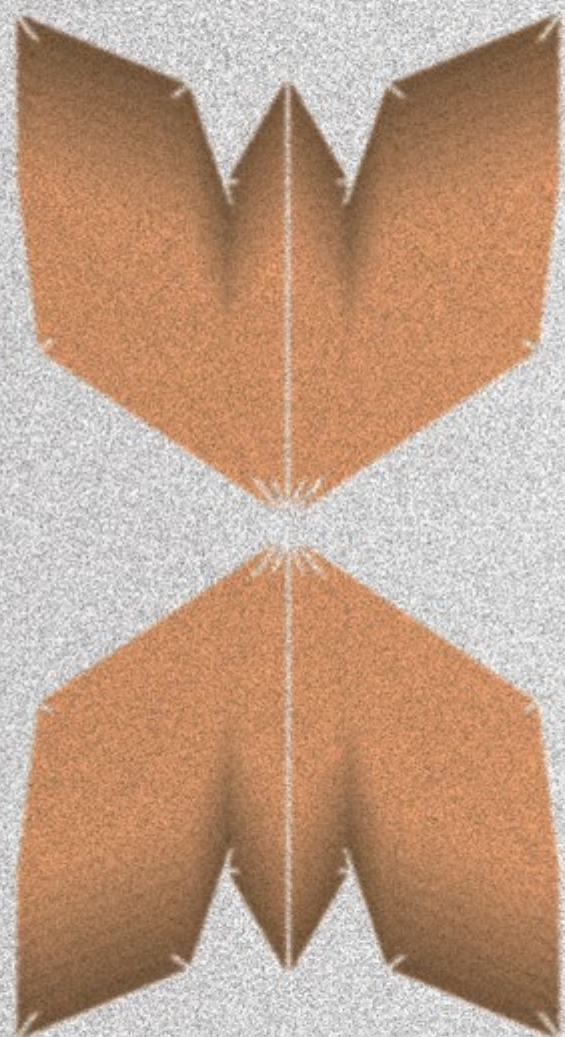


BRANDENBURG
2014 – 2017



**ERGEBNISSE UND ERFAHRUNGEN
AUS DEM PROJEKT
ERPROBEN, VERNETZEN, VERANKERN
– KULTURELLE BILDUNG AN SCHULEN
IN DIE FLÄCHE.**

ISBN 978-3-944541-41-9



3KulturSchulen

Ergebnisse und Erfahrungen
aus dem Projekt
„Erproben, Vernetzen,
Verankern – Kulturelle
Bildung an Schulen
in die Fläche“
Brandenburg 2014 - 2017

LERNEN
IST ERFAHRUNG.
ALLES ANDERE
IST EINFACH
NUR INFORMATION.

Albert Einstein

VORWORT

*Renato Albustin,
Leiter der Abteilung für Unterrichtsentwicklung
in der Sekundarstufe am Landesinstitut für
Schule und Medien Berlin-Brandenburg
(LISUM). Mitglied der Steuergruppe
und des Redaktionsteams.*

Durch ihre Verankerung im Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 bis 10, sowie mit dem Ausbau von Ganztagschulen und der Entwicklung von Bildungslandschaften insbesondere in ländlichen Regionen, gewinnt Kulturelle Bildung für Schulen immer mehr an Bedeutung. Sie ist damit Motor für die Schulentwicklung, aber auch für die (Entwicklung und) Vernetzung von Kultur und Bildung in einer Region. Insbesondere in Hinblick auf die Schulentwicklung kann Kulturelle Bildung einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass Schulen durch neue Lehr- und Lernformen und die Gestaltung der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum bereichert werden. Diese Perspektiven haben zwei Oberschulen aus dem Landkreis Ostprignitz-Ruppin und ein Gymnasium aus dem Landkreis Märkisch-Oderland motiviert, am Projekt „Erproben, Vernetzen, Verankern – Kulturelle Bildung an Schulen in die Fläche“ mitzuarbeiten. Im Fokus der Projektarbeit standen insbesondere folgende Aspekte:

- › Aufgaben und Schwerpunkte zur Stärkung der Kulturellen Bildung an Schulen im ländlichen Raum unter Berücksichtigung kultureller Besonderheiten der Region zu bestimmen, sowie Strukturen für langfristige und produktive Kooperationen mit Kulturpartnern zu entwickeln;
- › geeignete Rahmenbedingungen für die Entwicklung und Verstetigung offener und produktiver Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen und Kulturpartnern zu finden;
- › fächerübergreifende Lernprozesse, die sich an einer künstlerisch-forschenden Haltung und kulturellen Erfahrungen der Schülerinnen orientieren, zu gestalten.

Im Ergebnis sollten auf der Grundlage der von den unter dem Projektlablel „3Kulturschulen“ zusammengefassten Schulen und deren Erkenntnissen und Erfahrungen didaktische Instrumente für Koope-

rationsprozesse von Schulen und Kulturpartnern im Kontext der kulturellen Bildung entwickelt und geprüft werden, die weitere Schulen bei ihrer Profilierung als Kulturschule im ländlichen Raum unterstützen können.

Im vorliegenden Dokumentationsband kann die Leserin exemplarisch erfahren, auf welchen Wegen und mit welchen Ergebnissen es den Akteuren der 3Kulturschulen und ihren regionalen Kulturpartnerinnen nach drei Jahren intensiver Arbeit gelungen ist, die eigene Schulkultur mit der Kultur und Geschichte ihrer Region zu verknüpfen, um sich als Kultur-Schule (in) ihrer Region profilieren zu können. In den einzelnen Beiträgen und den korrespondierenden Podcasts, in denen die Akteurinnen in Interviews oder Gesprächsrunden zu Wort kommen, wird eindrucksvoll dargestellt, dass es mit dem Projekt gelungen ist, die Kultur-Schule als Lebens- und Erfahrungsraum für Schülerinnen im Sinne des Zitats von Albert Einstein zu gestalten, an ihr neue Lehr- und Lernformen zu etablieren und letztendlich den Bezug zum Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 in Bezug auf das dort ausgewiesene Ziel der kulturellen Bildung herzustellen: „Das Ziel von kultureller Bildung in der Schule besteht darin, Kinder und Jugendliche für die Vielfalt des Kulturellen zu begeistern, ihre Kreativität und Experimentierfreude anzuregen und ihnen eigene Handlungs-, Erfahrungs- und Deutungsspielräume in Bezug auf Kultur zu eröffnen. Indem die Schule Kultur in ihren vielfältigen Erscheinungsformen zum Thema macht, trägt sie zur allgemeinen Bildung und insbesondere zur Identitätsentwicklung der Schülerinnen und Schüler bei.“¹

Für die engagierte und erfolgreiche Arbeit im Projekt möchte ich allen schulischen Akteurinnen und Kulturpartnerinnen sowie der Plattform Kulturelle Bildung Brandenburg und ihren Regionalbüros in

Potsdam und Eberswalde, die den Schulen und der Projektleitung beratend und unterstützend zur Seite standen, ganz herzlich danken. Mein besonderer Dank gilt außerdem den Projektleiterinnen Ursula Rogg und Claudia Schümann aus dem LISUM, die mit viel Ideenreichtum, Tatkraft und Knowhow dieses Projekt inhaltlich gestaltet und erfolgreich gesteuert haben, sowie Tania Meyer für das hervorragende Lektorat dieses Buches und Otto Felber für die kreativen grafischen Gestaltungsarbeiten im Rahmen des Projektes sowie dieses Bandes. Danken möchte ich ausdrücklich auch den für Bildung und Wissenschaft zuständigen Ministerien des Landes Brandenburg sowie der Stiftung Mercator für die aktive Unterstützung und finanzielle Förderung, Professorin Ulrike Hentschel von der Universität der Künste Berlin für die wissenschaftliche Beratung, die zu einem erfolgreichen Projektverlauf maßgeblich beigetragen haben.

Ich hoffe und wünsche mir, dass dieser Dokumentationsband, der unter Mitwirkung vieler Akteure im Projekt entstanden ist, Schulen im Land Brandenburg anregt und ermutigt, sich dem Thema Kulturelle Bildung in dem oben beschriebenen Sinne mit dem Ziel zu nähern, sich perspektivisch als Kultur-Schulen in ländlichen Regionen unseres Bundeslandes zu profilieren. Die hohe Arbeitszufriedenheit der Lehrerinnen an den 3 Kulturschulen, das Interesse der Eltern und die damit verbundenen hohen Anmeldezahlen an diesen Schulen sowie die Verbundenheit zahlreicher Gemeindemitglieder sprechen dafür – sie alle durften neue Erfahrungen machen und haben sie genutzt.

¹ © Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2015. Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1-10. Berlin, Potsdam, 2016. Verfügbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rfp-online/b-fachuebergreifende-kompetenzentwicklung/kulturelle-bildung>, Zugriff am 05.09.2017

PODCAST



*Erproben, vernetzen, verankern.
Eine Langzeitbeobachtung an drei Brandenburger Schulen*

TEIL 1. PORTRAIT EINER INSTITUTION

1.1

*Das Bertolt Brecht Gymnasium
in Bad Freienwalde*

1.2

*Das Labor, der Stoff
und seine Alchemisten*

1.3

Die Carl Diercke Schule in Kyritz

1.4

Der Auftakt

1.5

Die Fontane Schule in Neuruppin

1.6

Gesprächsrunde: Gastspiel im Sommer 15

TEIL 2. RÄUME. LERNPRAXIS UND ALLTAG IM 2. PROJEKTJAHR.

2.1

Schülerzeitung

2.2

*Die Geschichte der Dinge im
Politikunterricht*

2.3

*Present continuous oder Warum jetzt alle
wissen, dass ich ein Pferdefreak bin*

2.4

*Mathe und Musik oder:
Wie kommt die Zahl in den Körper?*

2.5

Dokumentieren als Unterrichtsfach

TEIL 3. ALLES LERNEN IST ERFAHRUNG. REFLEXIONEN ZUM PROJEKTABSCHLUSS

3.1

*Was fragen wir? Wen fragen wir?
Und wer erinnert sich an was?*

3.2

Die Sache mit der Selbständigkeit

3.3

*Begünstigt Kulturelle Bildung
die Inklusion an Schulen?*

3.4

*Was nehmen die Teilnehmerinnen aus
dem Projekt mit?*

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort
Renato Albustin
003

KAPITEL I. DER PROJEKTRAHMEN

Blättern, Horchen, Lesen.
Ursula Rogg, Claudia Schümann
010

*Kreativpotenziale im Land Brandenburg:
Ein Rückblick auf das Modellprojekt
„Erproben, Vernetzen, Verankern – Kulturelle
Bildung an Schulen in die Fläche“*
Regina Büttner
015

3KulturSchulen
Ulrike Erdmann, Elena Arbter, Ursula Rogg
018

Von Routinen und Störungen
Ulrike Hentschel
027

*Sichtbar, hörbar und
betreffbar*
Ursula Rogg
034

KAPITEL II. POSITIONEN. SICHTWEISEN

Sich bewegen, indem man am Ort bleibt
Kenneth Anders
040

Ansichten eines Künstlers
Ronald Wozniak
047

Von Dingen lernen
Anne Freudenberg
050

„Warum wir eine gute Schule sind?“
Friederike Möckel
054

*Zur Entwicklung und Öffnung der
Organisation Schule*
Malte Vogelsang
059

„Man interessiert sich einfach viel mehr!“
Kirsten Winderlich im Gespräch mit Ursula Rogg
065

KAPITEL III. ANREGUNGEN UND MATERIALIEN

Der Drachenpavillon
Otto Felber, Niklas Howaldt
072

3KulturSchulen – der Podcast
Ursula Rogg
086

Wie dokumentieren?
Gerhard Richter, Otto Felber, Ursula Rogg
089

*Gebrauchsanweisung für Vertrags-
abschlüsse*
Claudia Schümann
096

KlasseMuseum!
Pia Klüver, Anne Hartmann
099

Grüsse aus Altranft
Ellen Kobe, Pia Klüver
104

KAPITEL IV. ZUR SCHULENTWICKLUNG

„Wir wollen ja lernen von den Externen!“
Kristina Dörschel, Wolfgang Freese, Anne
Hartmann, Christine Kruschel, Friederike
Möckel, Endrik Salewski, Malte Vogelsang,
Christian Wallmann, Ronald Wozniak
108

*Fragen an ein Konzept – eine Methode
des (Zer-)Pflückens*
Claudia Schümann, Ronald Wozniak
114

*Ein Fazit, das keines sein
will und als Résumé ausgeht*
Ursula Rogg, Claudia Schümann
124



Foto: Christian Schneider

I. DER PROJEKTRAHMEN



Foto: Otto Felber

BLÄTTERN, HORCHEN, LESEN.

Empfehlungen zum Umgang mit diesem Buch

Ursula Rogg, Claudia Schümann

Mit dieser Publikation dokumentieren verschiedene Akteure von 3KulturSchulen ihr Sinnverständnis von einem intensiven Veränderungsprozess an drei Schulen in Brandenburg. Sie beruhen auf den Praktiken, Erfahrungen und Erkenntnissen, die in den vergangenen drei Jahren gewonnen wurden. Dabei haben sich zwei der drei Kultur-Schulen zu „Schulen mit kulturellem Profil“¹ entwickelt – und eine nicht. Die folgenden Materialien, Berichte und Reflexionen aus unterschiedlichen Perspektiven bieten Ihnen Einblicke und Grundlagen für ein Verständnis, worum es sich bei diesem Bildungsbegriff handelt und wie ein solcher schulische Praxis buchstäblich zu erweitern vermag.

Wie geht ästhetisches ‚Lernen‘? Was hat Kulturelle Bildung mit dem Biber im Oderbruch zu tun? Worum beschreibt man schulische Kultur? Was ist ‚Erfolg‘ für eine Schule und was ist daran interessant für wen? Als Leserin erhalten Sie Antworten auf diese Fragen, wenn Sie neben der Lektüre auch die Audio-Funktion nutzen. Der Podcast (ein ‚Dokumentarfilm zum Hören‘), hat einen zeitlichen Gesamtumfang von ca. 100 Minuten. Er beginnt im Herbst 2014 und damit, dass Beteiligte ihre Ziele und Anliegen an Schule beschreiben; er führt in einem zweiten Teil durch verschiedenste Bildungsräume und endet mit Reflexionen zur Kulturellen Bildungspraxis im Herbst 2017. Seine Protagonistinnen sind zwischen 14 und 40+ Jahre alt und in unterschiedlichen Rollen im Feld von Medien, Kunst und Bildung tätig. Für einen solch bewegenden

Prozess wie die Neuausrichtung und Öffnung der eigenen Schule sind die Haltungen, Überlegungen und Gefühle derer, die ihn gestalten und vermitteln müssen, besonders wichtig. Dabei bleiben manchmal auch Fragen offen und Widersprüche ungelöst. Wir beschränkten uns auf die zuverlässige Unterstützung und sorgfältige Darstellung dieser Veränderungen.



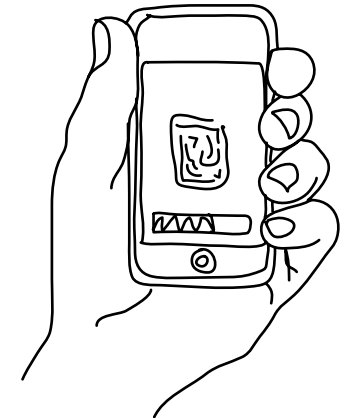
Podcast
Teil 1

Hier erhalten Sie Gelegenheit, den gesamten Podcast herunterzuladen und als fortlaufende Audiodokumentation zu hören. Sie können aber auch die Kapitelfunktion nutzen und passend zu Textabschnitten, die für Sie von Interesse sind, Audio-kapitel von kurzer Dauer hören.²

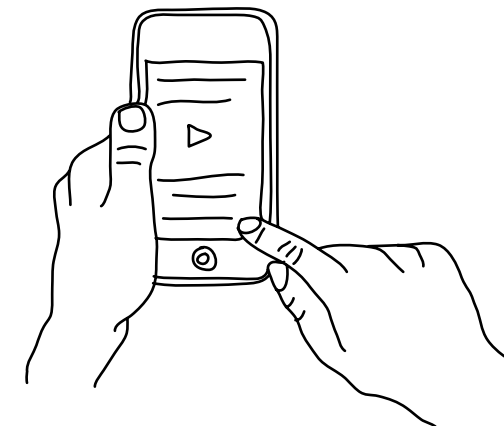
Wie der Podcast versammelt auch dieser Band Texte aus unterschiedlichen Perspektiven. **Kapitel I, Der Projektrahmen** ist den Leserinnen zu empfehlen, die sich für den Projektverlauf und dessen theoretische Grundlagen interessieren. **In Kapitel II, Positionen. Sichtweisen** kommen Beteiligte zu Wort, die sich aus unterschiedlicher Perspektive zu Themen der Kulturellen Bildung an Schulen



1.
QR-Code
auswählen



2.
App starten und
mit der Kamera
QR-Code scannen



3.
Webseite mit
Podcast starten

im ländlichen Raum Brandenburgs und zu deren Bedingungen äußern. Für das **Kapitel III, Anregungen und Materialien** haben wir die Beiträge so ausgewählt, dass sie Kooperationen anregen, deren Planung erleichtern und von Lehrerinnen verschiedener Fächer mit unterschiedlichen Partnerinnen genutzt werden können. **In Kapitel IV, Zur Schulentwicklung** können Sie schließlich gesammelte Empfehlungen und Beobachtungen aus drei Jahren Projektpraxis und -reflexion nachlesen. Sie werden in dieser Broschüre nur geschlechterneutrale oder die weiblichen Bezeichnungen finden. Das heißt nicht, dass wir uns dem Bestreben einer gender- und diversitygerechten Sprache in unseren Publikationen verschließen. Wir haben uns dazu entschlossen, um die Lesbarkeit der Beiträge zu verbessern.



Podcast
Teil 2



Podcast
Teil 3

¹ Wir verstehen Bildungsprozesse und -ergebnisse an sich als Kultur. Was hier mit „kulturellem Profil“ gemeint ist, ist Ergebnis eines mehrjährigen Gestaltungsprozesses, der möglichst alle inner-, aber auch die außerschulischen Partnerinnen einschließt.

² Installieren Sie dafür einen QR Code Reader auf Ihrem Smartphone oder Tablet, leisten Sie sich gute Kopfhörer oder Aktivboxen und scannen Sie die QR Codes neben den Texten. So werden Sie zu jenen Kapiteln des Podcast geleitet, die den Textkapiteln zugeordnet sind.



KREATIVPOTENZIALE IM LAND BRANDENBURG: EIN RÜCKBLICK AUF DAS MODELLPROJEKT „ERPROBEN, VERNETZEN, VERANKERN – KULTURELLE BILDUNG AN SCHULEN IN DIE FLÄCHE“

*Regina Büttner,
Leiterin des Referats für Lebenslanges Lernen,
Weiterbildung und politische Bildung sowie über-
greifende Themenkomplexe am Brandenburgischen
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS).
Vorsitz der Steuergruppe zur institutionellen
Zusammenarbeit.*

Ausgangspunkt des Modellprojekts „Erproben, Vernetzen, Verankern – Kulturelle Bildung an Schulen in die Fläche!“ waren der Landtagsbeschluss zum „Konzept Kulturelle Bildung des Landes Brandenburg“ aus dem Jahr 2012 und der Beschluss der „Kultusministerkonferenz zur Kinder- und Jugendbildung“ im Jahr 2013. In der Präambel der 2012 verabschiedeten Kabinettsvorlage wird die Bedeutung Kultureller Bildung folgendermaßen zusammengefasst:

„Kulturelle Bildung ist ein zentraler Bestandteil einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung und schafft damit wesentliche Voraussetzungen für eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft. Kulturelle Bildung wird hier als Prozess und Aufgabe von Schulen verstanden. Bildungspolitisch dient der Umgang mit Kultureller Bildung nicht allein der Persönlichkeitsentwicklung und der Herausbildung von musisch-ästhetischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern neben der Entwicklung einer Lernmotivation fördernden Schulkultur auch konkret dem Ziel von Kreativität in allen Unterrichtsfächern und Fachbereichen sowie der Förderung einer von der Basis getragenen schulischen Identität.“⁴¹ Das Modellprojekt „Erproben, Vernetzen, Verankern – Kulturelle Bildung an Schulen in die Fläche!“ hatte zum Ziel, die Kulturelle Bildung als Querschnitts-

aufgabe und gleichwertigen Teil allgemeiner Bildung im Schulsystem des Landes Brandenburg strukturell, wirksam und nachhaltig zu verankern. Das Konzept fußt auf einem weiten Begriff der Kulturellen Bildung, der nicht allein spezifische Wissensvermittlung meint, sondern auch partizipative und kooperative Lernprozesse umfasst.

Um dieses Ziel zu erreichen, wurde das Projekt in zwei Projektsäulen unterteilt. Das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur (MWFK) war dabei für die erste Säule verantwortlich: Das Ministerium unterstützte die Plattform Kulturelle Bildung dabei, ihre Netzwerkstrukturen quantitativ und qualitativ auszubauen, sodass die Kooperationen zwischen dem Schul- und Kulturbereich verbessert werden konnten. Hierzu wurden regionale Koordinierungsstellen (Regionalbüros) errichtet, welche den Schulen und Kulturpartnerinnen mit Beratungen, Qualifizierungsangeboten und Projektbegleitungen zur Seite standen.

Das MBJS war für die zweite Projektsäule verantwortlich, welche die Verbesserung der Schulqualität durch die Stärkung der Kulturellen Bildung an den drei Modellschulen zum Ziel hatte. In Zusammenarbeit mit dem LISUM und den Regionalbüros der Plattform Kulturelle Bildung konnte das

Profil der Modellschulen geschärft und ein Raum für Kooperationsprozesse zwischen Lehrerinnen und Kulturpartnerinnen geschaffen werden. Im Mittelpunkt standen die Prinzipien Kultureller Bildung. Sie spielten eine wesentliche Rolle bei der Qualitätssicherung. Es galt, diese auf die Unterrichts- und Schulentwicklung anzuwenden. Die Herausforderung, als Schule mit außerschulischen Partnern aus dem kulturellen Feld auf Augenhöhe zu kooperieren, war dabei von zentraler Bedeutung.

Das Projekt zielte auf eine begleitete Qualifizierung von drei Schulen im ländlichen Raum zu Kulturschulen mit ihren Kooperationspartnerinnen aus dem lokalen Umfeld ab. Parallel dazu entstand das Text- und Audiomaterial für die vorliegende Publikation: Ergebnisse aus den Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen wurden aus unterschiedlichen Perspektiven und in visueller, auditiver und textueller Form festgehalten, sodass damit ein nachhaltiger Transfer gesichert ist. Parallel wurde auch der „Orientierungsrahmen für Schulqualität in Brandenburg“ überarbeitet. Damit ist Kulturelle Bildung seit 2016 als ein Teil qualitativ hochwertiger Schulkultur im Orientierungsrahmen verankert. Zudem wurde Kulturelle Bildung im neuen Rahmenlehrplan als wichtiger Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung inkludiert.

Die Ergebnisse des Projekts sind vielversprechend und können auch einen Leitfaden darstellen, der von anderen Schulen umgesetzt werden kann. Dabei bedarf es der Anpassung an die regionalen und schulinternen Besonderheiten.



Podcast
Teil 1
Kapitel 2

**SCHÜLERIN:
ICH KANN NICHT VOR LEUTEN SINGEN.
ICH KRIEG HIER VOLL DIE PANIK.
SCHÜLER:
GUCK EINFACH AUF DEN BODEN.
SCHÜLERIN:
GUCK EINFACH IN DEN
HIMMEL!**

¹ Kabinettsvorlage Nr. 458/12 zur Kulturellen Bildung gemäß des Beschlusses des Landtages Brandenburg vom 28.09.2011 (DS 5/4048(ND)-B). Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/kulturelle_bildung/KultBild_BE/Konzept_Kulturelle_Bildung_6_2012.pdf, Zugriff am 8.2.2018

3KULTUR-SCHULEN

Eine Chronik

Ulrike Erdmann, Elena Arbter, Ursula Rogg

Im Folgenden lesen Sie einen Abriss der Geschehnisse und Entwicklungen im Projekt 3KulturSchulen aus der Perspektive der Projektleitung. Verschränkt ist diese Chronik mit kurzen Audio-Files und mit Textpassagen von unserem Projektpartner, der Plattform Kulturelle Bildung Brandenburg. Parallel zur Arbeit von 3KulturSchulen verantwortet die Plattform mit ihren drei Regionalbüros strukturelle und qualitätssichernde Maßnahmen, die den Akteuren Kultureller Bildung Unterstützung im Bildungs- und Kulturkontext bieten und entsprechenden Innovationen einen Rahmen geben. Verfasst wurde die Chronik anlässlich der Abschlussveranstaltung von 3KulturSchulen am 4. Juli 2017 im Haus der Brandenburgisch-Preußischen Geschichte in Potsdam.

Frühling 2014

Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport beauftragt das LISUM damit, eine Idee für die Verankerung von Kultureller Bildung zu entwickeln. Gefragt ist ein Konzept für Kulturelle Bildung an Brandenburger Schulen auf dem Land. Im Hintergrund steht die Stiftung Mercator und die enge Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium. Das Projekt wird 3KulturSchulen genannt und vom LISUM aus geleitet; es bildet neben der Plattform, die für die Vernetzung von Künstlerinnen, Kulturinstitutionen und Bildungsinstitutionen verantwortlich ist, den schulischen Part im Gesamtprojekt „Erproben, Vernetzen, Verankern – Kulturelle Bildung an Schulen in die Fläche“. Von jetzt ab sind die beiden Ministerien auf struktureller Ebene und das LISUM mit der Plattform Kulturelle Bildung auf fachlicher Ebene miteinander verpartnert.

Das Projekt, wünscht man in den Ministerien, solle sein wie sein Vorläufer-Projekt „ARTuS! – Kunst unseren Schulen“ – aber doch anders. Rauchende Köpfe am LISUM. Wir bleiben bei der Idee der Künstlerinnen-Lehrerinnen-Tandems und bei Schiller, dem Menschen, wenn er spielt ... – und der Utopie vom Guten, Wahren und Schönen. Aber diesmal wollen wir es genau wissen, kein ‚trial and error‘ mehr: Was verändert sich, wenn Ästhetisches Lernen in möglichst vielen Fächern zur Anwendung kommt? Was hat Mathe mit Kunst zu tun und Politikunterricht mit einem Museum? Welche Lernkultur meinen wir? Gemeinsam entscheiden die Bildungsverwaltung, die Fachwissenschaft und die Schulpraktikerinnen, dass einzelne Schulen so ausgestattet werden sollen, dass sie ihr Kerngeschäft, den Unterricht, zusammen mit Künstlerinnen machen können. Freiwilligkeit und Entscheidungsfreiheit sind Prinzipien im Projekt 3KulturSchulen. Die Schulen sollen selbst entscheiden, wer ihre Partnerinnen sind und wie sie mit ihnen zusammenarbeiten. Zur freiwilligen Teilnahme der Schulen an dem Projekt kommt jedoch die Verpflichtung zu Experiment und Dokumentation. So geht ein Forschungsprojekt in der Praxis an drei Schulen Brandenburgs an den Start. Und während sie sich vollzieht, sollen die Menschen an den Schulen diese, ihre eigene Geschichte dokumentieren, indem sie Notizen und Material sammeln, Klänge und Stimmen aufnehmen, mit an einem Blog schreiben.

Die Plattform Kulturelle Bildung	... freut sich, dass die drei Regionalbüros Kulturelle Bildung seit Oktober 2013 bestehen und es bereits Verhandlungen über die spätere Fortführung des Projekts mit der fördernden Stiftung Mercator gibt.
Dezember 2014	Die Wahl fällt nach den Motivationsschreiben auf zwei Oberschulen und ein Gymnasium. Es sind Schulen in ländlichen Regionen von Brandenburg, und es geht ihnen nicht gut. Der Wettbewerb und die demografischen Entwicklungen nagen an ihrem Selbstbewusstsein und an den Zahlen der Anmeldungen. Dabei wollen sie der Jugend etwas bieten. Alle drei Schulleitungen und ein guter Teil der Kollegien bringen ein tiefes Interesse an Kunst und Kultur mit; das eint sie. Die drei Schulen heißen hier: die gelbe, die blaue und die rote Schule.
Gelb	Wir haben die Musikschule im Haus! Es soll geprobt und geübt und improvisiert werden, wann immer Pause oder Stundenausfall ist und mindestens ein Mensch und ein Instrument zusammenkommen. Wir wollen zufriedene Menschen und wir wollen, dass sie in der Region bleiben! Und wir wollen als Gymnasium bestehen bleiben.
Blau	Wir sind die Richtigen! Wir sind inklusiv und – überfordert! Unsere Kinder haben es schwer, und unsere Lehrerinnen auch! Aber uns helfen Kunst und Handwerk: Der Bildhauer, der mittlerweile hier beschäftigt ist, lässt die Kinder sägen, messen, planen; sie tragen das Holz rein und wieder raus, sie bauen den Schulhof um. Der Bildhauer sagt: Es ist nicht gut, wenn die Kinder nicht mehr schwimmen oder zeichnen können! Der Bildhauer nennt die Dinge beim Namen und macht ein Projekt. Zum Projekt kommen die Jugendlichen, und sie bewegen sich, sie tun und können etwas.
Rot	Wir sind vernetzt, uns geht es gut. Aber wir brauchen mehr Projektarbeit, denn sie macht die Kinder selbständig! Die Kinder können so viel, wir müssen ihnen mehr bieten. Wir müssen die Klassen voll bekommen. Ganz wichtig: Wir brauchen was für die Jungs!
LISUM	Alles klar. Unter einer Bedingung: Ihr macht Unterricht! Ihr macht das nicht nach dem Unterricht. Das ist Unterricht – schaut euch die neuen Pläne an! Man kann in Projekten planen, man erwirbt Kompetenzen, es gibt Kriterien, man kann Leistungen bewerten. Und immer dabei: Das Mikrophon. Lasst uns an Euren Versuchen teilhaben!
Februar 2015	Bei der Auftaktveranstaltung sind alle dabei: Aus dem Ministerium und aus der Universität kommen Unterstützerinnen. Schülerinnen, Forscherinnen, Projektleiterinnen, Künstlerinnen und Lehrerinnen, auch eine Elternvertreterin, verbringen zwei gemeinsame Tage: mit Sitzen, Lesen, Zeichnen und Konstruieren im ‚Drachenvavillon‘ und insgesamt viel Austausch. Man lernt sich kennen, hört sich zu und lauscht der Wissenschaft. Der erste Tag ist dieser Frage gewidmet: „Was bedeutet Kulturelle Bildung für uns und unsere Schulen?“ Am zweiten Tag geht es in die Praxis, die Frage lautet: „Was passiert und wer hält es wie fest? Arbeitsmethoden im Projekt.“ Alle praktizieren Chorisches Sprechen, machen einen Crash Kurs in Bewirtschaftung bei unserer Haushaltsexpertin, bekommen einen journalistischen Input zum Audiorecording, einen Workshop zum Erzählen mit Bildern und, wer will, zum Bauen neuer Schulmöbel im Drachen-Design. Schließlich halten die 30 Teilnehmerinnen 300 Kilogramm Ton in den Händen. Was sie bauen? Ein Bild von der Zukunft ihrer Schule.

Die Plattform Kulturelle Bildung	... stellt bei der Auftakt-Pressekonferenz am 11. Februar 2015 in der Staatskanzlei Potsdam gemeinsam mit dem MBS und der Stiftung Mercator das dreijährige Projekt vor. Das Projekt „Erproben, Vernetzen, Verankern – Kulturelle Bildung an Schulen in die Fläche“ ist Teil des Landeskonzpts zur Kulturellen Bildung. Es wird von der Stiftung Mercator gefördert und besteht aus zwei parallelen Programmteilen: Im ersten Programmteil werden unter der Federführung des Kulturministeriums die drei Regionalbüros der Plattform Kulturelle Bildung Brandenburg in Potsdam, Eberswalde und Lübbenau erweitert. Sie vernetzen Schulen und Kultureinrichtungen miteinander, beraten und qualifizieren Kulturpartnerinnen, Lehrpersonal und pädagogische Fachkräfte und fördern modellhafte und entwicklungsorientierte Projekte an und mit Schulen. Im zweiten Programmteil kooperiert das LISUM unter der Federführung des Bildungsministeriums mit drei ausgewählten Schulen. Ziel ist dabei, Kulturelle Bildung als gemeinsames Thema in der konkreten schulischen Praxis zu verankern, diese Praktiken gemeinsam zu reflektieren und zu dokumentieren. Die drei ausgewählten Schulen sind die Carl-Diercke-Schule in Kyritz, die Fontane-Oberschule in Neuruppin und das Bertolt-Brecht-Gymnasium in Bad Freienwalde.  Podcast Teil 1 Kapitel 1  Podcast Teil 1 Kapitel 3
Juli 2015	Partnerbörsen, Schulbesuche, Runde Tische, Hoffnungen und Bekenntnisse, Befürchtungen, Umfragen und dann: das erste Gastspiel! Eine heiße Diskussion entbrennt zwischen zwei Mathematiklehrerinnen: Kann man mathematische Probleme in Prüfungen mit mehr Selbstständigkeit besser lösen oder hilft da nur Formeln-Pauken? Hilft Ausdruckstanz beim Lösen von Differenzialgleichungen? Rote und gelbe Welten prallen aufeinander. Die Wissenschaft desgleichen sagt: Ausdruckstanz ist vor allem für den Ausdruckstanz gut. Und der für den Menschen als solchen.
Die Plattform Kulturelle Bildung ...	... stellt die heutigen Leiterinnen und den Leiter der Regionalbüros Kulturelle Bildung ein und hat eine Finanzierung über drei Jahre sichergestellt. Das sind: Joanna Krzeminska, Sandra Junghardt und Mathias Paselk. Darüber hinaus wird zum ersten Mal das Förderprogramm „Kulturelle Bildung im Land Brandenburg“ ausgeschrieben, das ein Fördervolumen von 100.000 Euro hat. Es werden 22 Projekte der Kulturellen Bildung gefördert und genau 100.000 Euro ausgegeben.
September 2015	Das erste Schuljahr, in dem Ästhetisches Lernen in möglichst vielen Fächern zur Anwendung kommt, beginnt.

Gelb	Sie bieten Bläserklassen an und beschäftigen eine Bildende Künstlerin. Sie sagen „die 7. Klassen bekommen ein Balladenprojekt“. Sprechen auf der Bühne, hörbar und sichtbar für alle, das ist Deutschunterricht im „Theater am Rand“. Kühn gedacht ist der Politikunterricht im gerade neu eröffneten Oderbruch Museum Altranft. Zur Eröffnung des vorher lange geschlossenen Museums werden neben den Exponaten Interventionen von Schülerinnen zu sehen sein! Der vorher noch zögerliche gelbe Mathelehrer übernimmt nun die kulturorganisatorische Verantwortung an der eigenen Schule: Er wird Konrektor, managt Orchester und Brass-Band, Abrechnung und Antragstellung, er kümmert sich um die Kontinuität der Mitarbeit der Künstlerin und um die Jahrgangsplanung in der Kooperation mit dem Museum.
Blau	Um sie hingegen wird es still. Das LISUM ruft, bekommt aber keine Antwort. Irgendwann, zögerlich, meldet sich ein Sonderpädagoge zurück. Beim zweiten Schulbesuch² bekommen die Besucherinnen selbst gedrehte und vertonte Lernfilme von Schülerinnen für Schülerinnen zu sehen: Die Beschäftigung mit der örtlichen Plastiktüten-Fabrik hat die Qualität von der „Sendung mit der Maus“, da keimt Hoffnung auf. Die Projektleiterinnen treffen das Kollegium, unterstützt von der Leiterin der Plattform Kulturelle Bildung, die mit Gästen kommt: Schülerinnen einer 8. Klasse mit Förderschwerpunkt Lernen stellen selbstbewusst vor, wie sie, ausgehend von einem Keramikrelief an ihrer Schule, historisch und ästhetisch geforscht haben. Gemeinsam kann man es schaffen, sagen wir, lasst uns gemeinsam einen Tag für die Projektplanung ansetzen, für die Kultur und die Zukunft! Ihr schafft das, wir unterstützen euch! Aber das Kollegium ist müde oder mit Korrekturen beschäftigt. Es hat keine Zeit und findet nicht aus seinen Routinen heraus. Kein Gespräch, kein Bild für die Zukunft entsteht. Einen gemeinsamen Beschluss hat es nie gegeben, der Schulleiter ist nicht da. Der Sonderpädagoge ist sehr allein.
Rot	Bei ihnen tanzen jetzt nicht nur die Jungs, sondern auch die Lehrerinnen. Bewegung ist groß geschrieben, ebenso Theaterspielen, Filme drehen, und ein Schulradio soll es demnächst auch geben. Die Schulleitung öffnet die Stundenpläne. Tageweise ist das Schulhaus Drehort oder Probebühne.
Die Plattform Kulturelle Bildung ...	... und die drei Regionalbüros blicken auf sechs Workshops, etwa 150 Beratungsgespräche und die Initiierung der Zusammenarbeit mit dem Projekt „d.art – Didaktik für Kunst- und Kulturschaffende zur Gestaltung außerunterrichtlicher Angebote an Ganztagschulen“ in Zusammenarbeit mit der Universität Potsdam zurück. Beispielhaft hierfür ist der Workshop „Schüler führen Schüler“ in der Zusammenarbeit mit dem Stadtmuseum Brandenburg an der Havel, bei dem Schülerinnen unter Anleitung einer Künstlerin zu Experten ausgebildet wurden.
Februar 2016: Rot	Hat zum Halbjahr ein neues Fach eingeführt, es heißt Wahlpflichtkurs Dokumentieren: Während Fake News den Wahlkampf der USA erobern, lernen die Schülerinnen der roten Schule den Bericht vom Kommentar zu unterscheiden und wie man Umfragen macht. Dokumentiert wird alles, was der Fall ist, und zwar von allen, die sich trauen und dabei zuverlässig sind – per Blog, Video oder Audio. Über die Lautsprecheranlage der Schule wird Schülerradio aus dem Englischunterricht empfangen, und die Bürgermeisterin spielt in einem Schülerfilm mit.

Februar 2016: Blau	Der Bildhauer macht keine großen Projekte mehr. Er findet keinen Anschluss im Kollegium. Der Schulleiter ist dauererkrankt, der Stellvertreter pensioniert. Die ganze Schule hat den Blues ... aber: Der einsame Sonderpädagoge erhält unverhofft Verstärkung – eine Verlegerin tritt auf. Als Quereinsteigerin gründet sie eine Schülerinnenzeitung, bei der einige Schülerinnen so überraschend wie bereitwillig mitarbeiten. Die Schülerinnen schreiben und zeichnen, sie diskutieren und veröffentlichen. Andere singen und musizieren mutig gegen Braun: Mit dem Sonderpädagogen und einem Musiker zeigen sie Haltung beim Stadtfest. Ist das der blaue Frühling, auf den alle warten?
	 Podcast Teil 1 Kapitel 5
Die Plattform Kulturelle Bildung ...	... ruft zum zweiten Mal das Förderprogramm Kulturelle Bildung im Land Brandenburg aus und vergibt 150.000,00 Euro an 26 Projekte der Kulturellen Bildung. Im Januar lädt das Regionalbüro Kulturelle Bildung Potsdam erstmals zur Kontaktbörse „KuBi, die Erste.“ ein. Außerdem finden Workshops zu den Themen „Zur Inklusion junger Geflüchteter durch Kulturelle Bildung“, „Theaterpädagogik“, „Die digitale Welt im Klassenzimmer“ sowie Akquise-Workshops für die Weiterbildung d.art statt.
Juli 2016	Zweites Gastspiel bei Gelb. Die Schülerinnen kennen sich mittlerweile, sie freuen sich aufeinander und manch Erwachsener freut sich auch. Museumsklassen gibt es mittlerweile in Gelb und in Blau. Außerdem gibt es an der blauen Schule: Mathe und Musik, Klang und Berechnung. Die Kathedrale der nahen Stadt wird Lernraum und der Klassenraum Klangraum...
September 2016 Blau	Es gibt jetzt eine Geflüchteten-Klasse. Für sie erarbeitet ein Lehrerin-Künstlerin-Tandem ein eigenes Curriculum. Geflüchtete und heimische Kinder bearbeiten gemeinsam Litho-Steine im Museum. Für die Schülerinnenzeitung gibt es bereits nach der zweiten Ausgabe einen Preis, die Redaktion nimmt ihn dankend in der Potsdamer Staatskanzlei entgegen.
Rot	Schülerinnen organisieren die Infotafeln, der Dokumentieren-Kurs baut die Schul-Homepage auf. Es ist ihre Webseite mit ihren Blogs. Sie tragen die Verantwortung.
Gelb	Die Kooperationen mit dem Museum und dem Theater sind verstetigt, Musizieren ist fester Bestandteil des Alltags: Das kleine gelbe Gymnasium, gerade einmal 200 Schülerinnen stark, hat mittlerweile vier Bläserklassen, einen Lehrerinnen-Schülerinnen-Chor, eine Brass-Band, die bis Avignon und Tel Aviv reist. Es leuchtet im Schatten des großen Nachbargymnasiums, hat stabile Anmeldezahlen und stellt einen wesentlichen Teil des Landesjugendorchesters.

