiten und in unsere Schulnetzwerke einbringen.

Gab es auch Erkenntnisse, die Sie überrascht haben?

Der Gestaltungsspielraum im Kulturagentenprogramm hat zugelassen, dass eine unglaubliche Vielfalt entstehen konnte. Es wurde von der Schule aus gedacht, und hier wurden viel Mühe und Zeit investiert, etwas Passendes für die jeweilige Schule zu identifizieren – ohne normative Vorgaben, wie ein künstlerisches Projekt oder Profil aussehen soll und muss. Das zeugt von einer guten Prozessbegleitung durch die Agenten. Das heißt konkret: mit Abstand, aber genau hinschauen, nicht mit der Tür ins Haus fallen und die Möglichkeiten und Ressourcen gut ausloten. In diese Aufgaben beziehungsweise in dieses neue Berufsfeld sind die Kulturagenten – als Intermediär zwischen den „Systemen“ Schule und Kultur – überraschend schnell hineingewachsen. Sie wurden von Machern zu professionellen Begleitern. Unverändert und unerschöpflich ist hingegen ihre Kreativität: Die Kulturagenten stecken auch nach vier Jahren noch voller Ideen.



Tanzprojekt „DANZCHURAL“ der Jenaplanschule Jena in Kooperation mit der Tanzkompanie Ensemble A. Foto: JenaKultur

Angesichts all dieser Erlebnisse und Erfahrungen: Haben Sie so etwas wie ein Patentrezept für gute kulturelle Bildung gefunden?

Es gibt kein fertiges Rezept – das war auch nie das Ziel. Entscheidend ist, dass alle Beteiligten gemeinsam klare Ziele festlegen, die für sie wichtig sind. Diese können von Schule zu Schule nur unterschiedlich ausfallen. Fest steht allerdings, dass Veränderungsprozesse komplex sind und Zeit brauchen. Das ist gut so, und es ist wichtig, sich und den Partnern dafür Zeit zu geben. Fest steht auch, dass kulturelle Bildung Leidenschaft erfordert – und diese braucht Raum in der Schule. Kulturagenten, Künstler und Kulturbeauftragte sind Schlüssel, um solche Räume zu öffnen. ←

Die Fragen stellte Anne Stienen von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung.

TOM BRAUN

KULTUR UND SCHULE VOM SUBJEKTSTANDPUNKT AUS GESTALTEN

Die BKJ als Kooperationspartner im Kulturagentenprogramm

— Das Subjekt im Mittelpunkt! Dieser Aufruf bringt den Auftrag und die zentrale Handlungsorientierung der Bundesvereinigung Kultureller Kinder- und Jugendbildung (BKJ) zum Ausdruck. Als Dachverband für kulturelle Bildung in Deutschland setzt sich die BKJ mit dem Netzwerk ihrer 57 Mitgliedsorganisationen bundesweit und international dafür ein, dass an allen gesellschaftlichen Orten Voraussetzungen geschaffen werden, die allen Kindern und Jugendlichen von Anfang an und unabhängig von individuellen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen eine aktive Teilhabe am kulturellen Leben sowie eigene künstlerische und kulturelle Betätigung ermöglichen.

Ausgangslage für die Einschätzung von Möglichkeiten und Veränderungsbedarfen sind für das Handeln der BKJ die aktuellen Lebenslagen der Jugendlichen und Kinder. Im Zuge der Ganztagserschulung wird Schule für Jugendliche und Kinder zunehmend zum zentralen Aufenthalts- und Lebensort. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Qualität von Schulen auch und gerade aus Sicht einer subjektorientierten Kinder- und Jugendbildung neu. Kulturelle Bildung als ein unverzichtbarer Teil der Allgemein-

bildung, der Kinder und Jugendliche vom Standpunkt der Subjektorientierung aus in ihren Stärken und Bedürfnissen anerkennt sowie ihnen Befähigungs- und Bildungsgelegenheiten systematisch zugänglich macht, kann dazu einen zentralen Beitrag leisten. Die BKJ hat sich in den letzten Jahren daher in verschiedenen Praxis- und Forschungsprojekten für eine stärkere Verankerung von ästhetisch-kultureller Praxis in der Schule eingesetzt.¹ Neben der systematischen Feldentwicklung für Kooperationen außerschulischer Einrichtungen der kulturellen Bildung mit Schulen und der Beforschung dafür relevanter Qualitätsverständnisse sowie der Bereitstellung geeigneter Praxismodelle hat die BKJ in den letzten Jahren das Konzept einer „Kulturellen Schulentwicklung“ in die nationale und internationale Fachdebatte eingebracht und weiter konturiert. Mit dem Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“, an dessen Entwicklung die BKJ im Vorfeld entscheidend beteiligt war, konnte die BKJ daher die Zielstellung verbinden, bisherige Konzepte für eine Verankerung von ästhetisch-kultureller Praxis in Schule zu überprüfen und dahingehend weiterzuentwickeln, besondere Struktur- und Prozessmerkmale in Bezug auf die Beratungs- und Moderationstätigkeit

außerschulischer Kulturagentinnen und Kulturagenten gemeinsam mit den anderen Fachpartnern des Modellprogramms identifizieren und beschreiben zu können. Die für die Tätigkeit der Kulturagentinnen und Kulturagenten wie auch die in der Werkzeugbox „Kulturelle Schulentwicklung“ der BKJ abrufbaren Kompetenzprofile für Schulberaterinnen und Schulberater mit dem Schwerpunkt Kultur geben hierzu einen vertieften Einblick.²

Mit der Professionalisierung von Beratungsprozessen für Schulen auf dem Weg zu einem kulturellen Schulprofil verbindet die BKJ zum einen das Anliegen, Schulen in der Weiterentwicklung einer subjektorientierten Lern- und Lehrkultur mit und durch ästhetisch-kulturelle Praxis zu unterstützen. Dies allein reicht als Zieldimension jedoch nicht aus, um einen konsequent subjekt- und damit immer auch partizipationsorientierten Blick auf Kultur und Schule einzunehmen. Vielmehr gilt es darüber hinaus einzubeziehen, wie Kinder und Jugendliche ihr soziales Umfeld wahrnehmen und sich aneignen, in welchen Beziehungen sie zu Peers, Eltern und Freunden stehen, und dies als prägende und primäre Lebens- und Lernwelten anzuerkennen. Der 14. Kinder- und Jugendbericht³ der Bundesregierung stellte 2013 vor dem Hintergrund einer zunehmenden Institutionalisierung und Pädagogisierung des Aufwachsens von Jugendlichen und Kindern die Frage, inwiefern Schulen, Kitas und Einrichtungen der Jugendhilfe neben professionell konzipierten Bildungsangeboten auch informelle sozialräumliche, peer- und familienbezogene Prozesse berücksichtigten und einbezogen. Damit nehmen die Sachverständigen des Kinder- und Jugendberichts einen Blickwinkel ein, aus dem heraus Bildung von Kindern und Jugendlichen als ein umfassender Aneignungsprozess in einer sozial und kulturell verfassten Lebenswirklichkeit verstanden wird.

Indem das Kulturagentenprogramm durch die Moderationstätigkeit der Kulturagentinnen und Kulturagenten konsequent auf eine Einbettung der kulturellen und künstlerischen Projekte der beteiligten Schulen in die lokalen und regionalen Kulturnetzwerke ausgerichtet war, bot es für eine weitere Zieldimension der BKJ eine wichtige weitere Voraussetzung: Die Frage, wie Kooperationen professionell organisierter Lern- und Bildungsorte einen sozialräumlichen Bezug herstellen können, der neben Fragen des strukturellen Passungsverhältnisses unterschiedlicher institutioneller Lernorte auch peer- und familienbezogene

Lebensorte als zentrale Bausteine einer lokalen Bildungs- und Kulturlandschaft mit einbezieht.

Eine Aufgabe der nächsten Zeit wird es daher sein, die durch das Kulturagentenprogramm vorliegenden Erfahrungen zu Prozessen und strukturellen Voraussetzungen für eine Verankerung kultureller Bildung in Schulen in eine übertragbare Methodologie zu übersetzen. Diese wird in der Anforderung stehen, Fachdebatten aus den künstlerischen Schulfächern, der außerschulischen kulturellen Bildung sowie Fragen lokaler Bildungslandschaften mit dem bestmöglichen Forschungsfeld der Schulentwicklung so zu verbinden, dass neben den institutionellen Logiken und Ressortzugehörigkeiten Fragen der Subjektorientierung als eine zentrale und unverzichtbare Kategorie der Gestaltung und Überprüfung konzeptionell berücksichtigt werden.⁴

Neben diesen die Einzelschule und ihre lokale beziehungsweise landesbezogene Verortung fokussierenden Fragen der Ausführung ergeben sich zudem übergreifende Anforderungen. Diese beziehen sich vor allem auf die von mittlerweile allen Ländern erstellten Qualitätsrahmen für Schulqualität. Diese gilt es nun, systematisch daraufhin zu überprüfen, inwieweit sie die Anwendung ästhetisch-kultureller und subjektorientierter Dimensionen zulassen – und zwar so, dass der schulische Auftrag zur Qualifizierung erfüllt und zugleich für die Schülerinnen und Schüler wie auch für ihre Lehrerinnen und Lehrer als ein verstehbarer, sinnvoller und umsetzbarer Zusammenhang mit den schulischen Aufträgen zur Sozialisation und Enkulturation erfahrbar wird. Damit wäre zugleich eine Grundlage für eine systematische Qualitätsentwicklung von Schulen im Sinne einer subjektorientierten kulturellen Schulentwicklung geschaffen, die es Schulaufsicht und Einzelschulen gleichermaßen ermöglichen würde, entsprechend ausgerichtete Bestandsaufnahmen, Entwicklungspläne und Zielüberprüfungen umzusetzen. Denn dazu fordert der 14. Kinder- und Jugendbericht auf: verstärkt und gerade in Zeiten der Institutionalisierung des Aufwachsens den Subjektstandpunkt einzunehmen.

