

## GROßER ZIRKUS IN DER GANZTAGSSCHULE

Wie Schulen und ihre Partner im Themenatelier  
„Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ kooperieren lernen

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.)

## Inhalt

Thomas Busch Großer Zirkus an der Ganztagsschule – Wie Schulen und Kooperationspartner gemeinsam lernen im Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“	4
Nadia Fritsche Bitte kooperieren Sie – jetzt! Über den Weg zur Gemeinsamkeit	13
Peter Fauser/Hermann Veith Kulturelle Bildung und ästhetisches Lernen	22
Angelika Wunsch Wenn Choreografinnen Spuren hinterlassen	32
Philip Verplancke Das Musikatelier Hessen – Von Hörnern, Harfen und blauen Tönen	40
Jürgen Schulz Das Literaturatelier Sachsen – Kooperation in ganztägigen Konzepten	48
Peter Winkels Vom Brückenbau zwischen Museen und Schulen. Erfahrungen mit dem Berliner Themenatelier	58
Yvonne Fietz Theateratelier Hamburg	65

Monika Buhl/Michaela Weiß  
Das Evaluationskonzept und erste Ergebnisse  
der Evaluation des Themenateliers  
„Kulturelle Bildung in Ganztagschulen“

73

**Thomas Busch**

## **Großer Zirkus an der Ganztagschule – Wie Schulen und Kooperationspartner gemeinsam lernen im Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“**

Mit der Entwicklung zur Ganztagschule öffnen sich viele Schulen hinein in den Sozialraum und wagen zunehmend die Kooperation mit außerschulischen Partnern aus Jugendhilfe, Schulsozialarbeit, Sportvereinen, aber auch mit Partnern in der kulturellen Bildung.

Kooperationen zwischen Schulen und Partnern aus dem jeweiligen Sozialraum werden vielerorts als Schlüssel dazu gesehen, die Handlungs- und Lernmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen zu erweitern und bestehende institutionell bedingte Trennungen ihrer Lebenswelt zu überwinden. Dazu müssen künftige Kooperationspartner eine tragfähige Kommunikationsbasis finden, Vertrauen gewinnen und Mut für eine längerfristige Bindung zwischen Institutionen und Personen entwickeln (PAULI 2006:2). Nach einer Studie des Deutschen Jugendinstitutes arbeiten bereits 75 Prozent der deutschen Schulen mit Kooperationspartnern (BEHR-HEINTZE, LIPSKI 2005: 109). Auch in der kulturellen Bildung sind Kooperationsprojekte an Ganztagschulen en vogue. Dennoch sind integrative, von den Partnern ausgehandelte Konzepte einer kulturellen Bildung im Sozialraum kaum zu finden: Viele Kooperationsprojekte stellen nichts weiter dar als das Sahnehäubchen auf dem Unterrichtskuchen.

Die Aktionsfelder kultureller Bildung reichen weit über die Schulfächer Musik, Kunst und Darstellendes Spiel hinaus und umfassen mindestens auch die Bereiche Tanz, Literatur, Architektur, Neue Medien und die Kooperation mit Museen.

Die Zahl der möglichen Kooperationspartner von Ganztagschulen in der kulturellen Bildung ist hoch und ihre Heterogenität groß: Staatliche und städtische Kultureinrichtungen mit ihren pädagogischen Abteilungen stehen neben kulturpädagogischen Einrichtungen wie Musik- oder Jugendkunstschulen, Zusammenschlüsse von Künstlern in Vereinen oder Initiati-

ven neben Einzelkünstlern, die Angebote an Schulen machen. Auch kommerziell gewerbliche Anbieter wie Tanzschulen oder Kinos können Partner von Ganztagschulen sein (FUCHS 2005: 241). In der Sozialpädagogik leisten Sozialpädagogen und Schulsozialarbeiter wertvolle Beiträge zur kulturellen Bildung von Kindern und Jugendlichen.

Das Elternhaus spielt ebenfalls eine wesentliche Rolle. In der kulturellen Bildung ist die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in noch stärkerem Maße abhängig vom Bildungshintergrund der Eltern als im Bereich mathematisch-naturwissenschaftlichen Lernens: Vor allem Kinder, deren Eltern kreative Tätigkeiten ausgeübt haben, sind künstlerisch aktiv (KEUCHEL/AESCHT 2005: 9).

Schließlich sind Schülerinnen und Schüler selbst Partner von Schule: In der veränderten Lernkultur der Ganztagschule können sie als Mentoren und Peer-Trainer eigene Angebote für andere Schüler im Bereich der kulturellen Bildung machen.

Die Qualitätskriterien für gute langfristige und nachhaltige Kooperationen an Ganztagschulen sind noch nicht bis ins Detail ausformuliert. Auch stellt der Aufbau von Kooperationsbeziehungen für die beteiligten Schu-



len und ihre außerschulischen Partner oftmals eine nicht unerhebliche Herausforderung dar. Neben der durch die Aushandlung der Kooperation anfangs entstehenden zeitlichen Mehrbelastung operieren die potenziellen Partner nicht selten nach unterschiedlichen Handlungslogiken, und der Prozess der Verständigung auf gemeinsame Bildungsziele für die Kinder und Jugendlichen ist langwierig.

Um Partnern der kulturellen Bildung beim Aufbau langfristiger und nachhaltiger Kooperationen an Ganztagschulen zu helfen und deren Projekte als gute Beispiele aufzuarbeiten und zur Verfügung zu stellen, hat die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung im Jahr 2005, gefördert von der PwC-Stiftung „Jugend – Bildung – Zukunft“, das Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ ins Leben gerufen. Sie möchte damit zur Entwicklung von Qualität in der kulturellen und im Besonderen der ästhetischen Bildung beitragen.

In den fünf Bundesländern Bremen, Hamburg, Hessen, Berlin und Sachsen arbeiten jeweils vier Schulen und ihre außerschulischen Kooperationspartner an der Entwicklung von Kooperationsbeziehungen und verweisen auf die Vielfalt möglicher Kooperationen in der kulturellen Bildung:

- In Bremen stehen Tanzprojekte an Ganztagschulen im Mittelpunkt: Eine Tanzpädagogin arbeitet mit Schülern unterschiedlicher Altersstufen und Schulformen mit dem Alfred-Wegener-Institut für Polarforschung an einem „Ozontanz“. Andere Projekte untersuchen mit dem Tanzwerk Bremen „Szenen unserer Straße“ oder entwickeln mit dem Theaterpädagogischen Projekt Schultanz eigene „Körperklänge“ und daraus Choreografien.
- In Hamburg betreut das Themenatelier Theaterprojekte an Ganztagschulen. Etablierte Vorhaben aus dem Programm „Theater und Schule“ der Bildungsbehörde und der Körber-Stiftung, die öffentlich subventionierte Bühnen wie das Thalia Theater oder das Ernst – Deutsch Theater einbeziehen, sind ebenso vertreten wie die Projektarbeit mit der freien Improvisationstheatergruppe „Steife Brise“ und Tanztheaterarbeit eines freien Tanzpädagogen an einer Förderschule.
- In Hessen sind Musikprojekte verschiedener Art vertreten: Die Kooperation einer Jugendmusikschule mit einer integrativen Grundschule in Schwalbach findet Workshop- und Lehrerbildungsangebote des „Ohrwurm-Projektes“ vor und kann auf die Zusammenarbeit

der Musterschule, einer städtischen Institution der Begabtenförderung, mit dem Dr. Hoch's Konservatorium zurückgreifen.

- In Berlin werden vielfältige Formen der Kooperation zwischen Museen, freien Künstlern und Ganztagschulen erprobt: Das Ethnologische Museum setzt einen türkischstämmigen Musiker als Vermittler an einer Grundschule im Problemkiez Neukölln ein. Eine Gruppe freier Künstler untersucht mit Kindern der Kreuzberger Jens-Nydahl-Grundschule unter dem Titel „Rundherum Arbeit?!“ die Berufe im Stadtteil, während Schüler einer Grundschule im Stadtteil Prenzlauer Berg den Kräutergarten des MachMit! Kindermuseums für Erkundungen über die Heilkraft von Kräutern nutzen.
- In Sachsen schließlich finden sich ausschließlich Projekte mit dem Schwerpunkt Literatur: Die Schüler der Nachbarschaftsschule Leipzig schreiben und produzieren eigene Bücher im Atelier des „Buchkinder e. V.“, Schüler einer Förderschule und einer Grundschule entwickeln gemeinsam eigene Publikationen über ihren „Schönsten Tag“. Auch eine Kooperation mit der Mittelsächsischen Theater- und Philharmonie GmbH, die literarische Vorlagen in Bühnenarbeit umsetzt, ist Teil des Themenateliers.



Detaillierte Beschreibungen dieser Projekte sind auf [www.ganztaegiglernen.de](http://www.ganztaegiglernen.de), im Bereich „Das Programm“ unter „Themenateliers“ nachzulesen.

Alle genannten Projekte erhalten eine Projektförderung, um Kosten für die Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischem Partner zu decken. Es wird deutlich, wie unterschiedlich die Ausgangslage für die Kooperationspartner ist: Während Projekte mit Theaterpädagogen an öffentlichen Bühnen oftmals ausfinanziert sind oder durch Programme wie „Theater und Schule“<sup>1</sup> unterstützt werden, sind für freie Künstlergruppen und Einzelkünstler nur selten Programme zur Unterstützung ihrer Kooperationen vorhanden.

Der Aufbau langfristiger und nachhaltiger Kooperationen braucht Zeit und muss einige Hürden überwinden. Deshalb steht den Projekten im Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ über die Projektförderung hinaus in jedem Bundesland ein Prozessbegleiter zur Verfügung. Er bringt Ideen für die Weiterentwicklung der Kooperation in die Zusammenarbeit der Partner ein, sorgt für eine nachhaltige Finanzierung der Projekte und vermittelt im Konfliktfall zwischen den Partnern oder zwischen Projekten und Schulleitungen.

Die Prozessbegleiter im Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ bringen die einzelnen teilnehmenden Projekte eines Bundeslandes in regelmäßigem Abstand zu gemeinsamen Veranstaltungen zusammen. In Sachsen hat das Literaturatelier einen Meilensteinplan entwickelt und partnerschaftlich Themen für den projektbezogenen Austausch und Entwicklungsziele festgelegt. In Berlin fand eine Abschlussveranstaltung der beteiligten Projekte im Ethnologischen Museum statt.

Auch zwischen den Bundesländern herrscht ein reger Austausch im Themenatelier: In Hospitationen lernen sich Projekte aus dem Themenatelier gegenseitig kennen und lernen voneinander. So besuchte ein Hamburger Tanzpädagoge mit Lehrern, Eltern und Schülern Projekte aus dem Museumsatelier Berlin. Das Bremer Projekt „Ozontanz“ kam zu einer Aufführung im Potsdamer Alfred-Wegener-Institut mit Vertretern Berliner Projekte zusammen. Die Möglichkeiten zum Austausch zwischen den Projekten werden von einem Großteil der Teilnehmenden positiv bewertet: „Ich empfinde es als ungeheuer bereichernd, die Perspektive der anderen

---

<sup>1</sup> Siehe auch: [www.tusch-hamburg.de](http://www.tusch-hamburg.de), Stand: 17.08.2006

Theatermacher kennenzulernen und sich über Schwierigkeiten und Lösungsmöglichkeiten auszutauschen“, sagt die Dramaturgin Katharina Poldrack vom Theater Freiberg über die Chancen zur Kooperation im Themenatelier.

Auf bundesweiten Vernetzungstreffen haben die Teilnehmenden im Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ weitere Foren zur Diskussion. Auf der Imaginata des Imaginata e. V. in Jena traf man im Schuljahr 2005/2006 zweimal zusammen, um Formen selbstgesteuerten Lernens zu erproben und dazugehörige Konzepte zu durchleuchten. Anliegen der Imaginata ist im Besonderen die Förderung der „Vorstellungs-Bildung“ und des verständnisintensiven und imaginativen Lernens. Die auf der Imaginata erfahrbaren überraschenden Phänomene und Aktionen, experimentellen Installationen, und Wachmacher für die Sinne sollen zum Staunen, Experimentieren, Spielen und Grübeln anregen und verständnisintensives Lernen möglich machen.

Aber auch die Frage der Entwicklung von Qualität in Kooperationen der kulturellen Bildung beschäftigte die Teilnehmer des Themenateliers: In der Diskussion „Top oder Flop: Wer sagt, was gut ist“ diskutierten sie Di-



mensionen und Indikatoren für die Qualität ihrer Arbeit. Die Dimension von Strukturen und Prozessen, den Rahmenbedingungen und ihrer Ausgestaltung, wurde von der pädagogischen und der ästhetischen geschieden.

Für die Beteiligten haben Projekte eine besonders hohe Qualität, in denen

- Schüler eigene ästhetische Qualitätsmaßstäbe für ihre künstlerische Tätigkeit entwickeln können,
- Kinder und Jugendliche die Gelegenheit haben, sich, ihre eigenen und gemeinsamen Ideen ernst zu nehmen und sich als selbstwirksam zu erleben,
- Kinder und Jugendliche zu diesem Zwecke individuell gefördert werden und individuelle Entwicklungschancen erhalten,
- der Blick der Erwachsenen auf die Stärken und Potenziale der Kinder und Jugendlichen gerichtet wird anstatt auf Defizite,
- außerschulische und schulische Partner zusammenwirken, um gemeinsam alternative Bewertungsmaßstäbe für die kooperative Arbeit von Schülern in Kulturkooperationen zu entwickeln – vom qualifizierten Teilnahmezertifikat über die Peer-to-Peer-Bewertung bis zum Lernvertrag mit individueller Leistungsrückmeldung,
- ästhetische und pädagogische Vorstellungen von Schulen und außerschulischen Partnern gleichermaßen Berücksichtigung finden und die Partner in der Kooperation auf Augenhöhe agieren,
- flexible, aber klare Strukturen für die Zusammenarbeit festgelegt worden sind, z. B. regelmäßige gemeinsame Arbeitstreffen der Partner,
- außerschulische Partner in schulische Gremienarbeit und Entscheidungsprozesse einbezogen werden,
- Kinder und Jugendliche in allen Schritten der Planung von Projekten beteiligt werden und Entscheidungen gemeinsam mit den Erwachsenen treffen,
- Eltern in die Projektarbeit integriert werden und Gelegenheit zur kulturellen (Fort-)Bildung erhalten.

Der hier aufgestellte Kriterienkatalog für qualitativ hochwertige Kooperationen in der kulturellen Bildung an Ganztagschulen wird in den Jahren 2006 bis 2008 weiter ausdifferenziert und schließlich auf [www.ganztaegiglernen.de](http://www.ganztaegiglernen.de) veröffentlicht werden.

Dass Kulturkooperationen an Ganztagschulen einen Mehrwert für die Entwicklung ästhetischer und kultureller Bildung leisten können, indem sie einen Beitrag zur Entwicklung eines integrativen Verständnisses von Bildung im jeweiligen Sozialraum leisten, davon sind die Teilnehmer des Themenateliers überzeugt.

In den folgenden Beiträgen dieser Broschüre stellen die Beteiligten am Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ gute Praxis-Beispiele und Gelingensbedingungen guter ästhetischer Bildung und guter Kulturkooperationen vor.

- Nadia Fritsche führt durch das Dickicht an Voraussetzungen für gute Kooperationen und hält eine Checkliste für künftige Kooperationspartner bereit.
- Peter Fauser und Hermann Veith beschreiben ein Modell verständnisintensiven und imaginativen Lernens in der ästhetischen Bildung.
- Die fünf Prozessbegleiter des Themenateliers geben einen Einblick in die Vielfalt der am Themenatelier beteiligten Kooperationsprojekte, und
- die Evaluatorinnen des Themenateliers „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“, Prof. Dr. Monika Buhl und Michaela Weiß, stellen einige Ergebnisse ihrer Untersuchungen vor.



## LITERATUR

Behr-Heintze, Andrea, Lipski, Jens (2005): Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern, Schwalbach.

Fuchs, Max (2005): Kulturpädagogik und Schule im gesellschaftlichen Wandel – Alte und neue Herausforderungen für die Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung – Ein Versuch, in: Deutscher Kulturrat (Hrsg.): Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Konzeption III, Berlin, S.155-275.

Keuchel, Susanne, Aescht, Petra (Zentrum für Kulturforschung) (2005): Kultur: Leben in der Ganztagschule. Hintergründe, Beispiele und Anregungen für die Praxis, [www.ganztaegig-lernen.de/media/web/download/themenmaterial\\_51.pdf](http://www.ganztaegig-lernen.de/media/web/download/themenmaterial_51.pdf), Stand: 1. August 2005.

Pauli, Bettina (2006): Expertise „Kommunikation und Kooperation innerhalb der Schule und im Sozialraum“ im BLK-Verbundprojekt „Lernen für den Ganzttag“, [www.ganztag-blk.de/berlin/expertisen/Pauli\\_Kooperation.pdf](http://www.ganztag-blk.de/berlin/expertisen/Pauli_Kooperation.pdf), Stand: 26.06.2006.

**Nadia Fritsche**

## **Bitte kooperieren Sie – jetzt!**

### **Über den Weg zur Gemeinsamkeit**

Kooperation ist in diesem Jahr Kernthema des Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“. Wenn ein Thema so hervorgehoben wird, assoziiert man leicht, es sei etwas wichtiges Neues gefunden worden.

Dabei hat die Idee, Schulen könnten und sollten doch mit Institutionen aus ihrem Umfeld zusammenarbeiten, ihren hundertsten Geburtstag längst gefeiert. Je nach Zeitgeist beinhaltet der Kooperationsgedanke unterschiedliche Ziele: Sicherung der Grundbildung in ländlichen Gebieten, Stärkung des sozialen Zusammenhalts, Identifikation mit dem Gemeinwesen, Familienhilfe, Integration von Randgruppen – oder am besten alles auf einmal: „Die Lebenswelt wird Lernraum“. Würde man einem Steinzeitmenschen dieses Schlagwort erläutern – er würde wahrscheinlich mit den Schultern zucken und fragen: „Na und? Was denn sonst?“

Die Schulentwicklungsdiskussion hat entdeckt, was ursprünglich das Normalste der Welt war: Dass Kinder am besten fürs Leben lernen können, wenn sie ihr Wissen in lebensnahen Situationen erwerben. Dafür muss Schule sich öffnen.

Wenn man danach fragt, wie Kooperationen funktionieren und wie dieses Wissen in die Praxis getragen werden kann, muss man aufpassen, nicht wie einer dieser Lehrer zu werden, die wir früher so geliebt haben: Die, die sich immer aufgeführt haben, als hätten wir keine anderen Fächer, für die wir auch noch arbeiten müssen.

Texte zu Kooperationen an Schulen vermitteln manchmal den Eindruck: Mit Kooperation können wir alles schaffen! Endlich innovative pädagogische Konzepte, menschliche Bewertungsformen, und wenn wir es richtig machen, brechen wir damit auch noch überkommene Zeitstrukturen auf. Volle Kraft voraus auf Kooperation!

Wer derzeit noch keine Kooperationserfahrung hat oder gar mit einem

Kooperationsversuch gescheitert ist, muss sich vorkommen wie ein Schüler, der das Klassenziel verfehlt hat.

Also heraus mit der einschlägigen Literatur, den Büchern, Artikeln und - für ganz Eilige - den Checklisten: Nachsitzen und Hausaufgaben machen! Der Zeitgeist impliziert, dass man weiß, wie es geht, und loslegen kann, nachdem man sich im Internet das richtige Dokument heruntergeladen hat.