November 2016	Titel und Programm der Bilanztagung ist „Weitergeben!“ In der Arbeitstagung für alle aus der schulischen Praxis, geht es zunächst um „Gedanken zu Raum, Umgebung, Landschaft in der Kulturellen Bildung“ und am zweiten Tag um „Das Dokumentieren kultureller Bildungsprozesse als Reflexion und Wissenstransfer“. Kenneth Anders, künstlerischer Leiter des Museums Altranft, hält einen Vortrag und wie bei jeder Arbeitstagung tauscht man sich in Themenrunden aus: Wie macht ihr es? Wie gelingt etwas? Woran scheitern wir immer wieder? Wer sind eure Partnerinnen? Wie sollten wir weitermachen? Manche sitzen bis spät in die Nacht. Die Expertise nimmt zu. Die Stiftung Mercator kündigt die Projektverlängerung an, künftig sollen die Schulen Botschafter werden. Sie verfügen über besonderes Wissen, wertvolles Wissen.
Die Plattform Kulturelle Bildung ...	... lädt erstmals zum Parlamentarischen Abend ein, bei dem sich alle geförderten Projekte aus dem Förderprogramm Kulturelle Bildung im Land Brandenburg der Politik und der Verwaltung präsentieren. Das Förderprogramm wird für das Jahr 2017 ausgerufen. Im Jahr 2017 wird es erstmals zwei Ausschreibungsfristen geben. Im Januar wird endlich die Broschüre „Kultur im Quadrat“ veröffentlicht, in der Kulturakteure mit ihren Angeboten – speziell für Schulklassen – vorgestellt werden. Im Februar 2017 veranstaltet das Regionalbüro Eberswalde einen Fachtag für den internationalen Jugendkulturaustausch Deutschland – Polen im Schloss Trebnitz und lädt im Juni zum Workshop „Graphic Novels im Unterricht“ in Kooperation mit dem Dokumentationszentrum für DDR-Alltagskultur in Eisenhüttenstadt.
Juli 2017 Rot	Die Schülerinnen aus dem Dokumentieren-Kurs verabschieden sich nach vier Jahren von der Schule und nach drei Jahren vom Projekt. Sie haben gute Abschlüsse und feste Pläne, sie sagen: „Man interessiert sich einfach viel mehr.“ Bevor sie in ihre neuen Leben starten, haben sie ihr Wissen darüber, wie mit der Webseite, den Infotafeln und dem Dokumentieren-Kurs umzugehen ist, an Jüngere vermittelt – damit das auch weiterhin gemacht wird. Die Schule, die sie verlassen, ist nicht mehr dieselbe, die sie vor vier Jahren betreten haben. Damals fürchtete man, sie müsse vielleicht bald schließen. Heute ist sie stabil dreizügig, eine feste Größe im Kulturlernen der Stadt und auch die Schulaufsicht stellt ein gutes Zeugnis aus. Sie ist stark angefragt bei Eltern, Schülerinnen und auch bei Lehrerinnen: Eltern und ihre Kinder, auch Lehrerinnen bewerben sich an diese Schule. Die neuen Methoden ziehen junge engagierte Lehrerinnen an. Die rote Schule ist internationaler geworden, sie hat einen syrischen Lehrer, einen aus Luxemburg und demnächst eine Musiklehrerin aus Kroatien.
Juli 2017 Blau	Die Geflüchteten-Klasse wird aufgelöst. Die Verlegerin wird entlassen. Der Musiklehrer bekommt keine Gruppe für die Projektwoche und der Bildhauer keine Projektarbeit mehr. Die Schule entscheidet sich für einen anderen Kurs.
Juli 2017 Gelb	Man stellt „eine positive Entwicklung“ fest. Das Kollegium wollte zu Projektbeginn die Schule als Gymnasium erhalten und sagt jetzt: Wir mussten uns dafür ganz schön behaupten. In den strukturschwachen Regionen stehen die Gymnasien im Wettbewerb zueinander. Sie sagen, von vornherein sei gar nicht abzusehen gewesen, wie sehr 3KulturSchulen diese Entwicklung vorangetrieben hat. Kürzlich war der Ministerpräsident da, auch andere Funktionsträgerinnen melden sich an: Alle wollen das Orchester hören – da spielen alle zusammen: Schülerinnen, Lehrerinnen und Ehemalige.

**Die
Regional-
büros der
Plattform
Kulturelle
Bildung ...**

... sichten Anträge für das Förderprogramm Kulturelle Bildung im Land Brandenburg 2017 und planen weitere Veranstaltungen – z.B. den Workshop „Kulturelle Bildung und Schulmarketing“ am 22. September und den Runden Tisch der Theaterpädagogik im November in Cottbus. Das Projekt endet mit dem 31. Dezember 2017. Es hat viele Ergebnisse, die viele Menschen und Orte betreffen, erbracht. Ein Ergebnis ist auch seine Geschichte, die, aus Druck und dem Mut zur Veränderung geboren, viel an Interesse, Gefühl und Ideen generiert – und auch ein paar Erkenntnisse produziert – hat; eine Geschichte, die mit Verstand gelenkt, mit Überzeugung geführt und manchmal auch mit Pragmatismus durchgehalten wurde; eine Geschichte, die für manche junge Menschen die Welt größer gemacht hat und uns vor allem eines zeigt: dass das Bilden mit Kunst Haltung verlangt. Eine Haltung, die nicht immer leicht vereinbar ist mit Verwaltungsvorschriften, Regelungen und Routinen – und auch nicht mit dem Selbstverständnis jeder Lehrerin, jeden Lehrers. Sie baut auf die Grundannahme ästhetischer Erziehung auf, dass der Mensch wahrnehmend und gestaltend etwas über sich, die anderen und die Welt erfahre, und dass er darüber ein guter, also moralisch guter werde. Dafür muss er oft erfinderisch, immer offen und manchmal auch etwas widerspenstig sein.

¹„Gastspiel“ hieß im Projekt ein Zusammenkommen auf Arbeitsebene am Ende eines jeden Schuljahres. Dabei war jede Schule einmal AusrichterIn und hatte auch Gelegenheit den eigenen Standort zu zeigen. Die Gastspiele stellten sich als lebendige Diskussionsforen heraus, da sie allen Projektteilnehmenden Gelegenheit boten, sich ohne Wettbewerb und Repräsentationsdruck zu zeigen und auszutauschen.

²Auch Schulbesuche waren fester Bestandteil des Projekts. Sie fanden nach einem festgelegten Rhythmus zweimal im Schuljahr statt.



Foto: Ursula Rogg

VON ROUTINEN UND STÖRUNGEN

Schule und Kultur

Prof. Dr. Ulrike Hentschel,
Professorin für Theaterpädagogik an der
Universität der Künste Berlin und Mitherausgeberin
der Fachzeitung „Korrespondenzen“.
Wissenschaftliche und redaktionelle Beraterin
im Projekt 3KulturSchulen.



Podcast
Teil 1
Kapitel 4

1. Kultur in der Schule

Ein Beispiel

Kalle

... Jedenfalls seh ich erst jetzt, daß auch ich was gelernt hab. Ich erinnere mich, daß wir gleich am ersten Tag eine gute Lektion erhalten haben. Wie wir ins Klassenzimmer gekommen sind, gewaschen und mit einem Ranzen, und die Eltern weggeschickt waren, sind wir an der Wand aufgestellt worden, und dann hat der Lehrer kommandiert: »Jeder einen Platz suchen«, und wir sind zu den Bänken gegangen. Weil ein Platz zu wenig da war, hat ein Schüler keinen gefunden und ist im Gang zwischen den Bänken gestanden, wie alle gesessen sind. Der Lehrer hat ihn stehend erwischt und ihm eine Mauschelle gelangt. Das war für uns alle eine sehr gute Lehre, daß man nicht Pech haben darf.

Ziffel

Das war ein Genius von einem Lehrer. Wie hat er geheißen?

Kalle

Herrnreiter.

Ziffel

Ich wundere mich, daß er einfacher Volksschullehrer geblieben ist. Er muß einen Feind in der Schulverwaltung gehabt haben. (...)

Ein wie feines Modell im Kleinen der aufgestellt hat mit seinen einfachen Mitteln, einem gewöhnlichen Klassenzimmer mit zu wenig Bänken, und doch habt ihr die Welt, die euch erwartet hat, klar vor Augen gehabt nach so was. Nur mit ein paar kühnen Strichen hat er sie skizziert, aber doch ist sie plastisch vor euch gestanden, von einem Meister hingestellt! Und ich wette, er hats ganz instinktiv gemacht, aus der reinen Intuition heraus! Ein einfacher Volksschullehrer! (...) Herrnreiter hatte den Funken. Er gab keine Lösung. Er stellte nur groß das Problem hin, spiegelte nur die Wirklichkeit wider. Überließ die Schlußfolgerung völlig euch selbst! Das wirkt natürlich ganz anders befruchtend. Für die Bekanntschaft mit diesem Geist bin ich Ihnen zu Dank verpflichtet.

Kalle

Bittschön.

Kurz darauf schieden sie voneinander und entfernten sich, jeder an seine Statt.

(Bertolt Brecht, Flüchtlingsgespräche III. Über den Unmenschen/ Geringe Forderungen der Schule Herrnreiter)¹

Die Dialoge, die Bertolt Brecht in den 40er Jahren im Exil verfasste, und die unter dem Titel „Flüchtlingsgespräche“ posthum 1961 veröffentlicht wurden, lassen sich als scharfsinnige und zugleich mit bösem Humor getränkte Gesellschaftsanalysen lesen.

Ziffel und Kalle, zwei Exilanten, die sich im Bahnhofrestaurant von Helsingfors treffen, blicken von außen auf gesellschaftliche Erscheinungen, die sie in ihrer Heimat zurückgelassen haben und fördern dadurch Befremdliches zu Tage. Mit quasi ethnografischem Blick analysieren sie die eigene Kultur, ihre Leitbilder, Wertvorstellungen und vermeintlichen Tugenden. *Verfremdung* tritt hier also nicht nur als ästhetisches Mittel auf, sondern gleichzeitig – auf der innerfiktiven Ebene – als ethnografische Methode, die durch das Staunen über das Bekannte zur Erkenntnis führen kann. Auf die Bedeutung eines solchen fremden Blicks, einer systematischen „Befremdung der eigenen Kultur“² für die Erforschung von Schul- und Lernkultur werde ich später noch zurückkommen.

In dem zitierten Auszug aus den Flüchtlingsgesprächen gibt Brecht ein prägnantes Beispiel für eine historische Form der Schul- bzw. Lernkultur. Pointiert arbeitet er den Prozess der Heranführung von Menschen an eine Kultur, an deren herrschende Muster und Wertvorstellungen heraus und zeigt auf, wie diese erlernt, ja, inkorporiert werden. Aus der Perspektive des Gesellschaftsanalytikers wird deutlich: Was als Schulkultur respektive Lernkultur bezeichnet wird, ist nicht von vornherein „gut“, sondern beschreibt lediglich die selbstverständliche Tatsache, dass in jeder Kultur und in verschiedenen historischen Kontexten eine Vermittlung von kulturellen Inhalten, Wertvorstellungen und Handlungsmustern innerhalb der Schule oder anderen pädagogischen Institutionen auf formelle und informelle Art von einer Generation an die nächste weitergegeben wird. Dabei handelt es sich nicht um eine Einbahnstraße, sondern um ein wechselseitiges Verhältnis. So wie in der Schule und anderen pädagogischen Institutionen kulturelle Praktiken weitergegeben werden, so beeinflussen umgekehrt die innerhalb der Schule verhandelten Inhalte und vorherrschenden Praktiken die jeweilige Kultur. Beide Seiten sind eng miteinander verflochten. Schule ist genuiner Bestandteil von Kultur, Kultur wird von Schule wesentlich mit hervorgebracht.

Den scheinbar naiven, staunend befremdenden Blick, der im oben zitierten Auszug auf schulisches Lernen und damit auf eine spezifische Lernkultur ge-

worfen wird, möchte ich zum Anlass nehmen, das Verständnis von Kultur, wie es dem weit verbreiteten, selbstverständlichen Gebrauch der Komposita „Schulkultur“ und „Lernkultur“ zugrunde liegt, zu befragen³.

Davon ausgehend werde ich auf kulturtheoretische Positionen eingehen. Auf Schul- und Lernkultur bezogen, fokussieren diese Positionen jeweils unterschiedliche Forschungsfragen und untersuchen ausgewählte Gegenstände im schulischen Kontext³. Und schließlich werde ich nach Konsequenzen fragen, die sich aus einem Verständnis von Kultur als Praxis für die Entwicklung von Schulkultur und für (fach-)didaktische Konzepte ergeben⁴.

2. Schulkultur – ein unscharfer Begriff

Komposita mit dem Begriff Kultur haben seit längerer Zeit Konjunktur. Die Rede von einer Stadtkultur, Gesprächskultur, Ess- und Trinkkultur, Wohnkultur, von Unternehmens- und Betriebskultur ist weitverbreitet. In der Regel ist damit eine positive Konnotation verbunden, die an die ursprüngliche Bedeutung von Kultur (lat. cultura) als „Pflege“, im Sinne der Kultivierung von (Agrar-)Land anknüpft. Die Kultivierung von etwas Unbearbeitetem, Rohem gilt als eine wünschenswerte gestaltende Leistung. Umgangssprachlich hat das dazu geführt, dass die Verbindung einer Tätigkeit oder eines Alltagsphänomens mit dem Zusatz ‚Kultur‘ zu deren Aufwertung beiträgt.

Von dieser Aufwertung durch einen positiv besetzten Kulturbegriff profitieren selbstverständlich auch die Schule und das Lernen in Komposita wie Schulkultur, Kulturschule, Lernkultur oder sogar (jetzt noch besser!) „neue Lernkultur“³.

So heißt es auf dem Bildungsportal des Landes NRW zum Qualitätsbericht Schulkultur:

„Der Begriff ‚Schulkultur‘ ist umfassend zu verstehen und zielt auf die Pflege einer lebendigen und wertschätzenden Schulgemeinschaft. Er umfasst die Gestaltung der Schule als „Lebensraum“, außerschulische Lernorte und Kooperationen sowie die Gestaltung der persönlichen Beziehungen und der schulischen Arbeitsabläufe.“⁵

Schulkultur wird hier als Gestaltung des Schullebens interpretiert und mit einem gelingenden Schulleben gleichgesetzt. Dabei wird insbesondere der Gedanke der harmonischen Gemeinschaft hervorgehoben, an der sich die Qualität einer Schulkultur misst. Die Verwendung eines solchen normativen Kulturbegriffs ist innerhalb der Erziehungswissenschaft vielfach kritisch diskutiert

worden.⁵ Das weitverbreitete, normativ geprägte und diffuse Verständnis von Schulkultur als Synonym für „gute Schule“ hat sich davon allerdings wenig beeindruckt gezeigt.

In historischem Interesse unterscheidet Gerhard Kluchert (2009) idealtypisch zwei Varianten des normativ geprägten Kulturbegriffs in der Diskussion um Schulkultur. Neben der bereits erörterten Gleichsetzung von Schulkultur und guter Schule arbeitet er eine Vorstellung von Schulkultur heraus, die sich an Standards betriebswirtschaftlichen Managements orientiert und die Qualität der Organisationsstruktur als Garant für den Erfolg einer Organisation ansieht. Hier sei der Begriff der Schulkultur in Anlehnung an den betriebswirtschaftlichen Begriff der Organisationskultur formuliert. Zusammenfassend stellt Kluchert fest: „In beiden Varianten verweist der Begriff ‚Schulkultur‘ auf einen defizitären Zustand, der durch ‚Kultivierung‘ der Schule überwunden werden soll. ‚Schulkultur‘ ist hier also etwas erst noch Herzustellendes, zumindest etwas grundlegend zu Verbesserndes, der Begriff also zugleich Appell zum Handeln.“⁶ Auch dort, wo Schulkultur als eine Profilierung der Schule durch die Vermittlung von Kulturgütern im engeren Sinne (also die Beschäftigung mit Musik, Bildender Kunst und Theater) beschrieben wird, kann eine solche normative Perspektive eingenommen werden. Die Rede von der „Kultivierung der Schule durch Kunst“⁷ legt diese Sichtweise zumindest nahe.

Damit lässt sich die normative Diskussion zur Schulkultur in die Reihe kulturkritischer Argumentationen einreihen. Sie geht aus von einer Diagnose des Ungenügens („Unkultur“) und bestimmt in Abgrenzung davon das zu erreichende positive Ziel (Kultur), das häufig mit vagen Formulierungen umschrieben wird. Dabei spielt, wie Terhart (1994) und Kolbe u.a. (2008) herausarbeiten, typischerweise eine Gemeinschaftsrhetorik oder die Rückbesinnung auf vermeintlich verlorengangene Werte, wie die ‚Wiedergewinnung des Pädagogischen‘ eine entscheidende Rolle.

3. Kulturtheoretische Perspektiven

Im Interesse einer veränderten Perspektive sollen im Folgenden die Begriffe der Schul- und Lernkultur jenseits eines normativen Kulturbegriffs differenziert und präzisiert werden. Ich orientiere mich dabei an den Ausführungen von Kolbe u.a. (2008), die aufzeigen, in welcher Weise das Verständnis von Lernkultur – in Abhängigkeit zum jeweils

zugrundeliegenden Kulturbegriff – unterschiedliche Ausschnitte des Gegenstandsbereichs zu fokussieren vermag, und welche unterschiedlichen Forschungsperspektiven sich daraus ergeben.

In Anlehnung an die kultursoziologischen Analysen von Andreas Reckwitz unterscheiden Kolbe u.a. folgende ‚Lesarten‘ des Kulturbegriffs und diskutieren die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Schulpädagogik:

- > Kultur als Text
- > Kultur als performativer Prozess
- > Kultur als Habitus
- > Kultur als Praxis

In allen Fällen handelt es sich dabei um kulturtheoretische Ansätze, denen kein normativer, sondern ein bedeutungsorientierter Kulturbegriff zugrunde liegt. Kultur wird als bedeutungserzeugendes System zur Herstellung sinnhafter sozialer Ordnungen konzipiert. Die Ansätze unterscheiden sich allerdings danach, auf welcher Ebene im Prozess der Sinnggebung und des Verstehens sie die Konstituierung der sozialen Ordnung verorten bzw. worin sich der Prozess der Bedeutungserzeugung materialisiert.⁸

Für den Erziehungswissenschaftler Werner Helsper, der Schule als symbolische Sinnordnung untersucht, materialisiert sich die Kultur einer Schule in ihren *Texten und Mythen*. Er wählt für seine Analyse von Schulkultur als Untersuchungsgegenstand einschlägige Texte wie Schulordnungen, Reden zu besonderen schulischen Anlässen, Selbstdarstellungen einer Schule. Die hier zugrunde liegende Vorstellung von Kultur als Text konzipiert Schulkultur als symbolische Ordnung, „die durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit den übergreifenden Strukturproblemen zustande kommt.“⁹

Aus der Kritik an der ausschließlichen Bestimmung von *Kultur als Text* leiten Christoph Wulf und Jörg Zirfaß ihr Konzept einer performativen Pädagogik ab. Damit wollen sie auf die kulturkonstitutive Bedeutung körperlicher Ausführungen und Aufführungen von Haltungen und Handlungen im pädagogischen Prozess verweisen. Aus der Perspektive der *Kultur als performativer Prozess* „kommen die bislang eher ausgeblendeten Momente des Handelns ins Spiel: seine habitualisierten, mimetischen, in Gesten und Ritualen deutlich werdenden Muster (causa formalis) und seine materiellen Strukturen wie Räumlichkeit, Zeitlichkeit,

Szenerien, Körperlichkeit, Requisiten etc. (causa materialis).“¹⁰

Unter dem Gesichtspunkt *Kultur als Habitus* verweist Jenny Lüders auf die kulturkonstitutive Bedeutung, die den Fachkulturen innerhalb der Schule zukommt und auf den besonderen Beitrag dieser Fachkulturen zur Habitusbildung von Lehrpersonen eines Faches. Fachkulturen gelten in dieser Hinsicht als „fachspezifische Sinnsysteme, die in Form von Wissensordnungen handlungsleitend wirken.“¹¹ Ausgehend von diesen Annahmen lassen sich innerhalb der Schulkultur auch die einzelnen je spezifischen Fachkulturen in den Blick nehmen. Hier können aufschlussreiche Einsichten auch im Hinblick auf fachübergreifendes Arbeiten gewonnen werden.

Die kulturtheoretische Vorstellung von *Kultur als Praxis* schließlich geht – im Anschluss an Reckwitz – davon aus, dass Kultur in sozialen Praktiken, in ihren Routinen und Mustern performativ hervorgebracht wird. Praktiken werden innerhalb verschiedener Wissensordnungen (des Alltags, der Politik, der Schule, der Künste ...) wiederholt auf- und ausgeführt und sind damit beobachtbar. Grundlage ihres Aus- und Aufführens ist ein gemeinsames, geteiltes Wissen der Akteure. Aus praxeologischer Sicht wird allerdings betont, dass es sich dabei nicht um ein Wissen handelt, das im Sinne einer Theorie der Praxis vorausgeht, sondern das als Bestandteil einer jeweiligen Praktik anzusehen ist.¹² Die kulturkonstituierenden Praktiken sind demnach inkorporiert, in die Körper der Akteure eingeschrieben und werden in der Regel nicht bewusst vollzogen. Sie sind wesentlich bestimmt durch die Artefakte, die Materialien und die Umgebung, die für ihre Aus- und Aufführung notwendig sind. Diese Aus- und Aufführung wird „als ein Tun, ein *doing* verstanden“.¹³

In ihrer Lesart einer *Lernkultur als Praxis* beziehen Kolbe u. a. diese praxeologischen Grundannahmen auf das pädagogische Setting des Unterrichts. Sie gehen entsprechend davon aus, dass die symbolischen Ordnungen des Unterrichts und der Schule auf pädagogischen Praktiken beruhen. Durch das wiederholte Aus- und Aufführen pädagogischer Praktiken wird Schul- und Lernkultur als symbolische Ordnung von Schule hervorgebracht. Gegenstand einer praxistheoretischen Untersuchung von Schul- und Lernkultur sind dementsprechend die sichtbaren „szenische(n) Gefüge körperlich hervorgebrachter Praktiken“¹⁴, in denen Lernkultur

hergestellt wird. Diese Praktiken sind beobachtbar und in empirischen Studien zu erforschen. Kolbe u. a. plädieren deshalb für eine qualitative Unterrichtsforschung mit ethnografischen Methoden. Eine solche Forschungsperspektive lässt sich mit den Worten Georg Breidensteins folgendermaßen charakterisieren: „Als ‚ethnographisch‘ verstehe ich Untersuchungen des Unterrichtsalltags, die auf längerfristigen, offenen und teilnehmenden Beobachtungen in der Unterrichtssituation beruhen. Die ursprüngliche Fremdheitsannahme gegenüber dem Untersuchungsfeld in der kulturanthropologischen Ethnographie wird dabei im Falle der Unterrichtsforschung in die systematische ‚Befremdung der eigenen Kultur‘ überführt.“¹⁵ Lern- und Schulkultur werden entsprechend der hier vorgestellten unterschiedlichen Zugänge zur Schulkultur also nicht normativ als ein anzustrebendes Ideal dargestellt, zu dessen Verwirklichung unterschiedliche (pädagogische oder organisatorische) Maßnahmen einzuleiten seien. Vielmehr ist Schulkultur immer schon vorhanden. Sie realisiert sich in den alltäglichen sozialen Praktiken der schulischen Akteure und ist abhängig vom jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Kontext. Das oben angeführte Brecht'sche Beispiel der „Schule Herrnreiter“ führt demnach eine historische Ausprägung von Schul- und Lernkultur vor Augen. Es beschreibt die pädagogischen Praktiken des Lehrers, die Form der körperlichen Aufführung dieser Praktiken und verweist gleichzeitig auf die Rolle, die die Artefakte (die Bänke im Klassenraum) in der Aufführung dieser Praktiken spielen.

Die hier vorgestellte Perspektive einer Lernkultur als Praxis lässt allerdings zwei Fragen unbeantwortet. Die erste Frage ist die nach der Veränderbarkeit einer so beschriebenen Lern- und Schulkultur: Wenn Schulkultur durch das wiederholte Auf- und Ausführen pädagogischer Praktiken hergestellt wird, die durch Handlungsroutinen und Muster gekennzeichnet sind, wie kann es dann zu einer Weiterentwicklung des sozialen Ordnungssystems Schule kommen?

Die zweite Frage fokussiert die didaktische Praxis, die aus dem dargestellten praxeologischen Denken abgeleitet werden kann: Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für didaktische Maßgaben in der konkreten unterrichtlichen Praxis?

Diesen beiden Fragen soll in einem letzten Abschnitt nachgegangen werden.

4. Handlungsspielräume und didaktische Perspektiven

4.1 Transformationen von Schulkultur

Die Fokussierung auf pädagogische Praktiken im Schulalltag betont vor allem die ordnungsbildende und -stabilisierende Funktion dieser Praktiken und zeigt gleichzeitig die dezentrierte Position der Subjekte als Teilnehmende *an* und Ausführende *von* sozialen Praktiken auf. Nimmt man dagegen den performativen Charakter von Praktiken in den Blick, der notwendig mit der (Wieder-) und Neu-Aufführung von Praktiken verbunden ist, dann wird der Akt „der öffentlichen Hervorbringung von Bedeutung“¹⁶ ins Zentrum des Interesses gerückt. An dieser Stelle können dann auch Handlungsspielräume innerhalb der Kultur einer Schule entstehen.

Solche Spielräume, die auch als Störungen und Irritationen der Routinen angesehen werden können, ergeben sich allein schon aus der Tatsache, dass Praktiken in ihrem Vollzug performativ aktualisiert werden müssen, um überhaupt als solche zu gelten. Dass sie dabei auch in vielfältiger Weise bewusst transformiert werden können, ist eine wesentliche Ursache ihrer Unbestimmtheit.

Reckwitz nennt vier Momente der Unbestimmtheit, die der Logik der Praxis immanent sind:¹⁷

- > Durch die Kontextualität und Situativität von Praktiken werden sie im konkreten Vollzug immer wieder neu an die jeweiligen Situationen angepasst und dadurch umstrukturiert.
- > Jede Wiederholung einer Aufführung von Praktiken kann eine Sinnverschiebung zur Folge haben.
- > Soziale Praktiken sind unter diesen Bedingungen ihrer Wiederaufführung in unterschiedlichen Situationen und Zeiten mehrdeutig.
- > Am konkreten Vollzug von Praktiken sind jeweils Akteure mit unterschiedlichem Wissen beteiligt, so dass es zu Unberechenbarkeiten im individuellen Vollzug der Praktiken kommt.

In diesen Momenten der Unbestimmtheit und Unberechenbarkeit lässt sich ein Potential für die Veränderbarkeit sozialer Praktiken verorten und damit für die „kulturelle Transformation der Praxis.“¹⁸ Angewandt auf den Kontext der Schule und eine dort erwünschte Irritation und Entwicklung von pädagogischen Praktiken, könnte das beinhalten:

- > neue Räume und neue Lernsituationen aufzusuchen, in denen die erworbenen Routinen

und Handlungsmuster fraglich werden,

- > innerhalb veränderter Situationen die Risiken, die sie für die gewohnten pädagogischen Praktiken bereithalten, einzugehen und mögliche Irritationen zuzulassen,

- > die Konkurrenz verschiedener Wissensordnungen (alltäglicher, wissenschaftlicher, ästhetischer) und die Vieldeutigkeit ihrer Erscheinungen zu thematisieren, wie es beispielsweise in künstlerischer Projektarbeit geschehen kann¹⁹,

- > mit unterschiedlichen Akteuren, Expertinnen zu kooperieren und ihr Wissen in den schulischen Kontext einzubeziehen.

4.2 Didaktische Perspektiven

Das kulturtheoretische Konzept von „Kultur als Praxis“ und die daraus folgende Fokussierung von sozialen und pädagogischen Praktiken beinhaltet auch eine Perspektivverschiebung für didaktische Vorstellungen.

Der Schulpädagoge und Didaktiker Georg Breidenstein fasst diese Verschiebung pointiert zusammen: „Die praxeologische Unterrichtsforschung orientiert sich weder am Input des Unterrichts, den Einstellungen, Absichten und Zielen von Lehrpersonen, noch am ‚Output‘, den Schülerleistungen im Sinne der pädagogisch-psychologischen Schulleistungsmessung, sondern an der Performanz des Lehrens und Lernens, an dem praktischen Vollzug von Unterricht.“²⁰

Die strukturfunktionalistische Fragestellung der herkömmlichen Didaktik (wer lernt, was, warum, wozu und wie) wird in einem solchen Konzept abgelöst durch eine praxeologische Sichtweise, die die Praktiken der Akteure und das ihnen zugrundeliegende Wissen in den Blick nimmt. Versteht man Lehren und Lernen als soziale Praxis, so tritt an die Stelle der subjektzentrierten Frage nach den Wirkungen auf die Lernenden (oder dem sogenannten ‚Output‘) die Frage nach den vielfältigen und komplexen Bedingungen des Lernprozesses. Dazu gehören z.B. die institutionelle und räumliche Umgebung, Materialien, Werkzeuge und Techniken, das Wissen über deren Verwendung, die in die Körper der Akteure eingeschriebenen Routinen und Muster, aber auch die als selbstverständlich geltenden, leitenden Vorstellungen von Bildung.

Eine solche Vorstellung vom Lehren und Lernen ist als eine integrierte Didaktik zu konzipieren. Am Beispiel der Didaktik des Schulfachs Theater möchte ich dieses Konzept kurz skizzieren.²¹

Eine integrierte Fachdidaktik im theaterpädagogischen Kontext geht davon aus, dass mit den künstlerischen Praktiken des Theaters (der kollektiven Produktionsweise, der Gebundenheit der Darstellung an den Körper der Akteure, dem Verweis theatraler Praktiken auf Praktiken des kulturellen Umfelds, der Intermedialität von Theater) didaktische Praktiken korrespondieren. So geht beispielsweise die kollektive Produktionsweise des Theaters mit der notwendigen Reflexion gruppenpädagogischer und -dynamischer Vorgänge einher, künstlerische und soziale Lehr-/Lernprozesse lassen sich nicht voneinander trennen. Das hat zur Folge, dass sich Thematiken und Inhalte der Fachdidaktik mit denen der künstlerischen Fachpraxis überschneiden, dass didaktische Fragen in künstlerische involviert sind und umgekehrt. Damit wird ausdrücklich nicht für eine identifizierende Vorstellung von Theorie und Praxis plädiert, sondern eine Form der praktischen Erkenntnis zugrunde gelegt, die im Sinne der Praxistheorie Pierre Bourdieus sowohl körperlich bedingt als auch sozial fundiert ist. Zum Verständnis dieser besonderen Erkenntnisform schlägt Bourdieu vor: „Man sollte die hier und da, vor allem in der Didaktik der Körperpraktiken – des Sports natürlich und insbesondere der Kampfsportarten, aber auch des Theaterspielens und des Musizierens – verstreuten Notizen und Beobachtungen einmal methodisch zusammenstellen; sie würden wertvolle Beiträge zu einer Wissenschaft dieser Erkenntnisform liefern.“²²

Damit weisen die hier angesprochenen Praktiken des Lehrens und Lernens über den engeren Zusammenhang von Schul- und Lernkultur hinaus auf epistemologische Fragen: Welches Wissen wird in diesen Praktiken generiert, wie wird es vermittelt, dargestellt und veröffentlicht?

Meine Argumentation hat ihren Ausgang genommen von der Kritik eines allzu unscharfen und normativ verwendeten Begriffs der Schulkultur, der Schulkultur mit „guter Schule“ gleichsetzt. Diesem normativen Verständnis wurde entgegengehalten, dass Schule immer schon ein Bestandteil von Kultur ist und gleichzeitig Kultur mit hervorbringt – ein wechselseitiges Verhältnis, das sich in verschiedenen historischen und gesellschaftlichen Kontexten unterschiedlich gestaltet. Das einleitend zitierte Brecht'sche Beispiel der Schule Herrnreiter ist nur ein prägnantes Beispiel dafür. Mit Bezug

zu kulturtheoretischen Ansätzen wurden diese normativen Vorstellungen kritisch befragt. Kultur, so der Befund, kann sich auf unterschiedlichen Ebenen der Bedeutungsproduktion manifestieren: in Texten, performativen Praktiken, im Habitus von Lehrenden und Lernenden, in Räumen, Materialien und Artefakten. Es gilt, mit einem fremden Blick auf diese Manifestationen zu schauen, den Vollzug von Routinen und Handlungsmustern im Umgang mit ihnen zu prüfen, um so die Transformierbarkeit von kulturellen Praktiken zu erkennen und wenn nötig zu realisieren.

¹ Brecht, Bertolt: Flüchtlingsgespräche III. Über den Unmenschen / Geringe Forderungen der Schule Herrnreiter. In: Gesammelte Werke Bd. 14. Frankfurt 1967, S. 1401-1407.
² Breidenstein, Georg: Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 9, 2008, S. 201-215. Hier S. 204.
³ Vgl. Kirchhöfer, Dieter: Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Berlin 2004.
⁴ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Bildungsportal Schulentwicklung. Düsseldorf 2013-2017.
⁵ Vgl. u.a. Terhart, Ewald: SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. Zeitschrift für Pädagogik 40, 1994, Heft 5, S. 685-699.
Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin: Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, 2008, S. 125-143.
Fuchs, Hans-Werner: Neue Steuerung – Neue Schulkultur? Zeitschrift für Pädagogik 55, 2009, Heft 3, S. 369-380.
⁶ Kluchert, Gerhard: Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema. Zeitschrift für Pädagogik 55, 2009, Heft 3, S. 326-333. Hier S. 327.
⁷ Liebau, Eckart/Zierfuß, Jörg (Hg): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld 2009.
⁸ Reckwitz, Andreas: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, Heft 4, August 2003, S. 282-301. Hier S. 288.
⁹ Helsper, Werner: Schulkulturen – Die Schule als symbolische Sinnordnung. Zeitschrift für Pädagogik 54, 2008, Heft 1, S. 63-80. Hier S. 71.
¹⁰ Wulf, Christof / Zierfuß, Jörg: Performative Pädagogik und Performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Dies. (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven und performative Bildungstheorien. Weinheim 2007. Hier S. 11.
¹¹ Lüders, Jenny: Fachkulturforschung in der Schule. Opladen 2007, zit. n. Kolbe u.a. s.o., S. 129.
¹² Reckwitz 2003, s.o., S. 292.
¹³ Schmidt, Robert: Zur Öffentlichkeit und Beobachtbarkeit von Praktiken der Subjektivierung. In: Gehlhard, Andreas, Alkemeyer, Thomas, Ricken, Norbert (Hg): Techniken der Subjektivierung. München: 2013, S. 93-106. Hier S. 99.
¹⁴ Kolbe u.a. 2008, s.o., S. 132.
¹⁵ Breidenstein 2009, s.o., S. 204.
¹⁶ Reckwitz 2003, s.o. S. 283.
¹⁷ Reckwitz 2003, s.o. S. 294.
¹⁸ Reckwitz 2003, s.o. S. 296.
¹⁹ Zum methodisch-didaktischen Vorgehen vgl. Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst, Wissenschaft. Köln 2001.
²⁰ Breidenstein 2008, s.o., S. 201.
²¹ Vgl. dazu ausführlich Hentschel, Ulrike: Theater lehren – Theater lernen – Theater probieren. Überlegungen zu einer praxeologischen Didaktik der Theaterpädagogik In: Ulrike Henschel (Hg): Theater lehren. Didaktik probieren. Strasburg (Uckermark) 2016, S. 202-236.
²² Bourdieu, Pierre: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/Main: 1980. Hier S. 185.

SICHTBAR, HÖRBAR UND BETREFFBAR

Ursula Rogg,
Referentin für Kunst und Theater in der
Sekundarstufe am Landesinstitut für Schule
und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
Projektleiterin und redaktionell verantwortlich
für 3KulturSchulen.

Grundannahmen und Ziele im Projekt 3KulturSchulen

Teilnehmer:

Aber bei aller Mühe, die man sich gibt, Herr Professor, würde ich sagen, möchte man doch irgendwo mal zum Ziel kommen. Und das ja hier – wenn ich das mal so sagen darf – die Gemeinheit der beiden Bilder. Man kommt einfach nicht zum Ziel.

Imdahl:

Vielleicht ist das gar nicht schlecht.

Teilnehmer:

Die Aufgabenstellung ist nicht zu erfüllen. Soweit sind wir doch schon gekommen, oder?

Imdahl:

Ja, aber die Botschaft!

Teilnehmer: *Ja, aber was will sie denn bezwecken?*

[Durcheinander unter den Teilnehmenden]

Imdahl:

Verstehen Sie, natürlich wirft das einen zurück, irritiert das. Aber die Erfahrung zu machen, da ist ein Ding, das leuchtet mir ein. Dass ich nicht damit fertig werden kann, ist wahrscheinlich humaner, als immer schnellere Autos zu bauen.

Teilnehmer:

Vielleicht liegt das daran, weil wir immer alles fertig bringen und abhaken wollen. Und das kann ich hier nicht.

Imdahl:

Nein, das kann man hier nicht.

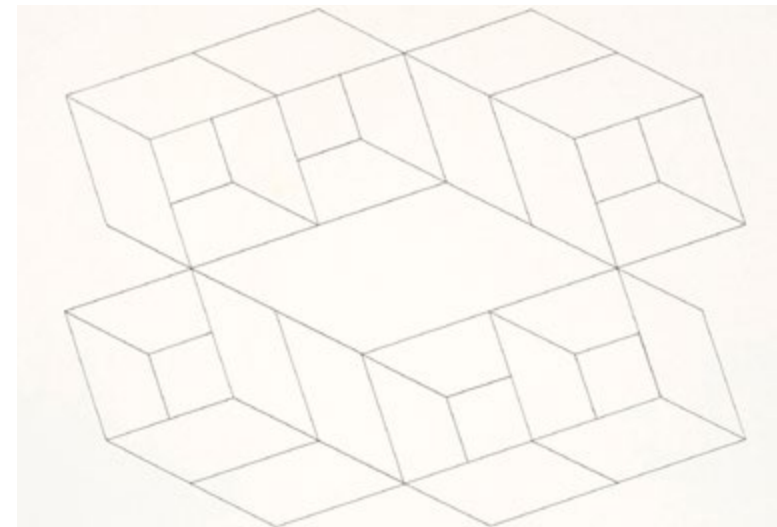
(Imdahl, Max: Arbeiter diskutieren moderne Kunst, Seminare im Bayerwerk Leverkusen, Berlin 1982. Mitschnitt aus dem Seminar.)