Kulturelle Schulentwicklung bedeutet in diesem Sinne, für Einzelschulen, aber eben auch für die steuernden Ebenen der Schulaufsicht Grundlagen der Qualitätsentwicklung zu schaffen, die den spezifischen Auftrag der Institution Schule mit dem Konzept einer subjektorientierten Bildung verbinden – mit und durch die

besondere Berücksichtigung ästhetisch-kultureller Praxis. Diese auf den schulischen Kontext fokussierte Aufgabe impliziert zugleich die weitergehende Anforderung, Voraussetzungen und Gelingensbedingungen von Implementierungsprozessen zu identifizieren, den unterschiedlichen Steuerungsebenen zuzuweisen und kontextbezogen auszuformulieren.

Ein weiterer Bereich, der in Zukunft gründlicher untersucht werden kann, ist die Frage der Übertragbarkeit der durch das Kulturagentenprogramm in der Schule gewonnenen Erkenntnisse auf eine Entwicklung außerschulischer pädagogischer Institutionen. Denn bei allen Unterschieden zwischen der pädagogischen Arbeit in der allgemeinbildenden Schule mit ihren unterschiedlichen gesetzlich vorgegebenen Verpflichtungen und außerschulischen kulturpädagogischen Einrichtungen (die wesentlich auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhen) gibt es auch eine Reihe von Gemeinsamkeiten, die zumindest nahelegen, eine Übertragung von schulbezogenen Erkenntnissen zu überprüfen. Dies betrifft etwa den Aspekt einer systematischen Organisationsentwicklung, es betrifft Fragen der Partizipation sowohl der Kinder und Jugendlichen als auch der Fachkräfte, es betrifft Fragen der Gestaltung des Gebäudes, des pädagogischen Führungsstils und der Weiterqualifizierung des pädagogischen Fachpersonals. ←

- 1 Vgl. 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; Fuchs, Max; Braun, Tom (Hg.): *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Bd. 1, Schultheorie und Schulentwicklung*, Weinheim und Basel 2015; Kelb, Viola (Hg.): *Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – Neue Lernqualitäten*, München 2007.
- 2 Vgl. www.kultur-macht-schule.de [30.07.2015].
- 3 Deutscher Bundestag: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 14. Kinder- und Jugendbericht. Drucksache 17/12200 vom 30.01.2013.
- 4 Vgl. Hübner, Kerstin; Kelb, Viola: „Kulturelle Bildung und Sozialraumorientierung: Kontexte, Entwicklungen und Herausforderungen“, online: www.kubi-online.de [30.07.2015].



ALEX PFEIFFER

KOOPERATION WIRD SYSTEM – KULTUR MACHT SCHULE

Die LKJ Baden-Württemberg als Kooperationspartner im Kulturagentenprogramm

— Die Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (LKJ) Baden-Württemberg ist Träger des Landesbüros Baden-Württemberg „Kulturagenten für kreative Schulen“ und als Kooperationspartner für die fachliche Umsetzung und Koordination in Baden-Württemberg verantwortlich. Diese Aufgabe schließt sehr gut an die Arbeitsfelder, die Kompetenzen und die Ziele der LKJ an:

Die LKJ ist Dachverband von 26 landesweiten Organisationen der kulturellen Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Das Spektrum umfasst Musik, Theater, Tanz, Rhythmik, Foto, Film, Multimedia, Literatur, Kunst, Zirkus sowie Kinder- und Jugendmuseen. Die weitere Stärkung der kulturellen Bildung als wichtiger Teil der Allgemeinbildung für alle Kinder und Jugendlichen in Baden-Württemberg ist ein zentrales Anliegen der LKJ. Sie wird von Politik und Ministerien im Land immer wieder im Rahmen von Fachbeiräten und landesweiten Arbeitsgruppen in aktuelle Diskurse und Entwicklungen im Kultur- und Bildungsbereich einbezogen. Das Thema der Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Partnern aus dem Bereich von Kunst und Kultur spielte hier in den letzten Jahren eine zunehmend große Rolle. So hat die Konzeption des Landes Baden-Württemberg „Kultur 2020“ aus dem Jahr 2011 die kulturelle Bildung zum Schwerpunktthema gemacht. Ein daraufhin vom Land

berufener „Fachbeirat Kulturelle Bildung“, in dem auch die LKJ vertreten ist, hat im Jahr 2013 „Empfehlungen zur kulturellen Bildung“ veröffentlicht, in denen die Bedeutung von Kooperationen mit Schulen für eine nachhaltige Entwicklung der kulturellen Bildung unterstrichen wird.

Getragen von der Überzeugung, dass kulturelle Bildung ein wichtiger Teil der Allgemeinbildung ist, die in schulischen und außerschulischen, in formellen und informellen Lernkontexten erworben wird, steht das Thema „Schule und Kultur“ schon lange auf der Agenda der LKJ. Welche Entwicklungen und Erfahrungen im Feld „Kooperation mit Schule“ aktuell vorliegen, zeigte die LKJ zuletzt mit zwei großen Fachtagungen, bei denen Expertinnen und Experten aus Theorie und Praxis zum Thema „Schule und Kultur“ ihre Arbeit vorstellten. Das LKJ-Internetportal „Kooperationskompass Kulturelle Bildung“ bietet Know-how für kreative Partnerschaften von Schulen und Kulturschaffenden und stellt Best-practice-Beispiele vor. Mit dem Schülermentorenprogramm „Kulturstarter“ werden Schülerinnen und Schüler aus Baden-Württemberg qualifiziert und motiviert, das kulturelle Leben an ihrer Schule aktiv mitzugestalten.

Vor dem Hintergrund dieses Engagements war die Beteiligung an der Umsetzung des Modellprogramms



Projekt „Sturm & Klang“ der Realschule Ostheim, Stuttgart, im Rahmen von „Jetzt!2014“ in Kooperation mit Open_Music.
Foto: Reiner Pfisterer/Open_Music

„Kulturagenten für kreative Schulen“ in Baden-Württemberg für die LKJ vielversprechend. Anknüpfungspunkt war dabei die auch von vielen anderen Akteuren immer wieder bestätigte Erfahrung, dass es mittlerweile vielfältige Kooperationen mit Schulen im Feld der kulturellen Bildung gibt, die aber oft punktuell, temporär und singular bleiben und als Angebote nicht in das System Schule integriert sind. Diese Kooperationen kommen häufig durch persönliche Netzwerke und durch das besondere und zusätzliche Engagement einzelner Lehrerinnen und Lehrer zustande und beziehen sich auf ihre jeweiligen Klassen. Sie sind oft Highlights und Ausnahmen zugleich und selten mit dem Schulunterricht und dessen Themen verknüpft. Aus systemischer Sicht bleiben diese Kooperationen oft „am Rande“ des Bildungssystems Schule und sind nicht in das Kerngeschäft schulischer Allgemeinbildung integriert. Diese „Randlage“ bedingt auch, dass sich die durchaus verschiedenen Lernkulturen der Kooperationspartner eher nicht befruchten oder gemeinsam weiterentwickeln können. Die Kooperationspartner empfinden diese Situation häufig als „ungleich“, sie drücken dies mit dem von beiden Seiten formulierten Wunsch nach einer „Kooperation auf Augenhöhe“ aus.

Die Stärke des Kulturagentenprogramms liegt darin, dass es durch sein Setting und durch die damit verbundenen personellen und finanziellen Ressourcen interessierte Schulen dabei unterstützt, ihre Strukturen und Konzepte so zu gestalten, dass eine „Kooperation auf Augenhöhe“ kontinuierlich und nachhaltig umgesetzt werden kann. Dabei wird mehr entwickelt als eine weitere Abfolge einzelner Kooperationsprojekte. Alle Aktivitäten zielen darauf, ein von den Schulen selbst formuliertes Konzept der kulturellen Bildung zu erproben und umzusetzen und ein entsprechendes Profil zu entwickeln, das aktuell und zukünftig handlungsleitend für alle Akteure im jeweiligen System Schule und für die Kooperationspartner ist. Die Kulturagentinnen und Kulturagenten haben in diesen Prozessen eine zentrale Rolle: Sie sind Experten, Vermittler, Aktivatoren und Prozessbegleiter für die Entwicklung von tragfähigen und verlässlichen Kooperationen zwischen Schule und Kulturinstitution sowie Kulturschaffenden. Dadurch werden die Schulen befähigt, ihre Wünsche und Bedarfe zu formulieren, und die Kulturpartner müssen abwägen, ob sie diesen Wünschen nachkommen wollen und können. Die Steuerung und aktive Begleitung dieser Schnittstelle ist eine neue Funktion im Feld von Kooperationen und

eröffnet die Möglichkeit, auf beide Systeme (Schule und Kultur) einzuwirken und ihre Bildungspotenziale zu integrieren.