Die Ironie soll nicht in Abrede stellen, dass all die aufgeführten Ziele wertvoll und erstrebenswert sind. Sie soll davor warnen, alles zugleich und binnen fünf Minuten haben zu wollen.

Wie alles, was neu in den Schul- und Institutionsalltag integriert oder nach längerer Zeit einer Bestandsaufnahme und Weiterentwicklung unterzogen werden muss, bedeuten Kooperationen zunächst einmal eines: Mehr Arbeit.

Es gibt engagierte Menschen, die die Mehrarbeit nicht schreckt, die einen Teil ihrer Freizeit und ihre persönlichen Kontakte einbringen, um ein Kooperationsprojekt ins Leben zu rufen. Sie trauen sich zu, sich über alle guten Lehrschriften hinweg schlicht auf ihren gesunden Menschenverstand zu verlassen und packen an. Und am Ende kommt etwas richtig Gutes dabei heraus.

Wozu dann die Mühe um hilfreiche Veröffentlichungen, wenn es doch so einfach geht? Spätestens für den Fall, dass diese guten Seelen einmal den Arbeitsplatz wechseln und leider ihr Adressbuch mitnehmen. Doch im Allgemeinen für diejenigen, die sich gern vorher absichern und planen, was sie in Angriff nehmen.

Ich wünsche jedem Kooperationsprojekt, dass die daran beteiligten Menschen beides mitbringen:

- Spontaneität, Vertrauen auf ihr Gefühl und Lust, „einfach zu machen“ ebenso wie
- ein gut vorbereitetes und strukturiertes Herangehen.

Das Erste brauchen wir, damit nicht in Vergessenheit gerät, dass das Kooperieren auch Freude bringen soll: Schließlich tun wir inhaltlich etwas, das wir gern tun, und wir tun es für Menschen, mit denen wir gern arbei-

ten, nämlich Kinder und Jugendliche. Beim Kooperieren arbeiten wir zudem mit Menschen, die wir schätzen lernen können für ihr Können und ihre Ideen.

Das Zweite ist nötig, damit die Freude an der Sache nicht in zeit- und nervenraubendem Hin und Her von Versuch und Irrtum erstickt wird.

Das Fatale an der Etablierung guter Strukturen ist, dass man unter der anfänglichen Durststrecke leidet bis alles funktioniert. Wie viel Frust man sich erspart, wenn es dann funktioniert, merkt man dagegen nicht: Enttäuschung kann sich nicht in Abwesenheit bemerkbar machen, und der funktionierende Rest wird als selbstverständlich hingegenommen.

Den selbstverständlichen Rest möchte ich etwas eingehender beschreiben:

Ich stelle das Zitat eines Sporttrainers voran, der behauptet:

„Wenn du weißt, was du tust, kannst du machen, was du willst!“

**„Wenn du weißt was du tust,...“:**

Um zu wissen, was Sie tun, sollten Sie zunächst Ihre eigene Standortbe-



stimmung vornehmen. Stellen Sie sich vor, Sie stehen in einer fremden Stadt - denn Sie wollen ja Neuland betreten - an einer Kreuzung ohne Straßenschilder und mit einem Stadtplan in der Hand, auf dem Ihr Standort nicht eingetragen ist. Und jetzt?

Eine sorgfältige Aufschlüsselung Ihrer zeitlichen, räumlichen, finanziellen und Sachmittel und des zur Verfügung stehenden Know-how ist ein guter Ausgangspunkt. Nun verrät Ihnen Ihr Stadtplan aber noch immer nicht, wohin sie gehen müssen: Dazu müssen sie noch das Ziel markieren. Was erwarten Sie? Was wollen Sie erreichen? Sie sollten bereit sein, zunächst einen Kreis einzuzeichnen; keinen allzu großen, seien Sie möglichst konkret. Doch gleichen Sie ihn mit dem Kreis ihres Partners ab, um sich gemeinsam auf den Schnittpunkt zu einigen. Und stellen Sie bei der Gelegenheit sicher, dass sie beide identische Stadtpläne haben!

Ihr Partner muss dieselben Startvoraussetzungen mitbringen. So können Sie zusammen überlegen, was nach gegenseitiger Ergänzung noch fehlt, und wie man mit dem Fehlenden umgeht.

Wenn beide Seiten die Karten offen auf dem Tisch liegen haben, hat man einen angenehmen Einstieg ins gemeinsame Aushandeln, der den Boden bereitet für einen unentbehrlichen Begleiter: Vertrauen.

Den Keimling bringen Menschen normalerweise mit, wenn sie sich gemeinsam an einen Tisch setzen. Ob der zu einer Pflanze wächst oder verkümmert, entscheidet sich erschreckend früh: Bereits drei ergebnislose Anrufe in Folge verhindern meist ein erstes Austreiben.

Zurück zum Stadtplan: Sie und Ihr Partner sind von ihren jeweiligen Standorten aufgebrochen, haben einen ersten Treffpunkt gefunden und den Zielpunkt markiert. Von hier gilt es nun, den gemeinsamen Weg festzulegen. Selbstverständlich dürfen Sie Parallelstraßen benutzen: Schließlich muss jeder seine individuellen Aufgaben im Rahmen der Vereinbarungen erfüllen, dabei kann man sich nicht die ganze Zeit an den Händen halten. Wichtig ist, dass Sie genügend Treffpunkte festlegen und Querverbindungen, die keine Einbahnstraßen sind.

Planen Sie gleich, bis wann Sie welche Strecken zurückgelegt haben wollen.

Und ja: Vergessen Sie nicht, wenigstens einmal einen Ausflug in den Park zu machen. Auch wenn das nicht auf dem direkten Weg liegt – Sie müs-

sen sich gemeinsam etwas Nettes gönnen.

Wenn Sie so weit sind: Der Rahmen ist geklärt, sie wissen, mit wem Sie wann und auf welche Art kommunizieren, was Sie bis wann zu erledigen haben – dann wissen Sie, was Sie tun.

### „... kannst du machen, was du willst.“

Es mag selbstverständlich sein, aber der Vollständigkeit halber sei erwähnt: Es geht nicht darum, was Sie persönlich wollen, sondern darum, was Sie nach bestem Wissen und Gewissen verantworten wollen, um Ihre Funktion zu erfüllen.

Sie müssen im Auge behalten, ob Sie gemeinsam das machen, was sie nach bestem Wissen und Gewissen wollen. Sollten Zweifel aufkommen, ist es angebracht, an Ihrem nächsten Treffpunkt darüber zu beraten, ob nicht eine Korrektur vorgenommen werden muss. Wenn Sie aufmerksam sind, verhindern Sie, dass aus ein paar Metern, die Sie falsch gegangen sind, Kilometer werden.

Ich verwende bewusst das Bild von einem Stadtplan, da es vorgefertigte Pläne gibt, wie man mit Kooperationssituationen umgehen kann. Sie müssen keinen weißen Fleck neu erschließen.



Und ein Weiteres ist wichtig in diesem Bild: Ein Plan ist ein Plan und nicht lebendige Wirklichkeit. Kein Stadtplan verrät Ihnen, ob an der nächsten Ecke ein Bistro ist, in dem Ihnen das Essen schmeckt. Das müssen Sie selbst herausfinden.

Dieser Text ist recht allgemein gehalten, obwohl es in dieser Broschüre um kulturelle Bildung an Ganztagschulen geht. Müsste nicht ausgiebiger beschrieben werden, welche Besonderheiten bei der Zusammenarbeit von Schulen und Kulturpartnern zu beachten sind?

Die möglicherweise empfundene Lücke sei entschuldigt mit dem Hinweis: Reden muss man immer! Und man muss auch immer herausfinden, wie man mit wem reden kann.

Wir alle haben aufgrund unserer Lebenserfahrung innere Pläne davon entwickelt, wie andere Menschen funktionieren. Je nachdem, welche verschiedenen ethnischen, regionalen, sozialen, Arbeits- und sonstige Kulturen die Entstehung dieser Pläne geprägt haben, stimmen sie mehr oder weniger. Das „Weniger“ ist das Spannende.

Reden Sie miteinander! Falls Sie in diesem Text brauchbare Anregungen finden, basteln Sie sich Ihre ganz individuelle Checkliste, worauf Sie besonders achten wollen.

Eine Kooperationscheckliste für Eilige finden Sie auf der nächsten Seite. Na, und dann kooperieren Sie! Wenn es Spaß macht, sind Sie auf dem richtigen Weg.



## Kooperationscheckliste

### (1) Gegenseitige Interessenbekundung

- Wenn vorhanden, gemeinsame Vorgeschichte auswerten  
? Besonders bei Konflikten in der Vorgeschichte ist ein externer Moderator zu empfehlen.
- Motivation für Zusammenarbeit klären
- Erwartungen, Wünsche thematisieren

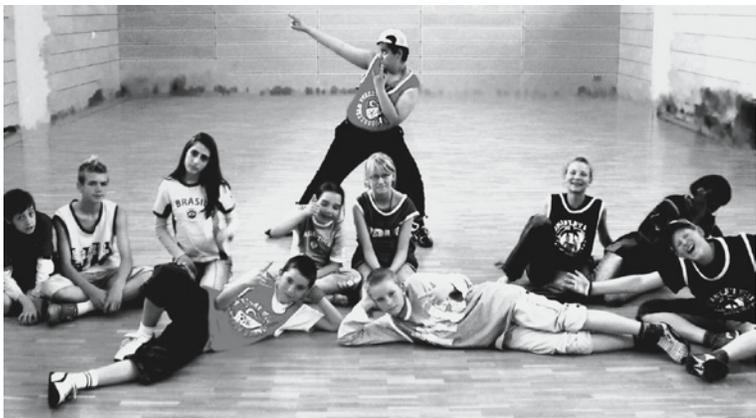
### (2) Getrennte interne Klärung bei den Kooperationspartnern

- Eigene Ziele und Erwartungen klären
- Art und Umfang der gewünschten Zusammenarbeit (z. B. einmalig oder dauerhaft?)
- Welcher Gewinn wird erwartet?
- Was hat jeder Partner zu bieten/einzubringen?
- Vorstellungen über Kooperation
- Benötigte Mittel – ausreichend Eigenmittel vorhanden?

? Für die folgenden gemeinsamen Verhandlungen schriftlich festhalten.

### (3) Kooperationsstiftung

- Genaues Kennenlernen des Partners: gemeinsame Besprechungen, Arbeitskreise, gegenseitige Informationsbesuche, Hospitationen
- Feste Ansprechpartner bestimmen



- Gemeinsame Zieldefinition
- Kooperationsvorhaben bestimmen
- Vorgehensweise verabreden

? Gemeinsame Verhandlungen strukturieren: Ablaufplan vorher bekannt machen, Sitzungsleiter bestimmen, Zwischenergebnisse z. B. auf Flipchart oder Metaplan visualisieren, Protokolle erstellen und allen zur Verfügung stellen.

#### (4) Bedarfsermittlung, Planung, Vorbereitung des Vorhabens

- Bedarfsermittlung: Wünsche von Schülern, Eltern  
? Z. B. anonyme Fragebogen- oder „Wunschzettel“-Aktionen
- Räumliche Bedingungen
- Konzeptionsgruppe bilden
- Unterstützung gewinnen  
? Eltern- und Schülervertretung für das Projekt gewinnen  
? Gibt es Unterstützungs- und Förderprogramme von Stiftungen oder der öffentlichen Hand?
- Information der (Mit-)Betroffenen
- Öffentliche Bekanntmachung?  
? Z. B. im örtlichen Wochenblatt
- Evtl. weitere Genehmigungen, Erlaubnis, Duldung

#### (5) Konzepterstellung

- Projektziele
- Zielgruppe(n)
- Aufgaben und Zuständigkeiten  
? Maßnahmenplan: Was macht wer? Mit welcher Unterstützung? Bis wann? Mit welchem überprüfbar Ergebnis?
- Zeitstrukturen (äußerer Zeitrahmen/Deadline?; zeitliche Abläufe innerhalb des Projekts)  
? Hilfreiches Instrument ist ein Projektablaufplan mit Meilensteinen, aber auch Urlaubszeiten und Prüfungsphasen.
- Modalitäten des Personaleinsatzes  
? Vertretungsplan!
- Kommunikationsformen  
? Kommunikation über E-Mail / Telefon; gemeinsame Arbeitsgruppe; Teilnahme an Konferenzen/Teambesprechungen
- Raumplanung

- Kosten
- Organisatorische Fragen

(6) Entscheidung und Vereinbarung

- Vertrag aushandeln
- Getrennte und gemeinsame Beratungen des Vertrags  
? Mindestens schriftlich festhalten: Beteiligte, Projektinhalt und –  
ziel, Laufzeit, finanzielle Regelungen, Durchführungsort, jeweilige  
Rechte und Pflichten der Partner
- Unterschrift

**Peter Fauser/Hermann Veith**

## **Kulturelle Bildung und ästhetisches Lernen**

Im Pflichtangebot der Schule sind die ästhetischen Fächer gut vertreten. Bildende Kunst und Musik, Literatur und Sport sind selbstverständliche Elemente des Lehrplans. Außerdem gibt es an vielen Schulen Arbeitsgruppen und Projekte, die das Spektrum der ästhetisch orientierten Lernangebote vom klassischen Schultheater bis zum virtuellen Mediendesign in bemerkenswerter Weise erweitern. Da viele dieser Aktivitäten sehr häufig nur im außerunterrichtlichen Bereich angeboten werden können, verband sich mit der 2003 von der damaligen Bundesregierung gestarteten Ganztagsschulinitiative die nahe liegende Erwartung, dass die zusätzlichen ästhetischen Bildungsangebote zu einem integralen Bestandteil einer stärker auf individuelle Entwicklungs- und Lernförderung angelegten Ganztagsschulkultur werden können. Wie solche Schulen als „Treibhäuser der Zukunft“ aussehen könnten, verdeutlichte Reinhard Kahl in seinem Film. Dass es hierbei um mehr ging als nur um eine schulinterne Neugestaltung von Lernräumen und Lernzeiten, illustrierte kurze Zeit später der Film „Rhythm is it! – You can change your life in a dance class“ von Thomas Grube und Enrique Sánchez Lansch. Am Beispiel der Zusammenarbeit zwischen den Berliner Philharmonikern und mehreren Schulen wurde gezeigt, welche sozialen und biografischen Entwicklungspotenziale im ästhetischen Lernen angelegt sind. Weitere Initiativen wie der von der Kulturstiftung der Länder ausgeschriebene Wettbewerb „Kinder zum Olymp“ belegen eindrücklich, dass ästhetische Projekte die Schulkultur bereichern.

Vor diesem Hintergrund sind die Aktivitäten im Themenatelier „Kulturelle Bildung in der Ganztagsschule“ zu sehen. Ziel des Ateliers ist es, darauf hinzuwirken, dass Schülerinnen und Schüler als die eigentlichen Akteure und Subjekte von Bildung in der Schule die Gelegenheit und Möglichkeit erhalten, Lernen insgesamt als einen aktiven und kreativen Prozess zu erleben und mitzugestalten. Ästhetische Aneignung ist hierbei von beson-

derer Bedeutung (1). In Schulwirklichkeit ist kulturelle Bildung eher randständig (2). Dabei sind Sinneserfahrungen und die Vorstellungen für alle schulischen und außerschulischen Lernprozesse grundlegend (3). Überdies bieten ästhetische Projekte den Schülerinnen und Schülern in besonderer Weise Gelegenheit zur aktiven Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung (4).

## **1. Ästhetisches Lernen**

Mit dem Begriff Bildung wird die selbsttätige und zunehmend reflexiv werdende Auseinandersetzung des Menschen mit seiner historisch überlieferten, gesellschaftlich und symbolisch strukturierten Umwelt bezeichnet. Dabei erscheint der Bezug zur Kultur als eine ebenso selbstverständliche wie notwendige Bedingung der Persönlichkeitsentwicklung. Bildung realisiert sich in der von Vernunft geleiteten Beschäftigung mit menschlichen Erfindungen. Diese sind in Form von Gebrauchsgegenständen, Institutionen und Symbolen kulturhistorisch inventarisiert. Über Sprache und Literatur, Wissenschaft und Technik, Philosophie und Ethik, Religion und Kunst werden sie tradiert.

Der Begriff des ästhetischen Lernens akzentuiert die sinnliche Dimension der Aneignung und Vergegenständlichung. In der menschlichen Sinnesausstattung sind jedoch nur die Grundmodalitäten der gegenständlichen Wahrnehmung festgelegt. Wir sehen Konturen, Farben und Muster, hören Geräusche und Töne, empfinden Wärme und Kälte, Berührung und Schmerz, riechen Düfte, schmecken Unterschiede zwischen süß und sauer, salzig und bitter und registrieren, wenn wir uns bewegen, sensibel Gleichgewichts- und Richtungsänderungen. Eine verlässliche Auskunft auf die Frage, ob das, was wir dabei erleben, angenehm und schön ist oder als Missempfindung Abwehr provoziert, geben uns die Sinne nicht. Ganz offenbar steht die Kulturbedeutung eines Objekts im Zusammenhang mit den lebensweltlichen Praktiken von Gemeinschaften. Sie lassen sich also weder aus der neurophysiologischen noch aus der psychologischen Organisation der Wahrnehmungsprozesse alleine herleiten. Das Wahrnehmungssystem stellt sicher, dass wir in der Mannigfaltigkeit von Sinnesdaten die Welt als eine konstante Gegebenheit erkennen können. Es unterliegt jedoch durchaus Täuschungen.



In unsere Sinneswahrnehmungen mischen sich stets Erfahrungen und Vorstellungen, die wir im Medium kulturell definierter symbolischer Wissenssysteme und normativer Ordnungen begrifflich ordnen und reflektieren. Deshalb ist das, was die Menschen sehen, mehr als nur ein Produkt der sinnlichen Informationsverarbeitung. Psychologisch betrachtet, sind unsere inneren Bilder und Erlebnisformen gesellschaftlich imprägnierte subjektive Konstruktionen, die nur im Kontext bestimmter sozialer Praktiken sinnvoll und verstehbar werden. Die soziokulturelle Schematisierung der Sinne beginnt mit ersten Lebensäußerungen und verfestigt sich zum individuellen „Habitus“ (Bourdieu) noch bevor die Heranwachsenden ihre Welt begrifflich ordnen. Man lernt mit den Sinnen, wie die Gegenstände, mit denen man umgeht, in der Gemeinschaft, in der man lebt, gehandelt, symbolisch gedeutet und wahrgenommen werden. In diesem elementaren, nicht auf physiologische und psychologische Struktureigenschaften des menschlichen Körpers reduzierbaren Sinn strukturieren ästhetische Wahrnehmungsschemata unsere sinnlichen Erfahrungen und Vorstellungen von Welt, aber auch unser Selbstverständnis und Begriffe von Subjektivität und Reflexion.

In der Regel wird die sozialisatorische Dimension von ästhetischem Lernen nicht thematisiert. Wir sind intuitiv davon überzeugt, dass unser

Geschmack und Bewegungsempfinden einer fiktiven Normalnorm entsprechen. Gleichzeitig jedoch wissen wir, dass die ästhetischen Maßstäbe, an denen wir uns orientieren, in Abhängigkeit von sozialen Lagen oder kulturellen Zugehörigkeiten stark variieren. Unter Pluralitätsbedingungen wird ästhetisches Lernen deshalb auch zur kulturellen Herausforderung. Denn in dem Augenblick, in dem wir begreifen, dass die sinnlichen Beziehungen zur Welt kulturell konfiguriert sind, werden wir uns des konstruktiven Charakters unserer eigenen Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen bewusst. Erst mit diesem Wissen wird das ästhetische Lernen kreativ und reflexiv – und zwar sowohl in Bezug auf den Lernprozess als auch auf die habitusbildenden gesellschaftlichen Praktiken. Man beginnt dem bloßen Augenschein zu misstrauen, stellt seine Sinneserfahrung oder die sinnlichen Inszenierungen der anderen in Frage und sucht nach neuen Formen der Wahrnehmung und Präsentation. Insofern bilden sinnliche Erfahrungen den Ausgangspunkt und das Korrektiv von Lernprozessen, die weit über die ästhetische Dimension hinaus auch Lernen inspirieren.