Grundannahmen

Offen, aber irritiert und aufgebracht reagierten die Arbeiterinnen aus dem Chemiewerk Leverkusen auf ein erklärbar unerklärliches Bild. Die Erfahrungen, die sie dabei machten, lassen sich an der „Strukturalen Konstellation“ von Josef Albers im Selbstversuch nachvollziehen. Man ist überfordert und wehrt sich dagegen – wie auch nicht? Schließlich steckt die Komplexität der Form in einer so klaren Komposition. Die Themen Komplexität und Überforderung (in einfach wirkender Komposition) sind jeder vertraut, die sich gegenwärtig mit dem Thema Bildung befasst. Die rasante Komplexitätszunahme von Wissensbeständen hat die Aufgabe von Bildungsinstitutionen nachhaltig verändert und ihnen einen Paradigmenwechsel zugemutet: Dass die Fokussierung auf allgemein bildende Inhalte – und die damit verbundene Deutungshoheit – zugunsten von Kompetenzorientierung aufgegeben wurde, stellt einerseits eine Kurskorrektur dar, die mit Irritation und großer Unruhe verbunden ist; andererseits fördert sie auch eine neue Offenheit zutage, die sich verstärkt grundlegenden Fragen widmet: Was müssen wir wissen? Was können wir tun? Was dürfen wir hoffen?

Während manche Schulen nach dem PISA-Schock auf härteres Training in den Kerndisziplinen setzten, beteiligten sich andere an einer offenen Suchbewegung: Sie holten sich Partnerinnen und deren schulfernes Wissen ans Haus.

Vorzugsweise Künstlerinnen, aber auch Handwerker-



Josef Albers, Structural Constellation, ca. 1954, ink on paper.
1976-3-278 © 2017 The Josef and Anni Albers Foundation/VG Bild-Kunst, Bonn

innen, Journalistinnen oder andere „Expertinnen des Alltags“¹ werden heute zunehmend ins Bildungsgeschehen einbezogen. Es kommt zu nicht gekannten Kooperationen, Gesprächen und Praktiken. Diese fassen wir unter dem Begriff „Kulturelle Bildung“ zusammen.

Sichtweisen

Die unverzagt geführten Gespräche des Kunsthistorikers Max Imdahl würden heute Kunstvermittlung genannt und seine Gespräche als Kulturelle Bildung angekündigt. In ihnen geht es um die Wahrnehmungen, Assoziationen und Gedanken der Arbeiterinnen und um eine radikale Ernsthaftigkeit dem Werk gegenüber. Aus dieser Verbindung verdichten sich die Imdahl'schen Gespräche vor Werken zeitgenössischer Kunst zu Fragen nach ‚Wahrheit‘ und ‚Sinn‘; sie beflügeln und verunsichern, belustigen und schlagen manche vor den Kopf; es geht in ihnen um das Sprechen und gleichzeitig um ein Verstehen jenseits der Worte. Imdahl konfrontierte seine Dialogpartner mit dem, „womit man nicht fertig wird“; er forderte sie zur Deutung des Nicht-Eindeutigen auf und stellte der ‚Gemeinheit‘ (siehe Zitat oben) einer nicht erfüllbaren Aufgabe die unmittelbare Erfahrung einer anderen Realität – der im Bild – gegenüber, einer Erfahrung, mit der ‚etwas Humanes‘ berührt werde. Der Schiller'sche Gedanke, dass in der Betrachtung von und in der Beschäftigung mit Kunst etwas Wahres liegt, etwas, das uns ein besonderes

Verhältnis zur Welt ermöglicht (diesen Gedanken finden wir auch bei Dewey, Seel, Mollenhauer und vielen anderen wieder), macht diese Gesprächsmitschnitte geeignet für ein Nachdenken darüber, was an (Kultureller) Bildung für ein schulisches Praxisprojekt relevant sei – in diesem Fall in einem Projekt, in dem es um die Zeit und Aufmerksamkeit von mehreren hundert Menschen über zweieinhalb Jahre ging.

Die Haltung, mit der wir als Projektleiterinnen starteten, beruhte auf der Annahme, dass es in kooperativen schulischen Bildungspraktiken mit Künstlerinnen – im weitesten Sinne – um die Aufwertung von Wissensformen gehen müsse, die einem intuitiven und erfahrungsbasierten Lernen gerecht werden. Angesichts des Reichtums der vielfältigen Praktiken sollte dabei dem sinnlichen und leiblichen sowie dem medialen Lernen besondere Aufmerksamkeit gelten. Davon wiederum sollten möglichst viele Fächer und Disziplinen profitieren. Fragen von Relevanz sind für die Schülerinnen meist mit ihrer Lebenswelt verbunden, wobei beachtet werden sollte, dass jeder Mensch die Schule



Podcast
Teil 2
Kapitel 1

bereits als Expertin ihrer (Alltags-)Kultur betritt. Das Projekt basierte auf Freiwilligkeit, Offenheit und Reflexionsbereitschaft (dargelegt in Motivations-schreiben, die für die Auswahl der Schulen genutzt wurden) sowie auf einer erkennbaren Sensibilität für die Lebensbedingungen der Jugendlichen und für die Kultur der Region.

Ziele

Teilnehmer:

Ich glaube, es ist für uns schlecht zu ertragen, daß uns Grenzen aufgezeigt werden. So sehe ich das. [...]

Imdahl:

Aber gerade da sind wir betrefbar! Nur da!

Teilnehmer:

Da sind wir verwundbar ...

Imdahl:

Ja, auch. Aber nicht nur negativ verwundbar, sondern wir sind einfach auch betrefbar.“

(Max Imdahl: Arbeiter diskutieren moderne Kunst, Seminare im Bayerwerk Leverkusen, Berlin 1982 . Ausschnitte aus dem Seminar vor Pablo Picasso, Der Traum, 1932.)

Bildungsprozesse, genauer Selbstbildungsprozesse verstehen wir im *3KulturSchulen*-Projekt keineswegs auf Schülerinnen beschränkt – sie betreffen alle beteiligten Einzelpersonen und Institutionen. Max Imdahl ermöglichte seinen Gesprächspartnerinnen die Reflexion von Erwartungshaltungen (z.B. dass ein Kunsthistoriker ein Bild „zu Ende“ erklären soll) und stellte damit eine Haltung in Frage, die möglicherweise in Sackgassen des Denkens führt. Dagegen ist die Akzeptanz eines Artefakts, das nichts verbirgt, und trotzdem nicht mit einer uns vertrauten Logik erklärbar wird, an Emotionen und Affekte, an neue Gedanken und möglicherweise sogar Erkenntnisse geknüpft.

Wenn Schulen unter dem Slogan $1 + 1 = 3$ mit außerschulischen Partnerinnen aus der Region zusammenarbeiten², geht es um das Lernen von und miteinander – persönlich, fachlich, strukturell. Wenn sich A und B zusammentun, müssen sich beide verändern, damit C entstehen kann. Genau um dieses „C“ sollte es in diesem Projekt gehen und damit um die Veränderungsbereitschaft aller Beteiligten.

Über die Begegnung unterschiedlicher Wissensformen und Organisationslogiken eröffnen sich alternative Perspektiven für Menschen an Schulen

wie für Menschen an anderen Kulturinstitutionen. Sie alle werden angeregt, über ihre Regelwerke nachzudenken, wenn sie kontinuierlich zu Bildungspartnerinnen werden wollen. Lehrerinnen und Künstlerinnen stehen in der ersten Reihe veränderter Verändererinnen:



Podcast
Teil 2
Kapitel 3

Sie erfinden gemeinsam(e) neue Praktiken. Beobachtungen zeigen, dass dabei zwei Hürden berufsspezifisch sind: Lehrerinnen fällt das Nicht-Wissen bzw. ein partikuläres Ver-Lernen sowie das Aushalten ergebnisoffener Arbeit schwer. Bei Künstlerinnen geht es eher darum, nicht in das Klischee der Lehrerinnen-Rolle zu verfallen, sondern die in der eigenen künstlerischen Praxis erworbene Expertise deroffenen Suche, des Experiments, der intensiven Beschäftigung mit Materialität als besondere „Währung“ zu begreifen und dabei ein Bewusstsein für die Besonderheiten ästhetischer Artefakte von Jugendlichen zu entwickeln. Dabei profitieren beide Berufsgruppen vom Ablassen eines professionellen Habitus.

Künstlerinnen, Musikerinnen und Mediengestalterinnen wissen um die Bedeutung des Materials. Es ist nicht egal, womit gearbeitet wird, weil Dinge und Materialien³ mit uns interagieren⁴: das Audiogerät nimmt auf, ein Text erklärt und ein Bild zeigt. Der Ofen brennt, die Keramik springt, die Axt spaltet. Der Computer kommuniziert sogar. Objekte sind Aktiva und bringen sich unterschiedlich ein, sie tun nicht immer, was sie sollen. Objekte verlangen je nach ihrer Materialität Kenntnis und Übung im Umgang mit ihnen. Was worin und womit am besten zum Ausdruck findet, hängt vom Objekt und vom handelnden Subjekt sowie dessen Absichten und Kompetenzen ab. Produktive Beziehungen innerhalb dessen herauszufinden, sich am Widerständigen zu üben und materialgerechte Lösungen zu finden, war ein weiteres Projektziel. Mit Künstlerinnen betreten Expertinnen für Wahrnehmung die Schule. Von ihnen kann man lernen, sich als Wahrnehmende wahrzunehmen. Ein Schulgong wird zum ästhetischen Ereignis, Licht, Klang oder Staub zum Gegenstand des Staunens und möglicherweise der Unterrichtsgestaltung Diese

neue Aufmerksamkeit, die Schule auch als ästhetischen Raum nach ihrer Erscheinung, Wirkung und Materialität untersucht und so zum Forschungsgegenstand macht, gründet auf ein in besonderer Weise geschultes (Hin-)Hören, (An-)Sehen und (Mit-)Fühlen⁵, das aus Alltagserleben ästhetisches Erfahren machen kann.

Eng daran geknüpft ist auch die Konfrontation mit Kontingenzt: Alles könnte anders sein! Im Feld der Kulturellen Bildung beschränkt sich diese Erfahrung nicht auf das blaue Pferd, sie beschränkt sich womöglich überhaupt nicht, sondern fragt nach, hakt nach⁶: „Warum ist der Zirkus keine Schule, und warum darf mein Hund nicht mit?“ Nicht immer entstehen aus Grundsatzfragen gute Ideen und Arbeitsanlässe, aber häufig ein Bewusstsein dafür, dass viele Dinge so sind, weil sie so gemacht wurden – und das ist wichtig, denn damit wird deutlich, dass man sie auch anders machen kann. Schließlich geht es um Öffentlichkeit. Es braucht Mut, Können und performative Kompetenz, einen Auftritt in der Öffentlichkeit zu bewältigen – und sei diese auch ganz klein. Auf einer Bühne zu sprechen, den eigenen Artikel gedruckt und vervielfältigt wieder zu lesen, verändert die Beziehung zu sich und den anderen⁷.



Podcast
Teil 2
Kapitel 4

Auf einer Bühne das eigene Handeln öffentlich zu machen, heißt, sich zur Disposition zu stellen, sich in der und durch die Wahrnehmung von Anderen zu erleben und damit in voller Konsequenz

gehört, gesehen, wahrgenommen zu werden. Hier erfahren die Akteure jenen Unterschied, den es macht, etwas zu tun oder nicht, etwas zu sagen oder nicht, da zu sein: sichtbar, hörbar, betrefbar. Max Imdahl kann dabei als Pate „a posteriori“ verstanden werden.

Wege

Unsere Aufmerksamkeit galt weniger dem Deuten von Wirkung und Nützlichkeit, vielmehr den Praktiken, in denen und mittels derer die angestrebten Veränderungen verwirklicht wurden. Was deren Dokumentation angeht, haben wir versucht, möglichst alle Akteursebenen repräsentativ einzubeziehen und die Vielfalt ihrer Stimmen so zu vermitteln, dass deutlich wird, welchen Impulsen sie folgen. Wir haben dem kontinuierlichen Dokumentieren gegenüber einem abschließenden Evaluieren den Vorzug gegeben. Ersteres entspricht dem Reflektieren aus der Praxis heraus (in seiner Unmittelbarkeit wird das vor allem in den Podcasts deutlich), retrospektiv führte es zu unterschiedlichen Reflexionen und verschiedenen Textsorten (im Textband). Von Anfang an war uns die Vielfalt der Themen, Kriterien und Sprache(n) wichtig. Sie zu sichern, half uns bei den Anstrengungen des Aufzeichnens, Aufschreibens und Sammelns. Es liegt auf der Hand, dass ein solcher Prozess nicht abschließbar ist, trotzdem werden Sie beim Lesen dieses Bandes konkrete Veränderungen herauslesen. Unser Wunsch ist, dass dieses Material dem Wissenstransfer und der Nachhaltigkeit von Praktiken der Kulturellen Bildung an Schulen im ländlichen Raum zuträglich ist. Außerdem hoffen wir, dass die Erfahrungen, Erkenntnisse und Geschichten aller Beteiligten möglichst viele erreichen, sie berühren und motivieren.

¹ Dieser Begriff stammt vom Rimini Protokoll, Vertretern postdramatischen Theaters. Sie kooperieren in ihren Stücken grundsätzlich mit Theater-Laien und deren Wissen und Expertise. Vgl: Miriam Dreysse und Florian Malzacher: Experten des Alltags - Das Theater von Rimini Protokoll, Berlin, 2007.

² Dieser Gedanke bildete in der Kurzformel „1+1=3“ (nach Jean Luc Godard) das Prinzip kooperativer Bildungsarbeit, das auf die Veränderbarkeit aller Partnerinnen verweist.

³ Vgl. Petra Kathke: Sinn und Eigensinn des Materials, Bd. 1 und 2., Berlin 2007.

⁴ Vgl. Bruno Latour, Das Parlament der Dinge. Frankfurt/M. 2009.

⁵ Vgl. Martin Seel: „Ästhetik des Erscheinens“, München 2000. Auch: Helga Kämpf-Jansen: Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Marburg 2012.

⁶ Vgl. Carmen Mörsch: Glatt und widerborstig: Über Legitimationsstrategien für Kulturelle Bildung. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hg.): Joachim Bothe: Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, Berlin 2010, S. 75 - 89.

⁷ Vgl. Ulrike Henschel: Theater spielen als ästhetische Bildung, Weinheim 2000; vgl. ebenfalls: Maike Plath in ACT oder: Wer bin ich? Regie: Rosa von Praunheim - DE 2017, 87 Min., Farbe, FSK: 12.



Foto: Adelaide Ivanova



Foto: Otto Felber

II. POSITIONEN SICHTWEISEN

SICH BEWEGEN, INDEM MAN AM ORT BLEIBT

Über das Verhältnis zwischen den Institutionen der kulturellen Bildung und den Schulen ihrer Region

Der Raumbezug des Menschen – unsere Entfaltung unter den konkreten Bedingungen eines Ortes und einer Landschaft – ist in unseren Schulen zu einer Nebensache geworden. Ein Bewusstsein darüber, wo ich bin und was diese Umgebung mit mir macht, kann allerdings in der kulturellen Bildung wunderbar entwickelt werden. Hierin liegt eine große Chance für die Verankerung der Schulen in ihrer Region und eine Chance für die Kulturinstitutionen bezüglich einer Schärfung ihrer kulturellen Bildungsziele. Der folgende Beitrag entwickelt das Panorama einer Landschaftlichen Bildung, die auf die Befähigung zielt, sein Leben an Ort und Stelle zu gestalten. Was das für die Schulen und die Kulturinstitutionen heißt, wird aus der Erfahrung entsprechender Initiativen im Oderbruch betrachtet. Dabei spielen das Museum Altranft, das Projekt Heim(at)arbeit sowie das Netzwerk Landschaftliche Bildung eine Rolle.

Die Freiheit der Flucht aus dem Elend

„We gotta get out of this place“ sang Eric Burdon 1965 mit den Animals, „if it's the last thing we ever do, 'cause girl, there's a better life for me and you“. Hört man den Song heute, erstaunt die Klarheit und Energie dieser einfachen Forderung, die mit den Jahren nichts von ihrer Anziehungskraft eingebüßt hat. Udo Lindenberg übertrug den Song 1978 ins Deutsche, und auch ihm schienen die Worte

müheilos aus der Feder zu fließen:

„Wir müssen raus aus dem Dreck, und wenn's das letzte is, wir müssen hier weg. Mädchen, es gibt n bessres Leben für dich und mich“.

Wegzugehen, das ist und war für viele Menschen der wichtigste Fluchtpunkt ihrer Lebensgestaltung, für dessen Erreichung sie alle ihre Kräfte mobilisieren und großen Mut aufbringen. Dieses Muster ist älter als die Popkultur. Auch die deutschen Volkslieder sind voller Abschiede und nicht alle künden von Schmerzen: „Ich will mein Glück probieren, marschieren“, sangen die Handwerker im 19. Jahrhundert und so lässt sich über große Zeiträume hinweg formulieren: Die Freiheit der Ortswahl ist bereits historisch und ein Synonym für Freiheit überhaupt. In vielen Fällen geht es bei den Lobliedern auf den Ortswechsel allerdings nicht nur um die pure Beweglichkeit, um den Wechsel von hier nach dort, sondern um das Verlassen ländlicher Strukturen. Der Hauptheld in „Michael“ Niemis Roman „Populärmusik aus Vittula“ verlässt am Ende der Geschichte das ländliche Tornedalen und in Rocko Schamonis „Dorfpunks“ geht es nicht anders zu. Wer weiterkommen will, muss weiter weggehen. Es lohnt sich also, diese Sehnsucht nach dem Anderswo genauer zu betrachten und sie in den Kontext einer gewaltigen gesellschaftlichen Transformation des menschlichen Lebens zu stellen: fort aus dem Dorf, hinein in die Stadt, in die Freiheit der Selbstverwirklichung.

Dabei sollte man sich zunächst vor Augen führen, dass es gute Gründe für diese Vorstellungen gibt. Der Leidensdruck in ländlichen Verhältnissen kann unendlich groß sein, man denke nur an die familiären Bindungen, die durch ihre wirtschaftliche Funktionalität oft unentrinnbar waren, und in denen das gedieh, was man in Märchen und Legenden als wirkliche Bosheit beschrieben hat. Auch die Härte der ländlichen Arbeit, die täglichen Entbehrungen ohne jede psychische oder andere Entlastung, all das ist von den Menschen immer wieder als Enge empfunden worden, aus der sie sich nur befreien konnten, indem sie sie flohen. Insofern ist die Freiheit der Ortswahl ein hohes Gut. Das Problem besteht allerdings darin, dass dieses Muster in der Gegenwart eine Norm geworden ist: Gehe dorthin, wo du die meisten Freiheiten genießt! Das ganze Programm der Emanzipation scheint sich auf das Weggehen zu reduzieren. Und in dieser Reduktion wird die Formel geradezu falsch. Dass Freiheit im Sinne eines Gestaltungs-spielraumes in jedem Leben – oft auch sich selbst

gegenüber – erkämpft werden muss, gerät auf diese Weise aus dem Blickfeld. Stattdessen wird sie als Palette von Wahlmöglichkeiten definiert und ein Opportunismus im Hinblick auf die Wahl vermeintlich bester Wohnorte gefördert. Verharmlosend wird dieser Trend derzeit gern als Schwarmverhalten definiert. Tatsächlich ist die Angebotsvielfalt in den Ballungsräumen am größten: Konsum, Bildung, Karriere, Kultur – wo sollte es mehr Möglichkeiten geben als dort, wo die meisten Menschen sind? Aber in der beschriebenen Logik wird die Freiheit des individuellen Lebens nicht mehr zu einem Synonym für Emanzipation – sondern für Geld. Denn je mehr wir davon haben, umso freier können wir wählen. Das emanzipatorische Moment der Freizügigkeit wandelt sich also in einen Anpassungsmechanismus, der bei Heranwachsenden ebenso stark wirken kann wie die gruppenspezifischen Anerkennungsmechanismen in den Schulklassen: Wer bleibt, muss ein Versager sein.

Sollte sich die kulturelle Bildung in den Demografiediskurs einmischen?

Sehen wir uns das diskursive Muster der Freizügigkeit vor diesem Hintergrund ein zweites Mal an. In Deutschland lassen sich Stadt und Land nicht mehr zuverlässig definieren. Die klassischen Pole zerfallen, was nicht zuletzt daran erkennbar wird, dass eine der wichtigsten deutschen Siedlungsformen – die Kleinstadt – im demografischen Diskurs kaum vorkommt. Wir haben es heute eher mit Raumkonstruktionen zu tun, deren Attraktivität in Rankings verglichen wird, wobei die Lage eines Wohnortes oft gleichbedeutend mit gesellschaftlicher Partizipation zu sein scheint. Ich bin drin heißt also: Ich habe durch eine Wohnung in zentraler Lage gesellschaftliche Teilhabe erreicht. Das Land dagegen erscheint als „draußen“, „jottwehdeh“. Diese, die tatsächlichen Strukturen unserer gesellschaftlichen Teilhabe verzerrenden Muster führen in einen gesellschaftlichen Anpassungsdruck, der nicht selten durch unreflektierte sozialwissenschaftliche Beschreibungen und mediale Bilder verstärkt wird. Die Frage, die sich an diese Beobachtung anschließt, lautet: Lässt sich mit kultureller Bildung etwas gegen diesen Mechanismus tun? Und sollte man überhaupt etwas dagegen tun? Benachteiligt man nicht junge Menschen, wenn man sie nicht darin bestärkt, dorthin zu gehen, wo ihnen die meisten Möglichkeiten aufscheinen? Liegt denn nicht im täglich wiederholten Mantra, dass z.B. eine möglichst gute Bildung den sozialen Erfolg

Kenneth Anders, gründete mit Lars Fischer 2004 das Büro für Landschaftskommunikation im Oderbruch. In zahlreichen Publikationen und Veranstaltungen motiviert Anders, der in Kulturgeschichte promoviert hat, zu mehr „Verständigung über den Raum, den wir bewohnen und nutzen.“¹ In der Bildungs- und Vermittlungsarbeit setzt das Büro für Landschaftskommunikation auf Formen von Wissenstransfer, die regionale Bestände durch Dialog und ästhetische Repräsentation sichern und auch jungen Menschen Raum für Austausch und Mitwirkung bieten. In der Funktion des Künstlerischen Leiters des Museums Altranft erweitert er mit seinem Team seit 2015 diesen Ansatz. Das Museum war im Rahmen von 3KulturSchulen Projektpartner und damit erweiterter Bildungsort des Bertolt-Brecht-Gymnasiums Bad Freienwalde. Der Text beruht auf einem Vortrag anlässlich der Arbeitstagung „Weitergeben“ 2016.

fördert und deshalb vor allem viele junge Frauen aus der Provinz in die Großstadt ziehen, eine unumstößliche Wahrheit? Heißt es nicht, die jungen Menschen schlecht beraten, wenn man ihnen etwas anderes erzählt?

Dazu ist etwas Grundsätzliches zu sagen: Die Freiheit der Ortswahl steht nicht infrage, und für die individuellen Bildungswege ist sie schon gar nicht antastbar. Wer seinen Kindern ein gutes Leben ermöglichen will, wird sie nicht nur ermuntern, in die nächste Stadt zu schauen, er wird sie in die weite Welt hinaus schicken. Mit der Kritik am beschriebenen Muster im demografischen Diskurs soll lediglich darauf verwiesen werden, dass die Fähigkeit, sich den jeweils eigenen Raum kritisch und gestaltend anzueignen, sowohl im gesellschaftlichen als auch im individuellen Interesse liegt. Sie ist eine elementare Kompetenz, durch welche persönliche Freiheit grundlegend anders als in Form einer Wahlmöglichkeit bestimmt wird. Spielräume zu erkennen, sich in soziale Spannungsfelder zu begeben und in ihnen Verantwortung zu übernehmen, die eigene Umgebung nach ästhetischen Gesichtspunkten zu bewerten und zu verändern, sich auseinanderzusetzen – all das steckt im Programm einer kulturellen Bildung, die die Beziehung zwischen Mensch und Raum in den Mittelpunkt stellt.

Eine Emanzipation vom Opportunismus des optimalen Wohnortes ist aus meiner Sicht gerade deshalb geboten, weil wir in Deutschland fast an jedem Ort gute strukturelle Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe vorfinden. Die Gestaltungsspielräume in den provinziellen Räumen sind derzeit besonders hoch, denn sie bieten nicht nur Rechtssicherheit, Freiheit, Standards der Daseinsvorsorge, moderne Kommunikationswege und naturräumliche Qualität, sondern haben auch einen echten Bedarf an engagierten Menschen. Dennoch, wo immer es einen hinverschlägt, ob nach Berlin-Mitte oder in die Schwäbische Alb – die Kompetenz, das eigene Leben zu entwickeln, hat mit der Fähigkeit zu tun, sich auf einen Raum in seiner natürlichen, sozialen und ökonomischen Vielfalt einzulassen – und dabei ist es zunächst nachrangig, ob es sich dabei um einen Ballungsraum oder um ein Dorf handelt. Nur in dieser Perspektive wird die Idee der Regionalentwicklung mit den Ansprüchen der kulturellen Bildung vereinbar. Zugleich wird damit allerdings ein einfaches, altes humanistisches Prinzip wieder in sein Recht gesetzt: Was für den Einzelnen (in diesem beschriebenen Sinne) gut ist, das ist auch für die Gesellschaft gut.

Einige Kontexte

Nun müssen wir leider feststellen, dass die etablierten raumbezogenen Bildungsmodelle für die Kompetenz einer offenen Aneignung des Raumes recht wenig leisten. In der Bildung für Nachhaltige Entwicklung wird meistens vom konkreten Ort abgesehen, das Nachhaltigkeitsproblem löst man über Konsumregeln oder verweist es in andere Regionen. Die Abholzung des Regenwaldes ist ein Skandal, bei uns vor der Haustür ist aber soweit alles geregelt. Vor Ort kann man Strom sparen, wenig Fleisch essen und seltener Auto fahren, die Rollenspiele setzen im Konfliktfall auf einen Konsens zwischen Landwirt und Naturschützer. Zugegeben, das Nachhaltigkeitsproblem lässt sich in einer reinen Versorgungsgesellschaft, in der immer weniger Menschen tatsächlich mit dem Spaten in der Hand ihr Beet umgraben, kaum anders darstellen. Aber deshalb wird man in diesem Kontext auch kaum Motive von Freiheit, Gestaltung und sich erschließendem Reichtum finden.

Die schon in den Ökologiediskursen der siebziger Jahre wurzelnde Umweltbildung hilft in diesem Zusammenhang auch nur begrenzt weiter. Immerhin finden wir hier Anleitungen zum Sich-Bewegen in der Natur, wenn auch mit einem entscheidenden Nachteil: Der einzelne Mensch soll in der Natur ökologische Zusammenhänge erkennen und beherrsigen. Dass er aber längst in einer gesellschaftlich angeeigneten Natur steht, wird nicht sichtbar gemacht. Somit wird letztlich dort ein Schein individueller Freiheit erzeugt, wo eher gesellschaftliche Komplexität sichtbar gemacht werden müsste. Im Kontext der Wildnispädagogik wird die Umweltbildung zu einem aktiven Programm: selbst Feuer machen und sich eine Hütte bauen (ein Tier erlegen wohl eher nicht). Aber hier wiederum verschattet der Wildnisbegriff allzu leicht den sozialen Charakter des Raumes, in dem wir uns bewegen.

Blicken wir noch ein wenig weiter zurück, stoßen wir auf die Heimatkunde. Ich selbst hatte in der Schule noch Unterricht in diesem Fach und stellte erst später fest, dass die historischen Wurzeln der Heimatkunde erheblich älter sind. Ein allgemeines Urteil über heimatkundliche Bildung kann ich nicht fällen, dazu fehlt mir der Überblick. Grundsätzlich halte ich es für einen großen Fehler, dass dieser Strang kaum weiterentwickelt worden ist, sodass es heute umso einfacher ist, ihn als veraltet abzutun. Denn der frühe, in der Schule verankerte Bezug auf die eigene Umgebung in ihren

natürlichen und kulturellen Facetten erscheint mir nach wie vor sinnvoll, wenn auch vielleicht durch den Heimatbegriff vorschnell ein harmonisches Einvernehmen zwischen Subjekt und Raum unterstellt wird. Tatsächlich sollte eine heutige Bildungsarbeit in diesem Bereich offener angelegt sein und nicht per se unterstellen, dass zwischen den Menschen und ihrer Umgebung in jedem Falle ein gelingendes Heimatverhältnis entsteht.

Diese Beobachtungen verweisen auf die Landschaft als eigenes System des Menschen, nicht als seine Umwelt. Wir sind nicht draußen in der Natur, sondern vielmehr mittendrin in der Landschaft. Bereits das einfache Wahrnehmen und Beschreiben dessen, was uns hier zur Hand ist, stiftet einen Aneignungszusammenhang, in dem wir unsere eigene Welt vergrößern, bereichern und ausdifferenzieren. Landschaft umfasst ineinander verschränkte natürliche und kulturelle Aspekte: Häuser und Bäume, Straßen und Seen, Menschen und Tiere, Luft und Geräusch. Landschaft ist beschreibbar und hat eine Gestalt, wir bewegen uns in ihr. Vor allem aber kann Landschaft nur aus einer Vielzahl an Perspektiven heraus befriedigend verstanden werden, denn verschiedene Aneignungen haben sich längst in den Raum eingeschrieben und unterliegen keiner totalitären Steuerung. Deshalb steht für mich der Landschaftsbegriff bei allen raumbezogenen Bildungsbemühungen im Mittelpunkt. In ihm steckt ein Programm des Reichtums und der Ausdifferenzierung – durch Aneignung. Die Entscheidung, die Landschaft in den Mittelpunkt der raumbezogenen Bildung zu stellen, korrespondiert mit den Forderungen der „Europäischen Landschaftskonvention“, welche seit dem Jahr 2000 vergeblich darauf wartet, von Deutschland unterzeichnet und ratifiziert zu werden. In Deutschland liegt die Landschaft in den Händen von akademisch ausgebildeten Experten, und gerade im hierzulande starken institutionellen Naturschutz hat man große Bedenken, sie dem Urteil und Gutdünken der Bewohner zu überlassen. Vor dem Hintergrund kultureller Bildung – also der Fruchtbarmachung unserer Raumbeziehungen für die eigene Entwicklung – sind diese Bedenken bedauerlich. Sie zeugen von einem tiefen Misstrauen in die Ansprüche des Menschen an ihr Habitat – die Landschaft. Dieses Misstrauen findet in ebendem Maße Nahrung wie die Menschen die Fähigkeit verlieren, ihren eigenen Raum differenziert zu beschreiben, zu verstehen und zu gestalten.

Eigene Schritte in die Landschaftliche Bildung

Die Basis für eigene Erfahrungen in diesem Feld bildet der Oderbruchpavillon, eine Landschaftswerkstatt in Ostbrandenburg, die im Medium des Internets und zahlreicher variabler Kulturformate die Auseinandersetzung der Menschen dieser Region mit ihrer Landschaft fördern will. Sie ist Ergebnis einer freiberuflichen Initiative, die erst nach sieben Jahren in die Trägerschaft eines gemeinnützigen Vereins mündete, flankiert von der Gründung eines Verlages – zur Publikation eines (landschaftskundlichen) Kinderbuchs über das Oderbruch. Denn für begrenzte kleine Räume mit wenig Kunden finden sich keine Verlage. Der Impuls, sich auf Bildungsthemen einzulassen, geht auf Anne Kulozik zurück (vgl. den folgenden Text von A. Hartmann), die ihre Diplomarbeit über Bildung und Landschaft infolge der Landschaftskonvention auf den Shetlandinseln schrieb und zu diesem Zweck ein riesiges Puzzle entwickelte, das von Grundschulkindern gestaltet werden konnte. Das Puzzle zeigte einen einfachen Aufbau der Landschaft in ihren Grundbausteinen – Meer, Himmel, Grünland, Ackerland. Die Kinder sprachen über diese Teile und zeichneten kulturelle und natürliche Elemente ein, die ihnen vertraut waren. Vögel, Fahrzeuge, den eigenen Vater auf dem Trecker. Das Prinzip war ganz einfach: Puzzeln, Reden, Malen. Wir haben das ganze Programm Landschaftliche Bildung genannt, sie unterteilt sich in Landschaftskundliche Bildung (vor allem im Grundschulbereich) und Landschaftspolitische Bildung bei älteren Jugendlichen. In einer Sommerschule mit Studentinnen der Landschaftsarchitektur an der TU Dresden kulminierten die Ideen: ein Tag mit Performances, Spielen und Liedern am Oderdeich; eine Befragung verschiedenster Menschen in der Region, welche landschaftlichen Inhalte sie in der Bildung sehen wollen; ein Gang in drei Grundschulen und der Aufbau eines ganzen Unterrichtsprogramms quer über alle Fächer. Die Entstehung des Oderbruchs mit Sand, Seilen und Kugeln darzustellen, seine Besiedlung in einfachen Choreografien nachzuempfinden, eigenes Schreiben, Geschichtenerzählen, Malen und Singen – das Programm ließe sich scheinbar unendlich fortschreiben. Aber noch ehe die inhaltlichen und politischen Beziehungen zum Feld der zeitgleich gedeihenden kulturellen Bildungsaktivitäten geklärt werden konnten, tat sich mit der Landschaftspolitischen Bildung ein weiteres Feld auf, das mit älteren Schülerinnen



Foto: Adelaide Ivanova

erprobt werden konnte. Ausgehend vom Grundprinzip, dass Landschaft geteilter Raum ist – wobei der Doppelcharakter des Teilens (voneinander – miteinander) sichtbar wurde ließ sich an einer Partnerschule, dem evangelischen Johanniter-Gymnasium Wriezen ein fächerübergreifender Versuch machen, nämlich den Raumbezug im Unterricht einer neunten Klasse herzustellen. Von Politischer Bildung bis Wirtschaft-Arbeit-Technik, von Deutsch bis Geschichte, von Geografie bis Physik, Musik, Kunst und Religion reichte dieses Spektrum, und es wurde schnell sichtbar, dass zwischen den Möglichkeiten, die in so kurzer Zeit aufschienen, und der Wirklichkeit des Schulalltags ein breiter Abgrund klafft. Es ist tatsächlich auch in höheren Klassenstufen überhaupt kein Problem, einen Teil der Ziele des Curriculums bzw. des Rahmenlehrplans mit landschaftlichen Bezügen zu versehen oder sie sogar aus dem Raum heraus zu generieren. Aber institutionelle Widerstände und persönliche Besorgnisse („Machen diese Leute aus unserem Kind einen Provinzmenschen?“) standen einer weiteren Etablierung dieser Ansätze im schulischen Alltag entgegen. Zugänge zur Landschaft über Projekte wie Heim(at)arbeit, das im Rahmen

des Wettbewerbs „Neulandgewinner“ der Robert Bosch Stiftung entstand und sich auf den Zusammenhang von Arbeit und Raum im Spiegel ganz konkreter beruflicher Schicksale fokussierte, haben mehr Chancen auf eine flüssige Etablierung im Schulbereich. Vor allem aber scheint es nötig, Raumbezug als Inhalt der Kulturellen Bildung auch institutionell zu verankern, sodass sich stetige Kooperationen entwickeln können, in denen immer wieder neue Möglichkeiten erprobt werden und zwischen Schule und Kultur ein ständiges Wechselspiel entsteht. Dazu gehört auch das im Rahmen von „Erproben, Vernetzen, Verankern“ realisierte Projekt „Klasse-Museum!“, welches direkt in eine Zusammenarbeit des Museums Altranft und des Gymnasiums „Bertolt Brecht“ Bad Freienwalde mündete. Das an diesem Museum derzeit durch die Kulturstiftung des Bundes geförderte Netzwerk Landschaftliche Bildung soll dazu beitragen, diese Beziehungen zwischen Kultur- und Bildungsinstitutionen der Regionen zu verstetigen. Ein grundsätzliches Problem hierbei liegt bei den Anreizen und ihrer Struktur – wer Flexibilität und Kontinuität miteinander verknüpfen will, wird weder mit Vollzeitstellen noch mit gelegentlich ausgeschütteten Projektmitteln Erfolg

haben. Der Boden für den Weg dazwischen ist aber schwankend – er fordert immer neues persönliches Engagement und ein grundlegendes Interesse an entsprechenden Formen der Bildung in der regionalen Öffentlichkeit und in den Verwaltungen. Mit anderen Worten: Wenn die Bildung keinen Kontext hat, in dem sie solche Ansätze geltend machen kann, wird sie auch nichts verstetigen können.

Ausblick: *We gotta get into this place!*

Die Beziehung zwischen Mensch und Raum als reiche, für individuelle Gestaltungen offene Beziehung erfahrbar zu machen, das ist meiner Überzeugung nach eine wichtige Aufgabe der Kulturellen Bildung. Die Landschaft ist kein Gefängnis, sie ist das Feld, in dem wir uns unsere Freiheit erwerben können. Um mit solchen Strategien in der Bildung Erfolg zu haben, braucht man nicht nur den guten Willen und die Beweglichkeit der Schulen und ihres Personals, die Ergebnisse dieses Prozesses müssen auch immer wieder gezeigt und in behutsamer Form kuratiert werden, denn ohne Sichtbarkeit nach außen, also ohne gesellschaftliche Repräsentation, wird auf Dauer die nötige gesellschaftliche Geltung für diese besondere Aufgabe der Kulturellen Bildung ausbleiben.

Dass dieser Weg eine Chance für die Kulturinstitutionen ist, sich eine neue Funktionalität in ihrem Umfeld zu erarbeiten, steht für mich dabei außer Zweifel. Sie können sich zudem aus der nach „oben hin“ (also aus der Hochkultur der Ballungsräume abgeleiteten) engen Maßstäblichkeit des kulturellen Erfolgs befreien und eine Basis für unverwechselbare, weil nur in diesem jeweiligen Raum denkbare kreative Tätigkeiten schaffen. Die Chance für die Schulen besteht unterdessen darin, ihren Schulstandort zu profilieren und aus den regionalen Rückkopplungen heraus die eigenen zu vermittelnden Bildungsinhalte permanent neu zu verankern

und für die Entwicklung junger Menschen fruchtbar zu machen. Gelingt dies, werden die wahrgenommenen Gestaltungsspielräume in der Auseinandersetzung mit der Landschaft letztlich auch einen Beitrag zu Regionalentwicklung leisten und sich als eine Ermutigung für alle Beteiligten auswirken, die sich vom demokratischen Engagement vor Ort bis in die Suche nach einer nachhaltigen Lebensweise auswirkt. Das Glück, das es im Leben zu finden gilt, liegt dann nicht mehr *out of this place*. Man wird dann singen: *We gotta go into this place*.

Kenneth Anders / Lars Fischer: Auf der Suche nach einer neuen Sesshaftigkeit. Texte über Landschaftskommunikation. Croustillier / 2015.

Anne Kulozik / Kenneth Anders u.a.: Heim(at)arbeit. Ein landschaftliches Bildungsprojekt über Arbeitsformen in der Heimat, nicht nur für das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik / Landschaftskommunikation e.V. Croustillier / 2015.

Akademie für Landschaftskommunikation (Hg.): Landschaftliche Bildung. Studien und Materialien für landschaftskundlichen und landschaftspolitischen Unterricht am Beispiel des Oderbruchs. Croustillier / 2012.

Anne Kulozik / Kenneth Anders: Wie ich die Nixe entdeckte und mit dem Deich nach oben rannte. Eine kleine Landschaftskunde für das Oderbruch. Croustillier / 2011.