In diesem konzeptionellen Setting sieht die LKJ eine große Chance, kulturelle Bildung in der Schule über stabile Kooperationsstrukturen zu etablieren, aufzubauen und zu verankern. Das Kulturagentenprogramm stärkt das Feld der kulturellen Bildung auch landesweit. Die vielfältigen positiven Entwicklungen an den 24 beteiligten Schulen in Baden-Württemberg werden in den Kommunen und auf Landesebene von Politik, Verwaltung und Fachöffentlichkeit mit Interesse wahrgenommen. So hat das Kultusministerium im Jahr 2013 damit begonnen, Kulturbeauftragte in den Lehrerkollegien einzurichten; inzwischen sind über 1.000 Schulen in Baden-Württemberg mit Kulturbeauftragten registriert.

Zentrale Erkenntnis des Kulturagentenprogramms ist bereits jetzt, dass die Qualität dieser Entwicklungsprozesse durch zwei wichtige Faktoren beeinflusst wurden: durch Aktivierung und durch Erfahrungsaustausch. Beides leisteten die Kulturagentinnen und Kulturagenten vor Ort. Beides leistete auch das Landesbüro Baden-Württemberg „Kulturagenten für kreative Schulen“ mit kontinuierlichen Weiterbildungen und der fachlichen Begleitung aller Akteure im Land. Mit regelmäßigen Veranstaltungen für die teilnehmenden Leitungen und die Kulturbeauftragten der Schulen sowie mit einer Reihe von Transferveranstaltungen vor Ort etablierte das Landesbüro Formen des Erfahrungsaustauschs und der gegenseitigen Beratung zwischen Schulen und Kulturschaffenden, die lokale und regionale Besonderheiten berücksichtigten. Für den Blick über den Tellerrand organisierte das Landesbüro Inputs und Inspirationen durch die Begegnung mit Fachleuten aus Baden-Württemberg und dem gesamten Bundesgebiet sowie international führenden Expertinnen und Experten aus dem Bereich der kulturellen Bildung.

Durch das Kulturagentenprogramm ist mittlerweile ein umfangreiches Erfahrungs- und Handlungswissen für die verlässliche und qualitätsvolle Gestaltung von Kooperationen zwischen Schule und Kultur entstanden. Durch den Transfer dieses Wissens ist es möglich, „aus Erfahrungen zu lernen“ und Entwicklungsprozesse für interessierte neue Akteure abzukürzen. Eine zentrale Aufgabe für die Zukunft wird es sein, dieses Erfahrungs- und Wissenskapital aktivierend und mo-

tivierend an interessierte Schulen und Kooperationspartner weiterzugeben. Mit dem Signal zur Fortsetzung des Kulturagentenprogramms über das Jahr 2015 hinaus ist bereits ein weiterer wichtiger Schritt getan. Nach Programmende kann eine solche aktivierende Funktion aus Sicht der LKJ durch eine landesweite Koordinationsstelle „Kultur und Schule“ erfüllt werden, die berät, aktiviert, coacht und mit regelmäßigen Veranstaltungen einen produktiven Erfahrungsaustausch im Land gewährleistet. Das Landesbüro Baden-Württemberg „Kulturagenten für kreative Schulen“ könnte nach Programmende zu einer solchen Fachstelle ausgebaut werden.

Das Kulturagentenprogramm bestätigt eindrücklich, was die LKJ und ihre Mitgliedverbände bereits 2005 in einem Positionspapier formuliert haben: Kooperationen entstehen nicht von allein. Sie müssen angeregt, qualifiziert und auch finanziell gefördert werden. „Von Projekten zu Strukturen“, das Motto, das die Grundlage der Arbeit der Kulturagentinnen und Kulturagenten in der Schule war, lässt sich aus Sicht der LKJ als Forderung auch an die Bildungs-, Kultur- und Jugendpolitik in Baden Württemberg formulieren. ←

YVONNE FIETZ

POTENZIALE DER STADTTEILE

conecco UG - Management städtischer Kultur als Kooperationspartner im Kulturagentenprogramm

— Durch das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ konnten in Hamburg viele Schülerinnen und Schüler für Kultur begeistert, diverse Kooperationen zwischen Schulen und Kultureinrichtungen auf den Weg gebracht und erste nachhaltige Strukturen für eine kulturelle Schulentwicklung in Stadtteilschulen gebildet werden. Kunst und Kultur sind jetzt im Schulalltag nicht mehr wegzudenken und bieten bessere Rahmenbedingungen für die künstlerischen Produktionen und Präsentationen der Schülerinnen und Schüler – ein essenzieller Faktor für mehr Bildungschancen für alle in einer internationalen Stadtgesellschaft.

Als Ausgründung aus dem Dachverband für lokale Kultur und kulturelle Bildung STADTKULTUR HAMBURG verfügt conecco UG – Management städtischer Kultur über das Alleinstellungsmerkmal gebündelter Kompetenz und Erfahrung auf der Schnittstelle von Schul-Kultur-Kooperation. In Ergänzung zu dem Interessen vertretenden Ansatz eines Dachverbands basiert die Arbeit von conecco auf Methoden und Strategien des klassischen Projektmanagements und auf der Prämisse, dass jedwede auf Nachhaltigkeit angelegte Kooperation Organisations- beziehungsweise Personalentwicklungsprozesse beinhalten sollte. Alle Prozesse sind an partizipatorisch erarbeiteten Zielsetzungen und Qualitätskriterien orientiert und werden kontinuierlich evaluiert und ausgewertet.

conecco UG – Management städtischer Kultur wurde 2010 von der geschäftsführenden Gesellschafterin Yvonne Fietz und dem gemeinnützigen Verband

STADTKULTUR HAMBURG e. V. gegründet. Die Unternehmersgesellschaft ist auf das Schaffen guter Entfaltungsbedingungen für die Effekte von Kunst und Kultur in den unterschiedlichsten Bereichen spezialisiert. Der wichtigste Arbeitsbereich von conecco ist die Umsetzung und Prozessbegleitung der Kooperation von Künstlerinnen und Künstlern sowie Kulturorganisationen mit Schulen.

Auf Grundlage der Erfahrungen in der Begleitung von Kulturorganisationen sowie Künstlerinnen und Künstlern bei der Kooperation mit Schulen sowie der Umsetzung eigener Schul-Kultur-Kooperationsprojekte bringt conecco Strategien aus der Organisationsentwicklung und der Kunst zusammen und entwickelt passgenaue Qualifizierungsformate. conecco hat eine Projektmanagementstruktur entwickelt, in die im Laufe der Jahre durch Evaluation und Qualitätsentwicklung eine Vielzahl von Gelingensbedingungen implementiert werden konnte. Diese komplexe Projektmanagementstruktur in Verbindung mit einer konsequenten Ziel- und Qualitätsorientierung diente als Matrix für die Umsetzung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ in Hamburg.

Das Kulturagentenprogramm fiel in Hamburg auf einen gut vorbereiteten Boden: Politik und Verwaltung haben durch die Pilotschulen Kultur, die im Rahmen der Modellregion Kinder- und Jugendkultur eine Impulsförderung erhielten, den Stellenwert von Kulturkooperation von Schulen für mehr Bildungschancen erkannt. Immer mehr Schulen haben gesehen, welche Qualitäten und

Potenziale eine Integration von Kultur in den schulischen Alltag mit sich bringt, und viele Kulturorganisationen und Kunstschaffende haben zahlreiche Erfahrungen mit Schulkooperation machen können.

Die Motivation von conecco für die Umsetzung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ in Hamburg bestand darin, die langjährigen Erfahrungen und das professionelle Know-how auf Landesebene einzubringen, um damit der Hamburger Kultur- und Bildungslandschaft nachhaltige Impulse zur Etablierung von Kunst und Kultur als essenziellen Bestandteil des schulischen Bildungsbegriffs zu verschaffen. Im Rahmen der Umsetzung des Programms konnte die Projektmanagementstruktur weiterentwickelt, der Ziel- und Qualitätsrahmen weiter differenziert werden. Darüber hinaus verfolgte conecco das Ziel, den 2010 in Hamburg neu eingeführten Schultyp „Stadteilschule“ bei der Entwicklung von Kulturprofilen zu unterstützen, Kooperationen mit Kulturinstitutionen sowie Künstlerinnen und Künstlern auszubauen und die Öffnung in den Stadtteil zu fördern. Eine Herzensangelegenheit ist es, insbesondere der internationalen Schülerschaft bestmögliche Bildungschancen durch eine selbstverständlich in den Schulalltag integrierte Kunst und Kultur zu eröffnen.

