



Katharina Fritsch, Tischgesellschaft (Detail),

1988

Abschlussarbeit MAS

betreut von Prof. Max Fuchs

Johanna Hopfengärtner - Weinbrennerstrasse 19 - D-76135 Karlsruhe

Verena Widmaier - Seebacherstrasse 62 - CH-8052 Zürich

19. Juli 2010

„Woher diese leeren Theater?  
Nur durch das Ausbleiben des Publikums. Schuld daran - nur der Staat.  
Warum wird kein Theaterzwang eingeführt? Wenn jeder Mensch in das Theater gehen muß, wird die Sache gleich anders. Warum ist der Schulzwang eingeführt? Kein Schüler würde die Schule besuchen, wenn er nicht müßte. Beim Theater, wenn es auch nicht leicht ist, würde sich das unschwer ebenfalls doch vielleicht einführen lassen. Der gute Wille und die Pflicht bringen alles zustande. Ist das Theater nicht auch Schule, Fragezeichen!“

Karl Valentin: Zwangsvorstellungen

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Kulturelle Bildung in Deutschland und in der Schweiz	3
2. Theoretische Überlegungen zu Kooperationen	10
3. Kooperationsprojekte aus Deutschland und der Schweiz:	
3.1 Meine Stadt - durch Raum und Zeiten kreativ erleben, Gaggenau/D	16
3.2 Liedergeschichten, Uster/CH	20
3.3 Als Mozart Sesam öffne dich rief, Berghausen-Pfinztal/D	24
3.4 Kunst in der Schule - gegen Rassismus und Gewalt, Olten/CH	28
3.5 Geht nicht - gibts nicht, Lörrach/D	32
3.6 Gündülü - fremd?!, Basel/CH	37
4. Analyse und Vergleich der Beispiele	42
5. Lösungsorientierte Ansätze für gelingende Kooperationen	47
Fazit	54
Ausblick	56
Literaturliste	57
Anhang	

## Einleitung

„Kultur und Schule“ ist in aller Munde. Kooperationsprojekte zwischen Schulen und Kulturschaffenden<sup>i</sup> haben in den vergangenen Jahren in Deutschland wie in der Schweiz grossen Aufschwung erfahren. Kultur- und bildungspolitisch können sie verstanden werden als Umsetzung des in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte formulierten Rechts auf Bildung und Teilnahme am kulturellen Leben.<sup>ii</sup> Dazu gehört neben der rezeptiven Beschäftigung mit kulturellen Inhalten auch die Ermöglichung zu eigenem kreativ-künstlerischen Schaffen. Auf den ersten Blick scheinen solche Kooperationen vorteilhaft für alle Beteiligten. Kulturschaffende versprechen sich die Erschliessung neuer Besuchergruppen und mehr Legitimation durch die Verbindung von kultureller Produktion und öffentlichem Bildungsauftrag. Schulen ergänzen und erweitern ihr Profil und fördern künstlerische und persönliche Kompetenzen ihrer Schüler/innen. Viele Akteure verbinden ihr Engagement mit der Hoffnung, Impulse für die Entwicklung von ganzheitlichen Bildungskonzepten zu geben.

Eine gross angelegte, 2007 publizierte Evaluation in Deutschland hat allerdings ergeben, dass bei Kooperationsprojekten ein „nichtreziprokes Verhältnis“<sup>iii</sup> besteht, welches die ausserschulischen Partner strukturell benachteiligt. Sie kommt zu dem Befund, dass die Träger<sup>iv</sup> in Kooperationen „erheblich mehr in Form von Engagement, konzeptioneller Planung, Kommunikationsanstrengungen, Zeit, Geld, Personal“<sup>v</sup> investieren und auf der anderen Seite Abstriche am eigenen Profil, auch an bisher genuiner Qualität machen.

Ausgehend von diesem Befund nehmen wir in dieser Arbeit die Perspektive der Kulturschaffenden ein und untersuchen, worin für sie der Gewinn und worin der Verlust in einer Kooperation mit Schulen besteht.