¹ <http://landschaftskommunikation.de>

ANSICHTEN EINES KÜNSTLERS

Ronald Wozniak, ist Bildhauer und Kunstvermittler. Regelmäßig initiiert und leitet er künstlerische Projekte an Schulen in Berlin und Brandenburg. Mit der Fontane-Oberschule Neuruppin arbeitet er mittlerweile im vierten Schuljahr, sein größtes Projekt besteht in einer monumentalen begehbaren Holzskulptur, die er gemeinsam mit den Schülerinnen für den Hof gebaut hat. Die Fontane-Oberschule Neuruppin ist eine integrative Oberschule mit praxisnaher Berufsorientierung. Eine Besonderheit liegt in ihrem sonderpädagogischen Bedarf und Engagement. Aufgrund der Erkrankung des Schulleiters mittlerweile kommissarisch geleitet, richtete die Fontane-Oberschule im vergangenen Jahr zwei Klassen für geflüchtete Jugendliche ein. Die künstlerischen Fächer werden aufgrund der personellen Lage nur unregelmäßig unterrichtet, jedoch ist die kontinuierliche Mitarbeit von Expertinnen aus der Region in der Kulturellen Bildung Schulalltag geworden. Auf Anregung der Projektleitung schildert der Künstler in diesem Text Erfahrungen und Überlegungen, die er aus seiner schulischen Praxis gewinnt.

Die Implementierung der Idee einer Kulturschule in den laufenden Schulalltag ist auf einer abstrakten Ebene schwierig zu vermitteln. Praktisch geht es ja um eine Aushebelung von Gewohnheiten und Routinen. Routine und Ritual können Schutzmechanismen für Lehrerinnen sein. Es stellt sich mir so dar, als würde die Zusammenarbeit mit Außenstehenden diese Schutzmechanismen gefährden. Als würde die Zusammenarbeit mit freien Dozenten im Unterricht überwiegend nicht als Bereicherung empfunden, sondern als Mehrbelastung im Schulalltag. Dabei sind die Schülerinnen generell offen für Neues: neue Methoden, neue Dozenten, neue Ansätze in der Wissensvermittlung. Im Gegensatz zum Bedürfnis nach der Routine steht die Spiel- und Wissbegierde der Schülerinnen.

Meine Erfahrung ist, dass es oft die jungen Lehrerinnen sind, die für Kooperationen offener eingestellt sind; noch sind sie auf der Suche nach ihrem Weg durch den Schulalltag. In der direkten Zusammenarbeit werden dann Potentiale entdeckt und Ideen entwickelt. Unterrichtsthemen werden zusammen erdacht und praktische Umsetzungen beschlossen. Die Lehrerinnen der Fächer Kunst, LER, aber auch WAT und Deutsch scheinen im Vergleich offener für Projekte und Kooperationen zu sein. Die Vermittlerinnen der Naturwissenschaften sind oft strikt und wenig flexibel; sie benennen ihr Feld und bleiben wenig zugänglich. Die Schule, an der ich Dozent bin, befindet sich in einer besonderen Situation: Nach dem Verlust ihres Schulleiters, welcher die Entscheidung für eine Kulturschule getroffen hatte, musste sich die Schule erst wieder zusammenfinden, und das Lehrerinnenkollegium musste eine Entscheidungsstruktur entwickeln. Entscheidungen im Sinn einer „KulturSchule“ müssen zusammen erdacht und beschlossen werden und können nicht per Dekret

festgelegt werden. In den Workshops, aber auch im Unterricht, hat es sich immer bewährt, die Schülerinnen Geschichten erfinden und erzählen zu lassen – eine Form, für die es im regulären Unterricht kaum Platz gibt. Dabei sind Geschichtenentwerfen und Erzählen eine gute Klassenübung, die in fast jeden Unterricht eingebaut werden könnte.

Das selbstständige Arbeiten ist für Schülerinnen ungewohnt und beschwerlich, in der Regel gibt es große Anlaufschwierigkeiten, wenn Schülerinnen sich Geschichten oder Abläufe ausdenken und zeichnen sollen. In der künstlerischen Arbeit schult sich das selbstständige Denken fast von alleine, da niemand mit Sicherheit sagen kann, welcher der nächste richtige Schritt ist. Allerdings ist hier ist ein zeitlicher Vorlauf notwendig. Sinnvoll wäre es auch, denke ich, in den naturwissenschaftlichen Fächern relevante Abläufe und Prozesse in Geschichten umzuformen und diese zeichnen zu lassen. Denn eine Geschichte zu erfinden, bedeutet das Denken in Zusammenhängen: das Wiedergeben, Erzählen und Sprechen in Zusammenhängen. Die überwiegende Anzahl von Schülerinnen hat große Schwierigkeiten, zeitlich und inhaltlich zusammenhängende Abläufe zu entwerfen und umzusetzen; zu sehen sind sie beispielsweise in den Abläufen der Ruppiner Bilderbögen.¹

In der Arbeit als freier Dozent ist der regionale Bezug in der Kommunikation mit den Schülerinnen hilfreich. Da diese grundsätzlich an ihrer Lebensumgebung interessiert sind, ist dieses Thema eine gute Grundlage für bildnerisches Arbeiten. Ich habe den Eindruck, Schülerinnen haben oft Schwierigkeiten, ihre Schule, ihren Lebens- oder Wohnort in einen größeren, allgemeineren Zusammenhang zu stellen.

Ein schnelles Reagieren auf Veränderungen in der Außenwelt ist im Unterricht kompliziert, weil nicht vorgesehen. Es scheint mir, als würde doch eher die Welt um die Schule herum den Abläufen

und der Logik des gerade vorherrschenden Lehrplanes angepasst, als anders herum. Schule hat ihre eigene Zeit. Eine wichtige Funktion der freien Dozenten in der Arbeit an Schulen ist deshalb, die „Etablierung des fremden Blickes“. Dieser (regionale) Blick von außen auf Schule und ihren Ort² wird von Lehrerinnen geschätzt und gern in den Unterricht aufgenommen. Schwierigkeiten gibt es leider oft beim Timing: Damit inhaltliche Schnittmengen nicht schon behandelt und vergangen sind, wäre es wichtig, als freier Dozent einen Jahresüberblick über das schulinterne Curriculum zu erhalten. Nur so kann man Einsätze produktiv koordinieren. Dagegen stehen Unwägbarkeiten im Schuljahresverlauf, die eine langfristige Planung eigentlich unmöglich machen: Dauererkrankungen von Lehrerinnen oder kurzfristige Versetzungen, die, warum auch immer, uns Dozenten gegenüber nicht kommuniziert werden – und die gemeinsame Arbeit bricht einfach ab.

Ein allgemeines Angebot in Form „Kultureller Bildung“ erzeugt kaum Nachfragen oder Feedback bei den Lehrerinnen. Ganz konkrete terminliche und inhaltliche Angebote vom Dozenten können als *doorbreaker* aber gut funktionieren.



Podcast
Teil 1
Kapitel 5

¹ Durch sie entstand im Unterricht ein lebendiger Austausch über Themen wie die Geschichte der Stadt Neuruppin, Architektur und das Bild der Stadt im kunstgeschichtlichen Zusammenhang. Personen wie Schinkel, Fontane, Friedrich II spielen im Austausch natürlich eine elementare Rolle und können in ihrer Bedeutung noch einmal erklärt werden.

² Im Beispiel Neuruppin sind es die überdimensionierten Plätze in einer verhältnismäßig kleinen Stadt, welche den Schülerinnen nicht auffallen. In der historischen Betrachtung kann man vom Stadtbrand 1787 über den Neuaufbau als Militärstadt bis zur Kasernierung sowjetischer Truppen und zum Bürgerbegehren Freie Heide in die heutige Zeit gehen. Dazu gehört auch die Schärfung des Blickes für die regionalen Besonderheiten, im Falle Neuruppins die Entstehung, Geschichte und Auswirkungen der Ruppiner Bilderbogen auf die Stadt.

LEA, 9. KLASSE:

ALS WIR DIE 10 MONATE KUNSTPROJEKT HATTEN, WAR HIER EIN BAUZAUN. ALSO HIER HABEN WIR DIE GANZE ZEIT GEARBEITET.

HIER SIND JA NOCH DIE HOLZSPÄNE. WIR HABEN VIEL GEMACHT, ZIEMLICH VIEL.

DIE BAUMSTÄMME MUSSTEN WIR ERSTMAL RAUSSCHLEPPEN. ERST REIN SCHLEPPEN, DANN RAUS. NEE. REIN SCHLEPPEN, DANN UMSTAPELN, DANN WIEDER RAUS. WAR WITZIG. DANN HABEN WIR GESÄGT, GEMACHT, WIR HABEN AUCH SO EINEN ALTEN BOHRER BENUTZT, WO MAN DIE GANZE ZEIT SO RICHTIG KRÄFTIG... ANTIKE KÖNNT MAN SAGEN. SO EIN LÖFFELBOHRER. ABER ES HAT SPASS GEMACHT, ES HAT RICHTIG SPASS GEMACHT. JA, DU HAST DIE LÖCHER AUCH WENIGSTENS DURCH GEKRIEGT!

JANINE, 8. KLASSE:

WIR HABEN DEN BETRIEB ERSTMAL BESUCHT. DANN HABEN WIR SO EINEN PLAN ERSTELLT, WAS WIR SAGEN, WAS WIR GESEHEN HABEN. UND DANN HABEN WIR DEN FILM ERSTELLT MIT DEM KAMERAMANN. WIR HABEN AUCH DEN FILM GESCHNITTEN, HABEN DIE MUSIK DAZU KOMPONIERT UND ALLES EIGENTLICH SELBST GEMACHT.

VON DINGEN LERNEN

Anne Freudenberg, ist Lehrerin für Politische Bildung und Biologie am Bertolt-Brecht-Gymnasium in Bad Freienwalde. Den Politikunterricht in einer 10. Klasse hat sie für ein Halbjahr an das Museum Altranft verlegt, das zu dieser Zeit vor seiner Wiedereröffnung stand. Im Rahmen der Eröffnungsausstellung ‚Revision‘ wurden die Artefakte der Schülerinnen – Ergebnisse ihrer Auseinandersetzung mit einzelnen Ausstellungsexponaten – gleichberechtigt gezeigt. Die Projektleitung von 3KulturSchulen bat Anne Freudenberg aus ihrer Sicht den Politikunterricht im Museum und das Lernen an, über und mit Dingen zu reflektieren.

Mit Schülerinnen in Projekten zu arbeiten, stellt alle Beteiligten vor große Herausforderungen. Bei Beginn der Arbeit ist nicht klar, zu welchem Ergebnis die Lernenden kommen werden, und ob die Idee funktionieren wird. Noch viel spannender werden Projektarbeiten dann, wenn sie mit Externen, die sonst kaum mit Schule in Kontakt kommen, durchgeführt werden. Im Projekt „KlasseMuseum!“ standen wir vor dieser Herausforderung. So bedurfte es vor dem eigentlichen Arbeitsbeginn umfangreicher Vorbereitungen und vieler Gespräche mit den Partnerinnen vom „Museum Altranft – Werkstatt für ländliche Kultur“.

Verschiedene Vorstellungen zur Durchführung des Projektes mussten diskutiert und unterschiedliche Expertisen zusammengebracht werden. Da stand auf der einen Seite die Fachlehrerin, welche die Schülerinnen sehr gut kennt, und die einschätzen kann, welche Aufgaben angemessen sind. Und die bei einem über mehrere Stunden dauernden Projekt auch darauf drängt, die Bewertung der Leistungen zu gewährleisten. Auf der anderen Seite

befanden sich die Mitarbeiterinnen vom Museum, die das entsprechende fachliche Wissen aufweisen und ein klares Ziel verfolgen: In der bereits bestehenden Ausstellung sollte eine weitere Ausstellung mit den Schülerinnen entwickelt werden. Ohne gegenseitige Unterstützung bei der Erarbeitung des Konzepts, ohne engen Kontakt und die Bereitschaft, auch außerhalb der Schule noch einmal Treffen zu organisieren und Einzelheiten zu diskutieren, wäre das Projekt wohl bereits an dieser Stelle gescheitert.

Vor allem in den praktischen Phasen des Projektes wurde deutlich, dass Schülerinnen um so kreativer arbeiten, je weniger Input sie erhalten. So gab es Situationen, in denen ich als Lehrerin mit Blick auf die Uhr bereits nervös wurde, weil durch die ausführlichen Darlegungen zur Arbeitsaufgabe durch die externen Partnerinnen und wegen der nur begrenzten Anwesenheitszeit in der Ausstellung den Schülerinnen kostbare Zeit zur kreativen Auseinandersetzung mit der Aufgabe verloren ging. Erst nach einer kurzen Präzisierung der Aufgabenstellung, bei der kleine pädagogische Kniffe wie die Nummerierung der Arbeitsschritte angewendet wurden, konnte die Arbeit beginnen. In Folge dessen standen die Schülerinnen in ihren kleinen Arbeitsgruppen trotz konzentrierter und zügiger Arbeit unter Druck, um ihren Teil der Ausstellung fertigzubekommen. So wurde ich als Beobachterin oft auch als Beraterin, Klebebandhalterin oder Mitmalerin eingebunden, um dem Ehrgeiz der Schülerinnen, eine gelungene Ausstellung zu schaffen, gerecht zu werden. Besonders spannend war zu sehen, wie sehr sie sich mit ihrem Teil der Ausstellung identifiziert haben. So wurde in Vorgesprächen mit großer Leidenschaft von dem Hobby erzählt, welches sich auch in der Ausstellung wiederfinden sollte.

Vor allem in der Ausstellung des vergangenen Schuljahres wurden die Schülerinnen auch sehr



persönlich, weil sie eigene Dinge mitbringen sollten, die für sie in ein Museum gehören und ihr Leben kennzeichnen. Die Geschichten und Erfahrungen, welche die Lernenden mit diesen Gegenständen verbanden, teilten sie mit der Klasse und mir sowie mit den Mitarbeiterinnen des Museums. So wurde ein Ring mitgebracht (der Verlobungsring der Oma), oder kleine Bauernhoftiere, die das schöne Leben auf dem Land darstellen sollten.

Manchmal kam in beiden Durchgängen die Schülerinnen-Aktivität in den einzelnen Unterrichtsstunden zu kurz. Zwar konnten so wichtige organisatorische Entscheidungen zur Darstellung der Ausstellungen diskutiert werden. Es wurde jedoch deutlich, dass vor allem in den Phasen, in denen die Jugendlichen etwas produzieren sollten, viel Engagement an den Tag gelegt wurde, um ein tolles Ergebnis zu präsentieren. Bei längeren Diskussionen hingegen nahmen sich einige Lernende stärker zurück.

Wenngleich die Schülerinnen am Anfang sehr skeptisch bezüglich der Durchführung des Projektes waren, entstand in beiden Gruppen ein gelungenes Arbeitsergebnis, das nicht nur den inhaltlichen Anforderungen der externen Partner gerecht wurde, sondern auch verdeutlicht, dass die Klasse als Gemeinschaft zusammenarbeiten kann. Die anfängliche Skepsis der Lernenden verlor sich mit der zunehmenden Erkenntnis über die Nähe des Projektinhaltes zum Unterricht. Sie stellten fest, dass es durchaus sinnvoll sein kann, sich im Unterrichtsfach Politische Bildung mit (scheinbar) historischen Dingen zu beschäftigen. So konnten sie den demografischen Wandel in der Region durch die Besinnung auf eigene Erfahrungen reflektieren.

Durch die Rolle als Beobachterin und Beraterin in diesem Projekt hatte ich die Möglichkeit, die Schülerinnen aus einer völlig neuen Perspektive kennenzulernen. Die Kreativität und Ausdauer, mit der einige ihr Ausstellungsstück vorstellten, übertraf ihr unterrichtliches Engagement und versetzte mich in großes Staunen. Es zeigte sich aber auch, dass den Lernenden der Umgang mit Freiheiten bei der Entscheidungsfindung und der Arbeit durch den stark durchstrukturierten Ablauf des schulischen Unterrichts ungewohnt erscheint. Hier sollten Schule und externe Partnerinnen – in diesem Projekt die Mitarbeiterinnen des Museums – noch stärker auf die Fähigkeiten der Schülerinnen vertrauen: im Lernen Freiheiten zu nutzen, und auch mit wenigen Vorgaben zu sehr guten Ergebnissen zu kommen.



Podcast
Teil 2
Kapitel 2

**ANNA, 10. KLASSE:
UND DANN WAR DA NOCH SO EIN KLEINERER RAUM,
DA WAR SO VIEL DRINNE, DASS ICH DAS JETZT GAR
NICHT BENENNEN KANN, ABER DAS WAR EIN RAUM,
DER MICH FASZINIERT HAT. DA WAREN AUCH SO
ALTE SCHREIBMASCHINEN DRIN, DIE HABEN MICH IN
DEM MOMENT AM MEISTEN GEFESSELT. – ICH WEISS
NICHT, OB DAS SO GEWOLLT WAR, ABER DA SIND
KLEINE PAPIERSTÜCKE DRIN GEWESEN UND ICH HAB
DRAUF GESCHRIEBEN. DIE SCHREIBMASCHINEN
HABEN FUNKTIONIERT, KANN ICH SAGEN. MEINE
MUTTER HATTE 'NE SCHREIBMASCHINE NOCH EWIG
LANG, UND DIE WAR TOTAL ALT. MIT DIESEN RUNDEN
TASTEN, DIE AN SO STÄBEN DRAN SIND, DA MUSSTE
MAN RICHTIG DOLL DRAUFSCHLAGEN, BIS DIE
ÜBERHAUPT RUNTERGINGEN UND WAS
GESCHRIEBEN HABEN. UND HAT MAN ZU WENIG
GESCHRIEBEN, DANN WAR DER BUCHSTABE
VERBLASST.**

„WARUM WIR EINE GUTE SCHULE SIND?“

Über den Zusammen- hang von Öffentlichkeit und Selbstbewusstsein

*Friederike Möckel,
ist Lehrerin für Deutsch und Kunst mit einer
Zusatzqualifikation als Sonderpädagogin an
der Carl-Diercke-Schule in Kyritz. Als ehemalige
Theaterpädagogin unterrichtet sie auch
Darstellendes Spiel und kooperiert mit diversen
Einrichtungen der Gemeinde. Musikerinnen,
Künstlerinnen und Filmemacherinnen aus der
Region, bezieht sie dabei konsequent in ihre
preisgekrönte schulische Projektarbeit ein.
Dann verwandeln sie das Schulgebäude zur
Probephöhne und aus dem Kollegium wird
ein Produktionsteam.*

Drei Wochen vor Schuljahresende starten wir mit Schülerinnen der 10. Klasse ein Projekt. Gemeinsam mit einer Künstlerin bauen und finden wir fünf Masken, erwecken sie mit verschiedenen Materialien wie Ton, Zeitungspapier, Kleister, Farben und Stoffresten zum Leben und spielen mit ihnen. Die Schülerinnen der 10. Klasse sind mit den Prüfungen durch, dennoch lassen sie sich kurz vor Ende ihrer Schulzeit auf dieses Projekt ein. Sie kommen freiwillig zu Extrastunden und bereichern mit künstlerischen Aktionen unser Sommerfest.

Bei der Abschlussfeier von 3KulturSchulen in Potsdam erklären sich die mitgereisten Schülerinnen und Kolleginnen spontan bereit, sich an einer Performance mit den Masken zu beteiligen. Dabei hatten sie bis zu diesem Moment nichts mit den Masken zu tun. Kurz vor den Sommerferien frage ich in verschiedenen Klassen der Jahrgangsstufe 7 bis 9 nach, wer am ersten Schultag nach den Ferien

gleich morgens in der ersten Stunde mit mir ein kleines Einschulungsprogramm mit den Masken einstudieren möchte. Spontan finden sich Schülerinnen, die Lust auf das Projekt haben, und geben mir ihre verbindliche Zusage.

Die Selbstverständlichkeit, mit der viele unserer Schülerinnen sich mit kulturellen Projekten identifizieren, und mit der sie diese öffentlich präsentieren wollen, wäre so vor einigen Jahren undenkbar gewesen. Das Vertrauen und die Zuversicht in Erfolge sind vorhanden. Das Selbstbewusstsein vieler Schülerinnen wurde durch die zahlreichen kulturellen Projekte in allen Jahrgangsstufen gestärkt, an denen sie entweder aktiv mitgemacht haben, oder die sie als Zuschauerinnen erleben konnten. Ich erkläre mir diese positive Veränderung an unserer Schule unter anderem wie folgt: Die Schülerinnen sind in die Planung der Projektarbeit eingebunden. Sie haben Wahlmöglichkeiten, entscheiden mit, bekommen Freiräume, in denen sie selbstständig planen dürfen und müssen. „Schule“ traut ihnen etwas zu. Unsere Schülerinnen fühlen sich dadurch mit der Schule verbunden. Eine Schulgemeinschaft ist entstanden.

Unsere Schülerinnen brauchen Erfolgserlebnisse und müssen ihre Selbstwirksamkeit erkennen. Dies ist durch zahlreiche Projekte realisiert worden. Wir versuchen die Stärken der Schülerinnen zu finden und zu entwickeln; bei den angebotenen Projekten haben wir auf Vielfältigkeit gesetzt, um möglichst viele Schülerinnen zu erreichen. Die



Foto: Christian Schneider

ALINA 7. KLASSE:

MAN KANN JA NICHT GELANGWEILT REDEN, WEIL DES WILL JA DANN KEINER HÖREN.

JASON 7. KLASSE:

ICH BIN JETZT AUCH NICHT SO DER, DER WIRKLICH VIEL ENGLISCH SPRICHT ODER DAS ÜBERHAUPT KANN, ABER DADURCH, DASS WIR DAS IN GRUPPEN GEMACHT HABEN UND NICHT SO EINEN DRUCK HATTEN, DASS DAS JETZT UNBEDINGT GLEICH FERTIG SEIN MUSS, WAR DAS HALT IRGENDWIE LEICHTER. MAN KONNTE JA AUCH FAST SELBST BESTIMMEN, WAS MAN JETZT ÜBERHAUPT SAGT.

LEA, 7. KLASSE:

SONST HAB ICH MICH NIE AUF'N ENGLISCHUNTERRICHT GEFREUT!

LUKAS, 7. KLASSE:

SONST IST ES EIGENTLICH IMMER NUR UNTERRICHT, UNTERRICHT, UNTERRICHT, ABER DAS WAR EIGENTLICH GANZ SPANNEND UND THEMEN, DIE EINEM SELBER SPASS GEMACHT HABEN.

JASON, 7. KLASSE:

MAN HAT AUF JEDEN FALL GELERNT SICH IN GEDULD ZU ÜBEN. DA MUSSTE MAN SCHON MAL EIN, ZWEI STUNDEN WARTEN. UND WENN MAN HALT WARTEN MUSSTE, DANN HAT MAN SICH NOCH MEHR DA DRAUF GEFREUT UND DANN WARS RICHTIG COOL, WENN MAN DANN DRAN KAM ALS GRUPPE.

LUKAS, 7. KLASSE:

SEINE EIGENE STIMME DANN SO ZU HÖREN ... IRGENDWIE WAR'S COOL, ABER IRGENDWIE AUCH PEINLICH. ALSO DANACH HATTEN WIR JA PAUSE UND ICH WURDE AUCH SCHON DARAUF ANGESPROCHEN, SO: ‚JA, MAN HAT JA DEINE STIMME GEHÖRT!‘ UND SO. KEINER HAT JETZT GESAGT ‚DAS WAR IRGENDWIE SCHLECHT‘ ODER SO.

LEA, 7. KLASSE:

ALSO ICH HAB' AUCH GELERNT, DASS MAN SICH WAS TRAUEN SOLLTE. WEIL MAN NICHT IMMERZU ANGST DAVOR HABEN SOLLTE, WAS ANDERE DAVON DENKEN. DENN ES HAT JA AUCH WIRKLICH SPASS GEMACHT UND AM ENDE IST DA WAS GUTES BEI RAUSGEKOMMEN. ES IST JA AUCH 'NE ÜBERWINDUNG SO WAS ZU MACHEN. ABER ICH FAND DAS AM ENDE WIRKLICH SEHR SCHÖN, WAS DABEI RAUSGEKOMMEN IST. UND ICH WÜRDTE SO WAS GERNE IMMER WIEDER MACHEN!

Ergebnisse wurden immer wieder innerhalb der Schulgemeinschaft präsentiert und dokumentiert und somit von den Schülerinnen und Kolleginnen wahrgenommen. Die Akteure erfuhren so eine große Wertschätzung.

Seit Beginn des *3KulturSchulen*-Projektes nahmen unsere Schülerinnen verstärkt an den unterschiedlichsten Wettbewerben teil, beispielsweise an Kunstwettbewerben, Literatur- oder Geographie-Wettbewerben. Und das mit Erfolg. Jeder Gewinn wurde von der Schulgemeinschaft gefeiert und stärkte unser Selbstbewusstsein und die Bereitschaft anderer Schülerinnen, sich an weiteren Wettbewerben zu beteiligen. Seit einigen Wochen haben wir im Flur eine neu gestaltete Wand, wo aktuelle Erfolge und ihre Preisträger präsentiert werden.

Dokumentiert werden diese Erfolge von Mitschülerinnen für die Homepage oder für die elektronische Wandzeitung in der Cafeteria; auch in den regionalen Tageszeitungen tauchen wir auf. Seit dem *3KulturSchulen*-Projekt sind wir regelmäßig durch aktuelle Artikel zu unterschiedlichsten Projekten in der Presse vertreten. Unsere Schülerinnen identifizieren sich als Schulgemeinschaft mit den Erfolgen ihrer Mitschülerinnen. Die gute Öffentlichkeitsarbeit stärkt das Selbstbewusstsein unserer Schulgemeinschaft. Auch unsere Elternschaft zeigt sich motivierter an Veranstaltungen selbst teilzunehmen oder ihren Kindern eine Teilnahme zu ermöglichen.

In den letzten drei Jahren konnten wir die Qualität unseres Weihnachtsprogramms so steigern, dass zuletzt Karten reserviert werden mussten, weil die Plätze in unserer Aula nicht mehr für alle ausreichten. Zudem finden regelmäßig Auftritte in und um Kyritz statt, sei es bei der Gestaltung des Kulturprogramms beim Jahresempfang der Stadt durch unsere Schülerinnen oder durch regelmäßig stattfindende Auftritte beim nahegelegenen Seniorenheim, mit dem wir kooperieren. Wir können feststellen, dass die bereits vorhandene gute Vernetzung innerhalb der Stadt durch *3KulturSchulen* noch weiter ausgebaut werden konnte. Voraussetzung hierfür ist auch eine gute Zusammenarbeit zwischen dem Schulträger (der Stadt Kyritz) und der Schule, die durch unsere aktive Schulleitung ermöglicht und vorangetrieben wird. Das zeigt sich zum Beispiel darin, dass bei allen wichtigen Veranstaltungen der Schule auch Vertreterinnen der Stadt anwesend sind, oft sogar die Bürgermeisterin selbst.

Ein weiterer großer Vorteil von *3KulturSchulen* bestand für mich persönlich in der verbesserten Integration von Flüchtlingsschülerinnen in unsere Schulgemeinschaft. Die im Unterricht oft auftretenden sprachlichen Barrieren sind in unterschiedlichen Kulturprojekten leichter zu überwinden. Ich erinnere mich an eines der ersten *3KulturSchulen*-Projekte an unserer Schule, das von mir in Zusammenarbeit mit einem Musiker in einer 7. Klasse durchgeführt wurde. Wir erarbeiteten mit einer reinen Jungengruppe eine kleine Performance zum Thema „Unterwegs“. So lautete das Thema des damaligen Kunstfestes des Gymnasiums unserer Stadt und des Hoffmann-Aleith-Literaturwettbewerbs. Das brachte uns auf die Idee, uns selbst in unterschiedlichen Rollen auf den Weg zu machen. Unsere Figuren waren alle unterwegs – sie waren in Bewegung, begleitet von den Geräuschen, Rhythmen und Dynamiken, die das Leben so mit sich bringt. Folgende Begegnungen verbanden wir mit dem Thema: Der Kofferträger, der Zeitungsmann, der Schirmträger und der Fastfoodmann begegnen einer jungen Frau, die aus der Fremde kommt und Dinge entgegennimmt, uns aber auch viel mitbringt. Die junge Syrerin Heaven verzauberte uns alle während der Performance mit ihrem wunderschönen Gesang und konnte sich von da an, trotz anfänglicher sprachlicher Barrieren, selbstbewusst in der Schulgemeinschaft behaupten.

Eine aktive, offene und einsatzfreudige Schulleitung fördert ein aktives, offenes und einsatzfreudiges Kollegium und damit aktive, offene und einsatzfreudige Schülerinnen. Auch wir als Schule sind durch die Teilnahme am *3KulturSchulen*-Projekt so richtig in Bewegung gekommen.



Podcast
Teil 2
Kapitel 3



Foto: Otto Felber

ZUR ENTWICKLUNG UND ÖFFNUNG DER ORGANISATION SCHULE

*Malte Vogelsang ist Lehrer für Geschichte und Politische Bildung an der Carl-Diercke-Oberschule in Kyritz. In seinem Unterricht legt er Wert auf ein geschichtlich fundiertes politisches Bewusstsein und soziale Verantwortung sowie auf die Anwendung aktueller Lehr- und Lernmethoden. Entsprechend sind seine Schülerinnen mit der Arbeit an Gedenkstätten, mit Zeitzeugen und Verfahren der ‚oral history‘ vertraut. Über die gesamte Projektlaufzeit war Malte Vogelsang Mitdenker und Partner für 3KulturSchulen. Im zweiten Projektjahr gründete er den **Wahlpflichtkurs Dokumentieren** (siehe S. 89 für Materialien für die Praxis und S. 64 zur Bedeutung des Dokumentarischen), dessen curriculare Kompetenz-Entwicklung sich am Basiscurriculum „Medien“ anlehnt.*



Podcast
Teil 3
Kapitel 1

Nach Auffassung des Kollegiums unserer Schule zeichnet sich eine erfolgreiche Schule dadurch aus, dass sie sowohl bestimmte organisatorische als auch individuelle Voraussetzungen erfüllt, die einen positiven Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten ihrer Akteurinnen haben. Demzufolge kann eine Bildungseinrichtung professionelles Handeln sowohl fördern als auch behindern. Die Organisation Schule interagiert dabei mit den Aktivitäten der Lehrerinnen und Schülerinnen. Renate Girmes, Inhaberin des Lehrstuhls für Allgemeine Didaktik und Theorie der Schule an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, beschreibt die Aufgabe der Schule folgendermaßen:

„Die Aufgabe der Schule ist in meinen Augen, dass sie der Ort einer intergenerativen Kommunikation über die von den Menschen einer Gesellschaft gemeinsam geteilten Welt ist, einer Kommunikation, in der es um die Sichtweisen dieser Welt geht und um die kluge Nutzung der verfügbaren Wissens- und Könnensbestände, um in dieser Welt zu bestehen und sie gemeinsam weiter zu entwickeln.“¹

Für Girmes spiegelt sich die Professionalität der Lehrerinnen „in der Gestaltung dieser Kommunikation als einer relevanten und lern-/bildungsträchtigen Kommunikation über diese gemeinsame Welt.“ Organisationsstrukturen der Schule müssen für diesen Austausch einen realen und sozialen Raum liefern und eine Vertrauens- und Unterstützungskultur hervorbringen, in der die Akteurinnen Gelegenheit zur wechselseitigen Wahrnehmung und Reflexion haben können.² Somit besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem durch die Organisation „Schule“ gegebenen Handlungsraum und den darin handelnden Akteuren.

Der pädagogische Prozess ist im Kern ein zwischen-

menschlicher und beruht mehr als andere Interaktionszusammenhänge auf persönlicher Begegnung.³ Solche Interaktionen konnten an unserer Schule durch 3KulturSchulen-Projekte vervielfältigt und vertieft werden. Ebenso wurde die intergenerative Kommunikation durch die 3KulturSchulen-Projekte gefördert, und das auf ganz unterschiedlichen und vielfältigen Wegen. Die Fördermittel ermöglichten es, sowohl Künstlerinnen und Expertinnen für Projekte in die Schule zu holen und in die Organisation einzubinden, als auch regelmäßig andere Lernorte zu besuchen. Zudem konnten die Ergebnisse der Projekte in das Umfeld der Schule getragen und somit die Einbindung des schulischen Arbeitens in die Lebenswelt vertieft werden.

Nach dem Modell der „Lernenden Organisation“ von Peter M. Senge⁴, *Senior Lecturer in Leadership and Sustainability an der MIT Sloan School of Management*, kann eine Organisation sich erst selbst wahrnehmen und weiterentwickeln, wenn sie in der Lage ist, die bestehenden internen und externen Abhängigkeitsbeziehungen zu erkennen. Dabei machen fünf Aspekte das Wesen einer Lernenden Organisation aus:

Erstens versteht Senge „mentale Modelle“ als die Fähigkeit, die persönlichen Überzeugungen, Glaubenssysteme und Verhaltensmuster erkennen zu lernen und gegebenenfalls zu modifizieren. Dabei geht es sowohl um explizite als auch um implizite Grundannahmen. Eine dieser Grundannahmen ist für uns die Idee der „Pädagogik vom Kinde aus“⁵. Dahinter steht die Überzeugung, dass ein schülerinnenzentrierter Unterricht, welcher sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen orientiert, zu besseren Lernergebnissen führt. Diesen wollen wir durch die Projekte fördern.

Zweitens spricht Senge von einer „gemeinsamen Vision“, welche die Fähigkeiten beinhaltet, die eigene Vision in eine gemeinschaftliche Vision einzubringen und gemeinsame Zukunftsbilder zu entwickeln. Dies bedeutet das Verstehen der gemeinsamen Ziele und deren Verinnerlichung; der jeweilige Zweck muss erfasst und die eigenen Aufgaben zum Erreichen des Ziels müssen für die Lehrerinnen deutlich werden. Für unsere Schule machten bestimmte Ausgangsbedingungen⁶ die Entwicklung einer neuen gemeinsamen Vision notwendig. Zu dieser zählen beispielsweise die stärkere Förderung der Berufsorientierung der Schule, welche zuletzt in der Rezertifizierung des Titels „Schule mit hervorragender Berufs- und

Studienorientierung“ gipfelte; auch die Mitarbeit im 3KulturSchulen-Projekt war die Konsequenz einer gemeinschaftlichen Vision.

Der dritte Aspekt nach Senge ist „personal Mastery“, die Disziplin der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung. Dies beinhaltet, die eigenen Fähigkeiten und Ziele zu erkennen und Wege zu finden, eine persönliche Vision zu entwickeln und umzusetzen. Dadurch werden die Fähigkeiten aller Mitglieder einer Organisation herausgehoben, und alle entsprechend ihrer Qualifikation an der Entwicklung beteiligt, was wiederum die Organisation stärkt. Hierbei geht es auch um die Frage, wie die Zuständigkeiten in der Schule geregelt sind. In unserer Schule gibt es generell eine hohe Bereitschaft unter den Kolleginnen, sich an Projekten zu beteiligen, und es werden regelmäßig neue Ideen von verschiedenen Seiten eingebracht und diskutiert. Dabei ermöglicht es die Schulleitung, diese Ideen organisatorisch umzusetzen. Anfangs waren nicht alle Kolleginnen für Veränderungen und Projekte offen, aber die Erfolge haben zu einem Umdenken geführt. Heute heißt es nicht mehr: „Das geht nicht, das wollen wir nicht!“, sondern es geht um die Fragen: „Wie können wir das Projekt am besten realisieren, und welche Schüler würden am ehesten davon profitieren?“.

Das „Team-Lernen“ als vierter Aspekt betrifft die Fähigkeit zum Dialog und das Erkennen von Interaktionsstrukturen, die das Lernen im Team behindern könnten. Teams werden so zu Teilorganisationen, die im Bereich der Schule beispielsweise eine Zusammenarbeit auf der Klassen- oder Fachebene entwickeln sowie eine Grundlage für die Einrichtung fächerübergreifenden Unterrichts bilden. Bei uns besteht eine enge Zusammenarbeit in Jahrgangsteams: Klassenlehrerinnen einer Jahrgangsstufe planen gemeinsam Maßnahmen umzusetzen und ihre Ziele zu verfolgen. Klassenlehrerinnen stehen dabei nicht allein in der Klasse, sondern haben ihnen gleichgestellte Co-Klassenlehrerinnen. Auch die geringe Größe unseres Kollegiums (zur Zeit 25 Kolleginnen) ist für schnelle und unkomplizierte Absprachen oder für eine möglichst starke Transparenz der Tätigkeiten der Einzelnen hilfreich. Nicht zuletzt trägt auch die mit Schülerinnen gemeinsam entwickelte und aktuell gehaltene Homepage zur Information der beteiligten Akteurinnen bei.

Die zuvor genannten vier Punkte fließen in die „fünfte Disziplin“ zusammen, dem „Systemdenken“. Erst Letztgenanntes ermöglicht für Senge das Ver-

PHILIP, 10. KLASSE:

WIR KÖNNEN STOLZ AUF UNS SEIN, DASS WIR UNSERE SCHULE SO GUT PRÄSENTIEREN. ZUM BEISPIEL AUF DEM TUMB:R BLOG, DA POSTEN WIR GANZ VIEL, GANZ FLEISSIG.

ANDRÉ, 10. KLASSE:

UND ICH HAB HALT GANZ VIEL ÜBER AUDIO GELERNT, WIE MAN WAS AUFNIMMT, UND WIE DAS JETZT SO RICHTIG ZUR WIRKUNG KOMMT ...

PHILIP, 10. KLASSE:

UND DASS MAN HALT IN 'NER GANZ ANDEREN ROLLE IST UND SICH KEINER SO HERABGESETZT FÜHLT ODER ES KEINE UNTERSCHIEDE GIBT, SONDERN DASS DER UNTERRICHT HALT SO VERSCHMILZT. SO DASS DER LEHRER HALT EIN TEIL IST UND AUCH NICHT UNBEDINGT MEHR AHNUNG HAT ALS DER SCHÜLER. UND DADURCH HALT ALLE MEHR ZUSAMMENARBEITEN. GRADE WAS SO DIE TECHNIKSACHE ANGEHT, DA KENN' ICH MICH VIELLEICHT EIN BISSCHEN BESSER AUS. ABER DAS BERUHT JA IMMER AUF GEGENSEITIGKEIT: JEDER KENNT SICH JA MIT IRGENDWAS BESSER AUS ALS DER ANDERE.

JOHANNA, 10. KLASSE:

JA VIELE HABEN DANN HALT ... MUSSTEN PLÖTZLICH AUFPASSEN, SO: HM, WAS SAG ICH DENN JETZT UND WIE SAG ICH'S? WEIL IM NORMALEN GESPRÄCH KANN MAN JA NOCHMAL NACHFRAGEN: HÄ? WIE MEINST DU DAS JETZT? ERZÄHL MAL BITTE NOCHMAL, ICH HAB'S NICHT GANZ VERSTANDEN. ODER SO. UND WENN MAN'S ABER EINFACH AUFNIMMT UND EINFACH SO ERZÄHLT, DANN KANN DER, DER ES DANACH HÖRT, NICHT EINFACH WIEDER NACHFRAGEN.

stehen einer Organisation und des Verhaltens ihrer Mitglieder. Nach diesem Systemdenken müssen sich Schulen und ihre Mitglieder als in einem Entwicklungsprozess befindend erkennen und ihr jeweiliges Konzept als nicht vollendet begreifen. Diese Denkart ist auch in unserer Schule klar erkennbar. Immer wieder wird deutlich, dass der Großteil des Kollegiums gewillt ist, das Arbeiten und Leben in der Schulgemeinschaft weiterzuentwickeln und zu verbessern. So wurden unter anderem durch die *3KulturSchulen*-Projekte erfolgreiche Versuche unternommen, die Schülerinnen individuell zu fördern. Die Projektarbeit bot Alternativen zu den üblichen schulischen Konkurrenzmechanismen,



Podcast
Teil 2
Kapitel 5

die Teamarbeit und Kooperation oft behindern. Unter der Berücksichtigung der Heterogenität der Schülerinnen wurden die zwischenmenschlichen Beziehungen gefördert und das Lernen begünstigt. So formen gemeinsame Werte und Ziele das Schulleben.