Die Leitung des Landesbüros durch conecco ist insbesondere dadurch geprägt, dass conecco seine Wurzeln im Kulturbereich hat und darüber hinaus viele Erfahrungen mit der Vernetzung mit dem Stadtteil und der Stadt mitbringt. Daher ist es nicht verwunderlich, dass sich im Laufe der Zeit immer stärker eine Vision von Hamburger „Schulen als Kulturinstitutionen (im Stadtteil)“ abzeichnete. Gerade in Hamburger Stadtteilen mit nur geringer kultureller Infrastruktur wachsen den Stadteilschulen als lokalen Kultur- und Bildungsarten unter dem Aspekt des ganztätigen Lernens sehr spezifische Aufgaben zu, die weit über das traditionelle Verständnis der Schule als im Gesetz verankerte Bildungsinstitution (Stichwort: gesetzliche Schulpflicht) hinausgehen.

Gemäß den Ergebnissen der Potenzialstudie „Hoch hinaus“¹ vertritt conecco die Ansicht, dass vor allem in Stadtteilen mit internationaler Schülerschaft die Qualität und das Profil der am Projekt beteiligten Künstlerinnen und Künstler sowie der Kulturorganisationen besonders ausgereift und professionell sein müssen, um bestmögliche

Effekte bei den Schülerinnen und Schülern zu erreichen. Durch die internationale Hamburger Schülerschaft (48 Prozent der unter 18-jährigen weisen einen Migrationshintergrund auf, das ist damit die bundesweit höchste Quote) treffen sehr unterschiedliche Vorstellungen aufeinander – davon, was Kultur sein könnte und was vielleicht nicht –, die sich erst in einem kreativen und künstlerischen Prozess zu einem gemeinsamen Kulturbegriff formen können. Eine gemeinschaftlich gestaltete Kultur schafft gesellschaftliche Bindekräfte, bildet Gemeinschaften in der Schule, im Stadtteil und in der Stadt.

Die Auseinandersetzung mit der Frage, wie Kultur zum selbstverständlichen Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen werden kann, hat daher in allen beteiligten Schulen zum intensiven Nachdenken und Forschen über einen Kulturbegriff geführt. Interessanterweise zeichnete sich im Laufe der Jahre immer deutlicher ein erweiterter Kulturbegriff mit diversitätsoffener und Prozess-Orientierung ab, der auch in den innovativen und konzeptionell anspruchsvollen Hamburger Kunstgeldprojekten seinen künstlerischen Ausdruck fand. Als hansestädtische Großstadt mit internationaler Stadtgesellschaft ist dies als ein Modellfall zu betrachten, den es weiter zu verfolgen, wenn nicht zu beforschen gilt.

Immer wieder neu mit unterschiedlichen Künstlerinnen und Künstlern, Kulturorganisationen sowie mit kultur-offenen Schulen Räume zu schaffen, in denen „jeder Mensch ein Künstler“ ist und Kunst zum gemeinsamen Nenner einer internationalen Stadtgesellschaft wird – das ist der Grund, warum conecco sich mit Freude und Engagement am Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ beteiligt hat und warum die Unternehmungsgesellschaft mit viel Energie und Ideen gerne auch das Transferprogramm gestalten würde. ←

1 Vgl. Keuchel, Susanne; Aescht, Petra: Zentrum für Kulturforschung: Hoch Hinaus. Potenzialstudie zu Kinder- und Jugendkulturprojekten, Kurzfassung Mai 2007, online: www.pwc.de/de/engagement/assets/PwC_Stiftung_Potenzialstudie_2007.pdf [30.08.2015].



ANHANG

PROFIL

KULTURBEAUFTRAGTER

— Im Rahmen des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ verpflichtete sich jede teilnehmende Schule, eine/n sogenannte/n Kulturbeauftragte/n zu benennen. Dafür wurden in der Regel zwei Freistellungsstunden gewährt. Während der Programmlaufzeit haben die Kulturbeauftragten gemeinsam mit der Schulleitung nicht nur dazu beigetragen, dass passende Projekte in Zusammenarbeit mit weiteren Kolleginnen und Kollegen, der Schüler- und Elternschaft sowie Kulturpartnern entwickelt wurden, sondern auch dazu, das Querschnittsthema kulturelle Bildung konzeptionell in allen Bereichen der Schule zu verankern, mit dem Ziel, die kulturellen Angebote und Kooperationen mit Kultureinrichtungen auch nach der Modellphase fortzuführen und auszubauen. Gemeinsam mit den Fachlehrerinnen und -lehrern der künstlerischen Fächer stellten die Kulturbeauftragten somit den Dreh- und Angelpunkt für kulturelle Bildung in ihrer Schule dar.

Mit Unterstützung der Schulleitung haben die kulturbeauftragten Lehrerinnen und Lehrer sogenannte Steuergruppen „Kultur“ (oder auch Kulturgruppen) ins Leben gerufen, in denen – meist moderiert von den Kulturagentinnen und Kulturagenten – nicht nur die bereits vorhandenen künstlerischen Angebote in der Schule gebündelt wurden, sondern auch ein „Kulturfahrplan“ entwickelt wurde. In diesem Fahrplan hat die Schule ihre Ziele und Umsetzungsmaßnahmen im Bereich der kulturellen Bildung über mehrere Schuljahre hinweg festgelegt.

Im Folgenden haben wir auf Grundlage der Erfahrungen im Kulturagentenprogramm verallgemeinerbare Arbeitsfelder und Aufgaben der Kulturbeauftragten zusammengetragen. Es handelt sich dabei um ein Spektrum, aus dem sich im Einzelfall eine Auswahl ergibt, jeweils abhängig von den Rahmenbedingungen in der Schule, den Kenntnissen und Fähigkeiten der einzelnen Akteure und den spezifischen Aufgabenstellungen.

Den Kulturbeauftragten kommt eine wichtige Rolle bei der kulturellen Profilbildung ihrer Schulen zu. Ganz allgemein gesagt ist die/der Kulturbeauftragte

- } Anwältin/Anwalt für kulturelle Bildung in der Schule, das heißt für ein Lernen in den Künsten, mit den Künsten und durch die Künste.
- } Ansprechpartnerin/Ansprechpartner für alle Schulkollegen und externe Kulturpartner im Kontext kultureller Bildung in der Schule sowie
- } Konzeptentwicklerin/Konzeptentwickler in Zusammenarbeit mit der Schulleitung und anderen Gremien für Entwicklung eines kulturellen Schulprofils, für den Aufbau nachhaltiger Kooperationen und von umfassenden Bildungskonzepten.
- } Nicht zuletzt schafft sie/er in der Schule Sichtbarkeit und Öffentlichkeit für die vielfältige künstlerisch-ästhetische Praxis und die Angebote kultureller Bildung in den Schulen.

Im besten Fall hat die/der Kulturbeauftragte einen guten Kontakt in die Lehrerschaft, Erfahrungen mit Kunst- und Kulturprojekten und in der Zusammenarbeit mit Kulturschaffenden, Interesse an konzeptioneller Arbeit und ist ein Teamplayer. Idealerweise ist die/der Kulturbeauftragte Mitglied der erweiterten Schulleitung. Falls dies nicht der Fall ist, benötigen die Kulturbeauftragten für alle folgenden Aufgaben ein Mandat und die Rückendeckung ihrer Schulleitung. Die Funktion der Kulturbeauftragten nimmt viel Zeit in Anspruch. Daher ist eine Unterstützung durch die Schulleitung und eine entsprechende Freistellung unabdingbar. Weitere Anregungen dazu enthält die Arbeitshilfe „Was tun? Durch Kunst und Kultur Schule verändern“.

ARBEITSFELDER UND AUFGABEN VON KULTURBEAUFTRAGTEN

Information und Kommunikation

Die/der Kulturbeauftragte...

- } holt Informationen über kulturelle Angebote für die Schule ein und kommuniziert sie in die Schule.
- } informiert das Lehrerkollegium über kulturelle Angebote der Stadt/Gemeinde und der Region.
- } moderiert und koordiniert die Zusammenarbeit zwischen externen Kulturpartnern und den Fachkonferenzen und anderen relevanten Gremien.
- } macht kulturelle Aktivitäten der Schule sichtbar.
- } unterstützt die Öffentlichkeitsarbeit im Bereich kulturelle Bildung an der Schule.
- } entwickelt gemeinsam mit den Mitgliedern der Steuergruppe „Kultur“/Kulturgruppe ein Konzept zur Öffentlichkeitsarbeit für alle Aktivitäten kultureller Bildung der Schule.

Steuerung

Die/der Kulturbeauftragte...