## **2. Marginalisierung der ästhetischen Bildung**

In einer vorwiegend an stofflicher Belehrung ausgerichteten Schule wird Lernen in der Regel mit Rezeption und erfolgskontrolliertem Wissenserwerb gleichgesetzt. Zeit, um sich mit den Gegenständen, die „auf dem Lehrplan stehen“, tiefer gehend auseinanderzusetzen und sie in den Erfahrungshorizont der Schüler zu integrieren, gibt es im normalen Unterricht kaum. Kreative Lösungen werden in der didaktischen Lehrplanung selten antizipiert. Die Fächer stehen für sich. Begriffe und Wissenssysteme bleiben auf den schulischen Kontext beschränkt, in dem sie thematisiert werden. Die Einsicht, dass Probleme auch aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und durchdacht werden können, erscheint mit zu vielen Komplikationen behaftet. So bleibt gerade die ästhetische Bildung in der Hauptsache eine Angelegenheit der Fächer Musik und Kunst. Im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht können Lehrer literarische und gestalterische Interessen zur Geltung bringen, im Sportunterricht hingegen variieren die Vorstellungen zwischen technischer Funktionalität und künstlerischem Ausdruck. Dass beispielsweise Gymnastik sich nicht in

Aufwärmübungen erschöpft, sondern die Körperbeherrschung verbessern und den Bewegungssinn schärfen soll, wird oft ignoriert.



Unter dem Zwang chronischer Zeitknappheit wird vieles von dem, was eine aktive Beteiligung der Schüler verlangt, auf außerunterrichtliche Theater-, Chor- und Orchesteraktivitäten verlagert. Diese werden dann am Ende eines Schuljahres zur Feier derjenigen öffentlich aufgeführt, die – wie sollte es auch anders sein – zumeist in den nicht ästhetischen Kernfächern erfolgreich waren. Dieser Zustand ist insgesamt nicht befriedigend. Denn die herkömmlichen reproduktiven und repräsentativen Formate fördern die Entwicklung einer kreativen Kultur der Vorstellungsbildung und Präsentation, die im ästhetischen Bereich in besonderer Weise möglich scheint, nur bedingt. Besser wäre es, wenn Schüler, die das Skript eines Theaterstücks verändern wollen, dies auch tun können. Wenn bei der Aufführung des Dschungelbuchs dann plötzlich, wie bei der 5. Klasse der Mittelschule Clara Zetkin aus Freiberg, ein Krokodil auftritt und Mogli gleichzeitig von zwei Personen gespielt wird, dann übernehmen sie für das Stück und die Figuren von Anfang an die Mitverantwortung.



Ästhetisches Lernen ist in der Regel prozessorientiert. Man sieht, wie etwas entsteht, man hört, wie etwas zusammenklingt, man spricht miteinander und kooperiert, um etwas zu gestalten. Dabei entwickelt sich ein Gespür für Qualität, die sich nicht nur im Ergebnis niederschlägt, sondern in der Produktentwicklung als Ansporn und Korrektiv wirksam wird. Dieser Qualitätssinn erzeugt ein sich selbst tragendes Interesse an ästhetischen Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen. Irritationen stellen sich nur am Anfang ein. Von Tanzprojekten berichten Schüler häufig, dass sie Probleme hatten, sich überhaupt vorzustellen, auf was sie sich einlassen. Dass für die Vorbereitung im Normalfall in den Stunden, die für ästhetische Bildung reserviert sind, keine Zeit bleibt, ist bedauerlich.

Die Folgen dieser Vernachlässigung sind allen bekannt. Entweder denkt man bei kultureller Bildung nur an Bildungsgüter, über die man Bescheid wissen sollte oder aber man erzählt mit bemühtem Humor von Misserfolgserlebnissen und peinlichen Vorkommnissen. Viele erinnern sich sofort an Situationen, wie die vor der Klasse zu singen. Diese Wahrnehmung korrespondiert mit der Rolle von kultureller Bildung in der Schule. Diese steht nicht im Zentrum und wird als kompensatorisches Entlastungsprogramm von den Kernbereichen des schulischen Curriculums separiert. Dabei fordert und fördert das ästhetische Lernen über die Bildung der Sin-

nestätigkeit alle übrigen Formen des praktischen und theoretischen Verstehens.

### **3. Ästhetisches Verstehen**

Kein Mensch wird mit ästhetischem Feinsinn geboren. Das Interesse an Kunst und Musik, Literatur und Theater, Bewegung und Tanz, Malerei und Gestaltung entwickelt sich in Abhängigkeit von den lebensweltlichen und milieuspezifischen Gelegenheitsstrukturen. Man lernt im praktischen Umgang, wie sich etwas anfühlt, anhört oder bewegt. Unsere sinnlichen Wahrnehmungen sind dabei mit Erfahrungen verbunden, die wir als Individuen in gesellschaftlichen Kontexten machen. Wir stellen uns mit unseren Sinnen auf unsere Umwelt ein und lernen dadurch die Bilder und Geräuschkulissen, die Düfte und Geschmackskulturen, die Bewegungsformen und klimatischen Verhältnisse kennen, die unsere Alltagswirklichkeit bestimmen. Insofern ist die Art und Weise, wie man sich selbst und die Welt sieht, schon vor jeder Erfahrung ästhetisch schematisiert. Im Erfahrungsprozess lernen wir dann unsere sinnlichen Eindrücke zu deuten. In der elementaren Bedeutungszuschreibung ist ästhetische Erfahrung ein konstitutives Moment im Verstehensprozess.

Mit unseren Erfahrungen und unserem subjektiven Erleben verbinden sich gegenständliche Vorstellungen, die über das Wahrnehmbare weit hinausgehen. Am bekanntesten sind die Phänomene der Personenwahrnehmung. Wir sehen einen anderen Menschen zum ersten Mal und machen uns Vorstellungen über dessen Person und Biografie, die jenseits dessen liegen, was wir tatsächlich über ihn wissen. Zur Charakterbestimmung genügt in der Alltagspsychologie bisweilen schon die Haarfarbe. Im ästhetischen Schaffensprozess fungieren Vorstellungen als innere Modelle, um eigenes Handeln in seiner Ausführung zu beobachten. Wer leise und unhörbar für andere in sich hineinsingt, hört sofort, ob und wie er die Töne trifft, die ihm als Melodie im Ohr gegenwärtig sind. Gleichzeitig mobilisieren wir über unsere Vorstellungen imaginative Potenziale. Man lässt sich auf eine Sache ein, geht in ihr auf und vernimmt dabei in ihr mehr als nur das bloße sinnliche Scheinen einer Idee. Oder man probiert in Gedanken spielerisch Alternativen und entwickelt Kreativität. Zum ästhetischen Verstehen gehört es, sich auf diese symbolischen Vorstellungsüberschüsse ein-

zulassen, ihnen nachzuspüren, neue zu erfinden, ohne dabei jedoch den Sinn für Täuschungen und Selbsttäuschungen zu verlieren.

Die begrifflich-theoretische Dimension des Ästhetischen erschließt sich mit der Einsicht, dass etwas, das man sinnlich wahrnimmt oder in der Vorstellung selbst hervorbringt, in einem sinnvollen systematischen Zusammenhang stehen sollte. In einem Kunstwerk begründet und legitimiert sich jedes Element durch seine Funktion im Ganzen und für das Ganze. Die hinter den Symbolisierungen liegende Logik lässt sich begrifflich darstellen. Solche Begriffe und Theorien wiederum sind nicht selbstgenügsam, sondern mit Erfahrungen und Vorstellungen verbunden.

Die ästhetische Theoriebildung dient dazu, mit Hilfe unterschiedlicher Erzeugungsregeln zu erklären, warum ein hergestelltes Objekt als „schön“ anerkannt zu werden verdient. In solchen Diskursen verständigen sich die Experten über Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen. Erst durch solche metareflexiven Bezugnahmen auf ästhetische Formgesetze und das Prinzip des Schönen bekommt das Wissen über Kunst einen speziellen Sinn und eine entsprechende Fundierung. Auf dieser Ebene stellt sich die Frage, ob solche theoretisch begründeten Maßstäbe und Geschmackskriterien universell gültig sind.

#### **4. Zugänge zum ästhetischen Lernen**

Ästhetische Bildung erschöpft sich weder im Selbermachen noch in der Imagination, weder im verständigen Theoretisieren über Kunst noch in der Metareflexion. Zum ästhetischen Verstehen gehören alle Dimensionen: die sinnliche Erfahrung in rezeptiven und produktiven Formen, die Vorstellungsbildung mit antizipatorischen und imaginativen Anteilen, die begriffliche Systematisierung und der reflexive Umgang mit der kulturellen Präsentation von Subjektivität.

Es erscheint pädagogisch durchaus sinnvoll, Zugänge zum ästhetischen Lernen möglichst offen zu halten. Wenn man die Auseinandersetzung von vorneherein auf Kunstwerke der „Hochkultur“ beschränkt, bleibt Bildung in hohem Maße sozial selektiv. Kinder und Jugendliche, die in Familien mit höherem kulturellem Kapital aufwachsen, haben andere Zugangsmöglichkeiten als Heranwachsende aus bildungsferneren Schichten. Wer in

solchen Milieus aufwächst, wird Schwierigkeiten haben, sich auf die aus Versatzstücken von klassischer und moderner Hochkultur zusammengesetzten Schulcurricula einzulassen.



Insofern erscheint es notwendig, ästhetisches Verstehen anzubahnen und Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu eigenen künstlerischen Vorhaben anzuregen – sei es durch eigene Produkte, durch Verfremdung, durch Modifikationen und Eingriffe in ästhetische Vorlagen oder aber durch Projekte. Diese haben den Vorzug, dass sie nach den ersten Erfolgserlebnissen nicht einfach abgebrochen werden, sondern im schöpferischen Prozess dem Einzelnen Gelegenheiten bieten, durch Arbeitsteilung

1. Vertrauen in die eigenen praktischen Fähigkeiten und kreativen Potenziale zu entwickeln,
2. soziale und kulturelle Zugehörigkeit zu erleben,
3. das eigene Lernen mit dem Bewusstsein von Selbstständigkeit und Autonomie zu verknüpfen.

In diesem Sinne bedeutet und erfordert kulturelle Bildung und ästhetisches Lernen eine wesentliche Korrektur und Erweiterung der Vorstellung

gen von Lernen und Leistung. Was traditionelle Schule mit ihren ästhetischen Nischen- und Repräsentationskulturen den Schülern an Entwicklungs- und Bildungsperspektiven noch vorenthält, wird in den Projekten des Themenateliers deutlich sichtbar.

**Angelika Wunsch**

## **Wenn Choreografinnen Spuren hinterlassen**

Der Zeitgenössische Tanz hat in den letzten Jahren enorm an Ansehen und breiter öffentlicher Wahrnehmung gewonnen. Bundesweit ist eine Öffnung für Tanz im Bildungskontext und die Förderung von Tanzprojekten für Kinder und Jugendliche an Schulen zu beobachten.

In Bremen ist Zeitgenössischer Tanz an Schulen nicht erst durch den Kinoerfolg „Rhythm is it“ populär. Schon seit über zehn Jahren werden Tanzprojekte mit professionellen Choreografinnen und Tanzpädagogen in Schulen durch den Kultursenat gefördert. Die vielschichtige positive Bedeutung von Tanz in der Schule ist unbestritten und Bestandteil der Rahmenpläne für Bremer Schulen<sup>1</sup>.

Tanz findet Berücksichtigung in allen drei Schulstufen, wengleich er jeweils dem Fach Musik, Sport oder Darstellendes Spiel untergeordnet wird.

Im Themenatelier Tanz in Bremen, gefördert durch die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) im Rahmen des Programms „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“, verwirklichten Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit ihren Lehrern und einem außerschulischen Kooperationspartner aus dem Bereich Zeitgenössischer Tanz über ein halbes Jahr ein Tanzprojekt. Parallel zur Erarbeitung eines Tanzstückes wurden Realisations- und Kooperationsstrukturen reflektiert.

---

<sup>1</sup> „Der Tanz ist eine eigenständige Kunstform. Als spezifische Art der Kommunikation bietet er die Gelegenheit, sich selbst und die Gruppe kennen zu lernen und in Beziehung zu setzen. Die Gestaltung von Raum und Zeit als bewusster Akt fördert Kreativität und entwickelt das individuelle Ausdrucksvermögen. Sie dient der kritischen Eigen- und Fremdwahrnehmung und beeinflusst das positive Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler. Gerade weil dies so ist, muss die Auswahl und der Einsatz von Bewegungsformen und Tänzen unter Berücksichtigung von Alter und Geschlecht... sowie der kulturellen Prägungen der Schülerinnen und Schüler erfolgen. Dieses Lernfeld bietet die Chance die vorhandenen vielfältigen kulturellen Prägungen der Schülerinnen und Schüler zu nutzen.“ (Rahmenplan Musik Sekundarstufe I, Bremen, S.24, zu finden auf: <http://lehrplan.bremen.de/seki/musik/rahmenplan> , Stand: 17.08.2006)

## Themenatelier Tanz - die drei Projekte

Teilgenommen haben die Gesamtschule Mitte aus Bremen mit dem Kooperationspartner tanzwerk bremen - Zentrum für Zeitgenössischen Tanz in einem von Schülern selbst initiierten interdisziplinären Bühnenprojekt „Leben in der Stadt - Szenen unserer Straße“. Schülerinnen und Schüler aus den Klassenstufen 6 bis 11 entwickelten die Idee, in ihre bisherige Chor-AG neue Elemente aus anderen Kunstsparten einfließen zu lassen und so Gesang mit Tanz und Schauspiel zu verbinden. Eingebunden war das Vorhaben in das Open-it-Projekt zu selbst gesteuertem Lernen, das von der Universität Oldenburg evaluiert wird. Folgende Fragen werden unter anderem durch die Evaluation thematisiert:

- Setzen sich die Schülerinnen und Schüler eigenständig Ziele?
- Welche Formen der Selbstkontrolle werden bevorzugt und eingesetzt?
- Nach welchen Kriterien beurteilen Schülerinnen und Schüler die Qualität ihrer Arbeit?
- Welche Bedeutung hat das gemeinsame Lernen in altersgemischten Gruppen?
- In welcher Hinsicht muss die Lehrerrolle erweitert und modifiziert werden?



Inhaltlich setzten sich die Schüler mit urbanem Alltagsleben und ihrer Umgebung auseinander. Von ihnen wurden Arbeitsschritte geplant, Ziele und Zwischenlösungen formuliert oder auch verworfen und Ideen in künstlerische Formen umgesetzt. Anne-Katrin Ortmann, Choreografin vom Tanzwerk bremen, vermittelte an mehreren Projekttagen Grundlagen im Zeitgenössischen Tanz. Mit diesem tänzerischen Grundvokabular ausgestattet, konnten die Schüler selbstständig weiterarbeiten. Für choreografische Fragen wurde die Choreografin zurate gezogen, sie begleitete das Vorhaben bis zur Präsentation vor großem Publikum im Bremer Sportgarten.

Eine weitere Kooperation fand zwischen der Immanuel-Kant-Schule, einer Schule mit hohem Migrantanteil aus Bremerhaven, und dem Tanzpädagogischen Projekt Schultanz (TAPST) statt. Schülerinnen und Schüler wählten im Musikunterricht das Thema „Klangkörper - Körperklang“ und untersuchten die Beziehung zwischen Bewegung und Klang.

Fragen wie: „Welche Klänge gehören zu unserem Körper, welche Klänge können und wollen wir selbst erzeugen?“ standen im Vordergrund der Klangrecherche. Schüler der neunten Klasse waren maßgeblich am Entstehungsprozess der Präsentation beteiligt und experimentierten selbstständig. Neue Körperklänge wurden aufgenommen, digital umgewandelt sowie verfremdet und wiedergegeben.

Parallel dazu wurden den Schülerinnen und Schülern erste Grundlagen in Methoden und Techniken des choreografischen Arbeitens und in Zeitgenössischem Tanz (Tanztechniken, Komposition, Improvisation) vermittelt. Claudia Hanfgarn, der Choreografin des Projekts, war es besonders wichtig, den Schülerinnen und Schülern über Tanz in Form von Bewegungsge-



staltung und Choreografie auch einen Zugang zu kreativen Arbeitsprozessen zu eröffnen und Hilfestellungen bei der choreografischen Umsetzung der eigenen Ideen zu bieten.

Folgende Äußerungen der Schüler lassen deutlich er-

kennen, dass sie die Arbeit als Bereicherung erfahren haben und nicht missen möchten:

- „Die Arbeit war spannend. Es gab viel Abwechslung innerhalb der Arbeitsphasen.“
- „Jeder hatte die Chance, etwas Eigenes einzubringen.“
- „Durch die gemeinsame Arbeit an kleinen Aufgaben sind wir uns näher gekommen.“
- „Wir fühlen uns sicherer, wenn wir uns jetzt vor anderen bewegen und tanzen.“
- „Kritik und Meinung waren wichtig. Das gab uns Vertrauen. Wir haben gemeinsam ein Stück entwickelt und ein auch uns überraschendes Ergebnis abgeliefert.“
- „Vorschläge von uns Schülern haben ihren Platz in der Arbeit gefunden. Sie wurden zum 'Thema'. Wir Schüler machen unseren eigenen Unterricht.“
- „Wir standen nicht so unter Druck wie in anderen Fächern.“
- „Wir fühlen, dass wir zur Schule gehören, dass wir ein Teil sind.“

Im Schulzusammenhang bietet Tanz vielfältigste Möglichkeiten, auch bewegungsfernen, theoretischen Unterrichtsstoff aufzugreifen und umzusetzen oder fächerübergreifend komplexe Lerninhalte zu vermitteln. Wenn Schülerinnen und Schüler beispielsweise chemische Vorgänge in tänzerischen Prozessen erarbeiten, werden sie diese Bilder ein Leben lang erinnern.

Mit diesem Ziel arbeitete eine 10. Klasse der Körnerschule sowie eine 5. Klasse des Lloydgymnasiums zusammen mit dem Tanzpädagogischen Projekt Schultanz (TAPST) und dem Alfred-Wegener-Institut für Polarforschung (AWI) in Bremerhaven zum Thema „Ozon“.

Wissenschaftler des AWI unterstützten den Fachunterricht und kamen mit ihrem Material in die Schule. Die Schülerinnen und Schüler beider Klassen nutzten die Fächer Welt- und Umweltkunde, Biologie, Chemie, Deutsch, Kunst und Physik, um sich mit dem Thema Ozon auseinanderzusetzen. Zudem wurde den Schülern auch hier Grundlagen der Methoden und Techniken des choreografischen Arbeitens und in zeitgenössischem Tanz vermittelt. Das Projekt „Ozontanz“ verband wissenschaftliche Inhalte mit künstlerischem Ausdruck.