Die Frage nach dem Gewinn ist dabei keine objektivierbare, sondern stark von der Motivation und den Zielen abhängig, welche die jeweiligen Akteure mit ihrem Tun verknüpfen. Auf der Kehrseite steht die Frage nach dem Preis: Welche Anpassungsleistungen müssen Kulturschaffende in Kooperationen mit Schulen erbringen, welche Einschränkungen nehmen sie in Kauf, und was bleibt dabei möglicherweise auf der Strecke? In jeder Kooperation treten Situationen oder Konstellationen auf, die sich als problematisch erweisen können aber nicht müssen. Solche Zonen, die unter anderem auch dort entstehen, wo verschiedene „Welten“ und Haltungen aufeinander treffen, wollen wir Reibungszonen nennen.

<sup>i</sup> Unter dem Begriff „Kulturschaffende“ werden in dieser Arbeit alle ausserschulischen Akteure bezeichnet, die als Einzelunternehmerinnen oder Mitarbeiterinnen von öffentlichen und freien Kultureinrichtungen Kooperationen mit Schulen umsetzen. Die Bezeichnung umfasst sowohl Künstlerinnen verschiedener Sparten als auch Kulturvermittlerinnen. Mit enthalten ist jeweils die männliche Form; in der Praxis sind allerdings weibliche Akteurinnen deutlich in der Überzahl.

<sup>ii</sup> Vgl. dazu ausführlicher im ersten Kapitel dieser Arbeit.

<sup>iii</sup> Becker (2007), S. 92.

<sup>iv</sup> Der Begriff „Träger“ bezeichnet in der genannten Evaluation Akteure der ausserschulischen Kultur- und Jugendbildung. Die untersuchte Gruppe ist damit etwas weiter gefasst als die in dieser Arbeit thematisierte Gruppe der „Kulturschaffenden“.

<sup>v</sup> Ebd., S. 92.

Hier hängt es in hohem Mass vom Zusammenspiel der beteiligten Akteure ab, ob die Reibungen produktive oder destruktive Wirkungen entfalten. In einer explorativen Vorgehensweise werden verschiedene Formen der Kooperation systematisiert und bereits durchgeführte und dokumentierte Kooperationsprojekte aus der Schweiz und aus Deutschland ausgewählt.<sup>vi</sup> Im Zentrum der Untersuchungen stehen Leitfadeninterviews mit beteiligten Akteurinnen.<sup>vii</sup> Darin geht es weniger um die inhaltlichen Dimensionen der Projekte,<sup>viii</sup> sondern um die Wahrnehmung positiver und problematischer Aspekte der Zusammenarbeit. Ziel war auch nicht ein Vergleich der Beispiele nach Ländern, der schon aus methodischen Gründen problematisch wäre, sondern die an den Akteuren orientierte Untersuchung der Funktionslogik von Kooperationen in Bezug auf Motivation, Aufgabenverteilung, Reibungen und den „Gewinn“, den sie daraus ziehen. Rahmenbedingungen auf der Makroebene spielen dabei durchaus eine Rolle und werden dort einbezogen, wo sie fördernd oder hemmend auf die untersuchten Kooperationen einwirken.<sup>ix</sup>

Die Arbeit ist in fünf Kapitel gegliedert: Eine kontextualisierende Einführung geht den gesellschaftlichen und politischen Forderungen nach kultureller Bildung und den damit verknüpften Hoffnungen, Zielen und Wünschen nach und skizziert die aktuellen Rahmenbedingungen in Deutschland und in der Schweiz. Das zweite Kapitel nähert sich dem Thema der Kooperationen mit unterschiedlichen theoretischen Überlegungen. Es enthält eine Systematik der Kooperationsformen und führt ein Rollenmodell ein, das sich aus den untersuchten Beispielen ableitet. Sechs Kooperationsbeispiele aus Deutschland und der Schweiz werden im dritten Kapitel beschrieben. Im vierten Kapitel erfolgen Auswertung und Vergleich der Beispiele mit Hilfe der im zweiten Kapitel vorgestellten Analyseinstrumente. Im abschliessenden Kapitel werden für Akteure auf unterschiedlichen Ebenen lösungsorientierte Ansätze und Empfehlungen entwickelt. Konkrete Empfehlungen für die untersuchten Kooperationen finden sich im Anhang.