- } initiiert eine Steuergruppe „Kultur“/Kulturgruppe oder bringt das Thema kulturelle Bildung in eine bereits bestehende Steuergruppe ein.
- } leitet die Steuergruppe „Kultur“/Kulturgruppe oder ist Mitglied im Kernteam dieser Gruppe.
- } koordiniert in Absprache mit der Schulleitung die Aktivitäten der Steuergruppe „Kultur“/Kulturgruppe.
- } informiert regelmäßig die Schulleitung über den Stand der Umsetzung des Kulturfahrplans und vereinbart mit ihr die dazugehörigen übergeordneten Maßnahmen (beispielsweise bei der Stunden- und Raumplanung).

Konzeptionelle Verankerung: Kulturfahrplan

Die/der Kulturbeauftragte...

- } initiiert und koordiniert gemeinsam mit der Steuergruppe „Kultur“/Kulturgruppe einen fortlaufenden partizipativen Prozess, in dem die Interessen und Bedarfe aller Akteure der Schulgemeinschaft (Schülerschaft, Eltern, Lehrerkollegium, weiteres pädagogisches Personal) in Bezug auf das kulturelle Profil der Schule ermittelt und diskutiert werden.
- } konzipiert/formuliert gemeinsam mit den Mitgliedern der Steuergruppe „Kultur“/Kulturgruppe und in Zusammenarbeit mit allen relevanten Gremien

den Kulturfahrplan, also ein Gesamtkonzept für die systematische und nachhaltige Verankerung künstlerisch-kultureller Angebote in allen Bereichen des Schullebens und unter Berücksichtigung der Zusammenarbeit mit externen Kulturpartnern.

- } trägt gemeinsam mit der Steuergruppe „Kultur“/Kulturgruppe dafür Sorge, dass auf dem Weg zu einem kulturellen Schulprofil sowohl alle Fächer als auch der Ganztagsbereich in unterschiedlichen Angebotsformaten und inhaltlichen Konzepten berücksichtigt werden.
- } wirbt an der Schule für eine allgemeine Öffnung des Unterrichts in vielen Fächern durch die Einbeziehung künstlerischer Methoden.
- } arbeitet mit an der Koordination kultureller Angebote in der Ganztagsbetreuung und im Ergänzungsbereich.

Projektmanagement und Koordination

Die/der Kulturbeauftragte...

- } initiiert kulturelle Projekte sowohl schulintern als auch mit außerschulischen Partnern.
- } entwickelt mit den Mitgliedern der Steuergruppe „Kultur“/Kulturgruppe ein Konzept zur Finanzierung/Finanzplanung und Mittelakquise und für das Controlling von künstlerischen Angeboten und Projekten.
- } koordiniert in Absprache mit der Schulleitung die Benennung Verantwortlicher für alle Aufgaben der Projektdurchführung.
- } evaluiert und reflektiert regelmäßig gemeinsam mit der Schulleitung und den Mitgliedern der Steuergruppe „Kultur“/Kulturgruppe die künstlerischen Aktivitäten/Projekte an der Schule.

Kooperation und Vernetzung

Die/der Kulturbeauftragte...

- } ist die Ansprechperson für das Kollegium und Kulturpartner, Künstlerinnen und Künstler und Kultureinrichtungen.
- } vermittelt Kontakte zwischen Lehrkräften der Schule, Künstlerinnen und Künstlern und Kultureinrichtungen.
- } vernetzt kulturelle Angebote/Projekte/Organisationen und schulische Aktivitäten.
- } bringt sich in das Netzwerk des Stadtteils, der Kommune oder der Region ein.
- } initiiert und unterstützt Projekte innerhalb der Schule und mit Partnern im Stadtteil, aus der Kommune und der Region.

Qualifizierung

Die/der Kulturbeauftragte...

- } entwickelt gemeinsam mit der Schulleitung und Steuergruppe „Kultur“/Kulturgruppe ein Konzept zur Nutzung von Angeboten der Lehrerfortbildung zu Themenbereichen der kulturellen Bildung, informiert über bestehende Angebote und spricht Empfehlungen dazu aus.
- } berät Kolleginnen und Kollegen fachbezogen.
- } initiiert schulinterne Lehrerfortbildungen (Infotage, Vorbereitungswochen, Zukunftswerkstätten) mit dem Ziel, Kompetenzen für kulturelle Bildung im Kollegium weiterzuentwickeln.
- } nimmt selbst regelmäßig an Fortbildungen und Qualifizierungen teil.

Analyse und Auswertung

Die/der Kulturbeauftragte...

- } evaluiert und reflektiert regelmäßig gemeinsam mit der Schulleitung und den Mitgliedern der Steuergruppe „Kultur“/Kulturgruppe den Kulturfahrplan und entwickelt diesen weiter. ←



MATERIALIEN UND ARBEITSHILFEN AUS DEM MODELLPROGRAMM „KULTURAGENTEN FÜR KREATIVE SCHULEN“

— Im Verlauf des Kulturagentenprogramms wurden zahlreiche Arbeitshilfen für Schulen, Kulturinstitutionen und weitere Akteure an der Schnittstelle von Kultur und Bildung entwickelt. Die Arbeitstools sind aus den Erfahrungen aus dem Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ abgeleitet und wurden in Zusammenarbeit mit den Kulturagentinnen und Kulturagenten und den Länderbüros von der Geschäftsstelle des Kulturagentenprogramms entwickelt. Sie dienen als Anregungen und geben Praktikerinnen und Praktikern Tipps bei der Vorbereitung, Durchführung, Organisation und Reflexion von Projekten, Kooperationen, der Erstellung von Kulturfahrplänen, der Öffentlichkeitsarbeit und der kulturellen Profilbildung von Schulen.

Alle Materialien und Arbeitshilfen aus dem Kulturagentenprogramm sind als pdf abrufbar unter:

WWW.PUBLIKATION.KULTURAGENTENPROGRAMM.DE/MATERIALIEN.HTML

MATERIALIEN ZUR KULTURELLEN SCHULENTWICKLUNG

- ▶ „Was tun? Durch Kunst und Kultur Schule verändern – Anregungen zur kulturellen Profilbildung von Schulen“
- ▶ „Schritt für Schritt zum Kulturfahrplan – Prozessbegleitung bei der Erstellung und Fortschreibung eines Kulturfahrplans“
- ▶ „Auf dem Weg zum Kulturfahrplan – Arbeitshilfe zur Verankerung kultureller Bildung in der Schule“

MATERIALIEN ZUM AUFBAU VON KOOPERATIONEN

- ▶ „Schritt für Schritt zur Kooperation – Prozessbegleitung von Kooperationen zwischen Schulen und Kulturpartnern“
- ▶ „Wer passt zu uns? – Recherchehilfe für die Auswahl von Kulturpartnern“

- ▶ „Guten Tag, wir möchten gerne mit Ihnen zusammenarbeiten! – Kooperationen zwischen Schulen und Kulturpartnern: Leitfaden für Kennenlerngespräche“

MATERIAL ZUR PLANUNG, DURCHFÜHRUNG UND REFLEXION VON PROJEKTEN

- ▶ „Schritt für Schritt zum künstlerischen Projekt – Prozessbegleitung bei künstlerischen Projekten in Zusammenarbeit von Schulen und Kulturpartnern“
- ▶ „Gut bedacht, gut gemacht! – Arbeitshilfe für die Planung und Durchführung künstlerischer Projekte an Schulen“
- ▶ „Zeit zum Fragenstellen – Arbeitshilfe zur Reflexion künstlerischer Projekte und Aktivitäten an Schulen“

MATERIALIEN ZUR PRESSE- UND ÖFFENTLICHKEITSARBEIT

- ▶ „Schritt für Schritt in die Öffentlichkeit – Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für kulturelle Projekte an Schulen“
- ▶ „Fragenkatalog für die Organisation der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit künstlerischer Schulaktivitäten“

WWW.PUBLIKATION.KULTURAGENTEN-PROGRAMM.DE/MATERIALIEN.HTML

AUTORINNEN UND AUTOREN

Silke Ballath* ist Diplom-Kulturwissenschaftlerin. Seit 2007 beschäftigt sie das Feld der kritischen Kunstvermittlung. Neben ihrer Praxis als Kunstvermittlerin interessiert sie der wissenschaftliche Diskurs um und mit der kritischen Vermittlung von Kunst und den Strukturen institutioneller und kultureller Praxis. Von 2011 bis 2015 begleitete sie als Kulturagentin in Berlin die Ferdinand-Freiligrath-Schule, die Fichtelgebirge-Grundschule und die Refik-Veseli-Schule. Seit 2014 Co-Moderatorin der KontextSchule e.V./UDK Berlin.

Kristin Bäßler ist seit 2011 verantwortlich für die Kommunikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“. Sie studierte Literaturwissenschaften in Berlin und Cardiff (M. A.). 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 den Schwerpunkten Kulturelle/Interkulturelle Bildung und Europäische Kulturpolitik. Im Rahmen dieser Tätigkeit erschienen u. a. die Publikationen „Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel“ sowie „Interkulturelle Öffnung der Bundeskulturverbände“.