Die einzelnen Szenen wurden sowohl in der Schule als auch im AWI erarbeitet und erprobt. Zunächst lief die Ideensammlung und Umsetzung separat in den Klassen. An Projekttagen wurden die Elemente zusammengeführt und die Zwischenergebnisse der 5. mit denen der 10. Klasse konfrontiert.

Wer sich gegen die Bewegungsarbeit aussprach, wurde nicht vom Projekt ausgeschlossen. Für eine Präsentation fallen immer genügend Tätigkeiten im Backstagebereich an. Damit verband Claudia Hanfgarn, Choreografin des Projekts, eine andere Art von Herausforderung: Schüler, die zum Beispiel als Bühnentechniker zum Einsatz kommen wollten, mussten eine Bewerbung abliefern, aus der hervorgehen sollte, welche besonderen Fähigkeiten sie für diese Tätigkeit mitbringen und warum sie sich für geeignet halten, diese Arbeiten gut zu erfüllen. Eine wirkungsvolle Vorbereitung auf lebenspraktische Situationen wurde hier so ganz nebenbei ins Tanzprojekt eingeflochten.

Im Ozonprojekt gab es neben den vielen Einblicken, die Claudia Hanfgarn in die künstlerische Arbeit gewährte, für jeden Teilnehmer ein kleines Präsent: Liebevoll verpackte Edelsteine, die mit einer individuellen persönlichen Notiz versehen waren, fanden die Schüler vor der Premiere in ihrer Garderobe vor.

## **Resultate eines kreativen Weges mit professioneller Begleitung**

In allen drei Projekten konnten sich die Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligen, ihre Ideen einbringen und umsetzen. Sie beschreiben sich innerhalb des Projekts als Teil eines Ganzen, sind somit selbstverständlicher bereit, Aufgaben und damit Verantwortung zu übernehmen. Sie begegnen neuen Persönlichkeiten, werden von diesen gefordert und erleben eine ungeahnte Dimension: Lust auf Schule.

Erkenntnisse der Schülerinnen und Schüler wie:

- „Es gibt nicht nur eine richtige Antwort, sondern verschiedene Lösungswege.“
- „Ich kann tanzen oder habe eine neue Art mich zu bewegen.“

- „Video, Technik, Internet - es gehört eben noch viel mehr zum Theater.“
- „Verstehen ohne Worte ist möglich.“
- „Ich kann Vertrauen in mich entwickeln und habe ein neues Körpergefühl“

sind Ausdruck der vielschichtigen, nicht benotbaren Spuren, die professionelle Choreografinnen in Schulen hinterlassen können.

Unabhängig von einem neuen Körper- und Selbstbewusstsein können Schüler in Tanzprojekten lernen, kreativ Strategien für Problemlösungen zu erarbeiten und so ihre Ideen zum Beispiel in verschiedenen Räumlichkeiten zu verwirklichen, sprich: sich immer wieder neuen Gegebenheiten anzupassen. Zeitgenössische Kunst - so auch Tanz - wird nicht mehr nur auf Bühnen mit Vorhang dargeboten, sondern findet neue Territorien, wie zum Beispiel die Fußgängerzone oder eine Halfpipe für Scater.

In Projekten, die auf selbstgesteuertes Lernen zielen, erfahren Schülerinnen und Schüler, dass es keine lineare Progression gibt und Lernen zyklisch, über Umwege oder mit Unterbrechungen erfolgt. Solche Projekte benötigen Zeit, da Erkenntnisse reifen müssen, eine Trial-and-Error-Strategie dagegen oft mit Rückschlägen und Enttäuschungen verbunden ist.



Schülerinnen und Schüler wollen ihre Arbeit wertgeschätzt sehen und sind zugleich offen für Anregungen. Sie können sich oft härter untereinander kritisieren, sind aber für berechtigtes Feedback von Profis dankbar. So können Ansprüche formuliert, diskutiert, justiert, verworfen oder neu umgesetzt werden.

Künstler, die in eine Schule kommen, können viel unvoreingenommener und damit unbeschwerter ein Projekt mit Schülern angehen. Durch ihre Orientierung auf die Präsentation als Endergebnis - das Produkt - und durch den Wegfall von Noten können sie mit Schülerinnen und Schülern anders umgehen.

Die Nähe des Pädagogen zu seinen Schülern und die besondere Position der Choreografen wird prinzipiell als Bereicherung erfahren, wenn beide Partner ihre spezifischen Kompetenzen in das Projekt einfließen lassen. Oftmals lernen die beteiligten Lehrer bei solchen künstlerischen Projekten ganz neue Seiten und Wesenszüge an ihren Schülerinnen und Schülern kennen.

Die Kooperationen zwischen der Gesamtschule Mitte mit der Choreografin Anne-Katrin Ortmann sowie beider Kooperationsschulen mit der Choreografin Claudia Hanfgarn profitierten von den Impulsen, die die erfahrenen Künstlerinnen in die Schule einbrachten. Beide arbeiten schon seit einigen Jahren in verschiedenen Tanzprojekten und verstehen es, unter unterschiedlichsten Bedingungen Jugendliche anzuleiten. Für diese Art von Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischem Partner ist nicht ein schriftlich fixierter Vertrag die Grundvoraussetzung, sondern engagierte Pädagogen, die mit ihren Schülern neue Wege gehen möchten.

Häufig sind Auseinandersetzungen in den Schulen um geeignete Räume und Zeiten sowie die Freistellung von Projekttagen nur durch die Beharrlichkeit der Choreografinnen überwunden worden. Hierbei wirkte das Themenatelier als Projekt der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung manchmal Tür öffnend. Die Einbindung in andere Strukturen wie das stadtteilbezogene Open-it-Projekt oder die Kooperation mit dem Alfred-Wegener-Institut, aber auch die Vernetzung mit den anderen Themenateliers ermöglichten eine wesentlich breitere Wahrnehmung der Präsentationen. Über diese Strukturen war der hohe organisatorische Aufwand zu bewältigen, denn Öffentlichkeitsarbeit, Gesamtfinanzierung und techni-

sche Realisierung waren nur mit Einbeziehung weiterer Partner zu bewerkstelligen.

Und wer möchte nicht nach den gelungenen Darbietungen der Tanzprojekte mit großer Öffentlichkeit gleich ein neues Projekt anvisieren? Alle Teilnehmer des Themenateliers Tanz möchten ihre Arbeit im kommenden Schuljahr gern fortsetzen. Für Nachhaltigkeit ist also – wenn auch zunächst erst einmal ideell – gesorgt.

Die Tanzprojekte bewirkten neben der stärkeren Beachtung der beteiligten Schüler und Lehrer durch die Schulleitung und die Eltern zugleich auch ein besseres Klima in der Schule. Die öffentliche Aufmerksamkeit und Anerkennung verschafft der jeweiligen Schule einen positiven Nimbus in der Stadt. Somit hinterlassen Choreografinnen ihre „Tanzspuren“ sowohl bei Schülern und Lehrern als auch im Gemeinwesen<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Weitere Informationen finden sich unter: [www.tanzmachtschule.de](http://www.tanzmachtschule.de), [www.tanzwerk-bremen.de](http://www.tanzwerk-bremen.de), [www.hanfgarn.de](http://www.hanfgarn.de), Stand: 17.08.2006.

**Philip Verplancke**

## **Das Musikatelier Hessen - Von Hörnern, Harfen und blauen Tönen**

Zum ersten Mal haben sich alle Beteiligten des Musikateliers auf der Auftakttagung des Themenateliers in Jena gesehen. Dort gab es ein anregendes Programm und die mehr oder weniger überraschende Erkenntnis, dass nicht jeder sein Projekt einfach und schnell „über die Bühne“ bringen kann, sondern ein gemeinsamer Prozess gestartet werden sollte, der auch begleitet wird.

Wozu? Zwei Schulen arbeiteten schon lange mit einem außerschulischen Partner zusammen, und ein Musikprojekt hatte Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Dutzenden von Schulen. Es war eine gemeinsame Zugfahrt organisiert worden, und so wurde die Rückfahrt zur Fortsetzung der Tagung, auf der viel Zeit zum Pläneschmieden blieb.

Ein Thema wurde schnell gefunden: Wie macht man gute Projekte unter schwierigen Rahmenbedingungen?

In Hessen gibt es zahlreiche Schulen, die sich für musisch-kulturelle Bildung engagieren und mit außerschulischen Partnern zusammenarbeiten wollen. Aber aufgrund des aktuellen Strukturwandels sind Schulleitungen und Lehrerkollegien mit der Umsetzung vieler neuer Konzeptionen mit Namen wie „G8“, „Bildungsplan 0 bis 10“, „Unterrichtsgarantie plus“ etc. gefordert und haben kaum Zeit und Energie für zusätzliche Projektarbeit. Hinzu kommt, dass in Hessen die meisten ganztägig arbeitenden Schulen keine Ganztagschulen mit entsprechendem Personalschlüssel sind, sondern Schulen mit „pädagogischer Mittagsbetreuung“, die mit nur einer halben oder ganzen Stelle zusätzlich ein umfangreiches Nachmittagsprogramm anzubieten versuchen.

## Die Partner und ihre Projekte

1. Zentgrafenschule (Grundschule), Frankfurt am Main/ Ohrwurm e. V.  
Die Zentgrafenschule ist die einzige Grundschule in Frankfurt, die schon seit 1970 als offene Ganztagschule arbeitet. Im Fach Musik mangelte es an Fachlehrern.

Das Ohrwurm-Projekt ist weit über Frankfurt hinaus bekannt für seine innovativen Angebote in Schulen: Im Rahmen von Lehrerfortbildungen werden auch fachfremde Lehrerinnen und Lehrer geschult, einen fundierten und handlungsorientierten Umgang mit Musik zu fördern. Mit konzertvorbereitendem Unterricht und großen Mitmach-Konzerten führt das Ohrwurm-Projekt Kinder in die Welt der Musik ein.

### „Hornissimo“ – Ein Programm im Ohrwurm-Projekt

Seit Februar beteiligten sich eine große Zahl von Lehrkräften der Zentgrafenschule mit ihren Klassen an einem Projekt rund um das Instrument Horn, dem „Hornissimo-Projekt“. Die Lehrkräfte nutzten dabei zunächst die Vermittlung von Grundlagen aus Fortbildungsangeboten von Ohrwurm e. V. Alle teilnehmenden Lehrkräfte waren keine Fachlehrkräfte für Musik. Deshalb war es wichtig, dass sie durch die Fortbildung und die Unterrichtsstunden zum „Hornissimo-Projekt“ sofort umsetzbare Hinweise und Anregungen für einen fundierten und handlungsorientierten Unterricht bekamen.

In fast allen Klassen fanden bis zum Mitmach-Konzert im Mai konzertvorbereitende Unterrichtsstunden statt, die von den Mitarbeiterinnen des „Ohrwurm-Projektes“ geleitet wurden.

Die Aktivitäten gipfelten im öffentlichen Schulkonzert am 16. Mai, in dem auch zwei Konzertmusiker mitwirkten. Durch das Konzept der „Mitmach-Stücke“ waren einzelne Klassen als



Gemeinschaft kreativ eingebunden. Die Schülerinnen und Schüler fanden durch die Solisten einen unmittelbaren Zugang zur musikalischen Sprache. Die intensive Vorbereitung und das Musikerlebnis des Konzertes machen den besonderen Gehalt des „Ohrwurm-Projektes“ aus, welches sein Angebot zahlreichen Schulen im Großraum Frankfurt zur Verfügung stellt.

2. Georg-Kerschensteiner-Grundschule, Schwalbach (Taunus)/ Jugendmusikschule 1976 e. V.

Ein Teil der Schülerschaft der Georg-Kerschensteiner-Grundschule (GKS) stammt aus der benachbarten Hochhaussiedlung und ist sozial benachteiligt. Die Schule ist in Projektarbeit engagiert und bemüht sich ein ganztägiges Angebot aufzubauen, um ihre Schüler sozial und kulturell besser zu fördern.

Das ist die Basis für die Zusammenarbeit mit der Jugendmusikschule 1976 e. V., die schon seit einiger Zeit auf verschiedenen Ebenen besteht. Es werden zusammen Instrumentalkurse für Schüler, aber auch für Lehrer organisiert. Eine Kursleiterin der Jugendmusikschule übernimmt Teile des Musikunterrichts mit einem Spezialangebot „Rhythmik“.

#### Musik zur Blauen Stunde

Mit der Musikschule werden an der GKS neben dem Instrumentalunterricht für Schüler auf den Instrumenten Blockflöte und Geige und einem Gitarrenkurs für Lehrer auch fachübergreifende Projekte im Unterricht angeboten. In dem Projekt „Musik zur Blauen Stunde“ entdeckten die Kinder die Farbe Blau aus den verschiedensten Perspektiven – zum Beispiel durch Werke des französischen Neo-Realisten Yves Klein. Über die sprachliche Auseinandersetzung und die Beschreibung verschiedener Blautöne entwickelten die Kinder zu den Farbtönen passende Klänge und Gedichte. Gemeinsam probierten die Kinder verschiedene Instrumente (Orffsches Instrumentarium) aus. Die multidimensionale Form der Erarbeitung sollte auch bei der Präsentation für die Besucher ersichtlich werden: Mit blauen Tüchern wurde ein Klassenraum zur „Blauen Grotte“ verwandelt, in dem die Schüler mit ihren Instrumenten agierten. Bei Blaubeerkuchen und Karpfen blau trafen sich Eltern und Schüler zur Projektpräsentation : Ausgehend von der Farbe Blau als Grundidee der Kooperation konnte eine lang-

fristige Veränderung der Schulkultur initiiert werden –, denn die „Blaue Grotte“ existiert immer noch und steht für weitere Lernabenteuer bereit.

### 3. Musterschule (Gymnasium), Frankfurt am Main/ Dr. Hoch's Konservatorium

Die 1802 als Modellschule gegründete Musterschule in Frankfurt am Main ist ein neusprachliches Gymnasium mit dem Schwerpunkt Musik und einem umfangreichen Nachmittagsangebot im Rahmen einer pädagogischen Mittagsbetreuung.

Die Zusammenarbeit mit dem Dr. Hoch's Konservatorium, einem der bundesweit letzten Konservatorien, in dem Schüler aller Altersklassen bis hin zur Konzertreife lernen, besteht seit einiger Zeit und ist vielfältig.

Im Musikatelier wurde das Angebot von instrumentalen Einsteigerkursen ausgeweitet, in denen möglichst viele Schüler und Schülerinnen ein neues Instrument erlernen. Das Kennenlernen von Musikinstrumenten wird unter dem Thema „Instrumentenkunde“ im Musikunterricht behandelt. Ergänzend dazu wurden von qualifizierten Studenten oder Dozenten des Konservatoriums die Einsteigerkurse als achtstündige Veranstaltungen für Gruppen von drei bis vier Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5 bis 7 mit der Option angeboten, anschließend vertiefenden Einzelunterricht zu nehmen. Die Kurse boten ein breites Spektrum an Instrumenten - unter anderem auch eher selten gewählten Instrumenten wie Harfe und Horn, die im Schulorchester sehr willkommen sind.



## **Ein gemeinsames Anliegen**

Alle Beteiligten des Musikateliers Hessen sind der Meinung, dass die intensive Beschäftigung mit Musik, Singen und Erlernen eines Instruments zum einen Förderung ermöglicht, die Schüler persönlich anspricht, zum anderen aber auch das soziale Miteinander in der Schule positiv beeinflusst. In diesem Sinne sind die Projektvorhaben an den einzelnen Schulen entstanden und umgesetzt worden.

Eine Erkenntnis der Partnerprojekte im Musikatelier Hessen ist, dass über den Musikunterricht hinaus zahlreiche Aktivitäten erforderlich sind, mit denen die außerschulischen Partner mit ihrem Personal aber auch anderen Herangehensweisen schulische Arbeit gut ergänzen können. Dieses Miteinander ist umso produktiver als Schüler in einem von beiden Seiten abgestimmten Konzept gefördert werden. Sinnvoll ist also eine Verzahnung, wie sie z. B. zwischen Lehrerfortbildung und Mitmach-Konzert an der Zentgrafenschule, zwischen dem Fach Musik und anderen Fächern innerhalb eines Projektthemas an der Georg-Kerschensteiner-Schule und zwischen Musikunterricht und instrumentalen Kursen an der Musterschule gelungen ist.

Diese Form der Kooperation von Schule und außerschulischen Einrichtungen ist nur sinnvoll, wenn sie auf Dauer angelegt ist und nicht nur als einmaliges „Highlight“ ohne Folgen für die tägliche Arbeit bleibt.

Für eine solche kontinuierliche Zusammenarbeit braucht man stabile Rahmenbedingungen und die Kontinuität der Akteure. Die Zunahme von kurzfristigen Zeitverträgen bei Lehrern und die schwieriger werdende Projektfinanzierung im außerschulischem Bereich sind für Projekte des Musikateliers nicht förderlich und belasten die Nachhaltigkeit von Kooperation.

Den am Musikatelier Beteiligten war es Bedürfnis diese Problematik, aber auch das große Engagement an Schulen und kooperierenden Einrichtungen, öffentlich zu thematisieren. Deshalb entstand die Idee, ein gemeinsames Pressegespräch im Anschluss an das Hornissimo-Konzert in der Zentgrafenschule zu veranstalten.

Die Vorbereitung der Pressematerialien war zwar zeitaufwendig, brachte aber zudem eine Klärung des eigenen Konzepts und fruchtbare Diskussionen zwischen den Partnern. Zum Pressegespräch waren einige Interessierte aus Bil-

dungsbehörden gekommen. Durch die Präsentationen der Projekte gelang es anschaulich, die unterschiedlichen Konzeptionen und das gemeinsame Anliegen der Beteiligten im Musikatelier zu verdeutlichen. Nach der Veranstaltung erschien ein differenzierter Artikel in einer überregionalen Tageszeitung.

Durch das Pressegespräch konnte jede Einrichtung Impulse schöpfen, darüber nachzudenken, wie man die eigene Arbeit oder das Kooperationsprojekt besser nach außen hin wahrnehmbar macht. Es ist wichtig, nicht nur gemeinsam Gutes in der Schule zu tun, sondern für diese Arbeit auch Öffentlichkeit herzustellen.

### **Hilfe durch Prozessbegleitung am Beispiel der Musterschule und Dr. Hoch`s Konservatoriums**

Wie eine Prozessbegleitung helfen kann, mehr Ganztagsangebote ohne zusätzliche Belastung zu erreichen, kann anhand der Zusammenarbeit von Musterschule und Konservatorium verdeutlicht werden.

Die Kooperation von Musterschule und Dr. Hoch`s Konservatorium besteht schon seit längerer Zeit.

Durch den Wegzug des Konservatoriums aus der unmittelbaren Nähe der Schule waren zahlreiche und von vielen Akteuren getragene Aktivitäten neu zu strukturieren.

Im Rahmen der Prozessbegleitung des Musikateliers trafen sich die Koordinatoren des Schwerpunkts Musik der Schule, des Konservatoriums und des Ganztagsangebots und kamen überein, vor allem die instrumentalen Einsteigerkurse als jüngstem Baustein der Zusammenarbeit auszuweiten. Ziel war es, besonders für die Klassenstufen 5, 6 und 7 ein breites Angebot zum Kennenlernen von unterschiedlichen Instrumenten durch Kursleiter des Konservatoriums vorzuhalten.

Die Analyse der bisherigen Akzeptanz ergab, dass etliche Einsteigerkurse nicht zustande gekommen waren, weil es schwierig war, Kinder zu finden, die sich für ein bestimmtes Instrument interessierten, einen Kursleiter und dazu noch Leihinstrumente zu besorgen oder einen geeigneten Raum zum richtigen Zeitpunkt am Nachmittag zu finden. Irgendein Glied in dieser Kette fehlte fast immer. Dies hatte zu Missmut unter Kursleitern, Schülern, Eltern und Lehrern geführt.