Die Öffnung der Lehrpläne und des Stundensystems für Projekte tragen ebenfalls zur positiven Entwicklung bei. Bezüglich des *3KulturSchulen*-Projektes ging es darum, dass die Projekte nicht zusätzlich zum Unterricht erfolgen, sondern in diesen integriert und zu einem festen Bestandteil entwickelt werden sollten. Von Anfang an bestand unser Ziel auch darin, entsprechend unserer gemeinsamen Vision den Unterricht als solchen qualitativ weiterzuentwickeln. Hier können wir Bedenken ausräumen, stoffliche Unterrichtsinhalte fänden nicht ausreichend Beachtung. Im Gegenteil: Diese Inhalte können, gerade was die in den neuen Lehrplänen geforderte fächerübergreifende Kompetenzentwicklung in den Bereichen der Sprach- und Medienbildung betrifft, besser vermittelt werden. Warum soll beispielsweise in Klasse 10 die Geschichte der BRD und der DDR nicht auch als Radioprojekt zur Geschichte der Deutschen Teilung vermittelt werden können, wie ich es in diesem Schuljahr durchgeführt habe? All diese Veränderungen an unserer Schule folgen einem Dialog von Eltern, Lehrerinnen und Schülerinnen. Hierbei ist uns eine möglichst große Beteiligung der Eltern

und Schülerinnen sowohl bei der Planung als auch bei der Umsetzung wichtig, da so die Akzeptanz und die Identifizierung mit dem Schulleben erhöht wird. Neben der Öffnung der Schule nach außen, gibt es also eine Öffnung nach innen; ein Prozess der Demokratisierung von Schule findet statt. Letzteres zeigt sich beispielsweise darin, dass der Schülerinnenrat zunehmend aktiv wurde. Ich erkläre mir das als Erfahrung von Selbstwirksamkeit: Die Schülerinnen bringen eigene Ideen ein und kämpfen für deren Umsetzung in den Gremien oder gegenüber der Schulleitung. So schafften sie es, ein schwarzes Brett und eine feste Sprechstunde als Schülerinnenvertretung zu erhalten. Auch organisieren sie selbstständig die von ihnen vorgeschlagenen Ordnungsschülerinnen, welche die Lehrerinnen in den Pausen unterstützen.

Als ein letztes Beispiel für die Öffnung der Schule und des Unterrichts nach innen möchte ich den WII-Kurs „Dokumentieren“ vorstellen. Die Idee hierzu entstand aus der Vorgabe, dass unsere Projektarbeit für das *3KulturSchulen*-Projekt und die Schulgemeinschaft festgehalten werden müsse, und aus unserem Ziel, den zeitlichen und personellen Aufwand hierfür möglichst gering zu halten. Warum sollte man das Dokumentieren nicht auch als fächerübergreifenden Unterricht begreifen können? Dieser Unterricht stellte mich jedoch vor die Herausforderung, dass es keinen Lehrplan gab. Also entwickelte ich gemeinsam mit den Schülerinnen im Kurs Visionen für unsere Tätigkeit und stimmte mit ihnen Vorgehensweisen, Aufgabenverteilung oder auch die Notenvergabe ab. Ich begriff meine Rolle also als Begleiter und Teil eines lernenden Teams. Dazu schufen wir uns gemeinsame Rituale, wie z.B. die Gesprächsrunde am Anfang des Unterrichts. In dieser berichtete jedes Kursmitglied, an welchem Projekt es gerade mit wem arbeitete, welche Fortschritte gemacht und welche Ziele verfolgt wurden. Auch war hier der Platz, neue Ideen zu diskutieren oder sich Hilfe bei anderen Schülerinnen zu suchen. Ausgehend von der Arbeit am projektinternen Blog fanden sich immer neue Ideen für unsere Tätigkeit. So übernahmen wir die Betreuung der Infobildschirme der Schule und entwickelten zu den verschiedensten Anlässen Infografiken. Auch führten wir Interviews und Umfragen mit den Schülerinnen und Lehrerinnen durch, um die an der Schule durchgeführten Projekte zu evaluieren. Wir entwickelten Präsentationen, wie zuletzt zur Verteidigung des Titels „Schule mit hervorragender Berufs- und

Studienorientierung“. Diese offene Arbeitsweise ermöglichte zudem, dass wir die Entwicklung und Betreuung der Schulhomepage übernahmen. Hierbei waren unsere Erfahrungen aus der Arbeit am projektinternen Blog sehr hilfreich.

Insgesamt waren die Schülerinnen motivierter als im herkömmlichen Unterricht. Gerade das selbstständige und selbstbestimmte Arbeiten gefiel ihnen. Ein schönes Beispiel für diese Motivation ist die Idee der Schülerinnen, ihre Erfahrungen im Mittagsband an andere interessierte Schülerinnen weiterzugeben. Auch wenn das *3KulturSchulen*-Projekt ein Ende findet, wünschen sich viele Schülerinnen, dass die Arbeit im Kurs fortgesetzt wird.



Podcast
Teil 3
Kapitel 2

¹ Girmes, R.: Organisation und Profession: Welches Organisationsformat fördert Professionalität in Bildungseinrichtungen? In: Böttcher, W. / Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung, (= Organisation und Pädagogik, Bd. 2), Wiesbaden 2004, S. 107.

² Vgl. Girmes, R.: Organisation und Profession, S. 103 ff.

³ Vgl. Rolf, H.-G.: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, Weinheim 2007, S. 26.

⁴ Vgl. Senge, P. M.: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation, Stuttgart 1999.

⁵ Diese Pädagogik geht ursprünglich auf Johann Amos Comenius (1592-1670) zurück und wurde später von Jean-Jaques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi sowie von verschiedenen Reformpädagogen des 19. und 20. Jahrhunderts aufgegriffen.

⁶ Hier können die Bedingungen des strukturschwachen Raumes in der Ost-Prignitz, die Herkunft vieler Schülerinnen aus bildungsfernen Haushalten oder der eine Zeit lang bestehende schlechte Ruf der Schule und das damit verbundene Ausbleiben der Anmeldungen von Schülerinnen als Beispiele genannt werden.

„MAN INTERESSIERT SICH EINFACH VIEL MEHR!“

JOHANNA, 10. KLASSE:

ALSO ICH HAB JETZT VIELLEICHT NICHT SO VIEL SO FÜR MICH GELERNT. AUSSER HALT, WIE WIR MIT DEN COMPUTERN UMGEHEN, WIE WIR ANDERE MENSCHEN INTERVIEWEN KÖNNEN UND ... OFFENER REDEN KÖNNEN. DAS AUF JEDEN FALL. ODER AUCH WIE WIR HALT VERSCHIEDENE INHALTE VORSTELLEN KÖNNEN.

ANNA, 10. KLASSE:

UND VOR ALLEM WEIL MAN SICH TRAUT ZU FRAGEN, NOCHMAL NACHHAKEN; AUCH MAL EIN BISSCHEN FRECHER ZU FRAGEN. MAN LERNT AUCH EIN BISSCHEN MISSTRAUISCHER ZU WERDEN, WENN MAN VIEL MIT MENSCHEN UMGEHT UND SELBER VIEL DOKUMENTIERT. WEIL BEIM DOKUMENTIEREN ANALYSIERT MAN GANZ STARK, WAS DIE MENSCHEN SAGEN.

JOHANNA, 10. KLASSE:

MAN LERNT JEDEN TAG DAZU. AUCH SCHON OHNE UNTERRICHT, SELBST IN DEN PAUSEN. ODER BEI IRGENDWELCHEN PROJEKTEN. MAN INTERESSIERT SICH EINFACH MEHR FÜRS UMFELD.

Der folgende Text beruht auf einem Gespräch, um das ich *Kirsten Winderlich (KW)* anlässlich der Arbeit an der Audiodokumentation von *3KulturSchulen* gebeten hatte. Prof. Dr. Kirsten Winderlich ist Gründerin der grund_schule der künste an der Universität der Künste Berlin. In Ihrer Forschung beschäftigt sie sich u.a. mit Medien und Methoden der Beobachtung von ästhetischen und künstlerischen Bildungsprozessen. Bisher galt ihre besondere Aufmerksamkeit der Fotografie und Videografie. Mich interessierte, auf welche Aspekte sie reagieren und wonach sie fragen würde. *Ursula Rogg (UR)*

KW:	Welche Ziele verfolgst Du bei der Dokumentation dieses Projekts?
UR:	Das erste Ziel war, die Komplexität eines Projekts, an dem so viele unterschiedliche Leute beteiligt sind wie Lehrerinnen, Künstlerinnen, Projektemacherinnen, Menschen aus der Bildungsverwaltung und Teenager, durch viele Stimmen zu vermitteln. Es liegt auf der Hand, sie alle haben ihre Hoffnungen, Schwierigkeiten, Einstellungen und damit auch ihre Wirklichkeit. Das zweite, nicht minder wichtige Ziel war, das Hörbare in die Diskussion einzubringen: Was passiert, wenn man sich selbst hört? Welche Rolle spielt das Zusammenspiel von Stimmen, Stille, Lautstärke? Und welchen Klang hat die Institution Schule überhaupt? Warum wird das Auditive so vernachlässigt, wo es doch so wichtig ist? Vom Hören zum Zuhören zu kommen, ist doch eine grundlegende Kulturtechnik! Also sollten wir uns mehr auf folgende Fragen konzentrieren: Wie lernt man zuhören? Wie lehrt man horchen? Wie können wir der Wahrnehmung auf die Sprünge helfen?

KW:	Wie ist dabei Dein methodisches Vorgehen?
UR:	Wie werden Institutionen überhaupt darstellbar? Das muss man erst einmal herausfinden. Eine Institution ist kein Mensch, sie hat eine Geschichte, aber keine Biografie. Trotzdem ist der Porträt-Gedanke interessant. Es sind drei Schulen und sehr schnell wird deutlich, dass jede ein sozialer Kosmos für sich ist. Ich habe mich übers Klangbild genähert, habe versucht einzufangen, wie sie klingen. Ist das zum Beispiel hörbar, wenn drei von fünf Etagen leer stehen? Haben Lautstärkepegel und Lage, etwa am Rand einer kleinen Stadt zwischen Plattenbauten und viel Grün, etwas miteinander zu tun? Dass sich Schule insgesamt auch durch restriktive Klänge auszeichnet, kann man nicht leugnen. Die Gongs, das Laufen Vieler zur selben Zeit durch dieselben Flure, all die Schritte. Und dann gehen die Türen zu. Das hat schon etwas Militärisches. Im Kontrast dazu habe ich das Klangbild einer Projektschule im Ohr, an der ständig ein Instrument angespielt oder gestimmt wird; dazwischen die Stimmen der Jugendlichen. Das sind starke Eindrücke, dadurch baut man unterschiedliche Beziehungen auf ... Und immer Tempo, Schule hat ein sehr hohes Tempo! Hier ist alles schnell und verdichtet.
KW:	Ich habe bei deiner Arbeit auch das Gefühl, dass es sehr stark um Atmosphären geht ...
UR:	Genau, die Frage ist: Wie lässt sich das vermitteln? Ich denke: erstmal ganz konzentriert hören und in die Situationen gehen. Das mach ich sehr gerne, weil ich dadurch die Orte, Menschen und Haltungen – und damit das spätere Material – kennenlerne. Und dann, ganz intuitiv, nach wiederholtem Anhören der Aufnahmen, schneide ich Fragmente heraus, Ausschnitte, die mir im Gedächtnis geblieben sind. Das hinterfrage ich nicht weiter. Der Grund dafür kann sein, dass beispielsweise ein Raum oder eine Handlung auf besondere Weise klingen, oder dass der Umgang mit dem Gerät zum Thema wird, was auf wunderbare Art eine Metaebene einbringt. Und dann verwende ich eine Art Collage-Technik: kombiniere, schiebe und tausche, ergänze und nehme wieder weg. Ausprobieren, horchen, ruhen lassen. An ganz anderer Stelle weitermachen, jemandem vorspielen. In der Art ..., und immer muss es Freude machen zuzuhören. Mit Stimmen ist das etwas anderes: Ich kann die Stimmen und Sprachen aufeinander prallen lassen, kann die unheimlich stark aufeinander kommen lassen, verdichten und sie auch in ihrer Widersprüchlichkeit so erkennbar machen. Kontrastierung als Mittel und zwar, ohne dass es diffamierend ist, ohne Streitgespräch. Das ist das Streitgespräch, das sich aus unserem Verschiedensein ergibt, und das wird erst in der Montage deutlich. So kristallisieren sich Themen heraus.
KW:	Mir scheint, dass Deine Arbeit auch eine Nähe hat zur Ethnographie und deren Methoden. Die Ethnographen sprechen ja davon, dass sie das Feld erst abstecken. Wenn ich Dir jetzt zuhöre, kommt mir der Gedanke, dass Du durch Deine inszenatorische oder collagierende Dokumentation erst diese Kulturschulen herstellst ...  Podcast Teil 2 Kapitel 1

UR:	Bina Elisabeth Mohn ¹ hat dafür einen schönen Begriff gefunden: „Ein Feld erlauschen“. Ich glaube, man kann gar nichts wirklich hören, geschweige denn „erlauschen“, ohne dieses Abstecken geleistet zu haben. In „Räume“, dem zweiten Podcast, führen die 16-jährige Schülerin Anna und die Wissenschaftlerin Ulrike Hentschel durch ein imaginäres Haus. Das habe ich so „hergestellt“ oder „abgesteckt“, wie Du sagst. In diesem Haus gibt es verschiedene Räume: Da ist einmal die Kirche, das Museum oder ein Klassenraum. Natürlich gibt es so ein Haus nicht wirklich, aber hier ist es als imaginäres Klanggebäude zusammengesetzt worden. Die O-Töne darin habe übrigens nicht nur ich aufgenommen. Irgendwann bin ich dazu übergegangen, einfache Audiogeräte zu verteilen mit dem Auftrag, aufzuzeichnen, was den Schulalltag ausmacht, in Verbindung mit kleinen Memos. Dazu gab es auch Workshops und etwas didaktisches Material. Funktioniert hat das unterschiedlich gut. Aber an einer Schule hat sich ein „Wahlpflichtkurs Dokumentieren“ gebildet. Beforschte wurden damit, wie Gesa Ziemer sagt, zu Forschenden. Die Schülerinnen lernten beim Dokumentieren, wie ein Mädchen sagte: „... nichts. Außer vielleicht, sich besser auszudrücken, mal nachzufragen und etwas gut darstellen zu können. Ach ja, auch vor Leuten sprechen zu können. Man interessiert sich einfach viel mehr!“ Und dabei ging das Dokumentierte weit über die Projektinhalte von 3KulturSchulen hinaus. Ich würde sogar noch ergänzen: Die Schülerinnen erfahren dadurch Resonanz, und zwar buchstäblich, sie hören sich ja selbst sprechen. Im Sozialen unterstützt sie das in ihrer Identitätsfindung, in politischer Hinsicht in ihrer Position: Aus Teilhabenden werden Akteure!
KW:	Viele Ethnographen fokussieren auf die sozialen Praktiken. Ich finde persönlich sehr spannend, wie Ethnographen schreiben, denn dieses Schreiben berührt auch eine literarische Ebene.
UR:	Das Collagieren und Inszenieren kommt ja danach und ist ein subjektiver Akt, der natürlich alles andere als partizipativ ist. Ich erzähle durch die Montage die Geschichte, ich unterscheide zwischen Abfall und Archiv. Hier kommt das individuelle Gedächtnis als Gegenspieler zur Geschichte ins Spiel: Aleida Assmann, die sich ja intensiv mit Gedächtnis und Erinnerung befasst hat ² , sagt, die Geschichte gehört allen, die Erinnerung gehört dem Subjekt. Und Erinnern geht immer auch mit Vergessen einher.
KW:	Du hast am Anfang gesagt, es geht Dir darum, eine Geschichte aus den vielen Sichten der Beteiligten, aus vielen Perspektiven zu erzählen. Inwieweit verstehst Du Dich auch als eine der Vielen in diesem Forschungsprojekt?
UR:	Ich bin Projektleiterin des 3KulturSchulen-Projekts, das selbst ja kein Forschungsprojekt ist, sondern dessen Gegenstand. Und ich bin Dokumentaristin und leiste die Vermittlungsarbeit als Form praxisbasierter Forschung. Das sind zwei sehr unterschiedliche Rollen und Aufgaben. Manchmal habe ich mich gefragt: Wie wirkt sich das Aufzeichnen und Vermitteln auf meine Leitungsfunktion aus und umgekehrt? In jeder Rolle verstand ich mich zunächst als ZuhörerIn, BeobachterIn, und „ReflektorIn“. Weniger als jemand, der eine Vision oder ein Set von Regeln oder festen Qualitätskriterien vorgibt. Mit starken Verallgemeinerungen habe ich ein Problem, eher suche ich nach dem nicht Erwartbaren und situativ Überzeugenden. Das haben auch die Akteure gemerkt und gar nicht erst versucht, nicht vorhandene Standards zu bedienen. Claudia Schümann und ich als Projektleitung haben die Partnerinnen an den Schulen immer darin bestärkt, das bereits Vorhandene, das gut läuft und Qualität hat, auszubauen.

KW:	Wenn Du die Stimmen einfangen willst, brauchst Du einen Zugang zu den einzelnen Stimmen. Ich nehme diesen Prozess fast als Einverleibungen wahr und stelle mir vor, dass Du Dir den Anderen durch die Dokumentation einverleibst.
UR:	Das ist interessant: der Körper und, welche Rolle er spielt. Auch dieser wird ja – für die Aufnahme – durch das Mikrophon und die Person dahinter hergestellt. So kommen wir als Hörerinnen der Stimme, und damit dem Körper der Anderen, ungeheuer nahe. Das ist ein Privileg und für meine Arbeit wichtig. Und man muss das herstellen können, das stimmt. Vielleicht geht es gar nicht nur um Vertrauen ... Vertrauen ist gut, aber man muss auch Neugierde oder eine Herausforderung herstellen. Wirklich „einverleibt“, lass uns lieber sagen „berührt“, habe ich vielleicht nur die Jugendlichen. Über den Umweg der verteilten Geräte, die zu kleinen Spionen wurden, darüber haben sie sich gerne gezeigt. Es hat ihnen eine Bühne, einen Raum gegeben und, obwohl es paradox klingt, scheint es ein Schutzraum gewesen zu sein. Das hat viel mit Zeit zu tun, mit viel Zeit, mit so viel Zeit, dass es an Langeweile grenzt, und es hat mit dem Medium zu tun: Diese kleinen feinen Geräte muss man nahe an sich heran lassen, ein ausgestreckter Arm ist ja nicht besonders lang. Damit wird jeder, die sie benutzt, sofort klar, dass Atem und Stimme monumentale Ereignisse sind, es ist fast erschreckend. Aber eben auch sehr spielerisch: Plötzlich kann ich die Welt erklären – ist das nicht ein tolles Ermächtigungsangebot? Fantastisch. Und zugleich haben diese Geräte nicht die Autorität einer Filmkamera. Sie verursachen keine Sorge um das eigene Bild. Das wollen viele nicht weggeben. Mit der Stimme aber, die hier von einigen entdeckt wird, ist das nicht so ein Problem.
KW:	Es gibt einen Unterschied zwischen Deiner Dokumentation und der Vorgehensweise, mit der Kamera zu dokumentieren. Bei Dir spüre ich so etwas wie eine Unschärfe. Fällt Dir dazu etwas ein? Das wäre sehr spannend.
UR:	Mich interessiert das Offene, Verspielte, Atmosphärische, ja. Aber auch, wenn sich plötzlich etwas verändert und der Tonfall nicht mehr zur Aussage passt, solche Zwischentöne. Meinst Du das mit ‚Unschärfen‘? Wenn ja, machen sie meine Realität in der Wahrnehmung und damit meine Wirklichkeit aus. Mehr als die Ordnungen und Prinzipien.

¹„Kamera-Ethnographie (...) befasst sich mit Versuchen des Wahrnehmens, Sichtbarmachens, Unterscheidens, Ordnen und Zusammensetzens und so mit dem Sehen im Rahmen der Kommunikation ethnographischer Erfahrung.“ Das Zitat beschreibt die Arbeitsweise („Dichtes Zeigen“), die Bina Elisabeth Mohn als Modell empirischer Schulforschung und als ästhetische Forschungspraxis entwickelt hat. Weiterführende Literatur dazu unter <http://www.kamera-ethnographie.de/index.php?pageid=40>.

²Vgl. Aleida Assmann: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. Beck, München 1999. Die Kulturanthropologin Aleida Assmann schreibt und lehrt zu Themen von Erinnerungskultur. Insbesondere die Themen kulturelles Gedächtnis, Erinnerung und Vergessen stehen dabei im Mittelpunkt.

CHRIS, 10. KLASSE:
DAS FÄNGT SCHON IN DER 7. KLASSE AN, MIT
BERUFSORIENTIERUNG, (...)
UND JETZT IN DER 10. EBEN AUCH MIT
BEWERBUNGSSCHREIBEN. WIR HABEN
DURCHGEGANGEN, WIE MAN EINE
BEWERBUNG SCHREIBT, LEBENSLAUF, ETC. ...
WIR SIND DANN NOCH MIT
FREMDEN PERSONEN, DIE WIR JETZT NICHT SO
KENNEN, ALSO WIE ARBEITGEBER, SIND WIR
DURCHGEGANGEN, WIE MAN SO EIN
BEWERBUNGSGESPRÄCH FÜHRT, SICH RICHTIG
ANZIEHT, ALLES RICHTIG MACHT... UND DIE SCHULE
HAT JA NICHT UMSONST DEN PREIS GEWONNEN
FÜR DIE BESTE BERUFSORIENTIERENDE SCHULE,
SCHON ZWEI JAHRE LANG ...



Foto: Ursula Rogg

III. ANREGUNGEN MATERIALIEN



Foto: Ursula Rogg

DER DRACHENPAVILLON

Bauanleitung für ein fächerverbindendes Projekt

Otto Felber, Niklas Howaldt

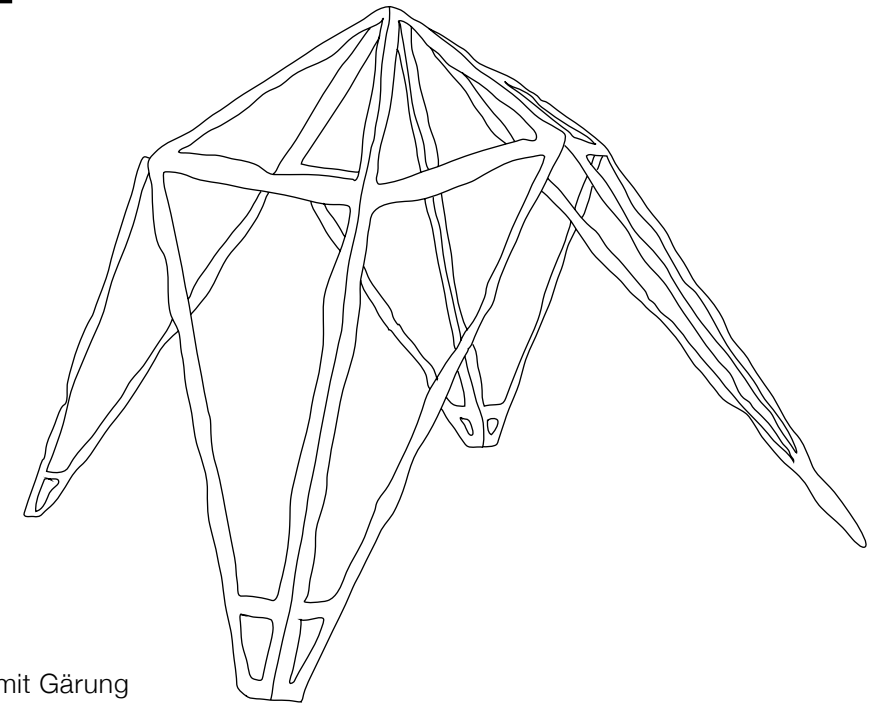
Der Drachenvavillon ist ein mobiler Raum, dessen Größe man ändern kann. Als Gesprächsraum in kleiner Runde, als Rückzugsort oder als Atelier wurde er für die jugendlichen Teilnehmerinnen des Projekts *3Kulturschulen* entwickelt. Neben seinen vielen nützlichen Eigenschaften soll er Zusammensein ermöglichen und Zusammengehörigkeit vermitteln. Als informeller Lernort genutzt, können Schülerinnen den Raum selbst einrichten, mit ihren Materialien füllen und eigene Regeln aushandeln. Die Bauanleitung dient als Anregung und Material zum Berechnen, Bauen und Variieren dieses temporären Raumgebildes. Sie kann in den Unter-

richtsfächern: Wirtschaft- Arbeit-Technik, Mathematik und Kunst und/oder für ein fächerverbindendes Projekt mit oder ohne Kulturpartnerinnen genutzt werden.



Foto: Otto Felber

MATERIAL



Werkzeugliste

- › Tischkreissäge mit Gärung
- › Akkuschauber mit Bits
- › Versenker und Holzbohrer
- › Cutter
- › Handtacker
- › Staubsauger
- › Schraubzwingen

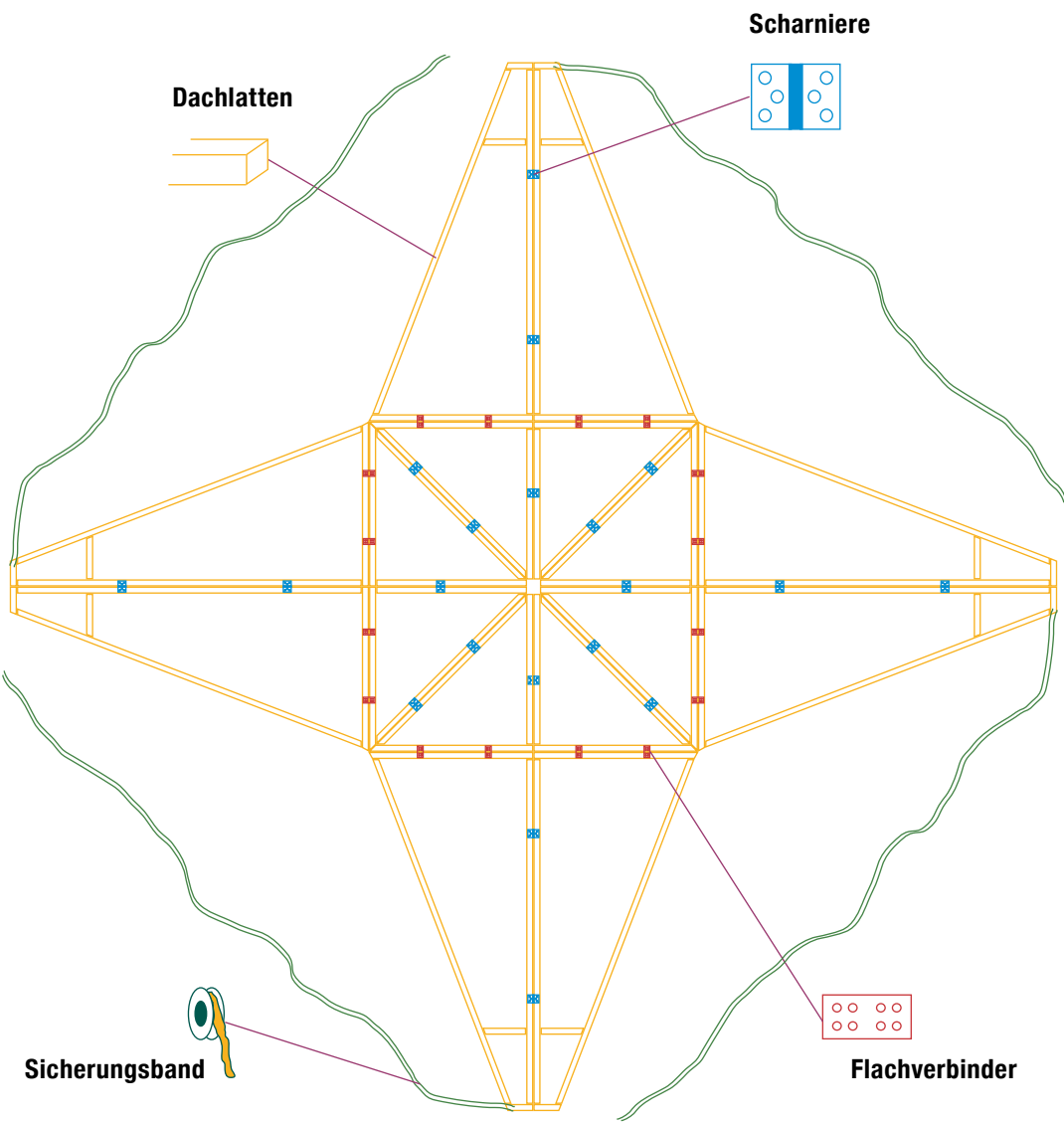
Materialliste

- › Dachlatten (Stärke: 30mm x 50mm) Gesamt: 60m
- › Metallscharniere 20 Stück
- › Metallflachverbinder 16 Stück
- › Schrauben für Querverbindung (ca. 16mm)
- › Schrauben für Scharniere (ca. 16mm)
- › Schrauben für Verbindungsstücke Holz (7cm)
- › Sicherungsband oder starkes Stoffband (mindestens 14m)
- › Metallösen mit Einschlagstempel 12 Stück
- › 4 kleine Metallhaken
- › Stoff oder Plane 36m² (ca. 24m x 1,5m auf der Rolle)

Wichtige Hinweise

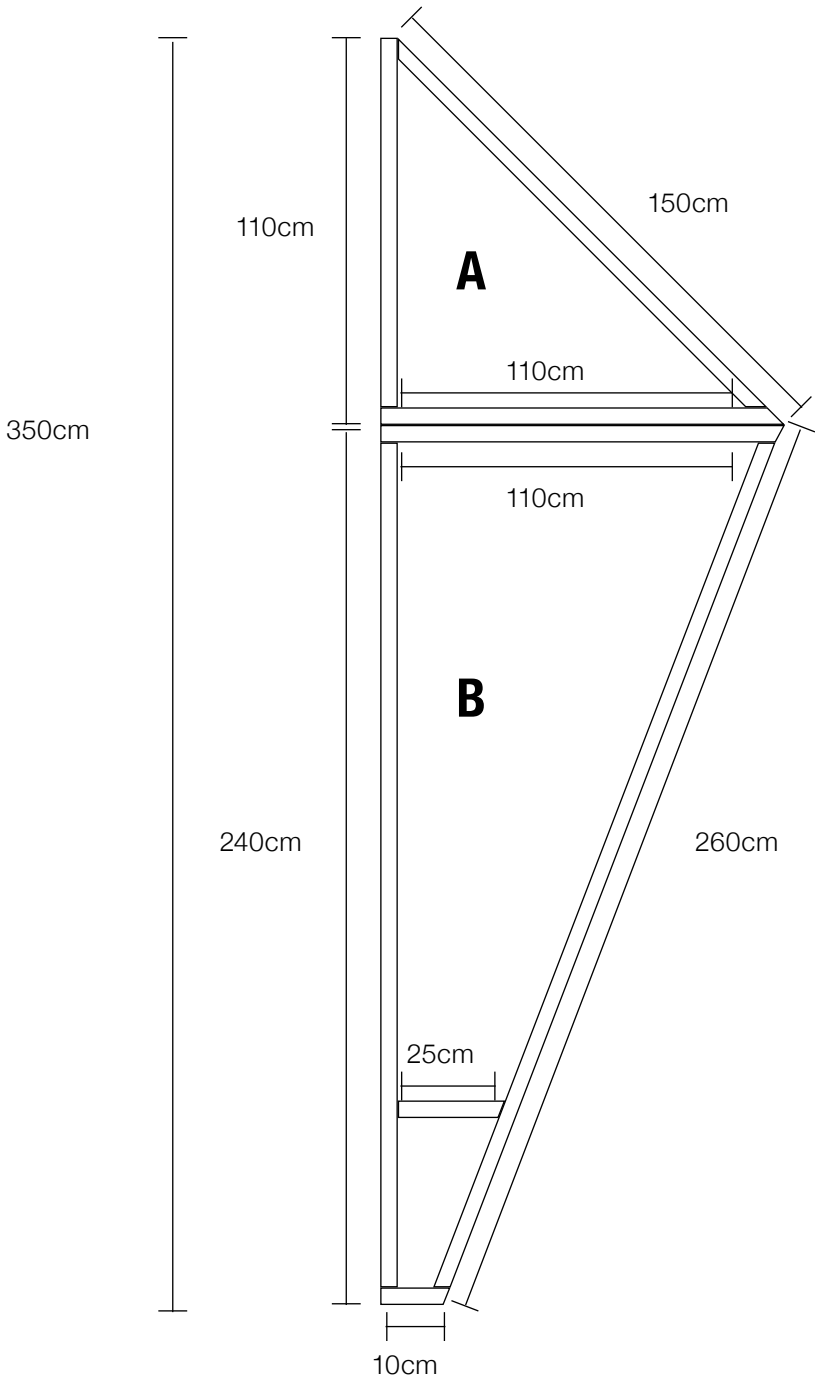
- › Als erstes ein maßstabgetreues Modell bauen.
- › Wie groß soll der Pavillon werden?
- › Kann man den Pavillon später gut transportieren?
- › Wasserdichter Stoff für eine Outdoor Variante?
- › Wenn der Pavillon in Räumen genutzt werden soll, unbedingt die Raumhöhe beachten!