Katja Bernhardt* ist Kulturmanagerin, Theaterpädagogin und Interkulturelle Trainerin. Studium der „Kulturwissenschaften und ästhetischen Praxis“ an der Universität Hildesheim. Mehrere Jahre Sprach- und Kulturvermittlung in Russland und Kasachstan (u. a. Goethe-Institut, GTZ). Leitung diverser Kinder- und Jugendtheatergruppen sowie Workshops im In- und Ausland. Von 2011 bis 2015 begleitete sie als Kulturagentin die Staatliche Gemeinschaftsschule Tanna, die Staatliche Regelschule „Johann Heinrich Pestalozzi“, Hirschberg und die Staatliche Regelschule „Johann Wolfgang von Goethe“, Schleiz (GTS).

Matthias Berthold ist Bildender Künstler seit 1992. Er studierte Ethnologie und Illustration in Hamburg. 1996

erhielt er den Förderpreis der Robert Bosch GmbH und war Gastkünstler unter anderem in Irland und Island. Zahlreiche Ausstellungsbeteiligungen im In- und Ausland. Seit 2005 intensive künstlerische Tätigkeit im öffentlichen Raum. Seit 2007 Entwicklung und Durchführung von partizipativen Kunstprojekten in Zusammenarbeit mit Andreas Schön. Web: bertholdund-schoen.wordpress.com.

Stephan Bock ist Kulturmanager (dipl.), Lehrer (Sek. I), Supervisor (DGSv), selbstständiger Kulturberater und Supervisor im Überschneidungsbereich Kultur und Bildung, u. a. im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“/Leitung Landesbüro Hamburg sowie im Projekt „SCHULE:KULTUR!“ in Niedersachsen. Begleitung von Organisations- und Teamentwicklungsprozessen in Kultureinrichtungen, Schulen und sozialen Einrichtungen. Autor vieler Beiträge zum Thema Kulturmanagement. Gremienarbeit auf Landes- und Bundesebene. Lehrertätigkeit an Hauptschule und Gymnasium.

Tom Braun ist Geschäftsführer der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Bildungs- und Subjekttheorie, Theorie und Praxis der kulturellen Bildung sowie Schulentwicklung. Von 2011–2013 war er Leiter des Landesbüros Nordrhein-Westfalen im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“. Tom Braun ist Geschäftsführer des Rats für Soziokultur im Deutschen Kulturrat und Vorstand der Prosenionstiftung für künstlerische Bildung. Er ist Gastdozent am Institut für Kunst und Kunsttheorie der Universität zu Köln.

Dr. Julien Chapuis ist Leiter der Skulpturensammlung und des Museums für Byzantinische Kunst in Berlin. Er studierte Kunstgeschichte an den Universitäten von Groningen (NL) und Indiana (USA); Promotion 1996 in Indiana (Publikation: Stefan Lochner: *Image Making in*

fifteenth-century Cologne, Turnhout 2004); 1997 bis 2007 Kurator am Metropolitan Museum in New York; Veröffentlichungen besonders zu Tilman Riemenschneider.

Carsten Cremer* forschte nach dem Studium der Ethnologie und der interdisziplinären Medienwissenschaften (Göttingen) in den USA und auf den Kapverdischen Inseln zu den Themen „Identitäten“ und „Migration“. Von der Forschung wechselte er dann in die kulturelle Praxis. Gemeinsam baute er mit Verena Büttner ein Büro für Stadtraumentwicklung auf: das „Büro allourmemories. Büro für urbane Kommunikation“. Dort leitete er zahlreiche Projekte mit Jugendlichen und Schulen in den Themenfeldern Sozialraumerkundung, visuelle Kommunikation und Aneignung des öffentlichen Raums. Seit 2010 unterhält Carsten Cremer gemeinsam mit den Künstlern von Pony-Pedro eine Galerie und einen Projektraum in Berlin-Mitte. Von 2011 bis 2015 begleitete er als Kulturagent im Bezirk Charlottenburg-Wilmersdorf/Spandau die Carl-Friedrich-von-Siemens-Oberschule, die Friedensburg-Oberschule und die Schule am Staaken Kleeblatt (ISS).

Andreja Dominko* ist Designerin und Bildende Künstlerin. Sie initiiert und begleitet zahlreiche Kunstprojekte an Schulen, Museen, in Kindergärten und im öffentlichen Raum. Zahlreiche innovative Kunstvermittlungsformate sowie Fortbildungen für Lehrkräfte konnte sie als Leiterin des Bereiches Bildung und Vermittlung an einem Kunstmuseum für zeitgenössische Kunst konzipieren und umsetzen. Praktische Erfahrungen in der Lehre sammelte sie als Lehrbeauftragte im Fachbereich Kunst an allgemeinbildenden Schulen und an einer Hochschule. Von 2012 bis 2014 war sie als Kulturagentin im Bezirk Hamburg-Eimsbüttel tätig. Von 2014 bis 2015 hat sie als Kulturagentin das Schulnetzwerk im Bezirk Hamburg-Harburg mit der Goethe-Schule-Harburg, der Stadtteilschule Fischbek-Falkenberg und der Stadtteilschule Süderelbe übernommen.

Anja Edelmann* ist freischaffende Künstlerin an der Schnittstelle von Theater, Museum und Performance. Sie leitet eigene Vermittlungs- und Ausstellungsprojekte im Bereich Museum (unter anderem „Museum der Gefühle“ am Bode-Museum und Werkbundarchiv Museum der Dinge, „Open Box Berlin“ und „ABC der Vielfalt“ am Stadtmuseum Berlin. Sie ist Kinderbuchautorin (Publikationen unter anderem bei TATE Publishing, Scala Group) und war bis 2006 Kostüm- und Bühnenbildnerin unter anderem an der Schaubühne Berlin und

am Burgtheater Wien. Von 2011 bis 2015 begleitete sie als Kulturagentin die 1. Gemeinschaftsschule Reinickendorf, Campus Hannah-Höck, die Bettina-von-Arnim-Schule und das Thomas-Mann-Gymnasium.

Dr. Ralf Eger* ist Regisseur und promovierter Ingenieur. Ihn fasziniert das Musiktheater als Gesamtkunstform, das er als Medium begreift, um sowohl mit Künstlern als auch mit Schülern spartenübergreifend und prozessorientiert zu arbeiten. Von 2011 bis 2015 betreute er als Kulturagent Projekte und Schulen in Hamburg (Stadtteilschulen Süderelbe und Fischbek-Falkenberg sowie Goethe-Schule-Harburg) und Baden-Baden (Realschule, Theodor-Heuss-Schule und Werkrealschule Lichtental). Er arbeitet für Bühne und Rundfunk, leitete mehrere Chorprojekte und hat daraus ein Coachingangebot für Unternehmen entwickelt.

Yvonne Fietz (M. A. Deutsche Literaturwissenschaft) ist Gründerin und Geschäftsführerin von conecco UG – Management städtischer Kultur, die 2011 bis 2015 das Landesbüro Hamburg des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ umsetzte sowie Projekträger von „Step by Step – Tanzprojekte mit Hamburger Schulen“ ist, das in Kooperation mit der BürgerStiftung Hamburg umgesetzt wird. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Projekt- und Organisationsentwicklung, Stadt(teil-)entwicklung durch Kultur, Kooperationen von Kultur und Schule, Community Center-Entwicklungen. Entwicklung, Be- und Vertrieb der Veranstaltungssoftware accmeo – Effiziente Veranstaltungen.

Nadine Frensch* studierte Theaterwissenschaften, arbeitete am Jungen Schauspielhaus Bochum, bei der Ruhr Triennale sowie als freie Regisseurin für Jugendclubs, u.a. am theaterkohlenpott. Von 2007 bis 2011 war sie als Theaterpädagogin und Dramaturgin am Jungen Schauspielhaus Düsseldorf tätig, anschließend im tanzhaus nrw. Von 2012 bis 2015 betreute sie als Kulturagentin im Netzwerk Essen/Mülheim a. d. Ruhr die Erich Kästner-Gesamtschule Essen, die Parkschule Essen und die Realschule Stadtmitte, Mülheim an der Ruhr. Weiterhin absolviert sie eine Zusatzausbildung zur Theatertherapeutin.

Prof. Dr. Max Fuchs ist Honorarprofessor für Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen und lehrt Kunsttheorie/Ästhetik an der Universität Basel. Direktor der Akademie Remscheid (1988–2013), Präsident des deutschen Kulturrates (2001–2013),

Vorsitzender der BKJ (1995–2009). Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: kulturelle Schulentwicklung und Kulturschule, Konstitution des Subjekts. Letzte Publikationen: *Subjektivität heute*, 2013; *Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung* (hg. zusammen mit Tom Braun, 2 Bde., 2015), *Theorien der Kulturpädagogik* (hg. zusammen mit Tom Braun und Wolfgang Zacharias; 2015). Web: maxfuchs.eu.