Mit den Teilnehmern wurden Verbesserungsvorschläge gesucht, die einfach umzusetzen waren. Als ersten Schritt zur Optimierung der Organisation wurde die Kopplung der instrumentalen Einsteigerkurse an das inzwischen gut laufende Nachmittagsangebot angeregt. Die Kurse wurden in das halbjährlich erscheinende Programmheft mit festgelegtem Ort und Zeitpunkt aufgenommen, und die interessierten Schüler mussten sich formell einwählen.

Dies hatte für die Beteiligten die Aufgabe eingeschliffener Gewohnheiten zur Folge. Die Kursleiter vom Konservatorium mussten sich auf Gruppenunterricht einlassen. Sie konnten individuelle Übungsstunden nicht mehr mit einzelnen Schülerinnen und Schülern ausmachen, sondern hatten sich frühzeitig mit dem Nachmittagsbüro abzusprechen. Die Schule musste den Kursleitern vom Konservatorium mehr Räume zur Verfügung stellen, sodass die Übungsräume nachmittags nicht mehr spontan genutzt werden konnten. Nach anfänglichen Irritationen stellte sich dann aber schnell heraus, dass die neue Struktur eine Entlastung für die Teilnehmer bedeutete, weil die Aufgaben nun klar verteilt wurden:

Eine Kontaktperson am Konservatorium sammelt alle notwendigen Informationen für zukünftige Einsteigerkurse, übergibt diese an das Nachmittagsbüro, dieses übernimmt die Angaben in das Programmheft und informiert Schüler und Eltern.

Die Musiklehrer konzentrieren sich auf die Ansprache und Förderung von geeigneten Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl von Instrumenten. Während der laufenden Kurse werden die Kursleiter durch das Nachmittagsbüro betreut, das sich bei Fragen mit den koordinierenden Musiklehrern der Schule oder Instrumentallehrern des Konservatoriums berät und Anfragen von Schülern und Eltern beantwortet. Die neue Organisationsstruktur hat sich bereits nach einem Halbjahr bewährt und so konnte die die Ausweitung von vier auf zwölf Einsteigerkurse im zweiten Halbjahr 2005/2006 gelingen.

Die Klärung von Organisationsprozessen fand maßgeblich durch die Prozessbegleitung statt und hatte Auswirkungen auf weitere Bereiche der Zusammenarbeit von Musterschule und Konservatorium. Die Musik- und Instrumentallehrer verständigten sich darauf, zusätzlich zu den bereits regelmäßig im Konservatorium stattfindenden Konzerten von Schulorchester, Big Band und Kammerensembles zwei neue Veranstaltungstypen aus-

zuprobieren, in die auch Schüler der Einsteigerkurse eingebunden sind. In den „Stunden des Klangs“ wurden den Unterstufenschülern an einem Nachmittag unterschiedlichste Instrumente von Kursleitern des Konservatoriums gemeinsam mit älteren Schülern in der Musterschule vorgestellt und konnten von ihnen ausprobiert werden.

Zum Abschluss des Schuljahrs fand zum ersten Mal eine „Piazza della Musica“ im Konservatorium statt. Diese Veranstaltung war kein „Konzert“ im traditionellen Sinne, sondern eine Folge von kurzen musikalischen Präsentationen von Anfängern bis zu „Meistern“ aus allen Bereichen des Musikunterrichts: vom Einsteigerkurs über Gehörbildung bis zu humorvollen Projekten wie der „lebenden Walzer-Jukebox“. Mit dieser Veranstaltung haben Schule und Konservatorium ein Format gefunden, das einen Schauplatz für Unterrichtsprojekte bietet, sowie die vielschichtige Zusammenarbeit einer größeren Öffentlichkeit sichtbar macht und ein gutes Echo in der Presse fand.

Ein solcher Prozess konnte nur gelingen, weil die Beteiligten zwar unter hoher Arbeitsbelastung, jedoch in relativ gesicherten Rahmenbedingungen arbeiteten. Viele Mitarbeiter von außerschulischen Einrichtungen, aber zunehmend auch Lehrer werden befristet beschäftigt und können daher nicht mehr über einen größeren Zeitraum hinweg planen. Bildungsarbeit mit Kindern bleibt eine langfristige Aufgabe, die gerade in der musikalischen Erziehung kontinuierliche Strukturen braucht.

Es ist ein langer Weg vom Grundschulkind, das Musik nur aus dem Radio kennt, bis zum jungen Erwachsenen, der in der Schulband oder im Schulorchester solche besonderen Instrumente wie Horn oder Harfe spielen kann - aber er lohnt sich.

**Jürgen Schulz**

## **Das Literaturatelier Sachsen – Kooperation in ganztägigen Konzepten**

### **1. Ausgangssituation**

Schulprogrammarbeit, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Unterricht, der Schule ein eigenes Gesicht geben, sie zu einem Lernort für alle an Schule Beteiligten machen, das sind die immer wiederkehrenden Schlagworte, die ich als Prozessbegleiter für innere Schulentwicklung in der Beratung mit Schulen höre.

Nichts ist beständiger als der Wandel, die Reform wird zum Dauerauftrag. In diesem Zusammenhang suchen Schulen Möglichkeiten, auf sich ständig ändernde Herausforderungen angemessen zu reagieren und das zu bieten, was die Öffentlichkeit im Kerngeschäft Unterricht von ihnen fordert: Moderne Unterrichtskonzepte für einen schülerorientierten Lernansatz.

Mit der „Förderrichtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten“ werden seit Herbst 2005 in Sachsen die Schulen finanziell unterstützt, die im Rahmen ihrer schulprogrammatischen Arbeit eine auf die spezifischen Bedingungen der Schule abgestimmte Konzeption für Ganztagsangebote entwickelt haben und diese im Schulalltag umsetzen wollen.

Die Öffnung der Schule nach außen und die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern aus dem nichtschulischen Bereich nehmen eine Schlüsselposition ein.

In der schulentwicklerischen Beratung stehen u. a. folgende Fragen zur Diskussion, mit deren Beantwortung sich Schulen bei der Konzeptionserstellung oftmals schwertun:

- In welchen Ganztagsprojekten benötigen wir eine außerschulische Kooperation?
- Wie komme ich an die geeigneten Kooperationspartner ?
- Benötigen wir eine Kooperationsvereinbarung und wenn ja, was gibt es da zu beachten?
- Kann ich das Projekt überhaupt in den regulären Unterricht integrieren?

- Welche pädagogischen Kompetenzen besitzt der Kooperationspartner?
- Wie plane ich das Projekt über das Halb- oder Schuljahr verteilt?

2.

## Die Projekte

Als ich im Dezember 2005 von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung das Angebot erhielt, das Literaturatelier Sachsen als Projekt im bundesweiten Themenatelier zu begleiten, sah ich ein für mich hervorragend geeignetes Lernfeld, praxisnah die Arbeit mit Kooperationspartnern im schulischen Bereich zu erfahren und zu gestalten.

Das Wort „Literaturatelier“ assoziiert auf den ersten Blick einen Ort, an dem man Literatur als Bildkunstwerk kreiert.

Tatsächlich stand der Begriff für einen Ort, an dem mit Hilfe der Prozessbegleitung die Einzelprojekte zueinander fanden; Ziel war, sich Schritt für Schritt aus der anfänglichen Isolation und Ungewissheit, was da wohl auf einen zukommt, zu befreien, und selbst Wege zu beschreiten.

Beeindruckt war ich von dem Gestaltungswillen der Beteiligten, in diesem überaus kurzen Zeitraum von Januar bis Juni 2006, die Projektideen zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen und gleichzeitig das Atelier als



Forum für gemeinsamen Austausch zu etablieren.

Die Prozesse wurden in den Einzelprojekten reflektiert, strategische Überlegungen für den Zeitraum des Ateliers und darüber hinaus angestellt, man einigte sich auf Qualitätskriterien für die Arbeit im Atelier, Ablaufpläne wurden erstellt und Verbindlichkeiten geschaffen.

Mit Literatur als Bild- oder Gesamtkunstwerk kreativ umzugehen, das gelang in Einzelprojekten.

Das erste Projekt:

*„Traumtage“ und „Tote leben immer“ – zwei Buchprojekte der Schule für Körperbehinderte „Albert Schweitzer“ und dem „Haus Steinstraße e. V.“ in Leipzig*

Das Haus Steinstraße e. V. verfügt in den Kellerräumen der Albert-Schweitzer-Schule über eine eigene Druckwerkstatt. Seit Jahren werden hier nachmittags für die Schüler Druckkurse angeboten. Mit Hilfe professioneller Begleitung lernen Kinder die Grundlagen der Buchherstellung. Es kommt den Betreuern des Hauses besonders darauf an, dass Schüler unter Berücksichtigung ihrer individuellen Behinderung zunehmend selbstständig den gesamten Werdegang eines Buches von der Idee bis zur Buchbindung in die eigenen Hände nehmen.

Neben dem kreativen Ansatz werden bei den Schülern motorische Fähigkeiten, Lese-, Sprach- und Ausdruckskompetenzen gefördert. Ideen und Gedanken für ein Buch müssen in der Gruppe vorgestellt werden. Gemeinsam werden dann die Entscheidungen getroffen, welche Arbeitsschritte allein oder nur in der Gruppe zu bewältigen sind.

In öffentlichen Lesungen ihrer eigenen Produkte, z. B. auf der Leipziger Buchmesse, erfahren die Kinder eine ganz besondere Bestätigung ihres Könnens. Das Heraustreten in die Öffentlichkeit wirkt sich enorm positiv auf das Selbstwertgefühl von behinderten Kindern aus.

Während sich bis dahin die Zusammenarbeit der beiden Kooperationspartner vornehmlich auf die Nachmittagsangebote beschränkte, sollte im Atelier die Erweiterung des Angebots auf den Unterricht unter integrativem Aspekt ausprobiert werden.

Mit zwei dritten Klassen der Marienbrunner Grundschule in Leipzig waren



schnell geeignete Partner für das Projekt gefunden. Neugier auf das Experiment, aber auch Skepsis prägten die Stimmung bei den verantwortlichen Lehrerinnen:

„Ich war an diesem Projekt besonders interessiert, weil meine Kinder den Umgang mit behinderten Kindern ein wenig üben sollten.“ „Ich hatte ja erst Bedenken, dass unsere behinderten Schüler neben den nicht behinderten herlaufen und da keine Kontakte entstehen...“

Mit dem Projektverlauf über je vier Wochentage waren die Beteiligten sehr zufrieden. Die Kinder konnten entsprechend ihrer individuellen Möglichkeiten arbeiten und waren ins Projekt integriert, sie waren weder über- noch unterfordert. Sowohl die Körperbehinderten als auch die nicht Behinderten profitierten vom gemeinsamen Arbeiten. Die Pausen nutzten sie für Austausch ohne Erwachsene, was insbesondere für die Kinder der Albert-Schweitzer-Schule eher eine Ausnahmesituation ist. Eine Hausführung durch die Förderschule gab einen Einblick in das besondere Lebensumfeld der behinderten Kinder, Nähe und Einfühlungsvermögen wurden gefördert. Weitere Treffen der Kinder beider Klassen sowie eine Wiederholung des Projektes im nächsten Schuljahr wurden fest vereinbart.

„Ich habe eine Geschichte geschrieben, die Bilder eingekratzt und mit

Schrift gesetzt. Mir hat alles Spaß gemacht. Die Schule hier finde ich auch schön, besonders den Snoozelraum, so was fände ich auch bei uns gut. Die Klasse aus der Albert-Schweitzer-Schule ist sehr nett, wir haben uns auch schön unterhalten.“

Felix, 8 Jahre, Marienbrunner Grundschule

„Die Gäste finde ich sehr nett. Ich würde auch gern mal in ihre Schule gehen. Ich würde gern sehen, wie’s da innen drinnen aussieht. Von außen habe ich die Schule ja schon gesehen. Für das Buch habe ich eine Geschichte über meinen Traumurlaub geschrieben. Das geht es um einen Fisch, der aus dem Wasser rauskommt, und um mich, weil ich mich im Wasser sehr gut bewegen kann. Es geht um eine Entdeckung in der Meereswelt.“

Sophie, 10 Jahre, Albert-Schweitzer-Schule

Beide Bücher konnten bis zum Juni 2006 vom Haus Steinstraße fertiggestellt werden.

Alle Kinder erhielten ein eigenes Buch, das in einer gemeinsamen Aktion zum Ende des Projektes von jedem selbst gebunden wurde.

Das zweite Projekt:

*„Sagenhaftes Lindenau – ein Buchprojekt der Nachbarschaftsschule und dem Buchkinder e.V. in Leipzig“*

Ähnlich wie im ersten Projekt gibt es auch zwischen diesen beiden Kooperationspartnern eine mehrjährige Zusammenarbeit im Nachmittagsbereich. Als eine der ersten Modellschulen des Landes Sachsen vereint die Nachbarschaftsschule den Grund- und Mittelschulbereich von der 1. bis zur 10. Klasse.

Der Name der Schule ist Konzept: Sie möchte in die Nachbarschaft hineinstrahlen und umgekehrt sozialer Ort und Kulturort für die Nachbarschaft sein.

Hieran orientiert sich das Projektthema „Sagenhaftes Lindenau“ – Lindenau, der Stadtteil von Leipzig, in dem die Schule zu Hause ist. Die Projektidee folgt dem Nachbarschaftsgedanken, Historisches und Sagenhaftes im eigenen Kiez aufzuspüren und künstlerisch zu bearbeiten.

Der Kooperationspartner „Freundeskreis Buchkinder e. V.“ ist eine Buch- und Schreibwerkstatt, in der Kindern und Jugendlichen im Alter von vier

bis 18 Jahren Raum gegeben wird, sich Geschichten auszudenken, sie zu illustrieren und in Buchdeckeln zu binden. Die Mitarbeiter des Vereins fanden es wichtig, den kreativen Umgang mit Texten und Bildern von Kindern nicht nur als Kurs im Nachmittagsangebot, sondern in Form eines Projekts als Möglichkeit für offenen Unterricht in der Schule anzubieten. Dabei orientierten sie sich mit den Lehrerinnen und Lehrern am fächerverbindenden Unterricht, der die Vielschichtigkeit eines Themas in den Mittelpunkt des handlungsorientierten Lernens stellt. Vom Lindenau-Projekt profitierten die Fächer Deutsch, Geschichte, Kunsterziehung, aber auch Geografie und Mathematik.

Die Schule besitzt langjährige Erfahrung im Projektunterricht, der in klassenübergreifenden Gruppen durchgeführt wird. Diese Form des Lernens kam den Buchkindern in der Projektplanung sehr entgegen. Sie bildeten verschiedene Themengruppen, in denen die Kinder nach einem gemeinsamen Stadtteilrundgang mit einem Stadthistoriker Erkundungen machten und die künstlerischen Arbeiten ausführten. Die Themen waren der Fantasie der Kinder entsprechend ausgewählt wie „Feengrotte und Kopf ohne Reiter“, „Bonbon-Fabrik Krüger und Häuser mit Fabelwesen“ oder „Kirche,



Friedhof und seltsame Klänge“. Vor Ort wurden dann Beobachtungen gemacht, Eindrücke gesammelt, Notizen angefertigt. Es entstanden erste Skizzen, die dann später in der Werkstatt zu Geschichten weiterverarbeitet wurden.

Nach der Projektwoche hatte jedes Kind eine eigene Geschichte geschrieben und illustriert.

Einen Monat später konnten die Buchkinder die fertige Fassung des Buches zum Abschlusstreffen des Themenateliers in Jena vorstellen.

Das dritte Projekt:

*„Das Dschungelbuch als Bühnenstück – eine Kooperation des Mittelsächsischen Theaters mit der Clara-Zetkin-Mittelschule in Freiberg“*

Die Freiburger Schule startete ihr Projekt zum ersten Mal mit einer fünften Ganztagsklasse im Rahmen des Deutschunterrichts. Die Grundidee war, über die zunächst rezeptive Aneignung des Buches im Unterricht mit Hilfe einer Dramaturgin des Mittelsächsischen Theaters die Figuren und deren



Handlungen schülerspezifisch auf die Bühne zu bringen. In öffentlichen Aufführungen sollte die Klasse das Stück präsentieren.

Die Schüler hatten bis dahin keinerlei aktive Erfahrung mit dem Theatermilieu. Auch kannten sie sich in diesem Klassenverband erst ein halbes Schuljahr. Damit zeichneten sich für die Klassenleiterin zwei vorrangige Ziele ab:

1. Die Schüler finden über das gemeinsame darstellende Spiel ein Stück Identität als Klassengemeinschaft.

2. Die Schüler, die z. T. aus sozial schwachen Familien kommen, erarbeiten sich einen eigenen Zugang zur Welt des Theaters.

Ein weiteres Anliegen war die Einbeziehung der Eltern in die Probenarbeit. Ob sie Kinder betreuten, bei der Herstellung der Kostüme mithalfen oder einfach nur den Proben zuschauten, die Eltern hatten Anteil am Gelingen des Projekts.

In zahlreichen Proben, verteilt über einen Zeitraum von etwa zehn Schulwochen, gelang es der Dramaturgin, aus der Klasse ein Ensemble zu formen, das sich voll mit der Aufgabe identifizierte, in dem alle ihren Platz hatten und im Spielen förmlich über sich selbst hinauswuchsen. Das „Krokodil“, im Schulalltag ein in sich zurückgezogener Junge, brillierte in seiner Rolle mit einer eigens von ihm entwickelten Bewegungstechnik. Die „Mowgli“, zwei an der Zahl, weil jeder der beiden Jungen ihn spielen wollte, ergänzten sich auf der Bühne in wunderbarer Weise...

### 3. **Stolpersteine und Gelingensbedingungen von Kooperationsarbeit im Literaturatelier**

In den Arbeitstreffen des Literaturateliers begleitete uns permanent die Frage: Wie kann Kooperation gelingen? Die Freiburger hatten zu Anfang keine große Erfahrung mit Kooperation. Anders die beiden Leipziger Vereine, die schon auf eine langjährige Zusammenarbeit mit Schulen aufbauen konnten. Trotzdem gab es eine Reihe von „Stolpersteinen“, die in allen Projekten zeitweise die Arbeit erschwerten. Diese „Steine“ zeigten sich in fehlender Projekttransparenz, bei der Koordinierung von Terminen, in unzulänglichen Verbindlichkeiten und dem effizienten Einsatz von Ressourcen.

Übereinstimmend befanden die Projekte, dass folgende Qualitätskriterien eine wirksame Kooperation auszeichnen:

- Kooperation ist Teil des Schulprogramms und wird von der Schule als Ganzes getragen.
- Die Kooperationspartner sichern Transparenz über die wichtigsten Prozesse und Ergebnisse im Projekt gegenüber allen Beteiligten.
- Eine auf die spezifische Situation der Partner abgestimmte Kooperationsvereinbarung schafft die notwendige Verbindlichkeit im Projekt.