ÜBERBLICK



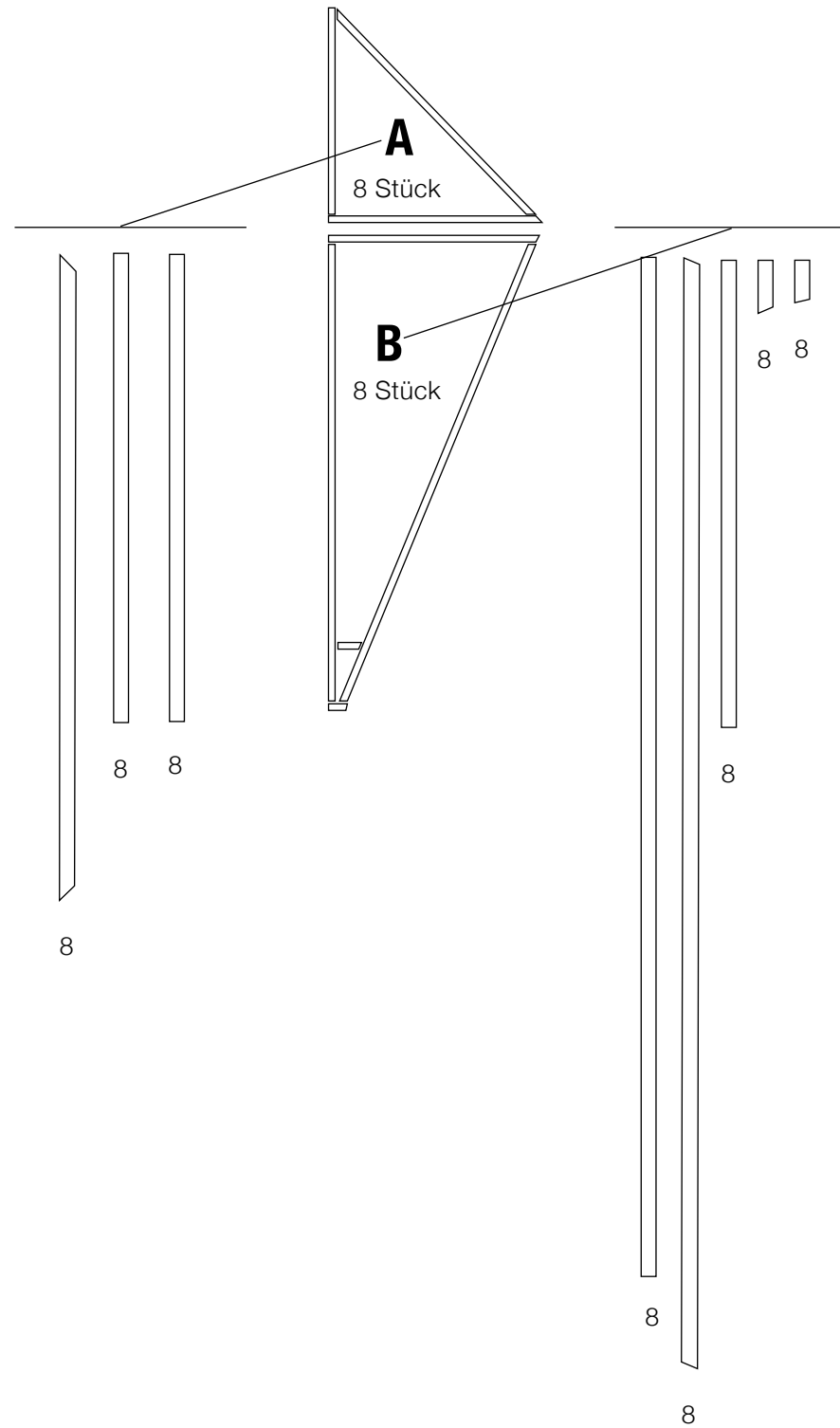
ANLEITUNG DRACHEN PAVILLON S. 02

MESSEN



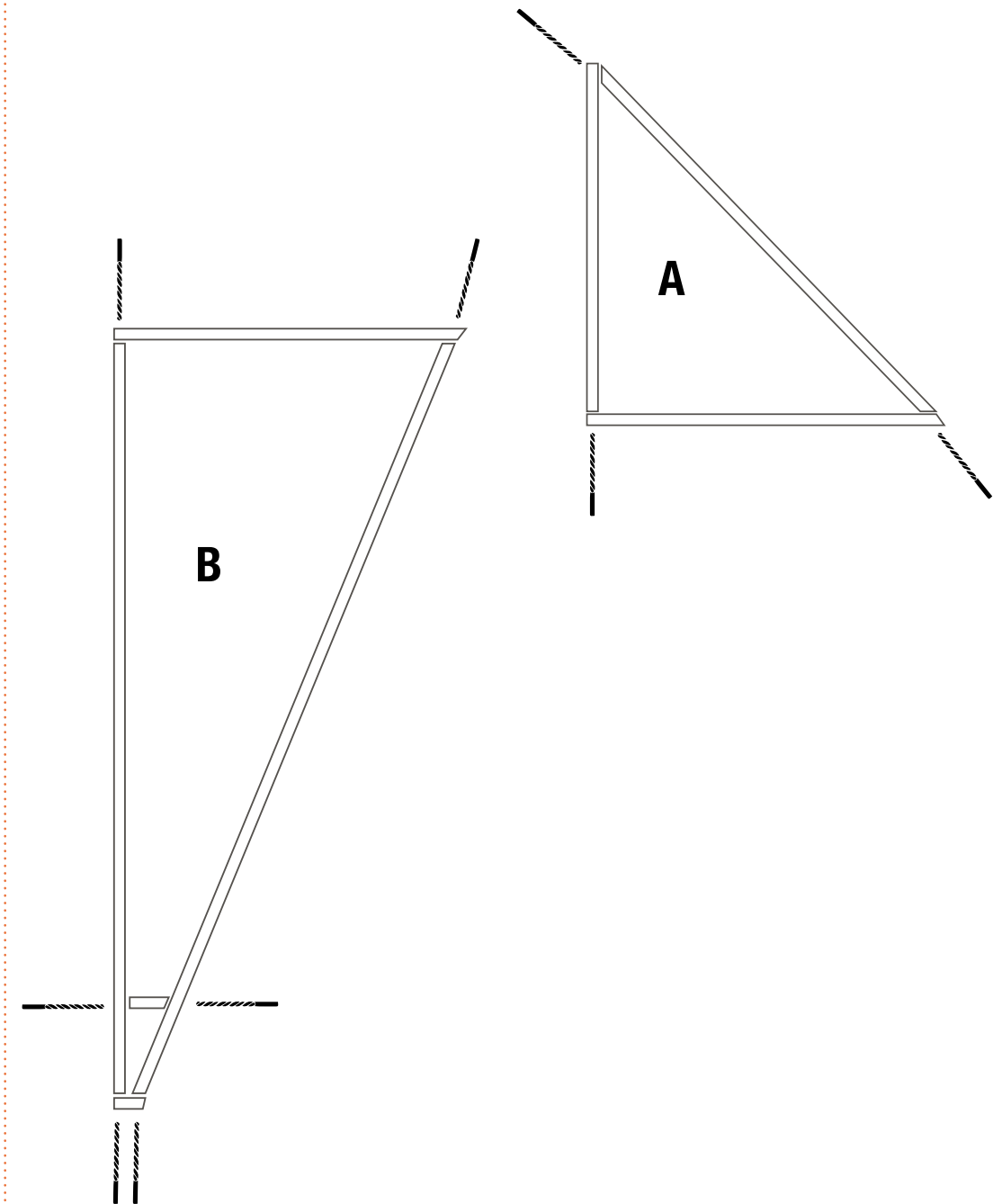
ANLEITUNG DRACHEN PAVILLON S. 03

SÄGEN



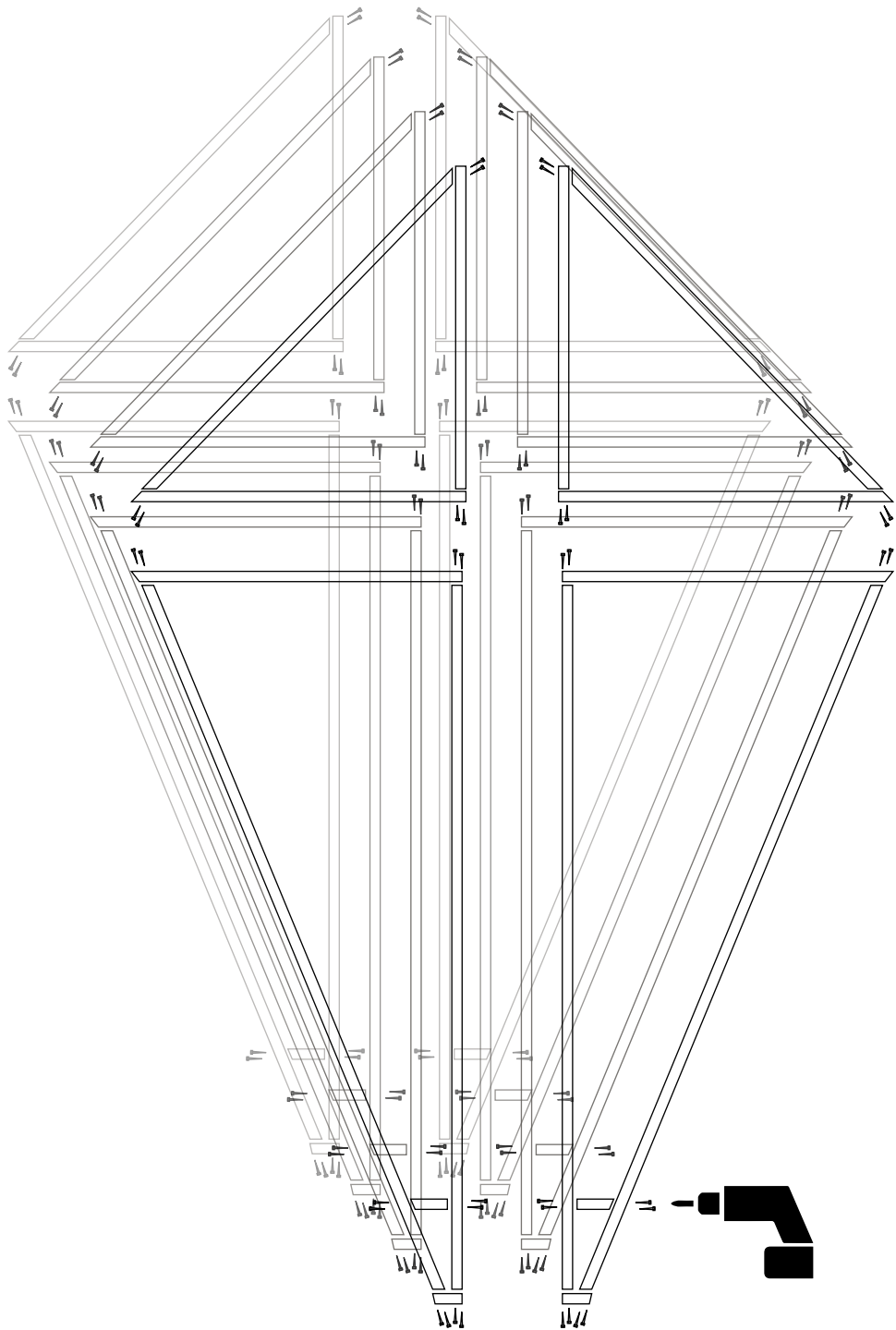
ANLEITUNG DRACHEN PAVILLON S. 04

BOHREN



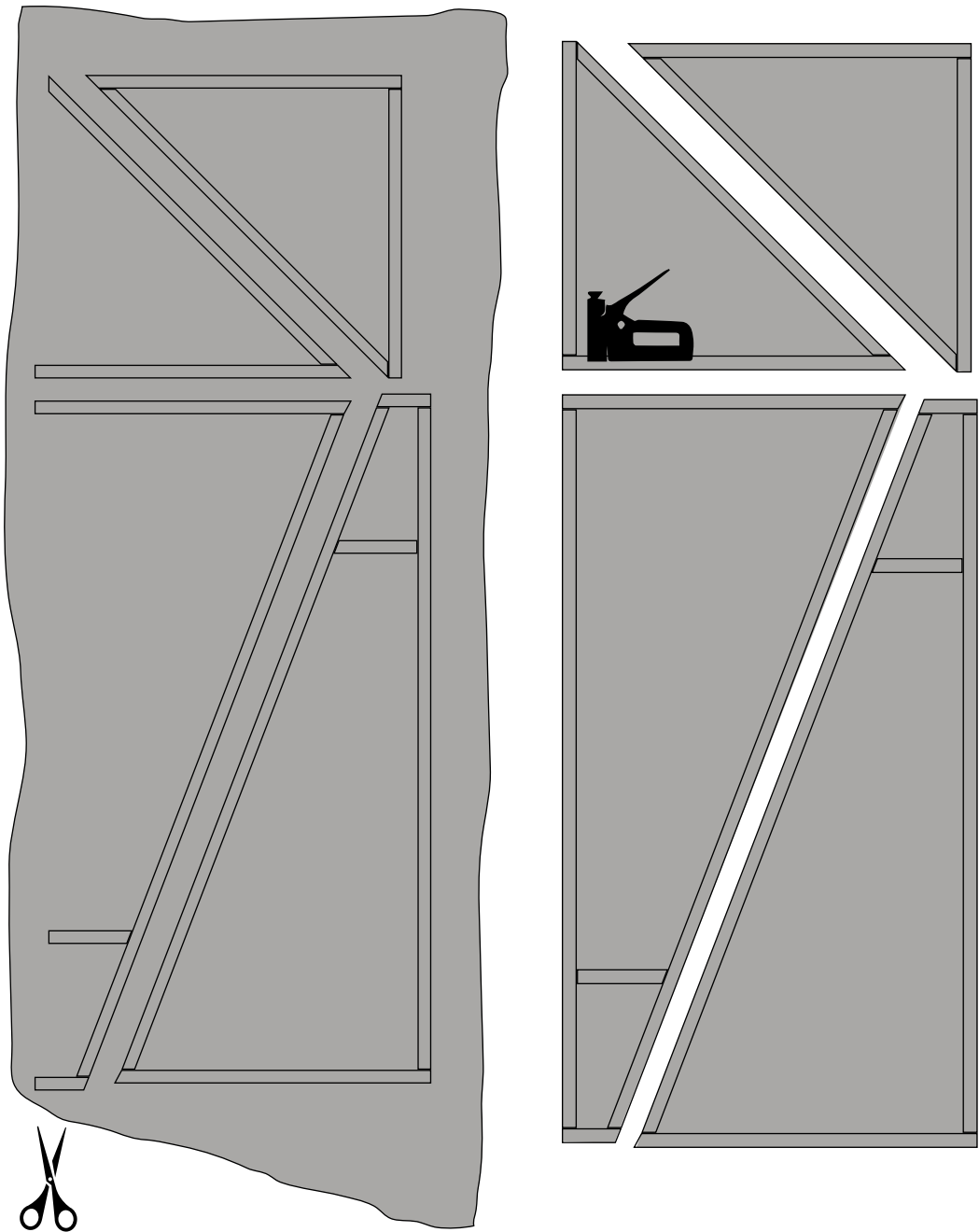
ANLEITUNG DRACHEN PAVILLON S. 05

SCHRAUBEN



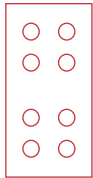
ANLEITUNG DRACHEN PAVILLON S. 06

SCHNEIDEN UND TACKERN

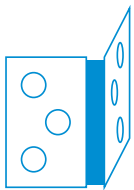
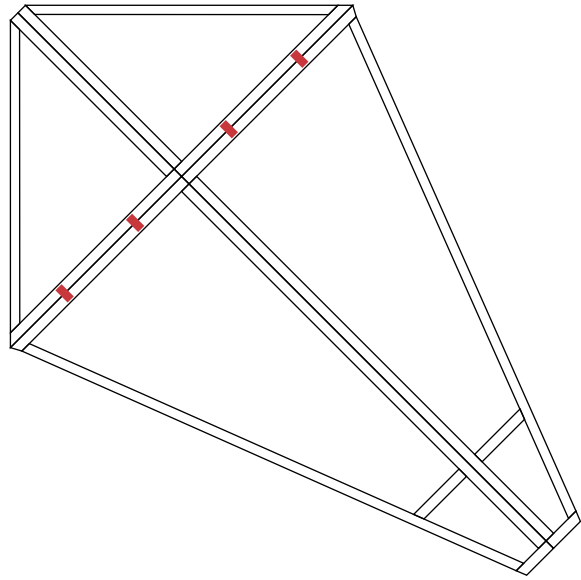


ANLEITUNG DRACHEN PAVILLON S. 07

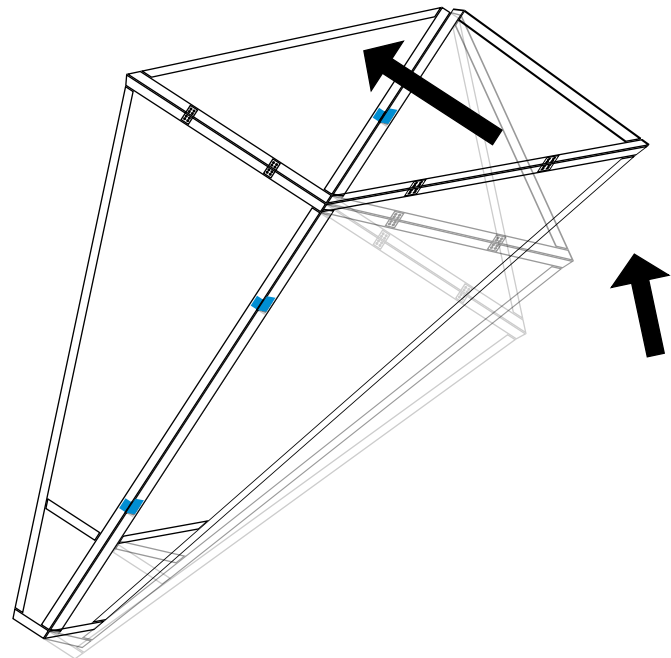
VERBINDEN



Flachverbinder

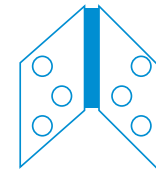


Scharnier A

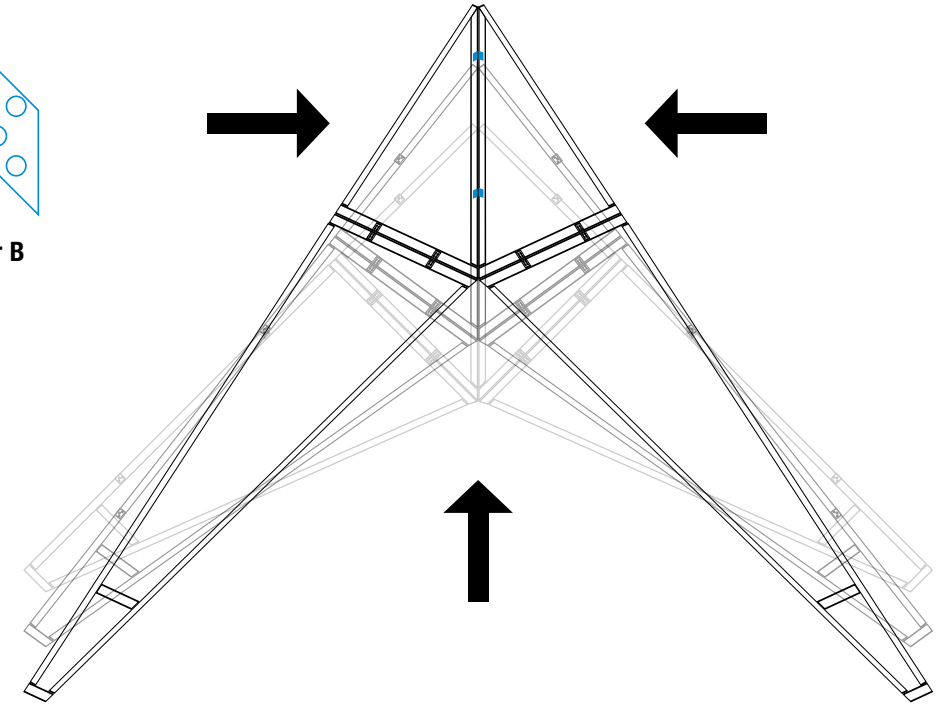


ANLEITUNG DRACHEN PAVILLON S. 08

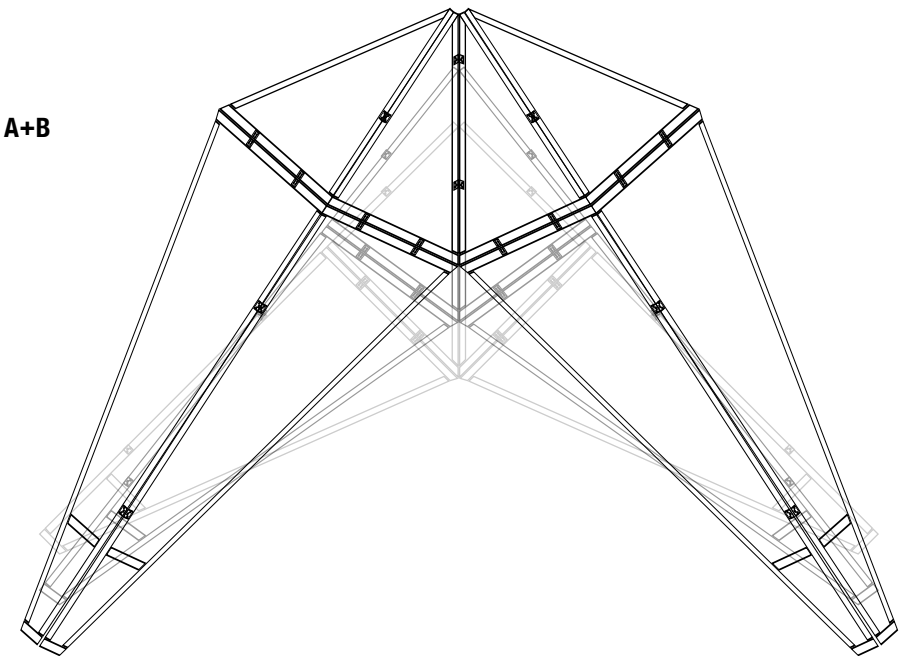
VERBINDEN



Scharnier B



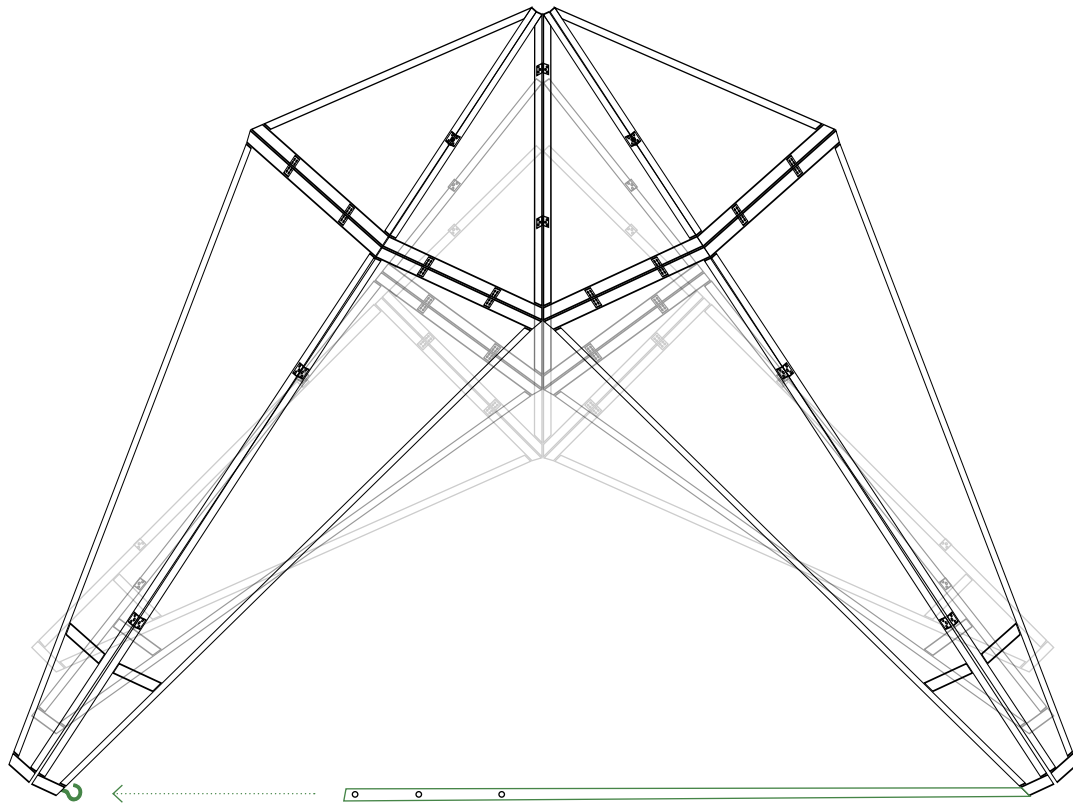
Scharniere A+B



ANLEITUNG DRACHEN PAVILLON S. 09

SICHERN

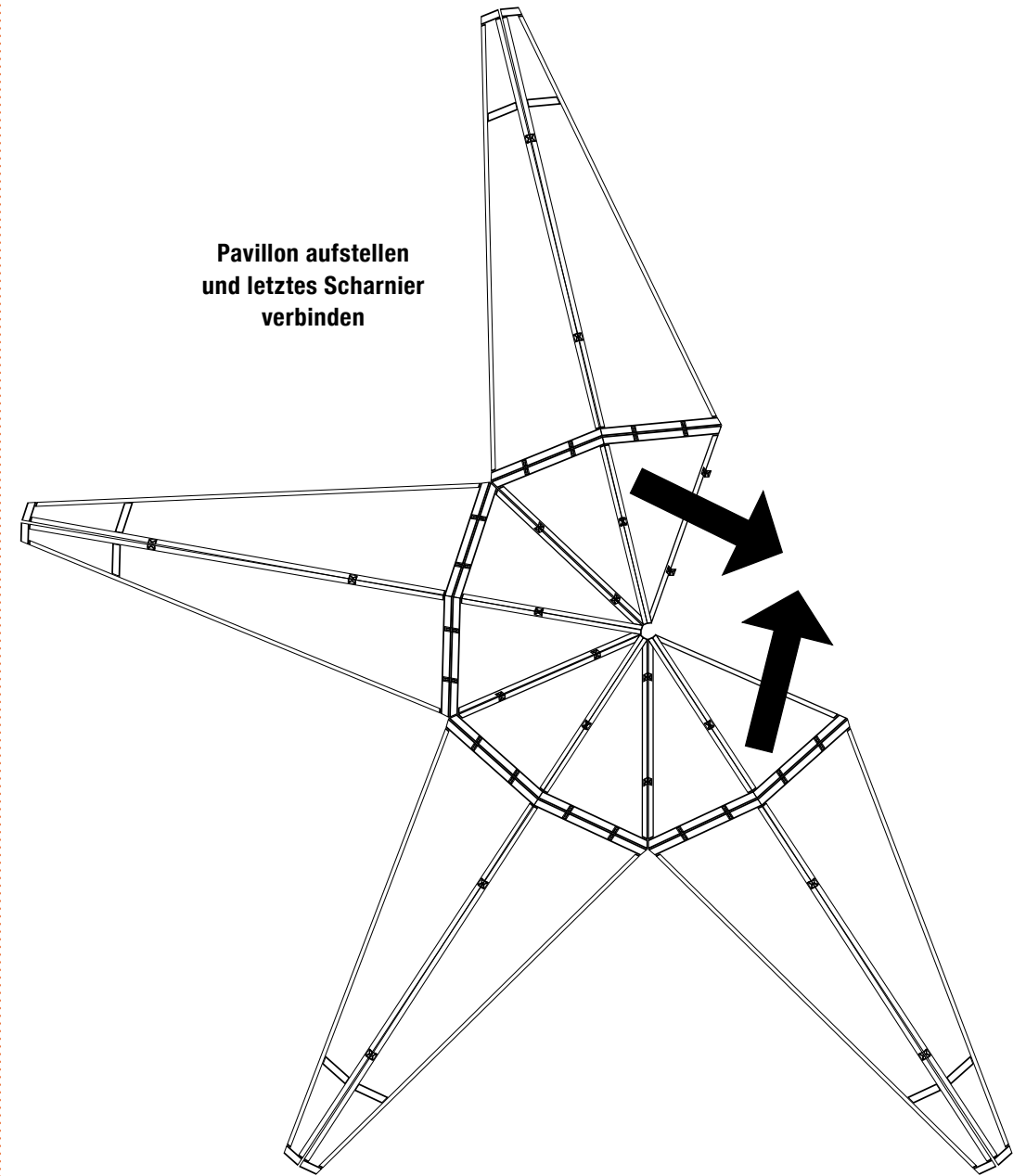
Pavillon stabilisieren,
Raumvolumen und
Gesamthöhe festlegen



ANLEITUNG DRACHEN PAVILLON S. 10

AUFSTELLEN

Pavillon aufstellen
und letztes Scharnier
verbinden



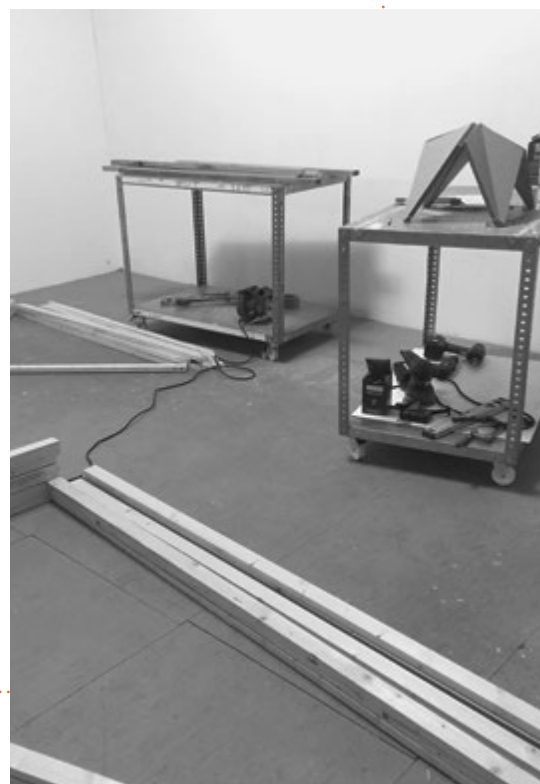
ANLEITUNG DRACHEN PAVILLON S. 11



Podcast
Übersicht



<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-bildung-in-brandenburg/3kulturschulen/>



Fotos: Otto Felber

DER PODCAST

1: Portrait einer Institution

Die sechs Kapitel dieser ersten Staffel sind den Institutionen und Teilnehmerinnen von *3KulturSchulen* gewidmet: Jede der 3 Projekt-schulen wird individuell portraitiert, weitere Kapitel führen in Ministerien und Universitäten. Überall philosophieren und diskutieren Menschen ihre Vorstellungen, Ideen und Wünsche: Was bedeuten die Künste und digitalen Medien für Schule und Unterricht, welche Ziele setzen wir uns und was können wir schaffen? Erste Ergebnisse und ein heftiger Disput beenden das erste Projektjahr ...



Podcast
Teil 1

3. Alles Lernen ist Erfahrung

Mythen oder Potentiale? Auf der Grundlage von 3 Thesen wird das Projekt rückblickend reflektiert: Wie steht es tatsächlich um die Behauptung, Kulturelle Bildung mache selbständig, wirke inklusiv und bereite auf bewusste Entscheidungen fürs Leben vor? Schülerinnen sprechen darüber was sie an persönlichen Erkenntnissen nicht mehr missen wollen und was sie an ihrer Schule gut finden. Schulleiterinnen reflektieren anhand früherer Aufnahmen die Veränderungen an der Schule und ihrer eigenen Haltung. Und während gemeinsam Kriterien für die Qualität Kultureller Bildung entwickelt werden, spricht eine Lehrerin mit einer Museumspädagogin über ihre Idee von Heimat und was man an einer Sammlung von 45 Wärmflaschen lernt.

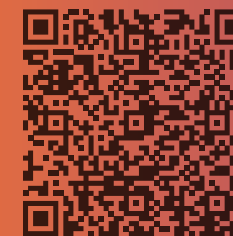


Podcast
Teil 3



2: Räume

Im zweiten Projektjahr gehören Kulturpartner bereits fest zum Unterricht und der Unterricht findet nicht mehr unbedingt im Klassenraum statt. Eine Schülerin und eine Wissenschaftlerin führen durch Räume eines Lerngebäudes, das sich der kulturellen Bildung verschrieben hat. Mathe und Musik im Kirchenraum, Englischunterricht als Radioprojekt, Politikunterricht im Museum: Wir lauschen dort dem Unterricht, begleitet von den Fragen und Antworten der Korrespondentinnen.



Podcast
Teil 2



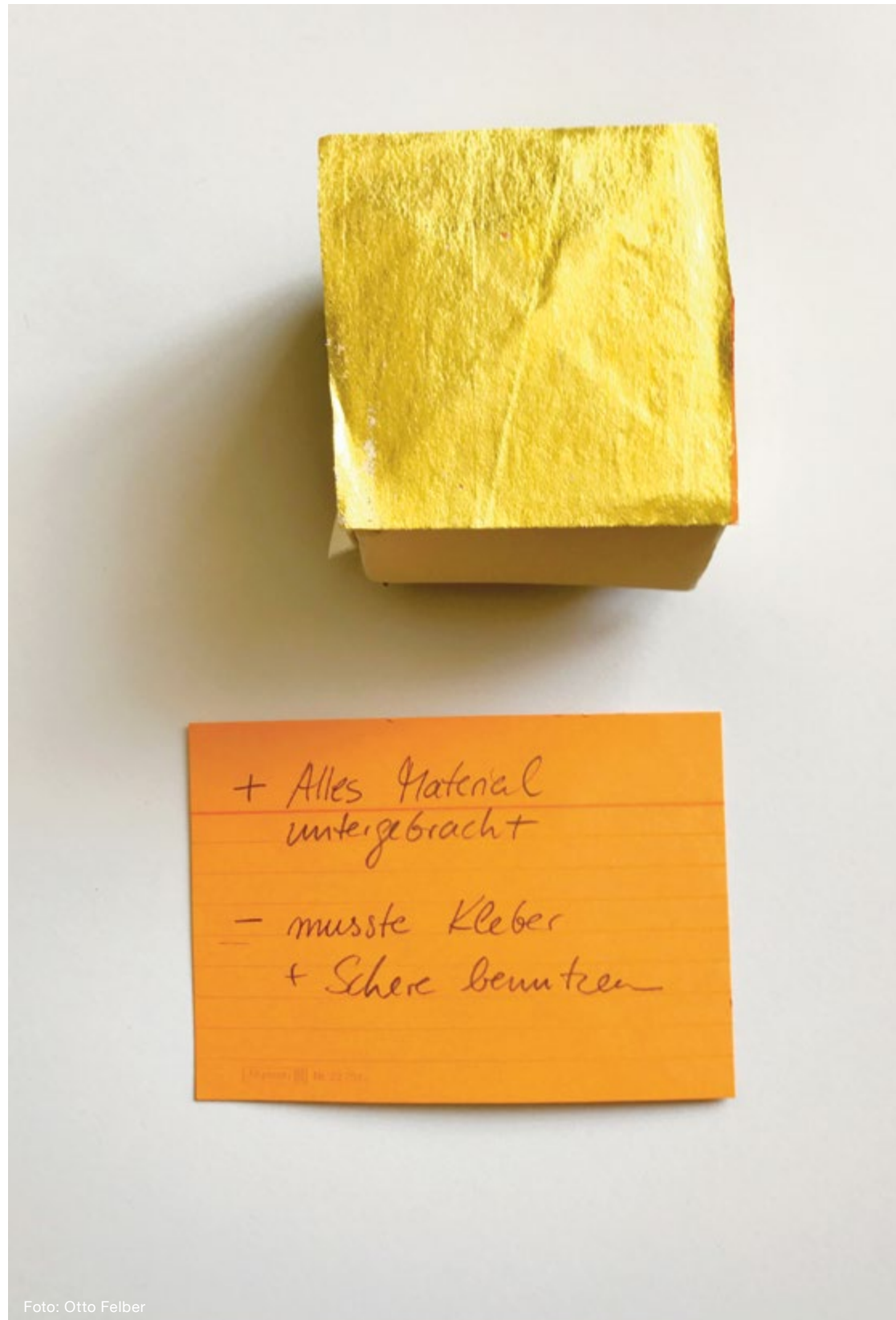
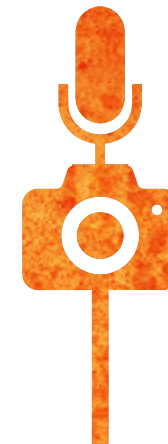


Foto: Otto Felber

WIE DOKUMENTIEREN?

Methodisches für eine fächerübergreifende Kompetenz

Gerhard Richter, Otto Felber, Ursula Rogg



Podcast
Teil 2
Kapitel 5

Wikipedia: „Unter Dokumentation versteht man die Nutzbarmachung von Informationen zur weiteren Verwendung.“ Synonyme zu „dokumentieren“:

aufzeigen, ausdrücken, demonstrieren, erkennen lassen, zeigen, zum Ausdruck bringen; (gehoben) bekunden, dartun, kundtun; (bildungssprachlich) artikulieren, manifestieren, sich ausdrücken, deutlich / offenbar / sichtbar werden, in Erscheinung treten, sich widerspiegeln, sich zeigen, zum Ausdruck kommen; (gehoben) sich bekunden, sich kundtun; (bildungssprachlich) sich artikulieren, sich manifestieren, ausweisen, belegen, beurkunden, beweisen, den Nachweis erbringen / führen / liefern, erfassen, festhalten, nachweisen; (bildungssprachlich) fixieren, beschreiben, darstellen, wiedergeben.

Im Verlauf von *3KulturSchulen* sollten die Veränderungen im Unterricht und an der Schule, die durch neue Partnerschaften zustande kamen, dokumentiert werden. Bald wurde klar, dass sich daraus ganz unterschiedliche Fragen ergaben, Fragen, wie wir unsere Wirklichkeit erfahren und sie für andere erfahrbar machen: Was erzählt ein Foto von der wirklichen Situation, in der es entstanden ist? Was passiert mit Information, wenn sie eine Stimme bekommt? Was braucht eine Information, damit sie glaubhaft ist? Was sind Grundregeln und Grundrechte beim Dokumentieren? Was darf ich, was kann ich und was auf keinen Fall? Und: Wie vermeide ich Langeweile?

INTERVIEW, MEMO, ATMO - EINE KLEINE DOKUMENTATIONSLEHRE FÜR AUFNAHMEN MIT DEM AUDIORECORDER

Gerhard Richter

Ein Statement, ein Interview oder ein schlichtes Memo ist immer dann angebracht, wenn Sie denken, für eine andere Schule wäre dieser Hinweis hilfreich, um ...

- > Zusammenarbeit besser zu organisieren,
- > Ideen dafür zu entwickeln,
- > kleine und große Aufgaben zu lösen,
- > Fehler zu vermeiden.

INTERVIEW: WAS SIND GUTE FRAGEN?

Unergiebige Fragen sind „geschlossene Fragen“; z.B. „Hat es dir gefallen?“

Denn sie lassen sich mit einem schnöden 'Ja' oder 'Nein' beantworten.

Viel bessere Fragen sind dagegen „offene Fragen“, also Fragen, bei deren Beantwortung man ein wenig ausholen muss. Z.B:

„Was hat dir daran gefallen?“

„Wie hast du das so schnell gelernt?“

„Wo hängt's grad?“ Oder kleine Aufträge, z.B:

„Erzähl' mal bitte, was da draus werden soll!“

Die Interviewfragen bitte mit aufnehmen.

STATEMENTS UND MEMOS: WIE ANFANGEN?

Schnell gemacht sind auch kleine Memos. Einfach den Rekorder einschalten und kurz diktieren, was man gerade gesehen, erlebt oder gedacht hat. Dabei ist die eigene Grundhaltung immer ein guter Ausgangspunkt.

WAS IMMER INTERESSANT IST:

- > Ängste und Hürden
- > Widerstände, Vorurteile, Vorbehalte
- > Hoffnungen, Einsichten, Lösungen
- > Kurskorrekturen
- > Erfolgserlebnisse
- > Checklisten
- > Erfahrungen aus Begegnungen
- > „Was habe ich mitgenommen?“
- > „Bloß-nicht-wieder“

ATMOS: WIE WÄHLE ICH AUS? WANN NEHME ICH AUF?

Sehr nützlich für die spätere Gestaltung der Audio-Dokumentation sind atmosphärische Aufnahmen, d.h. das Aufnahmegerät einfach mal ein paar Minuten mitlaufen lassen und das Geschehen aufnehmen. Interessant sind Gespräche, Arbeitsgeräusche oder Hintergrundgeräusche. Schwierig zu beantworten ist natürlich immer die Frage: Was ist denn eigentlich interessant und was ist eher nebensächlich? Die Frage lässt sich schwer beantworten. Die Erfahrung zeigt, dass scheinbar Nebensächliches später in der Auswertung eine hohe Aussagekraft haben kann. Deshalb sollte man den Filter wichtig/unwichtig nicht überbewerten.

Zuviel Material ist besser als zu wenig.



WIE DOKUMENTIEREN? S.01

WIE DOKUMENTIEREN? S.02

WIE WIRD ES INTERESSANT?

Alle guten Geschichten balancieren auf einem kippligen Punkt zwischen



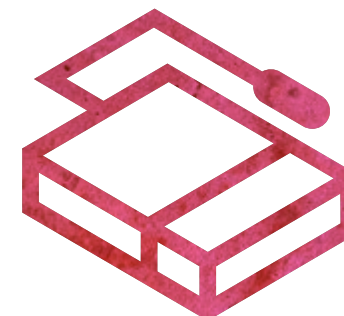
Das gilt natürlich auch für uns und andere Protagonisten der Projekte. Diese Sicht hilft uns, Motivationen und Grenzen zu spüren, Reaktionen einzuordnen. Dabei kann ich ...

- > Schrille Behauptungen aufstellen
„Wetten, dass spätestens in einer halben Stunde ...“
- > Definitionen/Negativdefinitionen
„Bildung an sich ist Kultur.“ „Was ist dann Unkultur an unserer Schule?“
- > Lauern/Prophezeien
„Wann pfeffert er den Hammer in die Ecke?“
- > Fallhöhe suchen / aufbauen
„Vier Jahre Studium und jetzt das ...!“
- > Gegenstände / Kulissen zum Leben erwecken und sprechen lassen
„Die Lichtstrahlen kitzeln die Gesichter, Staub tanzt vor der Projektion ...“.

WIE SOLL ICH AUFNEHMEN?

Für alle Audios gilt:

1. Sorgfältig auspegeln – maximal Pegel bei minus 6 dezibel.
2. Namen und Datum aufsprechen.
3. Erzählen, was sich gerade ereignet.
4. Falls es Hintergrundgeräusche gibt, davon noch 1 Minute aufnehmen.
5. Aufnahme möglichst extern abspeichern und sichern.

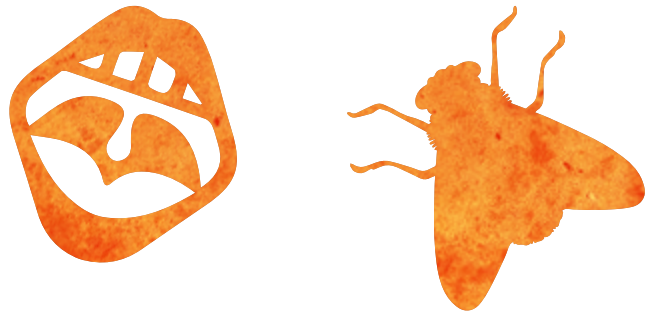


FLIEGE ODER MUND: KLEINES REGELWERK FÜR DOKUMENT-ARTISTEN

Ursula Rogg

FLIEGE ODER MUND – WELCHER DOKU-TYP BIST DU?

Menschen sind nicht gleich und jeder kann etwas anderes gut. Das gilt auch beim Dokumentieren. Der eine wird als „Fliege an der Wand“ irgendwann gar nicht mehr wahrgenommen und kann sich ungestört (und die anderen nicht störend) auf die eigenen Aufnahmen konzentrieren, der andere ist ein rasender Reporter und holt mit ihren Fragen und ihrem Mikro alles aus den Leuten raus.



Überlege dir, was zu dir passt und was dich interessiert.
Suche so lange, bis Du etwas findest, was Dich interessiert.
Und dann schau dir die Regeln an: Was ist für Dich wichtig?

WAS INTERESSIERT DICH? KLEINES REGELWERK FÜR DOKUMENTARISTEN

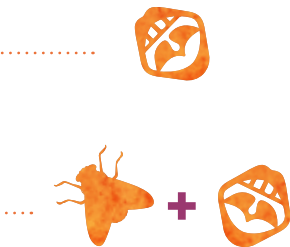
1. Regel Echtheit: Sei interessiert!
Was interessiert DICH? Formuliere Fragen.
sprich deine Sprache. Mach das Thema zu Deinem!



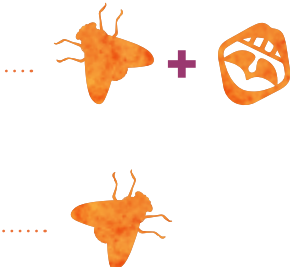
2. Regel Neugierde: Sei mutig!
Finde Verborgenes! Hake nach, bleib dran, riskiere Gereiztheit!



3. Regel Ausgewogenheit: Sei kontrovers!
Hole zwei oder mehr Meinungen zu einer Sache ein!
Gib unterschiedlichen Leuten eine Stimme für ihre Argumente.
Lass Widersprüche entstehen. Sei fair!



4. Regel Vollständigkeit: Sei genau!
Begrenze das Feld. Beschreibe es aus Mikro- und Makrosicht,
im Ganzen und im Detail. Jage und sammel Informationen.
Kenne Dich aus!



5. Regel Schönheit: Sei erfinderisch!
Lausche! Sammle gute Geräusche und Klänge. Achte sehr auf die
Aufnahmequalität!



Hinweis für Lehrerinnen: Daraus lassen sich – themenspezifisch - Kriterien ableiten!