<sup>vi</sup> Die Beispiele aus der Schweiz stammen aus unterschiedlichen Kantonen. Die Auswahl der deutschen Beispiele wurde aus Gründen der Erreichbarkeit auf das Bundesland Baden-Württemberg beschränkt.

<sup>vii</sup> Pro Projekt wurden Interviews mit zwei bis vier beteiligten Akteurinnen gemacht. Ergänzt wurde das Material durch öffentlich zugängliche projektbezogene Informationen aus Internetseiten, Projektdatenbanken, Zeitungsartikeln sowie durch nicht veröffentlichte Materialien (Projektanträge, Budgets und ähnliches), in die uns die jeweiligen Projektverantwortlichen freundlicherweise Einsicht gewährten. Die Quellen sind, soweit sie im Text verwendet wurden, gekennzeichnet und nach Projekten geordnet im Literatur- und Quellenverzeichnis aufgeführt.

<sup>viii</sup> Die umstrittene Frage der Bildungswirkungen kultureller Kooperationen ist nicht Thema dieser Arbeit. Deswegen wurde auch darauf verzichtet, beteiligte Schüler/innen zu befragen.

<sup>ix</sup> Das methodische Vorgehen wird im Anhang am Projekt „Liedergeschichten“ exemplarisch dargelegt.

# 1. Kulturelle Bildung:

## Ziele, Akteure und Rahmenbedingungen in Deutschland und der Schweiz

### Ziele und Hoffnungen

Im ersten Jahrzehnt dieses Jahrtausends ist „kulturelle Bildung“ zu einem Thema geworden, das über den kultur- und bildungspolitischen Bereich hinaus Eingang in den politischen und gesellschaftlichen Diskurs gefunden hat. Es hat den Anschein, dass in einer zusehend als unübersichtlich empfundenen Welt der kulturellen Bildung eine Schlüsselfunktion für die Bewältigung der komplexen Herausforderungen der Gegenwart zugeschrieben wird.<sup>1</sup>

Die aktuellen Bestrebungen auf diesem Gebiet können als Teil und als Reaktion auf lang andauernde gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen verortet werden, die der Medientheoretiker Friedrich Krotz als Metaprozesse beschreibt: Globalisierung, Individualisierung, Mediatisierung und Kommerzialisierung.<sup>2</sup> Kulturelle Bildung kann zunächst einmal mit dem Metaprozess der Individualisierung verknüpft werden. In Gesellschaften, in denen die Bindungskraft von traditionell vermittelten Werten und Orientierungen zurückgeht, soll kulturelle Bildung Individuen (mit) befähigen, Haltungen und Kompetenzen zu entwickeln, die sie in sozialen Zusammenhängen handlungsfähig machen. Doch auch mit dem Metaprozess der Kommerzialisierung kann kulturelle Bildung verknüpft werden. Krotz beschreibt sie als „Basisentwicklung“: Die Logik der Kommerzialisierung liegt auch der Entwicklung der übrigen Prozesse zugrunde. Individuen werden hier vor allem als Marktakteure begriffen, deren Kompetenzen sich auch im (globalisierten) ökonomischen Wettbewerb kapitalisieren lassen.<sup>3</sup>

Interessengruppen und Akteure im Bereich der kulturellen Bildung verknüpfen mit der Forderung nach ihrem Ausbau konkrete Ziele: Zum einen die Garantie und Umsetzung der in internationalen Konventionen festgesetzten Rechte auf kulturelle Teilhabe und Bewahrung kultureller Vielfalt.<sup>4</sup> Zum anderen soll durch kulturelle Bildung die Entwicklung individueller Fähigkeiten gefördert werden und die Qualität der Bildung allgemein verbessert werden. In dem aus der UNESCO Weltkonferenz in Lissabon im März 2006 hervorgegangenen „Leitfaden für kulturelle Bildung“ sind die oben genannten Ziele programmatisch festgeschrieben. In den Erläuterungen dieser Ziele, aber auch in Bezug auf die Akteure auf politischer, gesellschaftlicher und umsetzender Ebene lassen sich drei zentrale handlungsleitende Motive feststellen, die jeweils stärker oder schwächer gewichtet werden:<sup>5</sup>

<sup>1</sup> „The process of modernization increases the demand for culture and education [...] and the development of subjectivity. Concurrently the need for cultivating everyday life has grown, too. Therefore it has become a widely shared view that it is necessary to develop experiences that nurture such competencies.“ LIEBAU (2010), S.12.