- In dieser Vereinbarung sind vorab alle Ressourcen wie Personal, Finanzierung, Material und Zeitschiene festgelegt.
- Von Anfang an werden die Projektziele kommuniziert und einer ständigen Kontrolle unterzogen.
- Einfache und direkte Kommunikationswege mit festen Ansprechpartnern sind festgelegt.
- Eltern sind als wichtige Unterstützer in die Projektarbeit miteinbezogen. Sie sorgen für Motivationssteigerung und helfen bei der Betreuung der Kinder.
- Die netzwerkartige Verbindung der Vorhaben fördert die Qualitätsentwicklung in den Einzelprojekten.
- Als Katalysator für die Prozessentwicklung im Atelier wie auch in den Einzelprojekten erweist sich eine externe Beratung und Begleitung als sehr hilfreich, vor allem wenn es darum geht, die „Stolpersteine“ aus dem Weg zu räumen.

Es spricht für die Teilnehmenden des Literaturateliers, dass die formulierten Qualitätskriterien im Verlauf des Prozesses umgesetzt und in den schulischen Kontext für kommende Projekte übernommen wurden.

#### 4. **Fazit und Ausblick**

Nach sechsmonatiger Zusammenarbeit im Literaturatelier zeigten sich die Beteiligten mit den Ergebnissen sehr zufrieden.

Gleichzeitig erwuchs daraus der Wunsch, die entwickelten netzwerkartigen Strukturen beizubehalten und auszubauen.

Ein wichtiges Ziel des Ateliers war es, die Unterrichtsrelevanz der Projekte nachzuweisen und damit über das normale Kursangebot am Nachmittag hinauszugehen. In allen drei Projekten wurde dieses Ziel erreicht. Die Projektthemen waren auf die spezifischen Lehrplananforderungen der beteiligten Fächer abgestimmt. In sozialen Gruppen lernten die Kinder handlungs- und erfahrungsorientiert an den gemeinsam entwickelten Inhalten. Sie erschlossen sich neue künstlerische Arbeitstechniken, mit deren Hilfe sie ein Stück ihres Selbst kennenlernen und ausdrücken können.

Die Kooperationspartner wiesen neben ihrer fachlichen Kompetenz auch die pädagogische nach, so dass die Schulen diese Zusammenarbeit als eine konkrete Möglichkeit für ein modernes, sich nach außen öffnendes Unterrichtskonzept erkannten und nutzten.

Für das kommende Schuljahr stehen Nachfolgeprojekte in anderen Klassen schon fest. Augenmerk wird dann auf eine über das ganze Schuljahr verteilte Projektplanung gelegt, um den zu Lasten der künstlerischen Qualität gehenden Zeitdruck zu vermeiden. Die Befürchtung, dass diese darunter leidet, wurde im Verlauf der gemeinsamen Arbeit immer wieder zum Ausdruck gebracht.

Künstlerische Qualität braucht neben Gestaltungsfreiräumen genauso viele Zeiträume.

Geplant ist, das Literaturatelier als kompetenten Ort für Möglichkeiten gelingender Kooperation auszubauen und interessierten Schulen die gewonnenen Erfahrungen zugänglich zu machen. Um auf die häufig gestellte Frage nach möglichen Kooperationspartnern für Schule eine Antwort zu geben, ist eine Datenbank mit den nötigen Kontaktadressen in Sachsen angedacht. Realisiert werden soll sie in Zusammenarbeit mit der sächsischen Servicestelle Ganztagsangebote ([www.sachsen.ganztaegig-lernen.de](http://www.sachsen.ganztaegig-lernen.de)) und den Ansprechpartnern für Ganztagsschule in der Schulaufsicht der jeweiligen Region.

**Peter Winkels**

## **Vom Brückenbau zwischen Museen und Schulen**

### **Erfahrungen mit dem Berliner Themenatelier**

Bücken baut man, um Gräben zu überwinden. Zwischen schulischen und außerschulischen Trägern kultureller Bildung hat sich seit den Siebzigerjahren ein tiefer Graben aufgetan. Die Bemühungen zur qualitativen Verbesserung der Schulen durch den Ausbau von Ganztagschulen können helfen, diesen Graben nachhaltig zu überwinden. Beide Bereiche der kulturellen Bildung können von Kooperationen im Bereich der Ganztagschulen profitieren. Die Begleitung des Themenateliers in Berlin brachte eine Reihe von Einsichten in Chancen und Risiken dieses Kooperationsprozesses - und einige Erkenntnisse über die Tragfähigkeit verschiedener Brückenkonstruktionen.

Fünf Ganztagschulen – darunter eine Schule des Sekundarbereichs – und vier Kulturinstitutionen beteiligten sich am Berliner Themenatelier. Gemeinsam diskutierte man, ergänzend zur Durchführung der Projekte, vier Themenfelder, die aus den bisherigen Erfahrungen der Teilnehmer als besonders konfliktgeladen galten: Finanzierung, Struktur, Qualität und öffentliche Wirkung. Vor allem strukturelle Konflikte waren es, die die Arbeit im Themenatelier offenlegte. Und deshalb soll von diesen in erster Linie die Rede sein. Besonders hilfreich für die Herausarbeitung struktureller Probleme war die Vielfalt der verschiedenen Kooperations-träger.

Das MACHmit! Museum für Kinder im Prenzlauer Berg arbeitete mit der benachbarten Grundschule am Kollwitzplatz zusammen. Der alte Kräutergarten der St. Elias Kirche, in der sich das Museum befindet, stand im Zentrum eines stadtökologischen und raumplanerischen Projekts, das sich an den Vorgaben des Wahlpflichtunterrichts der fünften und sechsten Klassen in Berlin orientierte.

Der Verein Kommunikation durch Kunst, von zwei Künstlerinnen gegründet, kooperierte mit zwei Grundschulen. Das erste Projekt – „Rundherum Arbeit!“ – mit der Jens- Nydahl- Grundschule ist ein künstlerisches Rechercheprojekt. Die Schule hat durch eine Vielzahl von Kooperationen mit außerschulischen Partnern ein nachbarschaftsorientiertes Netzwerk geschaffen, das eine umfassende Bildungsarbeit über den Schulunterricht hinaus gewährleisten kann. Nach Aussagen der Direktorin kommen fast 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus Familien, die von sozialen Leistungen abhängig sind. Für die meisten Kinder gehört das Berufsleben nicht mehr zur Alltagserfahrung. Im Projekt erkundeten die Schülerinnen und Schüler durch selbst geführte Interviews mit Gemüseverkäufern, Polizisten, Reiseverkehrskaufleuten, Modedesignern u. v. a. die Arbeitswelt rund um das Kottbusser Tor in Kreuzberg. Die Interviews wurden von professionellen Filmemachern dokumentiert und von den Schülern präsentiert.

Das zweite Projekt führte der Verein in der Lemgo-Grundschule in der Nachbarschaft der Jens-Nydahl-Grundschule durch. Hier wurde die Theaterarbeit zweier Lehrerinnen mit bildkünstlerischen Mitteln unterstützt. Parallel zu den Proben der Theater AG bot eine Künstlerin des Vereins einen Bühnenbild-Workshop an.

Das Jugendkunstzentrum Atrium unterhält seit Jahren eine enge Partnerschaft zur benachbarten, kunstbetonten Bettina-von-Arnim-Gesamtschule. Mitarbeiter des Atrium sind zum Teil zugleich Lehrer der Schule - eine erprobte Kooperation, die sich das ambitionierte Ziel gesetzt hatte, eine Foto-Porträt-Reihe aller Schüler und deren Familien durchzuführen.

Größter außerschulischer Partner war das Ethnologische Museum in Berlin-Dahlem, welches als Mentorenprojekt ausgewählt worden war. Man wagte sich hier auf konzeptionelles Neuland. Gemeinsam mit dem Musiker Derya Takkali und seiner Band lud man Schülerinnen und Schüler der Neuköllner Hermann-Boddin-Grundschule zu einem besonderen musikethnologischen Projekt ein. Die Band des deutsch-türkischen Musikers übernahm die Proben einer Perkussionsgruppe der Schule, der „Boddin Beatz“. Band und Schülerensemble waren Bestandteil der Aktivitäten des Museums rund um die Fußballweltmeisterschaft. Sie arbeiteten auf einen gemeinsamen Auftritt im Museum hin. Besuche in der musikethnologischen

schen Abteilung des Museums sollten die interkulturellen Erfahrungen der Schüler ergänzen.

Für das Museum war die Kooperation mit einer Neuköllner Schule aus dem multiethnisch geprägten „Rollberg-Kiez“ besonders attraktiv. Man versucht, durch diese und ähnliche Kooperationen genau dort Wirkung zu entfalten, wo verschiedene Migrantengruppen das Berliner Stadtleben prägen.

Dieses Bemühen ist zum einen Strategie zur Neupositionierung des Museums, zum anderen ist es auch im Zusammenhang mit der Diskussion über die Neubewertung ethnologischer Sammlungen, fern von Exotismus und kolonialer Sammlerleidenschaft, zu sehen. Die Sammlungen werden durch die multiethnische Realität der Stadt, in der sie gezeigt werden, in einen neuen Kontext gebracht.

Hier ist die Zusammenarbeit mit Schulen in von Migration geprägten Stadtteilen besonders wichtig: Den Schülerinnen und Schülern wird die hohe Wertigkeit, die fremden Kulturen durch die Sammlung ihrer Artefakte zukommt, verdeutlicht: Ein Aspekt der noch wichtiger erscheint als die Begegnung einzelner Schülerinnen und Schüler mit traditionellen kulturellen Leistungen ihrer Ursprungsländer, bzw. der ihrer Eltern.

Das Museum hatte zu Beginn Probleme, den geeigneten Partner zu finden, und das Projekt stand deshalb unter großem Zeitdruck. Hinzu kommt, dass – wie alle anderen außerschulischen Partner des Berliner Themenateliers – auch das dem Verbund der Staatlichen Museen zugehörige Ethnologische Museum auf zusätzliche Projektgelder angewiesen ist, um neue Kooperationsformen zu entwickeln. Die Personalstruktur ist auf klassische museumspädagogische Arbeit ausgerichtet; für zusätzliches Personal müssen Projektgelder von außen akquiriert werden. In diesem Fall half neben der großen Erfahrung des Museums und der betreuenden Lehrerin im mühevollen Geschäft des Lobbying und Antragsschreibens auch die Bedeutung und Größe der Institution.

Das Mentorenprojekt des Ethnologischen Museums und der Hermann-Boddin-Grundschule zeichnete sich vor allem durch eine klar umrissene Projektstruktur aus:

- Es gab einen eindeutigen Arbeitsauftrag, nämlich den gemeinsamen Auftritt mit der Band als Teil der Konzertreihe „welt.meister“ des Museums zur Fußball-Weltmeisterschaft in Deutschland. Band und Schüler waren Partner bei einem Event, mit dem das Museum neue

Besuchergruppen erschließen und sich für diese öffnen wollte.

- Es gab eine Zeitstruktur, die sich an den Erfordernissen des Projekts orientierte: Die Schule schaffte Raum für zusätzliche Proben über den Unterricht hinaus und machte einen Auftritt beim Berliner „Karneval der Kulturen“ als öffentliche Generalprobe möglich. Da nicht alle Musiker der Band an allen Proben beteiligt sein konnten, wurden die einzelnen Arbeitsschritte zwischen den Künstlern und der Lehrerin im Detail abgesprochen. So konnten einige Proben auch im Rahmen des regulären Musikunterrichts stattfinden.
- Es gab eine genau definierte Aufgabenverteilung. Das Museum übernahm die Projektleitung, kümmerte sich um die finanzielle Abwicklung, die Öffentlichkeitsarbeit und die Logistik des Abschlusskonzertes und bot mit seiner Sammlung Hintergrundmaterial für das Projekt. Die Schule stellte Schüler und Lehrer für Auftritte, Museumsbesuche und Proben frei, die Musiklehrerin übernahm zusätzliche Proben in Absprache mit der Band und half bei der Antragstellung für zusätzliche Mittel. Die Band schließlich entwickelte das musikalische Konzept für den Gastauftritt der Schülerinnen und Schüler.

Die Projektstruktur zeigt ein interessantes Vermittlungsdreieck:

- Das Museum als projekterfahrener Veranstalter, zugleich als Verwalter eines Bildungsschatzes, für den neue Besucherschichten gesucht werden.
- Die Schule auf der Suche nach kultureller Bildung für Schülerinnen und Schüler, die durch traditionelle Bildungskonzepte nur noch schwer erreichbar sind.
- Die Künstler, die als Experten und Vorbilder die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg begleiten und die künstlerische Qualität des Ergebnisses sichern.

Prinzipiell findet sich diese Struktur in vielen Projekten des Themenateliers wieder. Interessant war die Beobachtung, dass überall dort, wo ein Teil des Dreiecks seine Funktion nicht voll erfüllen konnte, sei es aus finanziellen, zeitlichen oder konzeptionellen Gründen, Qualitätsabstriche beim Projektergebnis festzustellen waren.

So reichte in einem Fall der Projektetat nicht aus, um geeignete Künstler oder andere Experten für die Vermittlungsarbeit zu gewinnen. In einem

anderen Fall fehlte die klare Aufgabenverteilung zwischen den Projektbeteiligten.

Überall dort, wo Aufgabenverteilung, Zeitstruktur und Arbeitsauftrag zwischen den Beteiligten präzise definiert waren, konnten Krisen während des Projekts gemeistert, Arbeitsausfälle und Terminprobleme aufgefangen werden und die angestrebten Ziele erreicht werden.

Dabei entwickelte sich das Mentorenprojekt der Hermann-Boddin-Grundschule und des Ethnologischen Museums zu einer Zugmaschine für das Berliner Themenatelier. Die Aussicht, im Rahmen eines größeren Ereignisses Projektergebnisse außerhalb der Schule präsentieren zu können - in diesem Fall der Konzertreihe „welt.meister“ im Ethnologischen Museum -, setzte bei fast allen anderen Vorhaben zusätzliche Energien frei.

So konnte das Museum neben dem Auftritt der Band noch den Raum für eine kleine mehrwöchige Ausstellung der Resultate aus den anderen Projekten bieten. Außerdem wurde das Projekt „Street Kicker“ aus dem Hamburger Theateratelier – eine Kooperation der Förderschule Bindfeldweg mit den Tänzern und Choreografen Lutz Mauk und Claudia Hammerer – zum Konzert und zur Eröffnung eingeladen.

Der Zugewinn an öffentlicher Aufmerksamkeit und Kompetenz bei der Umsetzung größerer Events ist nur ein Vorteil der Kooperation größerer Kultureinrichtungen mit Schulen. Ein anderer Vorteil liegt in der Bindungskraft, die große Institutionen entfalten können. Sie gewinnen Künstler für Vorhaben, die von Schulen oder kleineren Partnern nicht angesprochen würden. Sie binden Schulen durch den Zugewinn an Prestige, den Kooperation hervorruft. Und sie können Projekte in eine längerfristige Strategie zur Umsetzung eigener Bildungsziele einbinden.

Sieht man sich die verschiedenen Brückenmodelle an, die im Berliner Themenatelier zwischen außerschulischer und schulischer kultureller Bildung vorzufinden waren, dann wird vor allem die Bedeutung des letzten Aspektes – der eigenen Bildungsziele der außerschulischen Partner - klarer.

- Über die „Erlebnisbrücke“ machen sich Schulen auf den Weg ins Museum, weil sie ihren Lehrern und Schülern eine Ausnahmesituation bieten wollen, ein besonderes Erlebnis als unterstützende Maßnahme, um den Horizont der Schule räumlich und thematisch zu erweitern. Das Ereignis steht hier im Vordergrund. Das kann der obligatorische Museumsbesuch anlässlich eines Wandertages sein

oder die gemeinsame künstlerische Aktion, wie im Falle des „Bod-  
din Beatz“-Projekts.

- Die „Ergänzungsbrücke“ betreten Schulen dann, wenn es darum geht, den schulischen Unterricht mit ergänzenden, zusätzlichen Bildungsinhalten anzureichern. Das kann die Erweiterung des Kunstunterrichts durch Museumsbesuche sein, oder die Zusammenarbeit mit professionellen zeitgenössischen Künstlern. Das Museum mit wissenschaftlichen, künstlerischen und (im Falle von Museen zeitgenössischer Kunst oder Jugendkunstzentren) kreativen Potenzialen bietet den Ganztagschulen ein breites Angebot. Das Kräutergarten-Projekt des MACHmit! Museums ist ein Beispiel für eine solche Ergänzung, die gerade im Wahlpflichtunterricht Wirkung entfalten kann.
- Die „Ersatzbrücke“ sei hier als Notbehelf erwähnt. Über sie wird ausfallender Kunst- oder Musikunterricht mit dem Einsatz von Künstlerinnen und Künstlern und der Kooperation mit außerschulischen Partnern kompensiert. Zwar verfügen Künstler und Museen über wichtige Kompetenzen, aber die notwendige Wissensvermittlung kann nicht vollständig durch Museumsbesuche und Projektarbeit abgedeckt werden. Darüber hinaus laufen Künstler, die über diese Brücke gehen, Gefahr im Schulalltag absorbiert zu werden.
- Die „AnderswoBrücke“ führt an einen dritten Bildungsort neben Schule und Elternhaus. Ein Ort, an dem man Dinge erleben, lernen und begreifen kann, die anderswo nicht vorhanden sind. Hier kommen Schule und Museum mit jeweils eigenen Bildungskonzepten zusammen. Dazu ist es erforderlich, dass die Museen selbst definieren, was ihre Bildungsinhalte und Bildungsziele sind, um auch neue Zielgruppen zu erschließen, aber auch um dem schulischen Bildungsbegriff einen alternativen gegenüberzustellen. Die Erfahrung der Kontemplation, des freien Assoziierens, der Kreativität, der Wertschätzung des Originalen, des Fremden und des Abseitigen sind nur einige der Bildungsinhalte, die vor allem in der Kompetenz der Museen liegen. Damit eine solche Brücke entstehen kann, ist der Ausbau von Kooperationsprojekten zwischen Schulen und Museen wichtig.

Über gemeinsame Projektarbeit kann gegenseitige Achtung der jeweiligen Bildungsziele und Bildungskompetenzen wachsen. Das Berliner Themena-

telier hat sich entschlossen, auf dem begonnenen Weg weiterzugehen. Es könnte eine Konstruktion angestrebt werden, die dem größten außerschulischen Partner eine Schlüsselfunktion in der Kooperation mit verschiedenen Schulen zuweist. So können die Eigenständigkeit und Wirksamkeit der Kompetenzen der kleineren außerschulischen Partner gewahrt bleiben. Zugleich wird über einen solchen Verbund ein größeres Maß an öffentlicher Aufmerksamkeit erreicht. Die Teilnehmer werden ein gemeinsames Thema entwickeln, das jede Schule mit ihren jeweiligen Partnern unterschiedlich bearbeiten wird. Zu den wesentlichen Lehren aus dem ersten Themenatelier gehört die gemeinsame Planung der Projekte, um möglichst große Synergieeffekte in der Öffentlichkeitsarbeit und im Informations- und Ressourcenaustausch erzielen zu können. Eins der wichtigsten Ergebnisse des Ateliers ist, dass die Notwendigkeit des Brückenbauens von allen Beteiligten gesehen wird. Wir dürfen gespannt sein, welche Formen die Brücken in Berlin annehmen werden.

**Yvonne Fietz**

## Theateratelier Hamburg

Am Hamburger Themenatelier Theater waren beteiligt:

- das Mentorenprojekt „Ich sehe Esther Bauer“ vom Gymnasium Klosterschule und dem Thalia Theater,
- das Kooperationsprojekt „Schüler werden zu Spielleitern“, eine Zusammenarbeit des Gymnasiums Hamm, des Improvisationstheaters Steife Brise und des Ernst Deutsch Theaters,
- „Die Buddenbrooks – vom Roman zu innovativen Vermittlungsformen von Schülern für Schüler“, gemeinsam durchgeführt vom Alexander-von-Humboldt-Gymnasium und dem Thalia-Theater,
- und das Kooperationsprojekt „Streetkicker“, bei dem eine Diplom-Sportwissenschaftlerin, ein Community Performance Teacher und die Förderschule Bindfeldweg zusammenarbeiteten.