WIE DOKUMENTIEREN? S.03

WIE DOKUMENTIEREN? S.04

CHECKLISTE FÜR AUDIO-AUFNAHMEN

So ist deine AUSRÜSTUNG komplett:

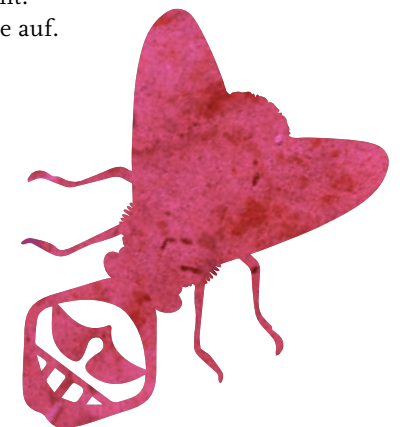
- > Aufnahmegerät
- > Batterie + Ersatzbatterie
- > Windschutz
- > formatierte Speicherkarte + Adapter (Achtung! Bereits vorhandene Aufnahmen gehen beim Formatieren verloren!)
- > Tasche
- > Stativ
- > Griff
- > Kabel
- > Stecker
- > dein eigener Kopfhörer

ALLES DA? UND JETZT: FEINE OHREN!

So bist du gut vorbereitet:

Es ist leise:

- > kein Verkehrslärm
- > kein Flugzeuglärm
- > kein Getuschel, das ich nicht will
- > die Handys aus
- > kein Wind
- > kein Gebläse/ Brummen (Ventilator, Klimaanlage, Computer, ...)
- > harte Oberflächen sind abgedämpft
- > Ist die Batterie geladen und eine Ersatzbatterie da?
- > Ist die Speicherkarte eingelegt?
- > Kann ich über Kopfhörer (bei einer Probe) etwas hören?
- > Ich drücke die Aufnahmetaste: Bewegt sich der Pegel?
- > Ist die Lautstärke korrekt?
- > Ich drücke die Pausetaste, bis es losgeht.
- > Ich löse die Aufnahmetaste, ich nehme auf.



EIN LEITFADEN FÜR DEN UMGANG IN SOZIALEN MEDIEN AM BEISPIEL VON FACEBOOK

Otto Felber

Soziale Netzwerke bieten große Vorteile in der modernen Kommunikation – aber auch einige rechtliche Risiken. Die Rechtsfragen im Bereich des Urheber- und Persönlichkeitsrechts sind komplex und können von juristischen Laien kaum beantwortet werden. Das Internet ist ein Medium, in dem man mehr kann als man darf. Es ist schwierig, alle Regeln im Internet einzuhalten, aber es ist wichtig, ein paar Regeln zu kennen.

BEVOR MAN INHALTE AUF FACEBOOK HOCHLÄDT, SOLLTE MAN FOLGENDE PUNKTE PRÜFEN:

> Greife ich in fremde Urheber- und Persönlichkeitsrechte ein?

Wenn du Produkte von anderen benutzt, prüfe die Urheberrechte. Andernfalls kann es sehr teuer werden! Beim Urheberrecht geht es um die Rechte am Bild, Text oder an der Musik; also um die Rechte derer, die etwas geschaffen haben. Sind diese Produkte für Dritte, (also z.B. für dich) interessant, hat der Produzierende so genannte Urheberrechte, die du bei der Verwendung oder Nutzung beachten musst. Manchmal versehen Produzierende ihre Werke mit einer ausdrücklichen Lizenz zur Nutzung und Veröffentlichung durch andere, das sind dann so genannte Creative Commons.



<https://search.creativecommons.org>



Bilder mit folgendem Zeichen (Creative Commons) können ohne Probleme verwendet werden. Beim Persönlichkeitsrecht geht es um die eigenen Rechte am Bild, also darum, wer wie abgebildet wird. Die Persönlichkeitsrechte muss man erfragen. Mehr dazu unter:



www.klicksafe.de/themen/rechtsfragen-im-netz/irights/urheber-und-persoendlichkeitsrechte-in-sozialen-netzwerken/



www.mabb.de/information/service-center/download-center/details/medienkompetenz/alles-geklart-medienproduktion-und-recht.html



WIE DOKUMENTIEREN? S.05

WIE DOKUMENTIEREN? S.06



WAS SAGT DER INHALT ÜBER MICH AUS UND KÖNNTE ER MISSVERSTANDEN WERDEN?
Und werde ich mit einer entsprechenden Veröffentlichung in fünf Jahren immer noch einverstanden sein?

Denke z.B. an Alkoholkonsum, laszive Posen, Aufenthaltsorte, zukünftige Arbeitgeber ...



<http://www.zeit.de/zeit-wissen/2011/05/Internet-Daten-Ewigkeit>

MÖCHTE ICH FACEBOOK WIRKLICH MEINE BILDER ZUR VERFÜGUNG STELLEN?
Laut der aktuellen Nutzungsbedingungen kann Facebook theoretisch deine privaten Bilder zu Werbezwecken verwenden. (2017)



www.rechtambild.de/2011/05/facebook-was-passiert-mit-unseren-bildern-ein-einblick-in-die-nutzungsbestimmungen

DAS TEILEN VON BILDERN UND INHALTEN IN SOZIALEN MEDIEN IST NUR IN DREI FÄLLEN WIRKLICH KORREKT:

1. Bilder, Videos, Texte oder Musik sind selbst erstellt.



2. Schriftliche Genehmigung zur Veröffentlichung liegt vor.



3. Du verwendest Inhalte mit einer Creative Commons Lizenz.



GEBRAUCHSANWEISUNG FÜR VERTRAGS-ABSCHLÜSSE

Claudia Schümann,
Lehrerin – für Kunst und Deutsch
am Alexander S. Puschkin Gymnasium Hennigsdorf
und Mitarbeiterin im Bereich der Kulturellen
Bildung am Landesinstitut für Schule und
Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
Projektleiterin von 3KulturSchulen.

Kooperationen zwischen Schulen und Kulturinstitutionen

Sie stehen am Beginn eines neuen Projekts und müssen sich auch mit der Verwaltung von Mitteln beschäftigen. Dabei wird es bürokratisch zugehen. Lassen Sie sich jedoch nicht verschrecken! Die folgenden Empfehlungen stammen größtenteils aus einer Gebrauchsanweisung für Vertragsabschlüsse im 3Kulturschulen Projekt. Diese wurde von der Leiterin der Haushaltsabteilung im LISUM entwickelt. Der Inhalt wurde in einem Seminar zur Auftaktveranstaltung des Projektes an die Mitglieder der schulischen Steuergruppen vermittelt. Diese überarbeitete Variante beinhaltet verallgemeinerte Richtlinien, die unerfahrenen Auftraggeberinnen zur Orientierung dienen kann.

Stehen zur Durchführung des Projekts Mittel einer Stiftung / eines (Förder-)Vereins zur Verfügung, so sind diese zweckgebunden, das heißt, gemäß der geschlossenen Fördervereinbarung zu verwenden. Damit Sie stets den Überblick behalten, empfiehlt sich die Anlage einer Mitteltablette. Von allen Verträgen und Abrechnungen machen Sie sich am besten für Ihre Unterlagen eine Mehrfachausführung, so dass Sie jederzeit alle Informationen vorliegen haben und nachvollziehen können.

Jeder Vertrag, den Sie auslösen, sollte neben der offiziellen Unterschrift des Auftraggebers noch von einer zweiten Person abgezeichnet werden (Vier-Augen-Prinzip). Erst dann legen Sie den Ver-

trag zur Unterzeichnung dem Auftragnehmer vor. Worauf wir aufgrund unserer Erfahrung hinweisen möchten: Verträge sind vor Beginn der Leistungserbringung abzuschließen!

Honorarvereinbarungen schließen Sie, wenn Sie jemanden mit einer Dozententätigkeit beauftragen (zum Beispiel: Vortrag, Leitung eines Workshops). Die Höhe der Vergütung bemisst sich nach Art, Umfang, Dauer und Schwierigkeitsgrad der zu erbringenden Leistung und nach der für die jeweilige Tätigkeit notwendigen Qualifikation.

Honorarsätze für Künstlerinnen (an Schulen) liegen im Land Brandenburg zwischen 25 € und 40 € pro Zeiteinheit (45 Minuten). Diesbezüglich kann man sich an den gängigen Honorarstufen orientieren.¹

Da mit dem Honorarsatz alle dem Auftragnehmer entstehenden Aufwendungen und Steuern abgegolten sind, ist der Aufwand für Vor- und Nachbereitung bei der Festlegung des Honorarsatzes pro Zeiteinheit zu berücksichtigen. Bedenken Sie also, dass die Planungen vorab (z. B. Besprechungen mit den Schulpartnerinnen, die Beschaffung von Material) und der Abschluss eines Projektes (z. B. Gestaltung einer Ausstellung und/oder die Erarbeitung einer Publikation) besonders zeitaufwändig sind.

Da im ländlichen Raum oft erhebliche Wegstrecken zu bewältigen sind, sollten auch Kosten für Fahrten und Materialtransport vertraglich festgelegt werden.



Foto: Ursula Rogg

Für Reisekosten mit einem PKW (Wegstreckenentschädigung) kalkulieren Sie 0,20 € pro Kilometer für die kürzeste Verbindung. Deshalb ist es wichtig, die genauen Start- und Zieladressen zu kennen und anzugeben. Findet ein Projekt in einem Atelier statt, so ist für die Nutzung, auch von Werkzeugen oder technischen Geräten der Künstlerin, ein angemessener Kostenanteil zu übernehmen. Zu klären sind auch versicherungsrechtliche Fragen z.B. zur Aufsichts- und Haftpflicht.

Werkverträge schließen Sie ab, wenn Sie jemanden beauftragen möchten, ein Werk zu erstellen. (Zum Beispiel: Bau einer Kulisse). Definieren und beschreiben Sie das Werk, welches zu erstellen ist,

und erfassen Sie alle vertragsrelevanten Daten des Werkvertragsnehmers. Dokumentieren Sie, wie sich die vereinbarte Summe zusammensetzt. Erst wenn das Werk erstellt ist, erfolgt die Bezahlung. Klären müssen die Auftraggeberinnen eines Projektes mitunter auch ihre Abgabepflicht gegenüber der Künstlersozialkasse.²

¹ http://bravors.brandenburg.de/br2/sixcms/media.php/66/VV%20HonorareMBJS_Anl.24670169.pdf.

² <http://www.kuenstlersozialkasse.de/unternehmen-und-verwerter/bemessungsgrundlage.html>.



Foto: Pia Klüver



Foto: Ellen Kobe

KLASSEMUSEUM!

Arbeitsblätter und Anregungen für Lehrerinnen

Anne Hartmann, Pia Klüver



Podcast
Teil 2
Kapitel 2

Als Orte der Bildung und der Anschauung finden Museen zunehmend Beachtung als Partnerinstitutionen von Schulen. Im Verlauf von *3KulturSchulen* verlegte die Lehrerin Anne Freudenberg (vgl. S. 50 „Von den Dingen lernen“) in enger Abstimmung mit den Vermittlerinnen Anne Hartmann und Pia Klüver, ihren Unterricht im Fach Politische Bildung vom Bertolt-Brecht-Gymnasium ans „Oderbruch Museum Altranft – Werkstatt für ländliche Kultur“. Dort konnten die Schülerinnen eigene Beziehungen zu den Gegenständen und Lebensräumen eines vergangenen Alltags herstellen, sich mit Veränderungen im Lauf der Generationen, mit Handwerk, Industrie, Dauer und Wert auseinandersetzen und schließlich an einer großen Ausstellung mitwirken: Der Wiedereröffnung des ehemaligen Freilichtmuseums als Oderbruch Museum Altranft mit der Ausstellung „Revision!“. Mit diesem Material möchten wir Sie zu Kooperationen mit regionalen Museen in Ihrer Nachbarschaft anregen und ermutigen. Sie finden Antworten auf erste grundlegende Fragen sowie Arbeitsblätter für eine erste Annäherung. Das Kapitel wird abgeschlossen durch das Projektkonzept für 2017, das die Künstlerin Ellen Kobe erstellt hat.





Foto: Ellen Kobe

1. Was ist ein Museum? Was sollen Museen zeigen? Wer darf das mitentscheiden? Für wen sollen Museen da sein?

Seitdem die Museen für alle Menschen geöffnet wurden, nehmen Sie in unserer Gesellschaft die Rolle der Bildung und des gemeinsamen Erinnerns ein. Lange Zeit erhoben sie dabei den Anspruch, objektiv zu sein, d.h. zu zeigen, wie etwas ‚wirklich‘ war. Doch wie ihr bestimmt auch schon häufig erlebt habt, kommt es da immer auf die Betrachterinnen an. Museen können also nicht zeigen, wie etwas ‚wirklich‘ war, ist oder sein wird. Denn: Indem etwas gezeigt wird, wird immer auch etwas nicht gezeigt. Viele können sich an dem Entscheidungsprozess, was in einem Museum thematisiert werden soll, gar nicht beteiligten. Weil Museen aber eine große Kraft haben, unsere Wahrnehmung der Welt zu beeinflussen, und weil sie vielen Menschen eine Orientierung dafür bieten, wie wir leben sollen, was in einer Gesellschaft wichtig, was schön ist, was wir fürchten sollen usw., wäre es wichtig, dass nicht nur ein paar ausgewählte Leute entscheiden, was im Museum gezeigt wird. [...] Viele neue Museen versuchen daher die Besucherinnen, Künstlerinnen, Nachbarinnen usw. in die Ausstellungen mit einzubeziehen und das Museum als Ort des Austauschs zu denken. Als ein Ort, wo Ausstellungen in Bewegung bleiben und es Raum gibt, sich auch als Besucherin einzubringen.

2. Was hat das Museum mit uns zu tun?

Wir möchten uns mit euch darüber austauschen, [...] was unsere Interessen in einem Museum sind. Ihr sollt Gelegenheit haben, einen vertieften Einblick

in die neuen Ideen für das Freilichtmuseum Altranft zu bekommen und darin, was diese Neugestaltung insbesondere für die Menschen in dieser Region, also auch für euch, bedeuten kann. Wir werden mit euch einen Ausflug zum Museum machen. Wir werden mit euch nach Möglichkeiten suchen, wie ihr euch im Museum wiederfinden könnt, was ihr dafür braucht und wie wir das auch anderen zeigen können. [...] Wir möchten mit euch etwas Sichtbares im Museum positionieren, was eure Auseinandersetzungen und euren Besuch im Museum für die Gäste der Wiedereröffnung bemerkbar macht. Das können eine kleine Ausstellung sein, aber auch einfach nur kleine Eingriffe in das Bestehende, Spuren oder eine von euch konzipierte Führung mit Inhalten, die eine eigene Sicht auf die Dinge hervorhebt.

3. Was ergibt sich daraus für eine Zusammenarbeit?

In vielen Museen werden weiterhin Dinge gesammelt. Auch wenn der Umgang oder die Funktion von den Dingen manchmal ein anderer geworden ist. Das hängt auch damit zusammen, dass nicht die ganze Welt ins Museum passt, sondern es immer etwas braucht, was die Verbindung zur Welt herstellt. Wir wollen mit euch untersuchen, was es bedeutet, Geschichten zu erzählen. Und: wie mit ein und denselben Dingen, unterschiedliche Geschichten erzählt werden können. Denn erst die Ausstellung oder die Betrachterinnen weisen dem Objekt eine Bedeutung zu.

Zum Beispiel:

MINI-PRAKTIKA

PROGRAMMLEITUNG

GRAFIK- UND WEBDESIGN

VERMITTLUNG

AUSSTELLUNGSBAU / TECHNIK

SAMMLUNGSBETREUUNG / MUSEOLOGIE

KUNST

DOKUMENTATION / WERBUNG

(GRUNDIDEE, VERANSTALTUNGEN...)

(FLYER, PLAKATE, INTERNET...)

(MUSEUMSPÄDAGOGIK, FÜHRUNGEN...)

(WIE WIRD PRÄSENTIERT?...)

(WAS WIRD WIE GESAMMELT?)

(DARSTELLEND, BILDEND, MUSIKALISCH,...)

(INTERN UND EXTERN, SOZIALE MEDIEN,...)

Klasse Museum ?
in Altranft
Protokollhilfe

Unterrichtseinheit Nr.:

Dein Name:

Dokumentiert die Unterrichtseinheit?

Auf diesem Zettel habt ihr Platz für eure Notizen und Ideen, die ihr später in eurer Gruppe für die Gestaltung des Raums auf dem Pinboard im Klassenzimmer nutzen sollt.

Aufgabe auf dem Pinboard:

Aufkleben, schreiben, zeichnen, konstruieren, tapezieren:

Gestalte den Raum so, dass Input, Ergebnisse, offene Fragen, Ideen und der Weg zur nächsten Stunde sichtbar werden! Bitte beim Ausfüllen beachten:

- Rahmenlinien beachten, aber: möglich ist das Hinzufügen von Fenstern, Türen, Personen, Treppen, Einrichtung ...
- Beachtet das Thema der Unterrichtseinheit und nutzt die Protokollhilfe auf diesem Zettel!
- Lesbarkeit: Ausreichende Schriftgröße! Gut Lesbarer, kräftiger Stift, v. a. für Außenlinien und Texte



Foto: Ellen Kobe

GRÜSSE AUS ALTRANFT!

Eine Projektbeschreibung

Ellen Kobe, Pia Klüver

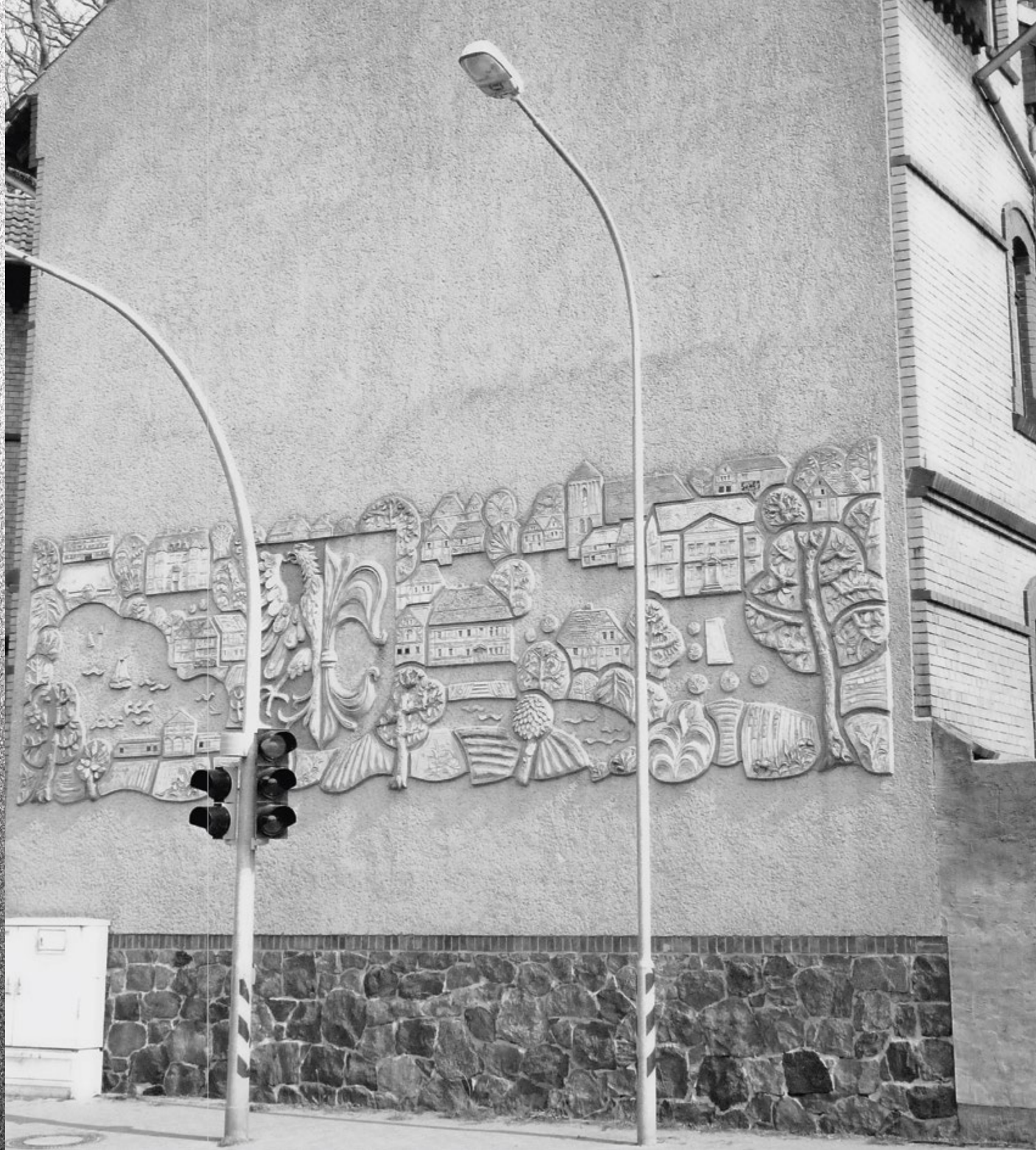
Die Rauminstallation im Schloss Altranft „DIE GÄSTEZIMMER“ von Ellen Kobe mit Interventionen von Berliner Künstlerinnen und Bewohnerinnen der Region, welche zum Saisonstart am 16. April 2017 geöffnet wird, ist Ausgangspunkt und Hintergrund der gemeinsamen Arbeit mit Schülerinnen des Bertolt-Brecht-Gymnasiums. Die Gästezimmer im Schloss Altranft sind das Motiv, welches auf die Haus- und Gutsgeschichte verweist, den Blick für landschaftliche Bezüge öffnet, durch künstlerische Interventionen geschichtliche Verfremdungen einbindet und zeitgenössisch verlebendigt. Im Spannungsfeld zwischen der Geschichte der Altranfter Gutsherrenfamilie von Marschall und DDR-Erbe, Brandenburgischer Kulturlandschaft und Schlossmuseum entsteht in den Interieurs von Charlotte von Mahlsdorf ein partizipatorisches Projekt. Die Gästezimmer werden von Mitte April bis zum Ende des Schuljahres zum Bühnenbild

eines Tableau Vivant, welches sich durch die Interventionen der Schülerinnen verändert.

Die Schülerinnen sind aufgefordert, die Rauminstallation mit einer eigenen Arbeit zu interpretieren. Jeder kann Teil des Bildpersonals dieser Inszenierungen werden. Sie können mit einer eigenen Arbeit auf die Situation antworten, als künstlerische Handlung ihre Spur, ihre Handschrift in diesem Tableau hinterlassen. Die Fotos, die während dieses Prozesses entstehen, sind Material für die Postkartenserie GRÜSSE AUS ALTRANFT! Die inhaltlichen Bezüge zur Geschichte und zum aktuellen Alltag im Oderbruch, zu den Zukunftsvisionen, die durch diese künstlerischen Pfade gelegt werden, werden als Texte festgehalten, die den Fotos zugeordnet und auf die Postkarten gedruckt werden.



Foto: Adelaide Ivanova



„WIR WOLLEN JA LERNEN VON DEN EXTERNEN!“

Ein Ideen- und Empfehlungen-Sampling

Kristina Doerschel, Christine Kruschel, Malte Vogelsang, Friederike Möckel, Anne Hartmann, Wolfgang Freese, Christian Wallmann, Ronald Wozniak, Endrik Salewski

Die Collage enthält Statements und Skizzen von Lehrerinnen (L), Schulleiterinnen (S), Künstlerinnen (K) und anderen Projektmacherinnen (P) an Schulen, die an 3KulturSchulen beteiligt waren. Auf die von der Projektleitung (PL) gestellten

Fragen antworten sie aus ihrer Praxis und deren Reflexion heraus. Die Aussagen wurden teilweise in Auswertungsgesprächen mitgeschrieben oder sie erfolgten schriftlich. Bei den Aufzeichnungen wurde nicht nach Schulen unterschieden.

PL:	Welche Herausforderungen ergeben sich aus Ihrem Schulstandort? Welche Lösungen haben Sie dafür?
S:	Wir ‚auf’m platten Land‘ setzen ganz auf Projektarbeit im Unterricht. Bei uns sind Methoden und Medien aus dem darstellenden Bereich ganz wichtig: Radio, Film, Webgestaltung sind bei uns in den Unterricht ständig involviert. Sicher, am Anfang stellte das eine zusätzliche Belastung dar, das trägt dann aber und alles wird zunehmend leichter. Bildungsferne Schülerinnen finden bei uns ihre Plattform. Das Schöne an diesem kulturellen Profil ist, dass jeder seine Stärken zeigen kann. Neben den Musikerinnen arbeiten wir mit Theaterpädagoginnen, Tänzerinnen, Mediengestalterinnen aus der Region. Außerdem haben wir uns für die Zusammenarbeit mit den Kulturwissenschaftlerinnen aus dem örtlichen Museum entschieden. Gründe dafür sind: Regionalität, Fachlichkeit, auch persönliche Bindungen. Wir haben Interesse an der Weiterführung von Projekten aus der Grundschule!
L:	Künstlerinnen aus der Region werden zum Fachunterricht dazu gerufen, die Lehrerinnen bereiten den Boden für dieses Projekt, sind Gastgeberinnen. Die Lehrerinnen werden belohnt für diese tolle Hilfeleistung, denn sie begegnen neugierigen Schülerinnen, und sowohl im Unterricht als auch in Prüfungssituationen profitieren auch sie von den Kenntnissen der Schülerinnen, die mit Projektarbeit vertraut sind.

S:	Herausforderungen sind: viele Fahrtschülerinnen mit zum Teil langen Fahrzeiten, eine sehr differenzierte Schülerinnenschaft, wenig Interesse der Elternschaft, mangelnde kulturelle Angebote. Lösungen sind: > Die Integration kultureller Bildungsangebote in den Unterricht, denn das bedeutet, dass keine zusätzliche Zeit investiert werden muss. > Differenzierte Angebote: Musikunterricht oder Bläserunterricht. Die Erfahrung zeigt: Veränderte Unterrichtsstrukturen haben engagiertere Schülerinnen, Lehrerinnen, Eltern und Gremien zur Folge.
K:	Eine wichtige Funktion der freien Dozentinnen in der Zusammenarbeit ist die Etablierung des fremden Blickes auf Schule und den Ort. Der regionale Bezug in der Kommunikation mit den Schülerinnen ist dabei wichtig und hilfreich, da die Schülerinnen grundsätzlich an ihrer Lebensumgebung interessiert sind. Gleichzeitig haben sie oft Schwierigkeiten, ihre Schule, ihren Lebens- und Wohnort in einen größeren, allgemeineren Zusammenhang zu stellen. Im Beispiel Neuruppin sind es die überdimensionierten Plätze in einer verhältnismäßig kleinen Stadt, welche den Schülerinnen nicht auffallen. Zur historischen Betrachtung gehört die Schärfung des Blickes für die regionalen Besonderheiten wie hier über den Ruppiner Bilderbogen. Dieses Thema ist eine gute Grundlage für bildnerisches Arbeiten, ebenso wie für historisches und sprachliches Lernen. Diese Lenkung des Blickes auf die eigene Region von Außen wird von Lehrerinnen geschätzt und gern in den Unterricht aufgenommen.
L:	Wir haben die Musikschule im Haus, unsere Schüler spielen in verschiedenen Orchesterformationen mit, es gibt enge personelle Verbindungen. Auch mit dem Theater am Rand und dem Museum Altranft besteht eine enge und kontinuierliche Verbindung.
S:	Externe nehmen wir in den einzelnen Fächern dazu, wir haben dann zwei Lehrende pro Klasse oder geteilte Klassen. Ein Musiker, eine Keramikerin und eine Choreographin sind regelmäßig da. Dann gibt es Künstlerinnen, die nur temporär hier beschäftigt sind. Ganz alleine ist gar keiner, jeder Externe hängt irgendwo dran und ist in den Rahmenlehrplan involviert.
L:	Wir haben Bläserklassen in 7 und 8, einmal im Jahr sind 40 bis 50 Schülerinnen im Deutschunterricht am ‚Balladenprojekt‘ beteiligt. Die ‚Museumsklasse‘ sollte dieses Jahr in Fortsetzung des Politikunterrichts in den Jahrgängen 9 und 10 als Seminarkurs stattfinden. Dieses Projekt hängt aber stark an der Lehrerin, die derzeit im Mutterschutz ist; da hat die Übergabe leider nicht so gut geklappt. Offensichtlich hängt da viel am individuellen Engagement und der Persönlichkeit.
PL:	Entwerfen Sie das Bild eines starken Teams. Welche Eigenschaften und Kompetenzen zeichnen dieses aus?
L:	Es ist wichtig, die Bereitschaft zu haben, sich zu verändern!
K:	Erwartungshaltungen hängen natürlich sehr davon ab, wie sich die gegenüberstehenden Partnerinnen wahrnehmen und wertschätzen. Die Schülerinnen interpretieren offene Angebote oft als ‚zu leicht‘ und die Lehrerinnen sind von dieser Einstellung gar nicht so weit entfernt. Sie drücken in der Projektarbeit dann ‚mal ein Auge zu‘, wenn es um ihre Ansprüche geht, aber die Frage ist doch: Was trauen sie dem Kulturpartnerinnen zu? Diese will zunächst den eigenen Ansprüchen genügen, sieht sich aber einer schwer zu überzeugenden Gruppe gegenüber.

P:	Es ist nicht für alle Schülerinnen einfach. Es ist nicht so ‚Da ist ein Künstler, hurra, hurra!‘ ... In der Tanzgruppe sieht man das. Da haben wir Gespräche geführt, da gab es Probleme. Sie stoßen an genau die Kompetenzgrenzen, an die sie im Unterricht auch stoßen. Man muss darüber sprechen. Und die Kolleginnen versuchen, an einem Strang zu ziehen. Kontinuierlich alle. Auch hier: Klare Regeln, eine klare Linie sind ganz wichtig.
L:	Wir brauchen Möglich-Macherinnen! Die Stundenplanmacherinnen müssen Mitglieder der Steuergruppe sein. Sie müssen ansprechbar sein und improvisieren können, d.h. den Plan flexibel halten und dem Stundentausch gegenüber offen sein. In der Konsequenz heißt das, möglicherweise von den sechs Wochen Sommerferien etwas abzugeben ... Was zeigt mir meine Schulleitung? Sie ist ansprechbar, ist da, fährt mit zu Veranstaltungen, kommt und schaut und hört zu, zeigt sich interessiert: Sie ist ein gutes Publikum! Gegenüber den Künstlerinnen zeigt sie sich wertschätzend; sie werden als reflektierte Planungspartnerinnen ernst genommen.
S:	Es geht um Eigenschaften und Kompetenzen einer Gruppe, die ... > Schulentwicklungsprozesse anstößt und koordiniert, > eine für das Kollegium repräsentative Mischung darstellt, > vom gesamten Kollegium akzeptiert und unterstützt wird, > transparent arbeitet.
PL:	In welchen Zeiträumen und -rhythmen findet der kooperative Projektunterricht statt?
S:	Wie der reguläre Musikunterricht findet der Unterricht in den Bläserklassen einmal wöchentlich im 90 Minuten-Block statt. Langfristige zusätzliche Projekte finden während des Schuljahres fachübergreifend zu bestimmten Anlässen statt. Im Fach Politische Bildung, das am Museum stattfand, hatten wir direkt aufeinanderfolgende Termine dafür geblockt; siehe „Museum“.
S:	Am Anfang war die Planung mit den Künstlern sehr aufwändig. Seit der Plan steht, geht es gut. Solange es zu zweit geht, läuft alles, bei mehr als zwei Leuten wird die Absprache aufwändig und schwierig. Bei dem hohem Krankenstand, wie wir ihn jetzt haben, lösen sich die schönen Strukturen wieder auf.
L:	Unsere Kollegin, die den Stunden- und Vertretungsplan macht, kriegt die Orga super hin. Die Kollegen sind bereit, sich einzubringen, auch mal länger dazubleiben.
S:	In Musik und Kunst haben wir die Zeiten verdoppelt, dafür haben wir Schwerpunktstunden verschoben. Dann gibt es noch das Fächerverbindende: Eine Kunstlehrerin, eine Musiklehrerin plus der Musiker machen je eine Klasse zu dritt, 80 Minuten lang. Der Wahlpflichtkurs Dokumentieren ist jahrgangsübergreifend für 9/10.
PL:	Das ungewohnte Thema Finanzen: Wie legen Sie Honorare fest?
S:	Individuelle Aushandlungsprozesse finden entsprechend ortsüblicher Tarife statt. Orientiert haben wir uns an der Handreichung vom LISUM, je nach Qualifikation, aber abhängig auch vom Projekt und dessen Kontinuität, Dauer, Umfang und Vorbereitungsaufwand.
S:	Zukünftige Finanzierungsmöglichkeiten sehen wir in der Verknüpfung mit anderen Förderprojekten und Netzwerken; bei uns sind das die Musikschule, der Schulträger und die Plattform Kulturelle Bildung, bei der wir uns bewerben werden.
PL:	Was hält Ihr Team im Rahmen der Veränderungen zusammen und bei guter Laune?
K:	Die gute, gemeinsame Vorbereitung des Projektes ist wichtig, wenn man es an der Schule zusammen mit einer Lehrerin verankern will.

L:	Solche Projekte haben Priorität, Proben werden bei uns nicht abgebrochen! Damit die Projekte nicht zu Misserfolgen werden. Es muss für die Schülerinnen erfolgreich sein! Das ist hier Devise.
S:	Das Darüber-Reden. Mit den Gremien der Schule, dem Schulträger und mit unseren Kooperationspartnerinnen. Möglichkeiten für Repräsentationszwecke nutzen wir über unsere Webseite, Facebook und über Elternbriefe. So oft es möglich ist, reden wir auch mit den Kolleginnen von den anderen Schulen, die ähnlich vorgehen wie wir.
L:	Ich glaube, dass Ergebnisse enorm wichtig sind, etwas Greifbares. Das muss man als Lehrerin oder Künstlerin auch fordern: Wenn wir etwas beginnen, ziehen wir durch!
S:	Erfolgserlebnisse! Wir brauchen und bekommen Feedback von außen. Das sorgt wieder für Begeisterung und Leidenschaft an der Arbeit. Ergebnisorientiertes Arbeiten und Präsentieren sorgt umgekehrt für positive Rückmeldung von Schülerinnen, Eltern, Zuschauerinnen.
L:	Man muss ganz viel Geduld aufbringen! In Schlaufen arbeiten. Vielleicht mal was öfter wiederholen. Es kommt immer etwas raus, man braucht nur manchmal ganz viel Geduld. Wenn man nicht mehr daran glaubt, passiert unter Umständen was ganz Wunderbares! Da sind wir Lehrerinnen auch manchmal zu schnell in Panik.
L:	K.o. bin ich, wenn es nicht gut läuft. Müde bin ich nicht von Absprachen und Projekten; man investiert Zeit, bekommt Glücksgefühle und Stolz dafür.
PL:	Woran erkennen Sie einen erfolgreichen Projektverlauf?
S:	Harte Erfolgsfaktoren: Einhalten der Termine, des Budgets, der Teilziele. Weiche Erfolgsfaktoren: Zufriedenheit der Teilnehmerinnen, Vertrauen und gutes Arbeitsklima.
S:	Wir sind inzwischen stabil dreizügig, wären vor vier Jahren fast geschlossen worden.
L:	Jeder macht alles: Essen machen, Green Screen aufbauen, Ideen und Beobachtungen notieren. Man muss den Schülerinnen Freiheiten geben und sie Verantwortung tragen lassen.
S:	Bei uns: Selbständiges Üben im Mittagsband. Außerdem: Selbst gestellte Ziele vereinbaren. Diese müssen dann erreicht werden; dafür ist ein Zeitplan gut, er sollte aber nicht zu starr sein.
L:	Wichtig ist immer, dass es ein gemeinsames Ziel gibt! Sogar verfeindete Schülerinnengruppen haben nach und nach gelernt miteinander zu arbeiten. Sich selbst zuhören, sich selbst zusehen, das ist, was die Schülerinnen in diesen Projekten mit Theater, Film und Radio lernen. Das darf man nicht unterbrechen. Gerade Jungs steigen sonst aus. Präsentieren ist wie Bilanz ziehen. Dazu gehören Zwischenhalte.
PL:	Woran erkennen Sie erfolgreiche Projektergebnisse? Formulieren Sie Kriterien dafür.
L:	Wir haben viel Freiraum durch die Schulleitung, was die Organisation und Inhalte in den Projekten angeht, sie sind ja ausdrücklich erwünscht. Das ist eine gute Ausgangsbedingung für Kulturarbeit. Ich denke, wir haben hier eine hohe Arbeitszufriedenheit.
L:	Wir lassen die Schülerinnen selbst viel entscheiden. Ich achte nur darauf, dass am Ende etwas entsteht. Ich möchte, dass sie ihre Meinung sagen. Dass sie selbst Entscheidungen treffen. Gestern beim Thementag haben sie uns aus dem Raum rausgeschmissen – ist doch ein gutes Zeichen!

L:	Die Kooperation mit der Musikschule sorgt bei uns inzwischen als ein wichtiger Punkt für stabile Schüleranmeldezahlen. Das war noch ganz anders, als wir gestartet sind. Allerdings wollen wir keine Konkurrenz aufbauen zu den dörflichen Strukturen und Gemeinschaften, sondern uns als Teil dessen verstehen. Wir wollten unsere Schule als Gymnasium erhalten, und dafür mussten wir uns ganz schön anstrengen. Das war von vornherein gar nicht abzusehen, wie sehr 3KulturSchulen diese Entwicklung vorangetrieben hat. Kürzlich war der Ministerpräsident da. Alle wollen das Orchester hören – da spielen wir ja alle zusammen: Schülerinnen, Lehrerinnen und Ehemalige.
S:	Unsere Aktivitäten werden von außen wahrgenommen und positiv in der Gemeinde honoriert. Das hat uns auch geholfen, mit den geflüchteten Jugendlichen gut klar zu kommen, die uns zugewiesen worden sind. Da war gleich so eine Wertschätzung: „Die sind eben wer!“, hieß es. Die Effekte des Projekts sind wirklich bemerkenswert. Die Schülerinnen merken, sie werden geschätzt. Sie kommen dann gerne in die Schule als eine Art Heimat.
L:	Zu unseren Aufführungen kommt die Bürgermeisterin. Die Gemeinde als Trägerin zeigt sich gegenüber der Schule verbunden und interessiert. Wir als Schule geben der Bürgermeisterin Möglichkeiten anzudocken, sie spielt z.B. in einem unserer Filme mit. Im Gegenzug haben wir ihren Jahresempfang gestaltet.
S:	Neue Lehrerinnen sind zu uns gekommen, weil wir mit neuen Methoden und Aktivitäten arbeiten. Sie haben von uns gehört und sich bewusst für die Arbeit bei uns entschieden. Wir haben auch Quereinsteigerinnen genommen und machen grundsätzlich gute Erfahrungen damit. Wir haben inzwischen Lehrerinnen aus Syrien, Luxembourg und Kroatien. Demnächst kommt eine aus Ungarn zurück.
L:	Wir hatten in letzter Zeit viele Kulturpreise, dadurch steigt das Selbstbewusstsein bei Lehrerinnen und Schülerinnen. Wir sind nicht davon ausgegangen zu gewinnen, sondern sind davon überrascht worden. Das schweißt zusammen.
S:	Unsere Webseite ist von Schülerinnen gemacht und in unseren Kursen bringen die Erfahrungen den Neuen viel bei. Beispielsweise, wenn jetzt die Zehnten gehen, wird die Arbeit an der Webseite den Jüngeren vermittelt, das muss ja weiterhin gemacht werden! Also wir tun etwas für die Attraktivität der Schule und es kommt viel Positives zu uns zurück. Das Geld für dieses Projekt war wirklich gut investiert!
P:	Ich nehme eine starke Wirkung auf die Schülerinnen, aber auch auf die Lehrkräfte wahr! Ein entscheidender Punkt ist dabei die Öffnung von Schule: wie sie im Gemeindeleben dasteht! Das wird offensichtlich bemerkt und vielleicht führt es ja auch dazu, dass sich die Jugendlichen stärker als bisher mit ihrer Region und Herkunft identifizieren.
PL:	Ein Blick in die Zukunft: Was muss passieren, damit Sie sich für oder gegen die Fortsetzung einer Kooperation entscheiden?
S:	Unsere Beobachtung ist: Die Projekte sind jetzt in den Schulalltag integriert und von Schülerinnen, Eltern und Lehrerinnen angenommen. Wir verfolgen das Ziel, die angebotenen Projekte weiterzuführen und auszubauen. Wir setzen auf Qualität und Kontinuität!
K:	Für das Gelingen einer Kulturschule ist eine stabile und wohlwollend eingestellte Schulleitung unerlässlich. Diese sollte für den Anschub von Kooperationen sorgen und diese auch durchsetzen, da der Widerstand in der Lehrerinnengemeinschaft im Anfang hoch sein kann.
L:	Wichtig ist, dass die Schulleitung offen ist und Freiräume und Strukturen für Kulturarbeit schafft. Es müssen gemeinsame Ziele festgelegt werden. Aber wie diese Ziele erreicht werden können, soll nicht festgelegt werden! Hier braucht es möglichst große Freiräume.