<sup>2</sup> Vgl. KROTZ (2006), S. 27ff.

<sup>3</sup> Vgl. ebd., S. 35ff.

<sup>4</sup> Das Recht auf kulturelle Teilhabe wird aus den Artikeln 22, 26 und 27 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte abgeleitet, das Recht auf Bewahrung der kulturellen Vielfalt aus der UNESCO-Konvention zur kulturellen Vielfalt, welche von Deutschland 2007 und von der Schweiz 2008 ratifiziert wurde.

[http://www.unesco.de/konvention\\_kulturelle\\_vielfalt.html?&L=0](http://www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html?&L=0) (30.06.2010).

<sup>5</sup> Vgl. UNESCO Leitfaden für Kulturelle Bildung. Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert.

[http://www.unesco.at/bildung/kulturbildung\\_roadmap\\_de.pdf](http://www.unesco.at/bildung/kulturbildung_roadmap_de.pdf) (30.06.2010).

### Kulturelle Bildung als Wert an sich:

„Kultur und Kunst sind unerlässliche Bestandteile einer umfassenden Bildung, die es jedem Einzelnen ermöglicht, sich voll zu entfalten.“<sup>7</sup> Hier wird vor allem die Bedeutung von Kunst und Kultur für die Persönlichkeitsentwicklung, ja, für das Mensch-Sein an sich hervorgehoben. Kunst und Kultur bieten Raum für individuellen Ausdruck und können sinnstiftend sein, unterliegen aber nicht vordergründigen Nützlichkeitsabwägungen. Kulturelle Bildung ermöglicht aktive und passive Teilhabe am kulturellen Leben einer Gemeinschaft und sichert damit auch Fortbestand und Weiterentwicklung ihres kulturellen Erbes und ihrer kulturellen Institutionen.

### Kulturelle Bildung als Mittel der Integration:

Angesichts der „Herausforderungen, die die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts an uns stellt“<sup>8</sup> wird kulturelle Bildung als eine Möglichkeit gesehen, mehr Chancengleichheit zu verwirklichen und soziale und kulturelle Spannungen zu mindern. Die Beschäftigung mit kulturellen Inhalten soll Individuen Stärke und Selbstbewusstsein vermitteln, Potentiale sichtbar machen und sozialen Zusammenhalt fördern. Im Fokus stehen hier vor allem Personen mit Migrationshintergrund sowie Angehörige der sogenannten bildungsfernen Schichten. Soziale Erwägungen stehen gleichbedeutend neben künstlerischen. „Kulturelle Bildung, als eine Form ethischer und gesellschaftlicher Bildung, ist ein Grundinstrument der sozialen Integration und trägt dazu bei, kritische Themen, die mehrere Gesellschaften betreffen, anzusprechen“<sup>9</sup>

### Kulturelle Bildung als Mittel der ökonomischen Wertschöpfung:

Hier liegt der Schwerpunkt auf den positiven Wirkungen kultureller Bildung hinsichtlich der Entwicklung kognitiver, persönlicher und sozialer Kompetenzen. Diese vermeintlichen oder erwiesenen „Sekundäreffekte“ kultureller Bildung werden als grundlegend eingeschätzt, um zukünftig im globalen Wettbewerb bestehen zu können. „Die Gesellschaften des 21. Jahrhunderts verlangen zunehmend nach Arbeitskräften, die kreativ, flexibel, anpassungsfähig und innovativ sind [...]. Kulturelle Bildung statten die Lernenden mit diesen Fähigkeiten aus.“<sup>10</sup> Dabei geht es einerseits um die Nutzbarmachung kreativer Potentials in Bereichen der Wirtschaft und Wissenschaft, aber auch um die Förderung der Kreativwirtschaft, die inzwischen als ein Motor für Innovation und Wachstum angesehen wird.



<sup>6</sup> Vgl. ERMERT (2009), S. 2. Ermert unterscheidet vier Funktionen kultureller Bildung:

1. Persönlichkeitsbildung und gesellschaftliche Teilhabe;
2. soft-skills (Arbeitsmarkt);
3. Mittel für Integration;
4. „Kreativwirtschaft“ als neues Thema (Wertschöpfung).