Kathleen Hahnemann * ist Regionalentwicklerin, Kuratorin und Kulturmanagerin. Sie hat in Bonn, Hildesheim und London Kunstgeschichte, Kulturwissenschaften und Museum & Gallery Management studiert. Da und so zu sein, wo und wie sie jetzt ist, verdankt sie dem Aufwachen im Dorf, Reisen in noch spärlich besiedeltere Gegenden dieses Planeten als Dorf und Begegnungen mit Menschen und Freunden. Sie lebt heute mit ihrer Familie im Harzvorland. Von 2011 bis 2015 begleitete sie als Kulturagentin die Staatliche Regelschule „Gotthold Ephraim Lessing“, Nordhausen, die Staatliche Regelschule Uder und die Staatliche Regelschule „Johann Wolf“, Dingelstädt.

Carina Herring ist Schnittstellenakteurin in den Bereichen Gegenwartskunst, Kunstvermittlung, kulturelle Bildung und Kulturpolitik. Studium der Angewandten Kulturwissenschaften an der Universität Lüneburg/Kunstraum; kuratorische Tätigkeiten an den Kunstvereinen Braunschweig und Wolfsburg sowie als freie Kuratorin, zahlreiche Veröffentlichungen und Buchprojekte. 2004 bis 2010 Projektleiterin der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Kunstvereine, 2012 Referentin für Öffentlichkeitsarbeit „jenseits des Horizonts – Raum und Wissen in den Kulturen der Alten Welt“ im Pergamonmuseum Berlin, 2012 bis 2013 wissenschaftliche Mitarbeit am Institut Kunst und Kunsttheorie, Universität zu Köln. 2013 bis 2015 konzeptionelle Mitarbeit, Prozessbegleitung und Koordination der Halbzeittagung sowie der Publikationen (Web und Print) für das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“.

Friederike Holländer * studierte Architektur in Aachen und Berlin und war bis 2003 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wohn- und Sozialbauten an der BTU Cottbus. Ihr Interesse am Experimentieren mit Themen aus Bildung, Kunst, Architektur und Design führte zu einer Zusammenarbeit mit dem Bauhaus-Archiv/Museum für Gestaltung, für das sie von 2009 bis 2011 im Rahmen des Projekts Bauhaus_RaumLabor – in Kooperation mit dem Pestalozzi-Fröbel-Haus – neue Vermittlungskonzepte für junge Zielgruppen entwi-

ckelte und realisierte. Von 2011 bis 2015 begleitete sie als Kulturagentin die drei Schöneberger Schulen Gustav-Langenscheidt-Schule, das Robert Blum Gymnasium und die Teltow-Grundschule bei der Entwicklung eines individuellen kulturellen Profils.

Birgit Hübner 1962 in Norddeutschland geboren, lebt seit Kinderzeiten in Hamburg. Sie studierte Kunstgeschichte an der Universität Hamburg und absolvierte ihre Magisterarbeit über emigrierte Kunsthistoriker bei Prof. Dr. Martin Warnke. Seit 1995 ist sie in den Deichtorhallen Hamburg tätig und hat dort die kulturelle Bildung aufgebaut, die sie bis heute leitet. Schwerpunkte sind Jugendprojekte aller Art mit Künstlerinnen und Künstlern.

Mandy Jura-Lühr studierte Literaturwissenschaften, Neuere Geschichte und Medienwissenschaften an der Universität Potsdam. 2007 Mitarbeiterin in den Programmen „Klappe, die Zweite! Themenatelier für kulturelle Bildung“ und „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Seit 2013 ist sie im Landesbüro Berlin im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ tätig. Seit 2015 ist sie Programm- und Marketingmanagerin in den Cornelsen Schulverlagen.

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. Er ist Mitherausgeber von Publikationen zur Steuerung im Bildungswesen, zur Ästhetischen Forschung und zur Lebensweltorientierung an Ganztagschulen.

Cynthia Krell ist freie Autorin, Kunstvermittlerin und Kritikerin. Studium der Bildenden Kunst/Kunstpädagogik und Germanistik für das Lehramt an Gymnasien an der Technischen Universität und Hochschule für Bildende Künste Braunschweig sowie in Madrid. Seit 2005 unterschiedliche Tätigkeiten im Bereich Kunsthandel, Ausstellungsorganisation, Publikation, Kunstvermittlung und Schule. Sie lebt und arbeitet in Bielefeld.

Leonie Krutzinna studierte von 2005 bis 2011 Deutsche Philologie, Skandinavistik und Komparatistik in Göttingen und Bergen (M. A.). Seit 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Skandinavischen Seminar der Universität Göttingen. Von 2013 bis 2014 journalistisches Vo-

lontariat in der Redaktion der KM Kulturmanagement Network GmbH in Weimar sowie berufsbegleitende Weiterbildung an der Leipzig School of Media.

Sybille Linke ist Programmleitende Geschäftsführerin des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ und mit der inhaltlichen und strategischen Umsetzung des Programms beauftragt. Sie studierte Theaterwissenschaften, Germanistik und Anglistik (M. A.) in Berlin und Glasgow. 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.

Julia Münz* ist Künstlerin und Kunstvermittlerin. Ihre künstlerische Lieblingsdisziplinen sind Fabelgraphie – zeichnerische Erkundung zwischen Bild- und Sprachraum – und Urbis Spatibus – Interventionen im öffentlichen Raum mit partizipativen Charakter. Neben ihrer künstlerischen Praxis im In- und Ausland hat sie auch als Kuratorin, Workshopleiterin für Kinder und Jugendliche und als persönliche Assistentin von Dr. Fu gearbeitet. Von 2011 bis 2015 begleitete sie als Kulturagentin die Brüder-Grimm-Schule, Stadtteilschule Horn und die Stadtteilschule Mümmelmannsberg.

Wiebke Nonne leitet seit Sommer 2014 die Theaterpädagogik der Schaubühne am Lehniner Platz Berlin. Nach dem Studium der Kulturwissenschaften, Ethnologie und Psychologie an der Universität Leipzig gründete sie an der Schaubühne die Gruppe „Polyrealisten“ mit denen sie eigene Stücke entwickelt. Außerdem arbeitete sie als Theaterpädagogin an den Landesbühnen Sachsen und in freien Projekten sowie bei „Das letzte Kleinod“-Site Specific Theatre.

Maria Norrenbrock ist Gesamtschuldirektorin und Lehrerin für die Fächer Kunst, Textilgestaltung sowie Darstellen und Gestalten. Vor ihrem Pädagogikstudium studierte sie freie Malerei. Als Moderatorin war sie zudem in der Lehrerfortbildung für die Fächer Kunst sowie Darstellen und Gestalten tätig. Als Didaktische Leiterin arbeitete sie eng mit kulturellen Einrichtungen zusammen und führte gemeinsame Kunstprojekte durch. Seit 2011 ist sie Referentin im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“, das bei der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ) in NRW angesiedelt ist. Sie veröffentlichte mehrere Fachartikel.

Alex Pfeiffer, Geschäftsführer der Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Baden-Württemberg, Soziologe.

David Reuter ist Theater-, Kunstlehrer und Kulturbeauftragter an der Hector-Peterson-Schule in Kreuzberg. Er arbeitet an den Schnittstellen von Bildender Kunst, Theater und Vermittlung. Viele Jahre leitete er die Werkstatt Spiel und Bühne an der Universität der Künste Berlin und war zwischen 2002 und 2010 Juniorprofessor für Kunst in Aktion an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig. Als Aktionskünstler initiiert er kollaborative Projekte im In- und Ausland und ist Begründer des Künstlernetzwerks interArte. www.kunstinaktion.de

Franziska Roloff ist freischaffende Schauspielerin, Sprecherin, Theaterpädagogin. 2004 Diplom Schauspiel an der Hochschule für Musik, Theater und Medien, Hannover. Seit 2005 mobiles „Theater Wunderblüte“, seit 2006 Ensemblemitglied des Freien Theaters „werkgruppe2“, seit 2007 zahlreiche Theaterprojekte in Kitas (Reiseratten e. V.), Schulen („KUNSTsCHAFTWISSEN e. V.“; „Kulturagenten für kreative Schulen“) und im Ausbildungsprogramm des dm – drogeriemarkts (Abenteuer Kultur). Sie ist außerdem Gastdozentin an der Hochschule für Musik, Theater und Medien, Hannover (Szenenstudium).

Stefan Roszak ist Musikpädagoge und Instrumentenbauer. Ausbildung als Klavier- und Cembalobauer, Studien der Musikwissenschaft, Kunstgeschichte, Philosophie und Schulmusik in Bochum und Berlin, langjährige Forschungs- und Lehrtätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Kunstdidaktik und Ästhetische Erziehung der Universität der Künste Berlin, überregional aktiv als Seminar- und Workshopleiter, Klangkünstler und Publizist, Schwerpunkte: ästhetische Bildung, auditive Wahrnehmungsförderung, experimentelle Musikpädagogik, Improvisation, Kompositionspädagogik und experimenteller Instrumentenbau. Web: www.experimentelle-instrumente.de.

Michaela Schlagenwerth* ist Tanzkritikerin der Berliner Zeitung, schreibt Reportagen und macht Radiofeatures. Sie studierte Theaterwissenschaft und Germanistik (M. A.) an der Freien Universität Berlin. 2012 erschien ihre Publikation „Nahaufnahme Sasha Waltz. Gespräche mit Michaela Schlagenwerth“ im Alexander Verlag Berlin. Von 2011 bis 2015 begleitete sie als Kulturagentin die Carl-von-Ossietzky-Schule,

die Hector-Peterson-Schule und die Lina-Morgens-tern-Schule in Berlin Kreuzberg.