K:	Ich denke, dass Schulen nicht nur an ihrem öffentlichen Auftritt arbeiten müssen, sondern auch daran, dass sie selber die Kommunikation in der Region anregen. Und das funktioniert dann am besten, wenn die Schulen sich bestimmte Themen auf die Fahnen schreiben.
L:	Das Ganze ist eine positive Entwicklung!



Podcast
Teil 3
Kapitel 4



Podcast
Teil 1
Kapitel 6



Foto: Neuruppiner Bilderbogen von 1860

„Was ist der Ruhm der Times gegen die zivilisatorische Aufgabe des „Ruppiner Bilderbogens“? (...) Sie sind der dünne Faden, durch den weite Strecken unserer eignen Heimath, lithauische Dörfer und masurische Hütten und Weiler mit der Welt da draußen zu sammenhängen.“

Theodor Fontane: Wanderungen durch die Mark Brandenburg: Band 1: Die Grafschaft Ruppin.

Begründer der lokalen Tradition des Ruppiner Bilderbogens ist der Buchdrucker Johann Bernhard Kühn, der von 1750 bis 1826 in Neuruppin lebte. Seine ersten Bilderbogen, von Holzschnitten gedruckt, entstanden vor 1800. Sein Sohn Gustav Kühn (1794–1868), ein intelligenter und zeichnerisch begabter junger Mann, absolvierte 1812/1813 in Berlin eine Fachausbildung für Holzschnitt, Stahl- und Kupferstich. 1819 trat er

als Teilhaber in das Unternehmen des Vaters ein und leitete es von 1822 an beinahe 40 Jahre lang. Kühn handelte kaufmännisch geschickt und hatte ein verlässliches Gespür für aktuell gefragte Motive.

Er zeichnete viele seiner Bilder selbst und versah sie mit eigenen Texten und Gedichten – immer königstreu und als Verfechter von Ordnung und Moral. Schon 1825 schaffte er eine Lithographiepresse an und konnte dadurch seine Produktion deutlich steigern – die neue Technik war damals noch kaum verbreitet. Der Verlag bestand rund 120 Jahre lang. 1939, zur 700-Jahr-Feier der Stadt Neuruppin, erschien mit der Motiv-Nummer 10.337 der letzte Kühn'sche Bilderbogen. Die Auflagen waren unterschiedlich hoch. 40.000 Drucke waren nicht selten, einzelne Bogen aus der Zeit des deutsch-französischen Krieges 1870/71 sollen sogar in zwei Millionen Exemplaren gedruckt worden sein.¹

FRAGEN AN EIN KONZEPT – EINE METHODE DES (ZER-)PFLÜCKENS.

Claudia Schümann, Ronald Wozniak

Das Konzept „Ruppiner Bilderbogen reloaded“ überraschte und überzeugte die Jury. Anstelle eines Motivationsschreibens war es Bestandteil der Bewerbungsunterlagen der Fontane-Schule Neuruppin zur Teilnahme am 3Kulturschulen Projekt. Unerwartet und irritierend dann die Tatsache, dass das Konzept im Projektalltag nicht zum Tragen kam. Die Projektleitung sah sich herausgefordert, las das Konzept erneut und entschied, nachzufragen! Dieses Vorgehen, über fragendes Einmischen ein Nach- und vielleicht auch Umdenken zu erzeugen und damit Anregungen bzw. Herausforderungen für die Umsetzung zu liefern, wird in der kommentierten Konzeptfassung anschaulich. „Fragen verbergen sich allerorten: Freiräume fragen danach, ausgefüllt zu werden. Provokationen fragen nach einer Stellungnahme. Listen fragen nach einer Ergänzung Jede Anregung hat Fragecharakter, wenn sie Reaktionen erfordert: Klischees, wenn sie als solche erkannt sind, fordern ein Hinterfragen.“²

Der Ruppiner Bilderbogen als Weltmaschine des 19. Jahrhunderts, eine Bebilderung der Alltagswelt für die sogenannten kleinen Leute. In den Bilderbögen wurde ihnen schnell und einfach erklärt, welche Dingwelt sie umgibt, was gut ist für sie und was nicht und wo sie hingehören.

Wäre das heute auch noch möglich? Mit der weltweiten digitalen Vernetzung, der Selfies, des fotografierten Essens und des ständigen Austausches von Kurztexten? Wo gehört man denn hin? Was ist gut für einen selbst und was nicht? Wo ist mein Platz in der wirklichen Welt?

Mit dem Projekt „Ruppiner Bilderbogen Reloaded“ wollen die Schülerinnen der Fontane-Oberschule ihr Lebensumfeld in Neuruppin und Umgebung systematisch erfassen, Fakten zusammentragen und analysieren.

In den anzufertigenden Bilderbögen sollen **aktuelle Zeitbezüge** aufgenommen und soll auf veränderte Selbstbilder und Identitäten der heutigen Zeit eingegangen werden.

Diese Arbeitsweise ermöglicht ein Hineinfinden zum eigenen Inhalt innerhalb des Handlungsrahmens subjektiver Sichtweisen. Fremdes wird mit dem Eigenen abgeglichen. Das Heute mit dem Früher. So entwickelt sich in dem Projekt eine **kulturelle Verortung** und ein regionaler Bezug in einer vernetzten Welt.

Als erster Schritt erfolgt **das Zusammentragen schon vorhandener Schriften und das Erstellen von aktuellen Texten**. Als Besonderheit und zusätzliche sprachliche Herausforderung kann das Verfassen von Texten in Reimform in dem Projekt etabliert werden; eine Reminiszenz an das Vorbild Bilderbogen.

Als Rahmen und Arbeitsanlass kann auf die bereits vorhandene AG Schülerzeitung zurückgegriffen werden, deren erste Auflage an der Schule sehr gut aufgenommen wurde.

Der zweite Schritt ist das inhaltliche Arbeiten an der Motivauswahl. Dabei finden die Teilnehmerinnen die Schnittmenge zwischen dem Heute und dem Früher heraus. Was bleibt? Was muss neu in die Bilderbögen hinein? Das Neue muss gestaltet werden, Zeichnungen und Entwürfe sollen entstehen.

Wem stellen sich diese Fragen? Den Schülerinnen der Fontaneschule allgemein? Den Teilnehmerinnen der Projektwoche? Den Künstlerinnen / Lehrerinnen / Projektleiterinnen? Wie wird diesen Fragen konkret Zeit und Raum gegeben, wie bleiben diese als Grundlage der weiterführenden kreativen Arbeit präsent?

Welche Herangehensweise/Methodik wird für diese Bestandsaufnahme gewählt/eingesetzt?

Wie werden die Schülerinnen bei der Aufnahme aktueller Zeitbezüge unterstützt? Wer und was bestimmt die Auswahl?

Was ist das eigentlich: ‚kulturelle Verortung‘? Was daran interessiert die Schülerinnen?

Welche Rolle spielt hier das fächerübergreifende Arbeiten bzw. eine Unterstützung durch Kulturpartner – wie das Museum?

Ist das ein erster Meilenstein im Projekt? Wer arbeitet hierzu konkret mit wem? In welcher Form? Welcher zeitliche Rahmen ist angedacht? Wie werden Ergebnisse gesichert? Wer wertet diese aus? Meilensteine sollten als strukturgebende Prüfpunkte im Projektverlauf verstanden werden. Demnach sind sie nicht nur abzuarbeiten, sondern können zu Entscheidungen und damit zur Qualitätssicherung beitragen.

Handelt es sich hierbei um den 2. Meilenstein? Wer arbeitet dabei mit wem und wie?

Warum erst hier die Zusammenarbeit mit dem Museum angedacht? Was konkret soll wer im Museum leisten? Wann wird die Museums-Kooperation abgesprochen, verhandelt?

Wie ist der aktuelle Stand zu dieser Kooperation?

Bezieht sich der Begriff Teilnehmerinnen nur auf Schülerinnen? Wer handelt wann die Regeln aus?

Warum wird diese grundsätzliche Festlegung getroffen?

Was ergibt sich konkret aus dem Zusammenhang mit der Berufsorientierung? Wer ist verantwortlich?

Wer sind hier die Partner? Ist deren Einbezug von Projektbeginn an erfolgt?

Wer übernimmt die Dokumentationsaufgabe mit welcher Zielrichtung? Wurden bzw. werden Qualitätskriterien ausgehandelt? Werden die Dokumentaristen unterstützt, begleitet, geschult?

Dritter Schritt ist das Herstellen der Bilderbögen. Dieses erfordert eine enge Zusammenarbeit mit dem Stadtmuseum Neuruppin. Dort sind die historischen Vorlagen zu finden und die Teilnehmenden können Einblick in die Technik des Druckens nehmen.

Darüber hinaus ist eine **Zusammenarbeit mit ortsansässigen Kulturschaffenden** geplant, wie z.B. mit dem Buchgestalter Marc John, der in Buskow bei Neuruppin eine historische Druckwerkstatt betreibt. Dieser steht im Dialog zum Kulturmanager Mario Zetzsche und ist an einer Zusammenarbeit mit Neuruppiner Schulen interessiert. In der Werkstatt in Buskow können sich die Teilnehmerinnen ganz praktisch in Arbeitsgruppen mit den Techniken des Hoch- und Tiefdruckes vertraut machen und so erste Arbeitsergebnisse erzielen. Für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern müssen natürlich gemeinsame Regeln des konstruktiven Miteinanders aufgestellt und eingehalten werden.

Die Teilnehmerinnen lernen, Verantwortung zu übernehmen, um ihre Ziele umsetzen zu können und im Abschluss auf die Resultate ihrer Arbeit zu blicken. Die Arbeit an den Bilderbögen **wird in Projektwochen im Rahmen der Ganztagschule stattfinden**. Die handwerklich sehr anspruchsvolle und komplexe Herstellung der Drucke kann im **Zusammenhang mit der Berufsorientierung** an der Fontane-OS betrachtet werden. Bei der Ausübung der damit verbundenen Handwerke werden Schlüsselkompetenzen wie Ausdauer, Pünktlichkeit und Verlässlichkeit sowie eine allgemeine Vertiefung des handwerklichen Geschicks trainiert.

Die fertigen Bilderbögen werden von den Schülerinnen der Fontane-OS öffentlich in Zusammenarbeit **mit der Galerienlandschaft in Neuruppin** präsentiert und ausgestellt. So soll die Arbeit von drei Jahren im Projekt „Ruppiner Bilderbogen Reloaded“ im Stadtraum Neuruppin gewürdigt werden. Denkbar ist eine Wanderausstellung der Bilderbögen durch Galerien, Räume der Stadtverwaltung und Banken. So erfolgt eine nachhaltige Verortung der Arbeitsergebnisse und eine Neubelebung des Kulturerbes Neuruppins.

Der Verlauf des Projektes wird permanent mit Fotos und Video dokumentiert. Im Abschluss wird mit den Teilnehmenden eine Dokumentation des Projektes erstellt, die simultan zu der Präsentation der Druckergebnisse gezeigt werden kann. So trifft im

Rahmen der Ausstellungen neue auf traditionelle Technik und verbindet das Früher mit dem Heute.

Die einzelnen Zwischenschritte des Projektes bis zur finalen Präsentation werden im Austausch mit den zwei anderen Kulturschulen begleitet. Resultate und Handlungsabläufe können so einmal im Jahr im Rotationsprinzip der drei Schulen auf einem gemeinsamen Treffen in der jeweiligen Schule kommuniziert und auf der Plattform kulturelle Bildung der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

In welcher Form erfolgt dieser schulübergreifende Austausch und wer koordiniert diese Begleitung?

Das Warum des künstlerischen Arbeitens

Dass die eigene Wesensart nur im freien Spiel zu ergründen ist, wissen wir seit Friedrich Schiller: „... und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ Gerade Jugendliche, also Heranwachsende, adaptieren automatisch ihre unmittelbare Umgebung und verstärken diese. Fehlt die Komponente des freien Spiels, entwickeln Jugendliche keinen Zugang zu ihren originären Fähigkeiten, sondern versuchen, die Inhalte und Themen, die ihnen abverlangt werden, zur Zufriedenheit der sie umgebenden Autoritäten zu erfüllen oder kapseln sich ab.

Wird versucht, Wissensvermittlung in naturwissenschaftlichen Fächern mit der Art und Weise des künstlerischen Arbeitens zu verbinden, verkrampft sich das System Schule und blockiert. Zwanghaft wird versucht, etwas „Nützliches“ in der Anwendung künstlerischer Methoden zu ergründen. Das Theater fördert den Umgang mit der Sprache und die kognitiven Fähigkeiten; die bildende Kunst unterstützt das geometrische Denken. Das führt zu nichts.

Das Wie des künstlerischen Arbeitens

Neben dem Streben nach handwerklicher Perfektion ist eine weitere Eigenart der Kunst das unfokussierte Arbeiten, welches dem Künstler erlaubt, Unschärfen zuzulassen, um so zum Wesen oder Charakter einer Sache vorzudringen, die es zu bearbeiten gilt. Diese Technik erweitert den Horizont beim Arbeiten und ermöglicht es, so paradox es klingen mag, den Inhalt der Arbeit zu schärfen und sich nicht in Details zu verlieren.

Spiel ist ungerichtet?

Zum Training des nicht-fokussierten Arbeitens gehören in einem festgelegten Thema oder abgesteckten Rahmen **ungerichtete Tätigkeiten als Spiel** oder nicht lösungsorientiertes Arbeiten mit einem zeitlichen Endpunkt. Hintergrund dieser Methode ist die Erfahrung, dass sich bspw. Schülerinnen im endgültigen Produkt ihrer künstlerischen Bemühungen nicht wiederfinden und von der eigenen Arbeit enttäuscht sind. In der Gewöhnung an Methoden schulischer Bildung wird auch in diesem Bereich ein „Bauplan“ erwartet, den es nur einzuhalten gilt, um das gewünschte Resultat zu erhalten. Da es für ein gelungenes Werk viel Zeit bedarf, muss der Weg dahin die Botschaft werden. Gemachte Fehler im Handwerken können bspw. beim Modellieren eingebaut, als Zäsur oder inhaltliche Gabelung genutzt werden, um den Fluss der Arbeit nicht zum Erliegen zu bringen. Wenn ein Fehler auch eine Möglichkeit sein kann, verringert sich die Frustration darüber.

Bei der künstlerischen Arbeit kann das parallele, relativierende Denken geübt werden; denn alles, was gemacht wird, kann man auch anders machen. Was käme dabei heraus? Dieses *Nach-Denken* schärft das Bewusstsein für die eigene, gerade stattfindende Tätigkeit und den Inhalt, für den diese gerade angewendet wird. Das eigene Streben wird relativiert und das Risiko, gerade über sich selbst und den eigenen Erwartungsdruck zu stolpern, verringert.

Damit können im Miteinander des Arbeitens Verhaltensweisen eingeübt werden, die Andere nicht in Frage stellen, sondern sich im Austausch mit anderen Vorstellungen und Lösungen als hilfreich erweisen. In dem Maße, wie Schülerinnen lernen, das zu formulieren, was sie selber arbeiten und herstellen, wird ihnen ermöglicht, auch das Fremde oder Andere zu benennen und zu verstehen.

Produktion der Ruppiner Bilderbögen

Wie werden hier aktuelle Erweiterungen durch Schüler wünsche berücksichtigt?

Für die Herstellung der Bilderbögen ist es unerlässlich, **künstlerische Techniken** wie das Zeichnen, den Umgang und die Anwendung der Farben und abschließend das Drucken vorzustellen und zu üben.

Zeichenübungen, etwa in einer Kunst-AG, können das Partnerzeichnen sein, in dem die Zeichnerin sich selbst im Team zeichnet und vom Partner beim Zeichnen korrigiert wird. Dabei wird nicht nur das Zeichnen der eigenen Proportionen bewältigt,

sondern simultan zum kreativen Vorgang des Zeichnens einerseits die Fähigkeit der konstruktiven Kritik am Anderen eingeübt und andererseits das Verhalten, diese anzunehmen und für sich zu nutzen.

Weitere Übungen sind das Blindzeichnen und das Zeichnen mit Mikroskopen. Beim Blindzeichnen zeichnen die Schülerinnen sich für eine festgelegte Zeit gegenseitig, ohne auf das Papier zu sehen. Auch bei dieser Übung wird das Vertrauen in das eigene Handeln gestärkt, der Hang zur Selbstregulierung im kreativen Prozess wird unterbunden. Das Zeichnen mit Mikroskopen kennen die Schülerinnen aus dem Biologieunterricht. Hierbei geht es um das genaue Beobachten eines frei gewählten Objektes. Dieses gilt es so genau wie möglich zeichnerisch zu erfassen, um es dann aus dem Gedächtnis in freier Handzeichnung in einem größeren Maßstab zu reproduzieren.

Alle diese Übungen dienen der Stärkung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten wie das Beobachten, Erfassen, Aneignen, Formen und in den umsetzenden bildnerischen kreativen Prozess wie das Zeichnen, Malen und Modellieren.

Sind **diese Fähigkeiten gestärkt**, können die Arbeiten an den Bilderbögen beginnen. Die bereits vorhandenen Motive **werden gesammelt und ausgewertet**. Dabei erfahren die Schülerinnen viel über die Geschichte Neuruppins und damit über ihren eigenen Lebensort. Die historischen Motive werden mit dem heutigen Bilderkanon verglichen und aktualisiert.

Das Produkt des Projektes „Ruppiner Bilderbögen reloaded“ **ist eine Serie von Drucken im Sinne und Stil der historischen Bilderbögen**. Um dieses Ziel zu erreichen werden verschiedene Drucktechniken wie Hochdruck und Lithografie vorgestellt und ausprobiert. Beherrschen die Schülerinnen diese Techniken im Ansatz, können sie diese in Zusammenarbeit mit dem Buchgestalter Marc Johne in der Druckerwerkstatt der Museumsdruckerei in Buskow anwenden und weiter entwickeln.

Die Arbeit an den Bilderbögen kann und soll in und mit der Natur stattfinden. In diesem Projekt soll das Lernen und Arbeiten in der freien Natur erprobt und etabliert werden. Dazu gehört das Natur- und Objektstudium. Unterschiedlich geprägte

Warum wird das Sachzeichnen als Voraussetzung, inhaltlich losgelöst von der Auseinandersetzung mit der Bilderbogen-Thematik / Motivik geübt?

Welche Herangehensweise / Methoden werden zur Auswertung genutzt?

Ist das eine Setzung? Durch wen? Warum diese Einengung vorab? Wie werden die Arbeiten und ihre Qualitäten reflektiert?

Stadtteile Neuruppins sollen grafisch und male- risch erfasst und umgesetzt werden und somit Teil der Bilderserie werden. Damit wird im Vergleich mit historischen Stadtansichten die Stadtentwick- lung Neuruppins mit abgebildet und trägt zur Ortsverbundenheit der Schülerschaft der Fonta- ne-OS bei.

Auswirkung des Projekts auf die weitere Schulentwicklung

Die Erfahrungen des Arbeitens außerhalb des Schulgeländes werden gesammelt und dokumen- tiert und unterstützen so die Entwicklung der Idee eines Grünen Klassenzimmers. So kann ein Pro- jekt im Rahmen der kulturellen Bildung Vorreiter sein in der Etablierung neuer, inspirierender Lern- umgebungen und Methoden.

Welche Herangehensweise ist dabei vorgesehen? Gab es Absprachen mit den Fachlehrern?

Wann soll das im Medienunterricht umgesetzt werden? Es taucht in Schritt 1-3 bisher nicht auf!

Ist der Gegenstand der Kommunikation eine Set- zung oder bleibt dieser offen, je nach Entwick- lung des Projektes?

Wann ist wer und wofür verantwortlich?

Durch die **Erfassung moderner Medien** und deren Einarbeitung in die Bilderbögen wird das Projekt Teil des **Medienunterrichtes**.

Über eine Schülerzeitung kann das Projekt in die Schule hinein kommuniziert werden und zu einem Austausch zwischen Schülerinnen und Lehrer- innen über moderne Kommunikationsmedien ge- nutzt werden. Die Schülerinnen **informieren über den Status Quo der Kommunikationsanwendun- gen und können zusammen mit der Lehrerschaft einen Umgang mit Handys und deren Apps in der Schule und im Unterricht diskutieren und entwi- ckeln.**

¹ Anonym. Neuruppin 1850 (Neuruppiner Bilderbogen), 2006, cc by sa 3.0. Verfügbar unter: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Neuruppin1850.jpg?uselang=de#/media/File:Neuruppin1850.jpg>, Zugriff am 13.12.2017

² Janhsen, Angeli: Kunst Selbst Sehen – ein Fragenbuch, Freiburg, 2013

EIN FAZIT, DAS KEINES SEIN WILL UND ALS RÉSUMÉ AUSGEHT

Ursula Rogg, Claudia Schümann

Vierundneunzig Seiten lang war ‚Vielstimmigkeit‘ das Prinzip. Autorinnen mit Expertise, mit Profession und Erfahrung, Menschen mit Biografie und Interessen haben in dieser Publikation ihr Wissen weitergegeben oder -geflüstert. Sie haben das in Gestalt von Schrift- und Bildsprache und im Medium von Stimme getan. Wie passt dazu, dass die Projektleiterinnen ein abschließendes Fazit verfassen? Ganz einfach, die Auftraggeber baten darum.

Ein Fazit, hergeleitet aus dem Lateinischen, heißt zunächst ‚es macht‘, ‚es ergibt‘. Je nach Blickrichtung, Brille und Beleuchtung ‚ergibt‘ sich etwas anderes. Da wir keine Wirkungsforschung mit entsprechend harten Kriterien und Rastern betrieben haben, sondern eigenständig produzierte Lehr- und Lerndokumentationen einforderten, käme ein persönliches Fazit höchstens einer neuerlichen These gleich – es ergibt sich so eben nicht. Wie wäre es also mit einem Résumé? In der französischen Übersetzung wird das ‚sich Ergebende‘ zu ‚das wieder Vorgenommene‘. In diesem Sinn möchten wir darstellen, was wir uns als Projektleitung wieder vornehmen und warum. Und äußern schon vorab den Wunsch, dass sich möglichst viele in unseren Schulen, Museen, Redaktionen, Werkstätten und Theatern dieses ‚wieder Vorgenommene‘ immer wieder oder jetzt, aufs Neue vornehmen.

Was ist das, was wieder vorgenommen werden soll?
Kulturelle Bildung bedeutet für uns allgemeine Bildung im Medium der Künste plus Medienbil-

dung. In den Blick genommen wurden die Organisations-, Kommunikations- und Unterrichtsentwicklung an Schulen fernab der Ballungsräume; konkret hieß das für *3KulturSchulen*: Kulturelle Bildung sollte in möglichst allen Fächern zum Lehr- und Lernprinzip werden. Expertinnen für die Kultur des Lernens sollten sich mit Expertinnen für Kultur und Öffentlichkeit in ihrer jeweiligen Region zusammentun. Bereits seit 2006 existiert ein Leitfaden der UNESCO¹, er bildet die Grundlage für Handlungsempfehlungen der Deutschen Enquete Kommission für Kulturelle Bildung². Die Forderung, „... Partnerschaften zwischen Schulen, KünstlerInnen und kulturellen Institutionen in den zentralen Bildungsprozess einzubinden“, heißt also, entsprechende Praxen als Unterricht zu verstehen. Entsprechend sollten Lehrerinnen und Kulturpartnerinnen solche aushandeln und ihre verschiedenen Perspektiven zu einer partnerschaftlichen Unterrichtskultur zusammenführen.

Damit kommen wir zum nächsten Anliegen: Dem Interdisziplinären. Schülerinnen werden spätestens nach Abschluss der Grundschule mit einem Schulalltag konfrontiert, der durch Blicke aus unterschiedlichen Disziplinen fragmentiert ist: Da jede Fachrichtung mit einer ‚anderen Brille‘ auf die Welt schaut, müssen sich Schülerinnen ein eigenes Weltbild aus diesen Splittern konstruieren. Interdisziplinäres Lernen soll ihnen dabei helfen, sich trotz der unvermeidlichen Komplexität Sinnstrukturen zu erschließen und eigenständige Interessenschwerpunkte herauszufinden.

JONAS, 10. KLASSE:
WIR KÖNNEN IN JEDEM MITTAGSBAND UNS NEN RAUM SUCHEN, UNS EIN INSTRUMENT SCHNAPPEN UND LOSLEGEN...
DANN HABEN WIR JETZT DEN TAKE BRASS GEGRÜNDET ...
DA SPIELEN LEUTE VON 12 BIS 60 MITEINANDER UND ... DAS MACHT ECHT SPASS, MUSS MAN SAGEN.

Im aktuellen Rahmenlehrplan der Jahrgangsstufen 1 – 10 steht dazu folgendes: „Die Vorbereitung und Durchführung von fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichtsvorhaben und Projekten ermöglichen es allen Beteiligten, Inhalte und Themenfelder in einen größeren Zusammenhang einzuordnen und Bezüge zu ihrem engeren und weiteren Lebensumfeld herzustellen.“³ Gleichzeitig und von vornherein galt es aber, der Überforderung durch permanente Projektarbeit durch Kontinuität und Wiederholung entgegen zu wirken. In Folge dessen sollten für den Ganztags, je nach Bedarf, Potential und Möglichkeiten der einzelnen Schule, neue Lernräume für eine mehrjährige Zusammenarbeit erschlossen und Unterrichtsformate an außerschulischen Lernorten rhythmisiert werden. Es ging darum, den schulischen Raum zu weiten, die Organisation zu vereinfachen und bei den Lehrenden eine höhere Arbeitszufriedenheit zu erzielen. Von den Kulturinstitutionen erwarteten wir ebenfalls eine Bereitschaft zur Veränderung; sie beginnt damit, sich mit den Notwendigkeiten schulischer Organisation zu befassen, ohne sich davon erdrücken zu lassen. Von Künstlerinnen, die an die Schulen kommen wollten, wünschten wir uns Interesse an den Lebenswelten der Jugendlichen und Offenheit gegenüber den Lehrerinnen. So wollten wir eine Kultur des erfahrenden und handelnden Lernens mit einer des produktiven Reflektierens ‚erproben, vernetzen und verankern‘. Durch Wissenstransfer erhoffen wir uns Nachhaltigkeit: Wissen aus der Praxis wurde für die Praxis gebündelt und wird nun vermittelt. Die UNESCO spricht vom Wert geteilten Wissens – „*knowledge sharing*“ – für produktive Bildungsprozesse; empfohlen wird eine „fundierte Dokumentation als Wissensaustausch“¹. Indem wir zu Projektbeginn die Entscheidung trafen, dem Dokumentieren gegenüber dem Evaluieren den Vorzug zu geben, verschoben wir die Aufmerksamkeit von einer retrospektiven Auswertung hin zu einer permanenten Aufmerksamkeit gegenüber dem Prozess. Die Teilnehmenden waren angehalten, die Geschichte ihrer Veränderung zu erzählen, während sie sich noch ereignete, die Verantwortung wanderte von einer externen Beurteilung hin zur eigenständigen internen Reflexion. Mit John Dewey kann man Reflexion als einen Prozess der Sinnbildung bezeichnen, der es den Lernenden erlaube, ihre Erfahrungen miteinander zu verknüpfen und eine Kontinuität des Lernens zu ermöglichen um so zu

einem tieferen Verständnis zu gelangen. In diesem Fall ging es auch um das Lernen der Lehrenden.

Die wichtigsten Ergebnisse der Projektarbeit

2014 waren aufgrund der demografischen Entwicklungen und eines diffusen Leumunds alle drei ausgewählten Schulen von Schließung bedroht und in einer entsprechend prekären Situation. Drei Jahre später können sich zwei der Schulen neue Schülerinnen wie auch interessierte Lehrerinnen aussuchen; eine weitere sucht nach wie vor nach einem neuen Profil. Gerade die jungen Kolleginnen, die sich bewerben, äußern den Wunsch, Unterricht zu gestalten, der sich an Kooperationen und den Methoden Kultureller Bildung orientiert.

2014 waren alle Lehrerinnen der *3KulturSchulen* deutscher Herkunft, 2017 beginnt sich kulturelle Diversity im Klassenzimmer auch auf die Lehrerinnen auszuweiten: Lehrerinnen aus Kroatien, Syrien und Luxemburg gehören mittlerweile zum Team. Bemerkenswert ist der Umstand, dass die Kolleginnen in den Steuergruppen und Schulleitungen, die sich konsequent und erfolgreich einem ‚Profil Kulturelle Bildung‘ verschrieben haben, nicht die künstlerischen Fächer vertreten: Es sind Mathematik- und Englischlehrerinnen, die freilich mit ihren Kolleginnen aus Deutsch, Musik und Kunst eng zusammenarbeiten. Diese Verantwortlichen haben Führungs- und Managementfähigkeiten sowie ein unternehmerisches Selbstverständnis bewiesen: Sie können Innovationen vermitteln, ihr Team/Kollegium im Zusammenhalt stärken, Partnerschaften mit Kulturinstitutionen anbahnen sowie geeignete Persönlichkeiten erkennen und gewinnen und ein Bild der offenen Schule nach außen tragen. Sie übernehmen die Ressourcenplanung, Antragstellung, Abrechnungsverfahren, Verwaltungsaufgaben, welche die Zusammenarbeit mit Honorarkräften auch bedeutet.

Aus kleinteiligen, an vielen Interessen orientierten Wunschlisten aus dem Jahr 2014 sind wenige, aber verbindliche Partnerschaften entstanden: Diejenigen Museen und Theater, die zu *3KulturSchulen*-Verbündeten wurden, haben sich mit den Rhythmen des Schuljahres synchronisiert; die Künstlerinnen und Mediengestalterinnen wiederholen und intensivieren Angebote, die sie zusammen mit Schülerinnen und Lehrerinnen definiert haben. Mit ihren besonderen Fähigkeiten verhelfen sie den Jugendlichen immer wieder dazu, Dinge zu tun, von denen diese vorher nicht wussten, dass sie dazu in der Lage wären. Die konsequente Arbeit mit Partnerinnen

und Partnerinstitutionen aus Kunst und Kultur beeinflusst nicht nur den Unterricht, sondern auch den Blick auf den Menschen als Lernenden. Weil sie die unterschiedlichen Ebenen seiner Zugänglichkeit – des Körpers, der Nerven, der Sinne – weniger als Störung aufnehmen, sondern als Kraft erleben, finden manche Künstlerinnen intuitiven Zugang zu Jugendlichen und oft zu jenen, die als ‚schwierig‘ gelten.

Die Schülerinnen haben damit begonnen, sich mit dem Projekt und ihrer Schule zu identifizieren, das bedeutet, dass sie die Aufforderung zur Mitgestaltung als glaubwürdig erleben. Deutlich wird das an konkreten Veränderungen: Schülerinnen übernehmen zunehmend und gerne das Repräsentieren der Schule gegenüber Dritten; sie beginnen mit einem ‚peer-to-peer‘-Wissenstransfer, etwa wenn Schülerinnen vor dem Mittleren Schulabschluss ihr Wissen zum Umgang mit der Webseite der Schule an Nachfolgerinnen aus den siebten und achten Klassen weitergeben. Einige besonders engagierte treffen sich regelmäßig in den Arbeitsgruppen am LISUM und denken mit ihren Schulleiterinnen und Lehrerinnen gemeinsam über das nach, was an ihrer Schule wichtig wäre; wieder andere bringen sich als Musikerinnen, Schauspielerinnen, Berichterstatterinnen oder junge Köche ein. Sie alle begreifen sich als Teil eines kleinen, aber wachsenden Schulnetzwerks, das sich über Kulturelle Bildung im Land Brandenburg definiert. Es ist gelungen ein erweitertes Verständnis von Unterricht zu implementieren.



Podcast
Teil 3
Kapitel 2

Damit änderten sich folgende Parameter: Das Selbstbild der Lehrerin, denn Lernen und Beurteilen ist nicht mehr auf sie allein zentriert. Die Idee vom Lernort, denn Regionen und Gemeinden bieten zahlreiche geeignete Lernräume. Der Lernrhythmus, denn interdisziplinäres Arbeiten benötigt Stundenblöcke, Tage oder Wochen, weshalb neue zeitliche Taktungen eingeführt werden müssen. Das Selbstverständnis der Schülerinnen, die an Problemlösungen und Präsentationen aktiv mitarbeiten und zwar in dem Maß, als sie sich glaubhaft gehört fühlen. Das Bild von Schule, denn Künstlerinnen

thematisieren oft das unmittelbare Umfeld und die Idee von Schule, die auch als Kulturzentrum begriffen wird. Besonders in strukturschwachen Regionen bilden sie lebendige Versammlungsorte, auch für außerschulische Gäste.

Die Konsequenz, die es braucht, um Kulturelle Bildung im Unterricht und in der Schulentwicklung umzusetzen und deren umfassende Wirkung werden an der Aufzählung deutlich. Sie entsprechen unserer vergleichenden Beobachtung: Der Paradigmenwechsel vollzieht sich ganz – oder gar nicht: Ein „bisschen kulturelle Bildung“ wird nie geschadet haben, Haltungen, Beziehungen und Strukturen aber ändern sich nicht durch vereinzelte temporäre Projekte. Sie ändern sich nur, wenn sie von der Schulleitung und einer Mehrheit des Kollegiums mit Überzeugung getragen werden.

Welche Schlussfolgerungen lässt die Dokumentation zu und welche Ausblicke für die Zukunft eröffnen sich?

3KulturSchulen war Schulen in strukturschwachen Gegenden gewidmet. Nach Jahren herausragender Projektarbeit im Feld der Kulturellen Bildung, der Etablierung der ‚Kultur Agenten‘ und wachsenden Netzwerken wurde deutlich, dass all das in Ballungszentren stattgefunden hat und ebendort verankert worden ist. *3KulturSchulen* fand an den Rändern statt, in Regionen, die als ‚abgehängt‘ gelten und deren Teilhabe am künstlerisch-kulturellen Leben aufgrund der Bedingungen im Flächenland Brandenburg außerhalb von Potsdam schwer zu bewältigen ist. Die Erfahrungen und Erkenntnisse von *3KulturSchulen* zeigen, dass eben dort Potentiale und Beziehungen existieren, die einen von außen attestierten Mangel aufwiegen: Erfindungsreichtum, persönliche Verbindlichkeit und die allgemeine Bereitschaft, auch unkonventionelle Ideen umzusetzen, führten dazu, dass äußere Hürden bewältigt wurden und kulturelle Bildungsarbeit in ihrer ästhetischen und fachinhaltlichen Qualität überzeugte. Wer vermutet in der Provinz schon englisches Schulradio? Und wer weiß von einer ‚Schule am Rand‘, dass ihr Orchester zu Festspielen in ganz Europa reist?⁴ Es lohnt sich also Netzwerke auszubauen, um diese Erfahrungen und das erworbene Wissen zu verbreiten; und zwar, indem nach wie vor alle Akteure einbezogen werden:

Das Wissen und Sprechen der Schülerinnen vervollständigt die Erfahrungen der Lehrerinnen und Künstlerinnen, die in den Fähigkeiten der Schulleitungen Rückhalt finden, die sich im Austausch mit

Wissenschaftlerinnen und Projektleiterinnen orientieren, die das Wissen und Sprechen der Schülerinnen als praxisrelevantes Wissen aufnehmen usw. Eine künftige Arbeitsweise sollte dahin gehen, dass im Vermitteln Kultureller Bildung weniger auf Neues gesetzt wird, sondern ein spezifisches Schulbewusstsein dafür geschaffen wird, was an Beständen bereits vorhanden oder naheliegend ist: Das Entdecken des Besonderen im Lokalen (siehe K. Anders) führt für die Einzelne, aber auch für die Institution Schule (und so auch für Museen, Theater, Bibliotheken etc.) weg vom Defizitären hin zu Bewusstsein für Schönheit, Raum und Möglichkeit. Kulturpartnerinnen helfen dabei mit ihrem Blick von außen – der Befremden in sich tragen kann. Das Dokumentieren hilft, indem es das „Wahre und Wesentliche, das sich vor unser aller Augen verbirgt“⁵ sichtbar macht.



Podcast
Teil 3
Kapitel 3

¹ Vgl.: Unesco Kulturelle Bildung/ Leitfaden für Kulturelle Bildung. Ziele für Kulturelle Bildung, erschienen 29.04.2008, S. 17 ff.

² Deutsche UNESCO-Kommission e.V. Kulturelle Vielfalt gestalten. Handlungsempfehlungen aus der Zivilgesellschaft zur Umsetzung des UNESCO-Übereinkommens zur Vielfalt kultureller Ausdrucksformen in und durch Deutschland. Bonn, 2009.

³ http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplan-projekt/amtliche_Fassung/Teil_A_2015_11_16web.pdf.

⁴ Aus der 2014 getroffenen Entscheidung, das Schulgebäude des Bertolt-Brecht-Gymnasiums in Bad Freienwalde zur Heimat der örtlichen Musikschule und des Landesmusikorchesters zu machen, ist im Verlauf von drei Jahren ein einzigartiges und sehr erfolgreiches Schulprofil entstanden.

⁵ David Foster Wallace: Das hier ist Wasser. Eine Anstiftung zum Denken. Köln, 2012.



Foto: Adelaide Ivanova

IMPRESSUM

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien
Berlin-Brandenburg (LISUM)
14974 Ludwigsfelde-Struveshof
Tel.: 03378 209-0
Fax: 03378 209-149
www.lisum.berlin-brandenburg.de

ISBN 978-3-944541-41-9

Redaktion: Ursula Rogg,
Claudia Schümann

Beratung: Prof. Dr. Ulrike Hentschel
Lektorat: Dr. Tania Meyer
Grafiken und Illustrationen: Otto Felber
Gestaltung und Layout: Otto Felber
Fotos: Otto Felber, Adelaide Ivanova,
Ursula Rogg, Christian Schneider, Pia Klüver,
Ellen Kobe

Umschlag: Otto Felber

Druckerei: PieReg Druckcenter Berlin GmbH
Benzstraße 12, 12277 Berlin

Podcast:
Idee, Regie und Schnitt: Ursula Rogg
Tonbearbeitung und Mastering:
Thomas Karl Ernst Meier
Dramaturgische Beratung:
Gerhard Richter
Sprecherinnen: Meike Rötzer,
Ulrike Hentschel, Anna Lenz, Ursula Rogg

Dank an: Alle beteiligten Schülerinnen. Außerdem Seida Bahtovic, Kristin Naujokat, Götz Bieber, Ines Fröhlich, Sabrina Haupt, Kathleen Frömming, Petra Krüger, Wolfgang Freese, Caroline Wesenberg, Anne Hartmann.
Für die freundliche Unterstützung danken wir dem Programm Kreativpotentiale der Stiftung Mercator.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Ludwigsfelde 2018.
Soweit nicht abweichend gekennzeichnet zur Nachnutzung freigegeben
unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY ND 4.0.
Verbindlicher Lizenztext zu finden unter www.creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/



STIFTUNG
MERCATOR