Ich habe für den Landesverband Soziokultur Hamburg e. V. den Prozess begleitet und beleuchte im folgenden Beitrag, wie eine Prozessbegleitung die Entwicklung nachhaltiger Kooperationsstrukturen auf unterschiedlichen Ebenen positiv beeinflussen kann.

Die ersten drei Projekte des Theaterateliers sind seit vier Jahren durch das Projekt „Theater und Schule“, kurz „TuSch“ genannt, in eine besondere Kooperationsstruktur eingebunden. Es wird von der Hamburger Kulturbehörde, der Behörde für Bildung und Sport, der Körber-Stiftung und der PwC-Stiftung „Jugend – Bildung – Kultur“ unterstützt. In den TuSch-Partnerschaften geht ein Theater mit ein bis zwei Schulen eine zweijährige Kooperation ein. Im Laufe der Jahre haben sich Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen in den Theatern auf die Zusammenarbeit mit Schulen spezialisiert. In den Schulen haben sich unterschiedlich ausgeprägte Strukturen und Schwerpunkte in Richtung Theater gebildet.<sup>1</sup>

Durch die Projektstruktur werden den drei Gymnasien und den kooperierenden Theatern durch die TuSch-Projektleitung bereits viele Unterstüt-

---

<sup>1</sup> Nähere Informationen dazu finden sich unter [www.tusch-hamburg.de](http://www.tusch-hamburg.de), Stand: 17.08.2006

zungsleistungen geboten, die eine gute Prozessbegleitung ausmachen:

- Eine Kooperationsvereinbarung, in der detailliert gemeinsame Projektziele, Verfahrensweisen und die Kooperation unterstützende Maßnahmen wie Öffentlichkeitsarbeit, Präsentation und Dokumentation festgehalten werden.
- Vorgespräche der Projektleitung mit den Kooperationspartnern, in denen die individuellen Zielsetzungen und Möglichkeiten der TuSch-Partner genau ausgelotet werden. Dazu gehören für die Schule z. B. Besuche von Inszenierungen, Proben, Werkstätten und des Backstage-Bereiches, aber auch Gespräche mit Schauspielerinnen und Schauspielern, Dramaturgen und Regisseuren, sowie die Unterstützung bei der Erarbeitung von eigenen Theaterinszenierungen. Für das Theater kann dies zum Beispiel der direkte Kontakt zu Nachwuchspublikum und Nachwuchskünstlerinnen und -künstlern oder eine größere Auslastung durch Theaterbesuche in Klassenverbänden sein.
- Projektfördermittel.
- Eine gemeinsame Präsentation im Rahmen einer größeren, öffentlichkeitswirksamen Veranstaltung „AufgeTuScht!“
- Eine Dokumentation in der TuSch-Broschüre.

Das Tanzprojekt „Streetkicker“ nahm insofern eine andere Rolle ein, als es nicht in den TuSch-Projektzusammenhang eingebunden war, und anders als die anderen Projekte nicht am Gymnasium, sondern in einer Förderschule durchgeführt wurde. Es erhielt z. B. keine fachliche Begleitung durch Fachreferenten der Behörde für Bildung und Sport (BBS), die Kooperation basierte auf keiner TuSch-Vereinbarung<sup>2</sup>, in der praxisbezogen und mit Blick auf die langjährigen Erfahrungen wichtige Grundlagen der Zusammenarbeit festgeschrieben und von beiden Partnern unterzeichnet werden. Außerdem – und dies ist ein sehr wesentlicher Punkt – erhielt die Schule keine zusätzlichen Funktionsstunden durch die BBS - Kennzeichen für Kooperationen mit freien Künstlern. Dies wirkte sich erschwerend auf die Zusammenarbeit zwischen außerschulischem Partner, Schule und Prozessbegleitung aus.

---

<sup>2</sup> Die Hamburger Rahmenvereinbarung zur Kulturellen Bildung, zu der auch eine Muster-Kooperationsvereinbarung gehört, wurde erst Anfang Juni unterzeichnet, sodass sie den Kooperationspartnern noch nicht zur Verfügung stand.

Die Projektergebnisse des Themenateliers Theater zeigen jedoch, dass kulturelle Bildung wertvolle Impulse beim „Ganztägigen Lernen“ auch und gerade dort geben kann, wo Schüler mit unterschiedlichsten Entwicklungs- und Lernschwierigkeiten und -problematiken zusammenkommen. Die Qualität des Projektes „Streetkicker“ zeichnete sich deutlich im Projektverlauf ab: Wer von den persönlichen Hindernissen und Hemmschwellen weiß, mit denen Schülerinnen und Schüler der Förderschule konfrontiert sind, kann nachvollziehen, inwieweit sie sich mit einem Tanztheaterprojekt auf den Weg zu neuen Ufern gemacht haben. Dazu gehörte auch, dass sie nicht nur eine Tanzperformance einübten, sondern Schritt für Schritt den Mut fanden, sich mit ihrem Können einem Publikum zu präsentieren, und andere Projekte oder eine Ausstellung besuchten. „Streetkicker“ bedeutete für viele Schüler aus kulturfernen Familien zugleich einen Einstieg in die Teilnahme am kulturellen Leben.

Im Gegensatz zu den anderen drei Projekten kooperierte die Schule mit „Streetkicker“ mit keinem staatlich geförderten, etablierten Theater, sondern mit freien Kulturanbietern. Freie Künstler(-gruppen) bieten Schulen neben traditionellen auch innovative Kulturpraktiken, wie in diesem Fall dem „Community Performance Dance“, der derzeit durch Roystom Maldoom große Popularität gewinnt und eine Verknüpfung künstlerischer und sozial-performativer Arbeit darstellt. Außerdem ist bei freien Künstlern ein breites Spektrum unterschiedlichster Angebote und Projekte zu finden, das den Schulen vielfältige Anknüpfungspunkte und Impulse zur Schulentwicklung bietet.<sup>3</sup>

Die Kooperation mit Künstlern eröffnet Ganztagschulen eine große Chance, einen umfassenden Prozess der Schulentwicklung voranzutreiben, weil der Kontakt zu Menschen, die in den unterschiedlichsten künstlerisch-kreativen Bereichen tätig sind, einen starken Einfluss auf das Lernen und auf die Erfahrung von Schülerinnen und Schülern hat. Da jedoch gerade bei diesen Kooperationen öffentliche Förderstrukturen nicht vorhanden sind, wie z. B. bei staatlich geförderten Theatern, ist es umso wichtiger, in innovative Partnerschaftsmodelle an der Schnittstelle kulturelle Bildung und Schule zu investieren.

---

<sup>3</sup> Siehe auch: <http://kulturnetz-hamburg.de>, Stand 17.08.2006.

## Prozessbegleitung des Landesverbandes Soziokultur

Bei der Prozessbegleitung legte ich Wert auf die individuelle Unterstützung und Begleitung der Projekte, den Informationsaustausch der Projekte untereinander und den Kontakt zur Bundesebene des Themenateliers „Kulturelle Bildung an Ganztagsschulen“. Ich nutzte das Themenatelier, um in Hamburg Öffentlichkeit herzustellen für Theaterprojekte mit und an Schulen. Um perspektivisch modellhafte Projektmodule für Ganztagsschulen im Theaterbereich zu bieten, erarbeitete ich als Vertreterin des Landesverbandes Soziokultur gemeinsam mit den Partnern grundlegende Strategien und Maßnahmen.

Bei der Prozessbegleitung ging es mir besonders darum, den Projekten den Katalog von Qualitätskriterien der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) und theaterspezifische Qualitätskriterien zu vermitteln, die fachliche Reflexion über die Arbeit im Projekt anzuregen, um die Projekte qualitativ zu bereichern. Zu meiner Arbeit gehörten:

- Das Themenatelier Theater-INFO: Eine Zusammenstellung von Informationen rund ums Themenatelier; Hintergrund, Zielsetzungen und Qualitätskriterien des Theaterateliers, sowie Projektdarstellungen mit Kontaktdaten von allen Kooperationspartnern.
- Das Projekte-Treffen: Alle zwei bis drei Monate trafen sich alle Beteiligten, um sich über den aktuellen Stand ihrer Projekte auszutauschen. Außerdem wurden nochmals die Qualitätskriterien der DKJS und des Hamburger Themenateliers beleuchtet und im Hinblick auf die einzelnen Projekte reflektiert.
- Themenatelier-Koordinierungstreffen: Auf Initiative des Landesverbandes trafen sich zweimal die Vertreter der Behörde für Bildung und Sport, der Hamburger Serviceagentur „Ganztäglich lernen“ und der Körper-Stiftung, um die Weiterentwicklung der kulturellen Bildung in den Ganztagsschulen im Theaterbereich voranzutreiben.
- Projektdokumentation: In der verbandseigenen Publikation „querlight“, wurden die Projekte des Themenateliers in der Schwerpunktausgabe „Theater“, in der viele weitere Projekte an der Schnittstelle von Schule und Theater zusammengestellt wurden, zum Ende des Schuljahres ausführlich dokumentiert.

## **Gelingende Partnerschaften zwischen Kultur und Schule**

Neben schriftlich fixierten Kooperationsvereinbarungen nehmen bilaterale Gespräche und gemeinsame Gremienarbeit eine wichtige Rolle in gelingenden Partnerschaften zwischen Kultur und Schule ein.

Die Qualität eines Kooperationsprojektes kann sich umso besser entfalten, je umfassender es in bestehende Kommunikations-, Entscheidungs- und Arbeitsstrukturen verankert wird. Dies wiederum erfordert eine angemessene Beteiligung der Schulleiter, Fachlehrerinnen und Fachlehrer, Eltern- und Schülerräte sowie des Kollegiums.

Auf der Seite des Theaters sollten ebenfalls Leiter der theaterpädagogischen Abteilung, Dramaturgen etc. beteiligt sein. In den Kooperationsprozessen entwickeln sich je nach Erfahrungshintergrund, Zeitbudget und Engagement Strukturen, die die Zusammenarbeit verbessern. Eine Prozessbegleitung kann unabhängig von personenbezogenen Faktoren dafür sorgen, dass Strukturen aufgebaut werden.

Bei der Prozessbegleitung des Themenateliers Theater war es von Vorteil, wenn eine Lehrkraft in den Ganztagschulen eine „interne Prozessbegleitung“ durchgeführt hat. In Hamburg wurden die Schulen Anfang 2005 aufgefordert, in ihrem Kollegium „Kulturpartner“ zu benennen, die als Ansprechpartner für Kulturträger fungieren sollen.

So war die „interne Prozessbegleitung“ im Projekt „Die Buddenbrooks“ (Alexander-von-Humboldt-Gymnasium mit dem Thalia-Theater) in folgenden Bereichen tätig:

- Projekt- und Konzeptentwicklung (Bewerbung beim Themenatelier)
- Vorgespräche und Kooperationsvereinbarung
- Kontakt zur Prozessbegleitung und zum Themenatelier insgesamt
- Kommunikation in Richtung Schulleitung, Kollegium und Theater
- Verfassen von Sachberichten, Abrechnungen etc.

Da die Lehrkraft auch in den Vorjahren Kooperationsprojekte an der Schule begleitet hatte, verfügte sie über Erfahrungen, welche Vorteile und welchen Nutzen eine Schule von der Zusammenarbeit haben kann. Vor diesem Hintergrund beriet sie unter anderem die beteiligten Fachlehrerinnen und Fachlehrer, stellte direkte Kontakte von Schülern zu z. B. Theaterwerkstätten her: Ein Schüler schweißte unter fachlicher Anleitung nach

eigenen Entwürfen eine dreiteilige Stahlskulptur.

Außerdem hat die „interne Prozessbegleitung“ dazu geführt, dass sich außer einem Deutschkurs des 12. Jahrgangs auch ein Kunstkurs mit den Buddenbrooks auseinandergesetzt hat. Das fächer- und klassenübergreifende Arbeiten in Projektzusammenhängen war besonders an dieser Ganztagschule zu beobachten.

### **„Die Buddenbrooks“ – vom Roman zu innovativen Vermittlungsformen von Schülern für Schüler**

Nach einem Besuch beim Dramaturgen des Stückes „Die Buddenbrooks“ im Thalia-Theater, der Lektüre des Romans und dem Besuch der Theatervorstellung erarbeitete der Leistungskurs Deutsch in Arbeitsgruppen unterschiedliche Vermittlungsformen für andere Schülerinnen und Schüler. Ein Streitgespräch zwischen Schopenhauer, Nietzsche und Thomas Mann vertiefte die philosophischen Aspekte der Familiensaga. Eine andere AG widmete sich ökonomischen Themen und fragte, warum die Buddenbrooks in den wirtschaftlichen Ruin geraten sind und wie sie es hätten verhindern können. Dokumentarisch und zugleich journalistisch recherchierten und analysierten zwei Schülerinnen die verzwickten Familienbande anhand der erfundenen Geschichte eines fiktiven Sohns der Buddenbrooks und bereiteten ihre Ergebnisse als Projektzeitung auf.

Die Auseinandersetzung mit dem Roman „Die Buddenbrooks“ wurde von den Schülerinnen und Schülern auf eindrucksvolle Weise zur „aktiven Erforschung von Gesellschafts- und Familienbildern heute“ genutzt. Drei Schülerinnen untersuchten den Niedergang der Buddenbrooks und erarbeiteten Dialoge dazu. Der Lehrer übernahm die Rolle des Begleiters, Unterstützers und Fachmanns für spezielle Themengebiete.

### **„Die Buddenbrooks“ und die Qualitätskriterien des Theaterateliers**

Das Alexander-Humboldt-von-Gymnasium hat sich schon vor der Teilnahme am Themenatelier Theater aktiv um eine Integration kooperativer Lernkonzepte in das Schulleben bemüht, dies war im Projektverlauf und in den Einzelergebnissen deutlich spürbar: Weitestgehend alle Zielsetzungen des Themenateliers „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ sind im Projekt „Die Buddenbrooks“ vorzufinden.

- Integration von Bildungsinhalten der Rahmenplanung in die kulturelle Projektarbeit: Die Lektüre des Romans „Die Buddenbrooks“ und das Schaffen von Gelegenheiten für selbstgesteuertes Lernen sind in der Rahmenplanung vorgesehen.
- Bildungskonzept: erfahrungsbasiertes und forschendes Lernen. Die Schüler durften sowohl das Arbeitsthema als auch ihre Arbeitsweise und -methode frei aussuchen. Dies ermöglichte Experimentierräume und interessen- und erfahrungsgelitetes Lernen. Ganz automatisch ergab sich der lebensweltliche Bezug, bzw. der Bezug zur eigenen Person, Geschichte und Familie.
- Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Projektentwicklung: Durch freie Themen- und Methodenwahl bearbeiteten die Schüler nach ihrem Empfinden erstmalig in ihrer Schullaufbahn ein Projekt weitestgehend selbstbestimmt. Dies wirkte sich äußerst positiv auf die Motivation und Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus.
- Entwicklung altersspezifischer, innovativer, künstlerischer Ausdrucks- oder Vermittlungsformen: Jede AG wählte ihr Medium und ihre Ausdrucks- bzw. Darstellungsform: Videofilm, Zeitung, Dialog, Diashow etc.
- Nachhaltigkeit: Die Schüler hatten den Auftrag, etwas Präsentables zu erarbeiten, das anderen Schülern einen Einstieg in den nicht gerade leicht erschließbaren Buddenbrook-Roman ermöglicht – peer-to-peer. Am Ende des Schuljahres kam eine 10. Klasse in den Genuss, die Buddenbrooks aus Schülersicht kennenzulernen.
- Förderung der Selbstorganisation von Schülerinnen und Schülern: Die freie Aufgabenstellung und Arbeitseinteilung bot die Möglichkeit und gleichzeitig Herausforderung eines hohen Maßes an Selbstorganisation.
- Zufriedenheit der Projektbeteiligten: Allen Schülern war die Begeisterung anzumerken, intensiv und frei an ihrem Thema arbeiten zu können. Offensichtlich hat es allen Spaß gemacht!

## Resümee

Prozessbegleitung kann zu vielen essenziellen Bausteinen des Gelingens von Kooperationsprojekten an Ganztagschulen beitragen:

- Kooperationsvereinbarungen: Kulturspartenspezifische Muster-Kooperationsvereinbarungen dienen vor allem unerfahrenen Kooperationspartnern ohne Prozessbegleitung als wichtiges Hilfsmittel. Dazu zählen auch Verabredungen über gemeinsame „Meilensteinpläne“, die eine schulspezifische Zeitplanung (Schuljahre, Ferienzeiten, besondere Phasen wie Zeugniskonferenzen, Projektwochen, Sommerfeste, Gartentage etc.) vorgeben und alle Termine aufnehmen, um das Zeitmanagement der beteiligten Kooperationspartner zu synchronisieren. Die Prozessbegleitung kann bei Erstellung und Interpretation der Kooperationsvereinbarungen behilflich sein.
- Kooperationsstrukturen: Die nachhaltige Entwicklung von personenunabhängigen Kooperationsstrukturen, d. h. von Strukturen, die auch beim Weggang von beteiligten Personen, erhalten bleiben, wird vor allem durch externe Prozessbegleiter begünstigt, da der Blick von außen den Aufbau dieser Strukturen unterstützt. Die interne und externe Prozessbegleitung sollte in enger Abstimmung mit der Schulleitung und der entsprechenden Leitungsebene im Theater arbeiten. Das Hamburger Modell der „Kulturpartner“ an den Schulen als „internen Prozessbegleitern“ muss weiterentwickelt werden, indem Aufgabenbereiche definiert und Funktionsstunden bereitgestellt werden.
- Qualitätsentwicklung und -sicherung: Die externe Prozessbegleitung unterstützt die Partner aus Kultur und Schule, spezifische Qualitätskriterien, eine Strategie und Maßnahmen zu entwickeln, die die Qualität des Projekts sichern helfen. Nachdem der Katalog der Qualitätskriterien und die Umsetzung der Qualitätssicherung erarbeitet und erprobt wurden, sind die Partner in der Lage, auch ohne Prozessbegleitung qualitativ hochwertige Projekte durchzuführen.
- Förderungen: Besonders die innovativen Projekte an der Schnittstelle Kultur und Schule überschreiten vorhandene Grenzen, was oft nicht nur zu mehr Arbeitsstunden (Funktionsstunden) führt, sondern ebenso eine zusätzliche Finanzierung für Honorare und Materialien notwendig macht. Hier braucht man Fördertöpfe zur Finanzierung modellhafter Schulentwicklungsprojekte im kulturellen Bereich, um Schulen die Sorge vor weiteren Kosten und Mehraufwand zu nehmen.

**Monika Buhl/Michaela Weiß**

## **Das Evaluationskonzept und erste Ergebnisse der Evaluation des Themenateliers „Kulturelle Bildung in Ganztagschulen“**

Das Themenatelier wird durch eine externe Evaluation begleitet. Auf der Grundlage der Projektkonzeption wurde im Herbst 2005 ein Evaluationskonzept entwickelt, das während der Projektlaufzeit von den Autorinnen umgesetzt wurde. Ziel der Evaluation ist zum einen, Aussagen zu den grundlegenden Programenzielen und zu den einzelnen Projekten zu machen. Zum anderen soll die Wirkungsweise des umfangreichen Unterstützungs- und Kooperationsnetzwerks für das Themenatelier untersucht werden. Dazu wurden verschiedene Zugänge gewählt.