Albert Schmitt ist Manager, Musiker, Referent und Autor, ist seit 1999 Managing Director der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen. Unter seiner Leitung erfolgten die strategische Neuausrichtung der Kammerphilharmonie und der Aufstieg an die Weltspitze. Den Erfolg belegen zahlreiche Preise, unter anderem der Ehren- und Jahrespreis der Deutschen Schallplattenkritik, diverse Echo Klassik, der Deutsche Gründerpreis in der Kategorie „Sonderpreis für besondere unternehmerische Leistungen“ und der zukunftsaward. Als Co-Autor 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.

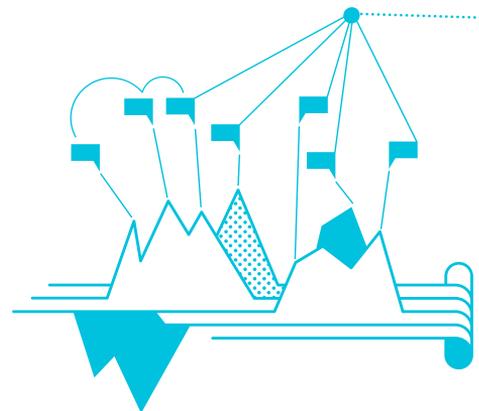
Andreas Schön hat Design studiert und war als Creative-Director in der Geschäftsleitung einer Kommunikationsagentur in Hamburg tätig, bevor er als Designer, Künstler und Berater selbstständig wurde. Er ist ausgebildeter Naturpädagoge und systemischer Coach. Seit 2006 beschäftigt er sich intensiv mit psychologischen und neurokognitiven Theorien zu Kreativität, entwickelt Kreativitätsseminare und Partizipations-Kunstprojekte mit Matthias Berthold.

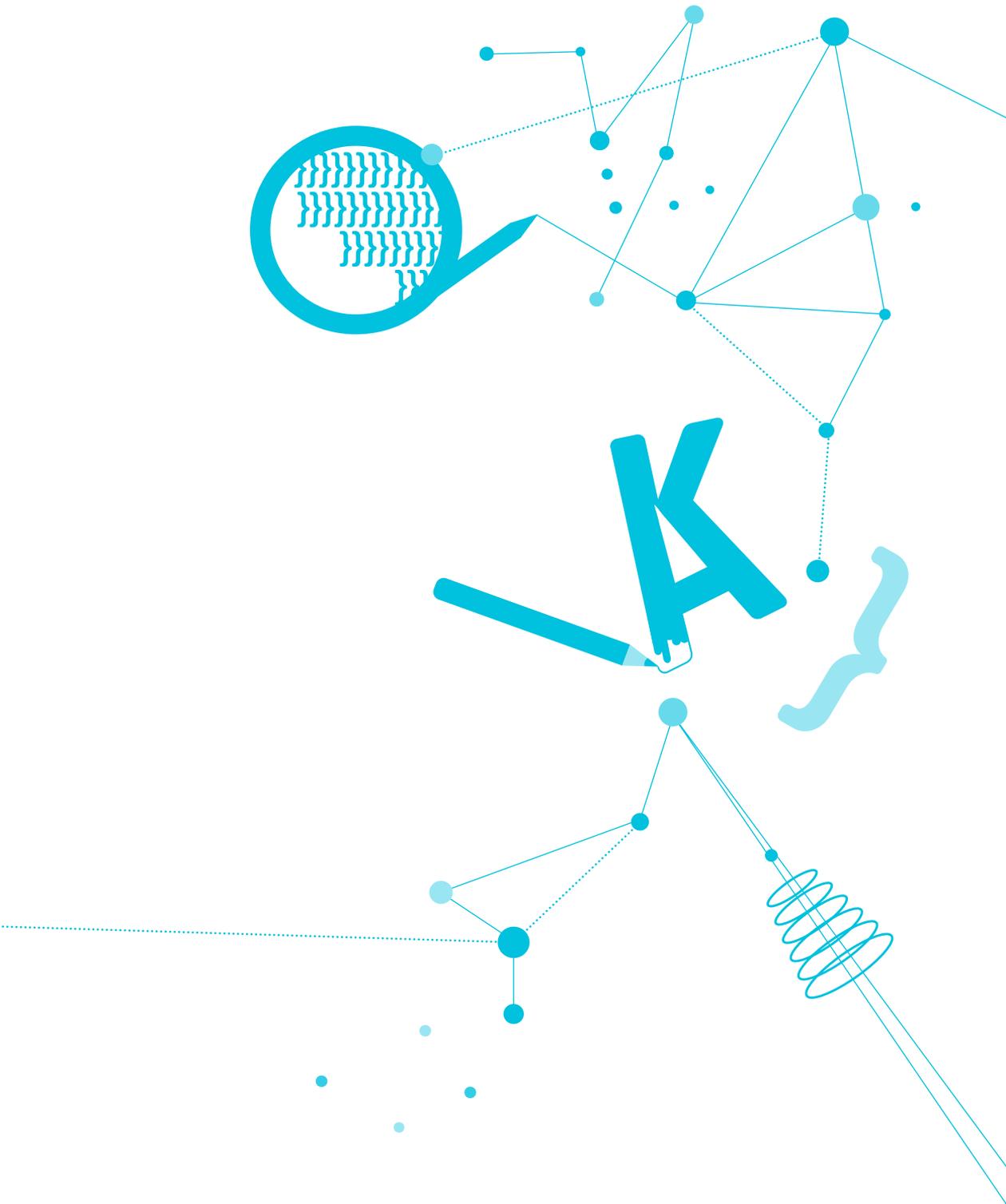
Prof. Dr. Nora Sternfeld ist Professorin für Curating and Mediating Art an der Aalto University in Helsinki. Sie ist Teil des Wiener Büros trafo. K, das an Forschungs- und Vermittlungsprojekten an der Schnittstelle von Bildung, Kunst und kritischer Wissensproduktion arbeitet. Weiter ist sie im Leitungsteam des /ecm – educating, curating, managing – Masterlehrgang für Ausstellungstheorie und -praxis an der Universität für angewandte Kunst Wien sowie im Kernteam des Netzwerks schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis. Darüber hinaus ist sie als Teil von Freethought – eine Plattform für Forschung, Bildung und Produktion (mit Irit Rogoff, Stefano Harney, Adrian Heathfield, Mao Mollona und Louis Moreno). In diesem Zusammenhang ist sie eine der Kurator_innen der Bergen Assembly 2016.

Mirtan Teichmüller* ist Leiter der Kinder- und Jugendkunstschule der vh Ulm. Am Akademietheater Ulm ausgebildet inszeniert er Theater mit Kindern und Jugendlichen in Kindergärten, Schulen, Verbänden (DGB) und Unternehmen (dm). Mit culturteam.de realisiert er neue Projektformate, wie beispielsweise den TheaterGarten und die BoysAcademy. Für die BKJ ist er seit 2005 Fortbildungsbeauftragter für den Kompetenznachweis Kultur. Von 2011 bis 2014 war er Kulturagent im Netzwerk Konstanz.

Katinka Wondrak* studierte Kulturwissenschaften mit Schwerpunkt Theatertheorie und -praxis an der Universität Hildesheim und performance art an der Dartington School of Arts in England. Sie ist freie Performerin und leitet kulturvermittelnde Projekte, die sich mit chorischem, autobiografischem und ortsspezifischem Theater und ästhetischer Forschung befassen. Seit 2005 lebt sie in Berlin und bewegt sich dort in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen: In kunstsparten- und fächerübergreifenden Kursen arbeitet sie mit Schülerinnen und Schülern aller Klassenstufen und gibt Workshops für Lehrende, Studierende sowie Dozentinnen und Dozenten vermittelnder und pädagogischer Studiengänge. Von 2013 bis 2014 betreute sie als Kulturagentin (Elternvertretungszeit) im Schulnetzwerk Berlin-Mitte die Erika-Mann-Grundschule, die Herbert-Hoover-Schule und die Wedding-Schule. ←

* Kulturagentin/Kulturagent im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“





IMPRESSUM

Herausgeberin

Forum K&B GmbH

Sitz der Gesellschaft:

Huyssenallee 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

Konzeptionelle Verantwortung: Kristin Bäbler, Sybille Linke

Konzept und Redaktion: Kristin Bäbler, Constanze Eckert, Carina Herring, Sybille Linke, Lisa Rohwedder

Lektorat: Kristin Bäbler, Carina Herring, Sybille Linke

Korrektorat: Dr. Antje Taffelt

Publikationsmanagement: Carina Herring

Layout und Satz: pingundpong.de



www.kulturagenten-programm.de

kultur agenten } für kreative schulen

STIFTUNG
MERCATOR

KULTURSTIFTUNG
DES
BUNDES

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.