Auf Institutionsebene wurden über die Verantwortlichen der einzelnen Kooperationsprojekte verschiedene Informationen eingeholt. Hierzu wurde jeweils eine Vertreterin bzw. ein Vertreter der teilnehmenden Schule und des beteiligten Kulturträgers kontaktiert. Per Fragebogen wurden die institutionellen Voraussetzungen, die Konzeption und der Ablauf der Projekte erhoben. Auf Ebene der Schülerinnen und Schüler wurden subjektive Bewertungen der Projekte und individuelle Erfahrungen mit Projektarbeit sowie die Wahrnehmung neuer Bildungsgelegenheiten erfragt. Darüber hinaus werden Dokumentationen der Netzwerkveranstaltungen und Rückmeldungen aus den Unterstützungssystemen für die Evaluation genutzt. Im Folgenden wird das Vorgehen näher skizziert und es werden erste Ergebnisse vorgestellt. Aufgrund des engen Zeitrahmens wurde im Projektverlauf darauf geachtet, die Projektbeteiligten zeitlich nicht zu sehr zu belasten. Dies führte zu kleineren Adaptionen an das ursprüngliche Evaluationskonzept. Ein Überblick über die Evaluationsschritte ist in Abbildung 1 ersichtlich.

### **Befragung der Schulen und Kulturträger**

Bei der Befragung der Schulen und der Kulturträger gelang es, im Projekt-

zeitraum zwei Erhebungen durchzuführen. Trotz zeitlich versetzten Projektbeginns und zum Teil erheblichen Verzögerungen beim Rücklauf konnten fast alle Projekte vollständig erfasst werden. Die Befragung erfolgte per E-Mail mit einem aus offenen Fragen bestehenden Fragebogen, der jeweils an die Schulen und die Kulturträger versandt wurde. Die Antworten konnten direkt in den Bogen eingetragen und zurückgeschickt werden. Der erste Fragebogen beinhaltet strukturelle Angaben zur Schule bzw. zum Kulturträger sowie zu dem geplanten Projekt. Ferner wurden verschiedene Ebenen der Zielsetzung und die Erwartungen gegenüber dem eigenen Kooperationspartner, der weiteren am Programm beteiligten Kooperationsprojekte, der Prozessbegleitung, der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) und gegenüber der Evaluation erfragt. Bei der zweiten Befragung wurden der Verlauf des Projekts sowie eine erste Stellungnahme zu projektförderlichen und projekterschwerenden Bedingungen ermittelt.

Für die einzelnen Projekte liegen somit jeweils vier Fragebögen vor, zwei von der Schule und zwei vom Kulturträger. Aus diesem Material wurde durch das Evaluationsteam für jedes Projekt ein Porträt erstellt, das derzeit für eine abschließende Stellungnahme und Bewertung an die einzelnen Projekte und die Prozessbegleitung zurückgemeldet wird. Da durch die recht kurze Laufzeit eine fortlaufende Rückmeldung an die Projekte nicht realisierbar war, soll durch diese Feedbackschleife zumindest vor Abschluss der Evaluation die Möglichkeit genutzt werden, die Ergebnisse zurückzuspiegeln und entsprechend kommentieren zu lassen.

## **Ergebnisse aus den Projektporträts**

Trotz der großen Unterschiedlichkeit der einzelnen Projekte, der Kooperationsstrukturen und der Akteure zeigen sich in den Ergebnissen auch Gemeinsamkeiten. Diese finden sich vor allem hinsichtlich der Zielsetzung.

- Alle Projekte wollen für Kinder und Jugendliche qualitativ hochwertige kulturpädagogische Angebote bieten.
- Hierbei sollen neue Lerninhalte, neue Lernformen und neue Lernorte Erfahrungen ermöglichen, die insgesamt einem Kompetenzzuwachs der Heranwachsenden dienen.
- Neben einer lebensweltlich orientierten kulturellen Bildung steht die Persönlichkeits- und Selbstständigkeitsentwicklung bei der Projektarbeit im Vordergrund.

- Darüber hinaus soll die Distanz zu den fünf verschiedenen kulturellen Bereichen – insbesondere auch für Kinder aus bildungsfernen Familien – abgebaut werden.
- Langfristig soll durch die Projekte die kulturelle Arbeit an Schulen aufgewertet werden und im Zuge der Etablierung von Ganztagschulen entsprechende Berücksichtigung in den Curricula finden.

Programmstruktur und die Unterstützungssysteme sollen diesen Prozess fördern. Kooperationen werden nicht nur zwischen den jeweiligen Projektpartnern, sondern auch innerhalb der Länderateliers und über die Länder hinaus als wichtiger Bestandteil der Arbeit betrachtet.

Von der Prozessbegleitung und der DKJS wird in vielerlei Hinsicht Hilfe bei der Kooperation erwartet: Während die Prozessbegleitung auf Länderebene eher für die unmittelbare Unterstützung bei der Organisation, Koordination und Vernetzung sowie für eine produktive Reflexion der Arbeit herangezogen und dafür ein kontinuierlicher und regelmäßiger Austausch als wichtig erachtet wird, werden die Aufgaben der DKJS stärker überregional definiert.

Die DKJS soll die Bestandsaufnahme und die übergreifende Analyse kultureller Arbeit an Schulen leisten. Darüber hinaus werden von ihr eine starke Interessenvertretung nach außen und eine wirksame Öffentlichkeitsar-



beit gewünscht. Nicht zuletzt wird die Bereitstellung finanzieller und personeller Ressourcen durch die DKJS als wichtiger Bestandteil des Programmserfolgs angesehen.

Die Projektrealisierung wird von den Beteiligten durchweg positiv bewertet. Besonders hervorgehoben wird häufig die Projektpräsentation, unabhängig davon, ob diese im Rahmen eines Schulfestes oder vor einer größeren Öffentlichkeit, beispielsweise bei der Teilnahme an einem Stadtteilstfest, stattfand. Als ausschlaggebend für den Erfolg werden zum einen der hohe Einsatz und das große Engagement der Verantwortlichen angesehen. Zum anderen wird das Zusammenspiel der unterschiedlichen Expertise von Schulen und Kulturträgern als sehr produktiv bewertet. Gleichzeitig deuten sich hier durch das Zusammentreffen unterschiedlicher Arbeitsweisen auch Spannungen an. Als erschwerend wird häufig der große Zeitdruck durch die vergleichsweise geringe Projektlaufzeit angeführt. Zudem wurde durch Überschneidung mit dem Schuljahresende, vor allem gegen Ende der Projektlaufzeit, die Arbeit erschwert.

Perspektivisch sollen die aufgebauten Strukturen weiter genutzt, bestehende Kooperationen verstetigt und neue Kooperationen - auch über die Länder hinweg - aufgebaut werden. Die realisierten Projekte werden häufig als gute Grundlage für die weitere Zusammenarbeit zwischen Schule und Kulturträger beschrieben. Entsprechend sind alle Beteiligten daran interessiert, das Programm fortzusetzen und durch Kontinuität und den Ausbau ein Netzwerk qualitativ hochwertiger, kulturpädagogischer Arbeit zu etablieren.

## **Befragung der Schülerinnen und Schüler**

Der zweite Evaluationszugang wurde in einem im Sommersemester 2006 stattfindenden Projektseminar „Evaluation“ mit Studierenden der Erziehungswissenschaft der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt am Main realisiert. Das Seminar wurde im Rahmen der Methodenausbildung angeboten und hatte das Ziel, Studierenden Grundlagen für eigene kleinere wissenschaftliche Arbeiten zu vermitteln. In den ersten Seminarsitzungen wurden neben forschungsmethodischem Wissen die Struktur und die Zielsetzung des Themenateliers vorgestellt und diskutiert. Es bildeten sich verschiedene Arbeitsgruppen, die auf der Basis der vorliegen-

den Materialien jeweils eigene Fragestellungen erarbeiteten. Diese lauteten zum Beispiel:

- Welche Kompetenzen werden im Projekt erworben? Inwieweit sind sie auf andere Fächer übertragbar?
- Welche sinnlichen und körperlichen Erfahrungen sind durch die Projektarbeit möglich?
- Wie unterscheiden sich Erfahrungen im Projekt von Erfahrungen im herkömmlichen Unterricht?
- Wie wird die Arbeit mit den außerschulischen kulturellen Partnern erlebt?

Da nur eine einmalige Befragung möglich war, konnten nur subjektive Bewertungen dieser Fragen durch die beteiligten Schülerinnen und Schüler erfasst werden. Um konkrete Kompetenzzuwächse bei den Beteiligten abzubilden, wären Folgeerhebungen über einen längeren Zeitraum erforderlich gewesen.

### **Fragebogenbefragung im Sekundarbereich**

Für die Befragung wurden acht Projekte als geeignet nach der Altersstruktur ausgewählt. Beim zweiten Netzwerktreffen in Jena wurden die Fragebögen an die Lehrkräfte verteilt und um eine möglichst baldige Bearbeitung gebeten. Leider ließen sich bisher nur Befragungen in vier Projektgruppen realisieren. Dazu gehören die Projekte „Querschläge“, „Leben in der Stadt – Szenen unserer Straße“ und „Klangkörper – Körperklang“ in Bremen sowie das Projekt „Vom Buch auf die Bühne“ in Sachsen. Insgesamt liegen somit derzeit Informationen von 84 Schülerinnen und Schülern vor, weitere Fragebögen werden nach den Sommerferien 2006 ausgefüllt werden. Auch wenn Ergebnisse aus dieser selektiven Stichprobe sehr vorsichtig zu interpretieren sind, zeigt sich, dass die von den Studierenden entwickelten Instrumente geeignet sind, Varianz abzubilden, also unterschiedliche Erfahrungen in den Projekten erfasst werden können: Aufgrund der Daten lässt sich der Projekterfolg zwischen den Beteiligten unterschiedlicher Projekte, zwischen unterschiedlichen Altersgruppen und Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlicher Beteiligungsmotivation differenzieren. Ohne hier konkret auf die Ergebnisse eingehen zu können, lassen die Daten darauf schließen, dass die befragten Jugendlichen zwischen der Arbeit in den

Projekten und ihrem herkömmlichen Unterricht unterscheiden und Kompetenzzuwächse beschreiben, die sie auf die Projektarbeit beziehen.

## **Exemplarische Interviews im Grundschulbereich**

Der im Seminar entwickelte Fragebogen war vom sprachlichen Niveau und vom Leseaufwand her für Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs konzipiert. Um auch für Grundschulprojekte des Programms eine Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler zu erhalten, wurden exemplarisch Gruppeninterviews durchgeführt. Eine weitere Arbeitsgruppe des oben genannten Seminars beschäftigte sich mit der Konzeption und Vorbereitung. Zunächst wurde ein Interviewleitfaden erstellt und diskutiert, der die folgenden Punkte umfasst:

- Eigene Rolle und individuelle Erfahrungen im Projekt, insbesondere bei der Aufführung.
- Vergleich der Projektarbeit - positiv und negativ - mit dem herkömmlichen Unterricht.
- Beschreibung der Lehrkräfte - im Vergleich zu sonst - und der Kulturpartner.
- Rolle der Eltern und Peers während des Projekts und bei der Aufführung.
- Konsequenzen aus der Projektarbeit, gestiegenes Interesse am Kulturbereich.

Für die Interviews wurden aus logistischen Gründen zwei Grundschulen aus dem hessischen Musikatelier ausgewählt: Zum einen das Ohrwurm-Projekt „Hornissimo“ an der Zentgrafenschule in Frankfurt am Main, zum anderen das Projekt „Musik zur blauen Stunde“ der Georg-Kerschensteiner-Schule Schwalbach. In beiden Schulen stand jeweils eine Gruppe von fünf Schülerinnen und Schülern für das knapp halbstündige Interview zur Verfügung. Die Interviews wurden aufgezeichnet und im Seminar inhaltsanalytisch ausgewertet.

In beiden Projekten äußerten sich die Schülerinnen und Schüler durchweg positiv zu den Projekten. Insbesondere die Aufführung bzw. der Besuchstag wurden als besondere Ereignisse wahrgenommen, welche die Kinder deutlich als Herausforderung erlebt haben. Interessant waren die unterschiedlichen Strategien zum Umgang mit Lampenfieber und die Unterstüt-

zung, die die Kinder durch ihre Lehrkräfte erfahren haben. Insgesamt wurden die Arbeit im Projekt gegenüber dem herkömmlichen Unterricht als vielseitiger und die Lehrkräfte bei der Projektarbeit als offener erfahren. Jedes Kind fand in den beiden Projekten eine für sich passende Rolle. Bei den Kulturpartnern und dem beteiligten Künstler wurde deren spezifische Kompetenz erlebt. Die Projekte beschränkten sich nicht nur auf das Schulleben. Im Entwicklungsprozess und insbesondere bei den Aufführungen waren auch die Eltern und Geschwister der Kinder präsent.

Ingesamt lassen die verschiedenen Evaluationszugänge einen facettenreichen Blick von außen auf das Themenatelier zu. Es zeigt sich, dass die eingesetzten Instrumente als solche greifen und die erforderlichen Informationen verfügbar machen. Bei einer Fortsetzung des Projekts können die jetzt vorliegenden Befunde als Grundlage genutzt werden. Die zukünftige Evaluation sollte darauf aufbauend stärker entwicklungs- und prozessorientiert gestaltet werden. Wünschenswert wäre es, gemeinsam mit allen Programmakteuren Qualitätskriterien zu erarbeiten, an denen sich der Erfolg der einzelnen Projekte konkret definieren lässt.

Abbildung 1: Überblick über die Evaluation des „Themenatelier: Kulturelle Bildung in Ganztagschulen“ Stand August 2006

<p><b>Institutionsebene</b>  Mentorenprojekte  Teilnehmerprojekte  DKJS  STEG Hamburg  Prozessbegleitung  Weiche Rahmenbedingungen und  Unterstützungsstrukturen fördern  Programmarbeit?</p>	<p><b>Zieldefinition</b>  Was soll wie erreicht werden?</p>	<p><b>Qualitative Projektporträts</b>  Programmaktivitäten und  Programmfortschritt werden per  Online-Befragung dokumentiert.  Einstiegsbefragung +  Zwischenbefragungen -&gt;  Feedback + Resümee</p>	<p><b>Bewertung</b>  Was war für den Erfolg ausschlaggebend?</p>	
<p><b>Ebene der Teilnehmenden</b>  Schülerinnen und Schüler  Welche Angebote und Strukturen fördern Selbstwirksamkeit, Beteiligung und Initiative?</p>	<p><b>Ziele – Maßnahmen – Erfolgsindikatoren</b></p>	<p><b>Standardisierte Befragung mit Fragebogen</b>  Ausgehend von der Programmkonzeption von Schüler/innen im Rahmen eines Projektseminars mit Studierenden  Parallel dazu exemplarische Gruppeninterviews an Grundschulen</p>	<p><b>Standardisierte Auswertung</b></p>	
<p><b>Evaluation</b>  Zeitschiene  gemeinsame Termine</p>	<p><b>Info</b>  Jan  25.1. Einstieg  Hamburg  Feb  10./11.2. Auftakt  Jena</p>	<p><b>Basisbefragung</b>  März</p>	<p><b>Lerngelegenheiten – Beteiligung – Gestaltung</b>  Zweite Befragung  Mai  21.-23.6. Abschluss Jena</p>	<p><b>Rückmeldung &amp; Bericht</b>  Juli  22./23.9. Kongress  Berlin</p>

## Die Autorinnen und Autoren

**Thomas Busch**, Studium des Lehramtes Musik und Geschichte; Programmleiter bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, Berlin.  
[www.dkjs.de](http://www.dkjs.de)

**Nadia Fritsche**, Studium der Psychologie; Mitarbeiterin der Werkstatt „Schule ist Partner“ bei der Stadterneuerungs- und Stadtentwicklungsgesellschaft mbH, Hamburg.  
[www.steg-hh.de](http://www.steg-hh.de)

**Professor Dr. Peter Fauser**, Erziehungswissenschaftler, Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik und Schulentwicklung, Friedrich-Schiller-Universität Jena; Vorsitzender des Imaginata e. V., Jena.  
[www.uni-jena.de](http://www.uni-jena.de); [www.imaginata.de](http://www.imaginata.de)

**PD Dr. Hermann Veith**, Erziehungswissenschaftler, Lehrstuhlvertreter am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung, Friedrich-Schiller-Universität, Jena.  
[www.uni-jena.de](http://www.uni-jena.de)

**Angelika Wunsch**, Studium der Slawistik, Germanistik, Philosophie; Veranstaltungsmanagerin und Projektleiterin „Tanz in Schulen“, Bremen.

**Philip Verplancke**, Kunstpädagoge M. A., Projektleiter beim Kaleidoskop e. V., Frankfurt am Main.  
[www.kaleidoskop-frankfurt.de](http://www.kaleidoskop-frankfurt.de)

**Jürgen Schulz**, Studium des Lehramtes für Kunst und Deutsch, Organisationsentwicklungsberater, Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung, Meißen.  
[www.sn.schule.de/~salf](http://www.sn.schule.de/~salf)

**Peter Winkels**, Studium der Katholischen Theologie, Geschichte, Nordamerikastudien, Philosophie und Pädagogik, Kulturmanager, Next Interkulturelle Projekte, Berlin.  
[www.next-kultur.org](http://www.next-kultur.org)

**Yvonne Fietz**, Studium der Literaturwissenschaft, Linguistik und Kunstgeschichte, Geschäftsführerin des Landesverbandes Soziokultur e. V., Hamburg.

[www.soziokultur-hamburg.de](http://www.soziokultur-hamburg.de)

**Professor Dr. Monika Buhl**, Juniorprofessorin für Empirische Bildungsforschung im Schulbereich, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt am Main.

[www.uni-frankfurt.de](http://www.uni-frankfurt.de)

**Michaela Weiß**, Studentin der Erziehungswissenschaften, Friedrich-Schiller-Universität, Jena.

## **IMPRESSUM**

### *Herausgeber*

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH (DKJS)

### *Autoren*

Beteiligte des Themenateliers „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“

### *Redaktion*

Nadia Fritsche (steg Hamburg), Thomas Busch (DKJS)

### *Satz und Layout*

Bonifatius GmbH, Karl-Schurz-Str. 26, 33100 Paderborn

### *Titelfoto:*

Progress4 (Frank Schöttke), Greifswald.

### *Fotos:*

Buchkinder Leipzig (S.5, S.49), Theater Freiberg (S.7, S.51), Thomas Busch (S.9, S.19), Thomas Nordmann (Imaginata e.V.) (S.11, S.24, S.26, S.27, S.30, S.75), Nadia Fritsche (Stadterneuerungs- und Stadtentwicklungsgesellschaft Hamburg) (S.15, S.17), Gesamtschule Mitte Bremen (S.33), Claudia Hanfgarn (S.34, S.37), Christoph Ullrich (Ohrwurm-Projekt) (S.41), Georg-Kerschesteiner-Schule Schwalbach (S.43), Haus Steinstraße Leipzig (S.53).

### *Weitere Informationen zum Thema erhalten Sie im Internet unter*

[www.ganztaegig-lernen.de](http://www.ganztaegig-lernen.de)

### **1. Auflage**

Copyright: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Berlin 2006

Tempelhofer Ufer 11

10963 Berlin

[www.dkjs.de](http://www.dkjs.de)

### Dokumentation 03

ISBN 10: 3-9810519-9-8

ISBN 13: 978-3-9810519-9-5