<sup>7</sup> UNESCO Leitfaden, S. 3.

<sup>8</sup> Ebd., S. 5.

<sup>9</sup> Ebd., S. 17.

<sup>10</sup> Ebd., S. 5.

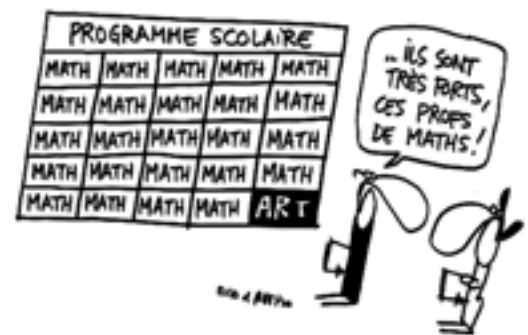
## Wertschätzung oder Wertschöpfung?

Die Aufmerksamkeit, die kultureller Bildung derzeit in Politik und Wirtschaft entgegengebracht wird, ist vor allem den unter Punkt 2 und 3 genannten Sekundäreffekten geschuldet und damit paradoxerweise eher Ausdruck einer Ökonomisierung aller Lebensbereiche denn einer Würdigung der Kultur „in ihrer Grundbedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung und die gesellschaftliche Teilhabe des kulturell gebildeten, emanzipierten Individuums“.<sup>11</sup> Andererseits werden auch von den Akteuren aus dem Kulturbereich häufig die positiven sozialen und ökonomischen Wirkungen kultureller Bildung hervorgehoben; wohl auch als Strategie, um dem Thema im politischen Diskurs zu mehr Aufmerksamkeit und Relevanz zu verhelfen.<sup>12</sup> Die derzeitige Hochkonjunktur des Themas kann deswegen durchaus ambivalent betrachtet werden. Einerseits bietet sie Chancen für den Ausbau kultureller Bildung, andererseits besteht die Gefahr, dass durch die Betonung funktionaler Aspekte gerade das verloren geht, was die genuine Qualität kultureller Bildung ausmacht: Das zweckfreie Tun und die utopische Kraft, die daraus entstehen kann.<sup>13</sup>

## Bildungslandschaften im Umbruch

Die Publikation der Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 hat sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz zu gross angelegten Debatten über die Reform des Bildungssystems geführt. Ernüchternd war nicht nur das globale Abschneiden beider Länder - die evaluierten Kompetenzen sowohl deutscher als auch schweizerischer Schüler/innen befanden sich unter dem OECD-Durchschnitt. Vor allem der für beide Bildungssysteme geführte Nachweis einer starken Korrelation zwischen sozialer Herkunft und schulischem Erfolg zerstörte endgültig die Illusion der Chancengleichheit für die jeweiligen Bildungssysteme. Die Schlussfolgerungen der anschliessenden Bildungs- und Reformdebatten haben in zwei gegensätzliche Richtungen geführt, die sich in ihrer parallel erfolgten Umsetzung häufig widersprechen:

Zum einen die Intensivierung formaler Bildung zum besseren Erreichen der Kompetenzen und Kenntnisse, die im Rahmen der PISA-Studie evaluiert werden. Dies führte im Regelschulunterricht zu einer grösseren Hierarchisierung der sprachlichen und naturwissenschaftlichen „Kernfächer“, während Fächer, in denen das formale Lernen nicht im Vordergrund steht (wie Kunst, Musik, Sport, Religion) noch weiter marginalisiert wurden. Das 2009 in Kraft getretene Schulkonkordat HarmoS<sup>14</sup> zur Vereinheitlichung der Bildungsstandards in der Schweiz ist in seinen Zielsetzungen dieser Richtung zuzuordnen.



Arts et Education, Commission suisse pour l'UNESCO, www.unesco.ch

<sup>11</sup> ERMERT (2009), S. 2.

<sup>12</sup> So trägt beispielsweise ein Artikel des deutschen Kulturstaatsministers Bernd Neumann über sein Konzept kultureller Bildung den Titel: „Eine Investition in das Fundament unseres Gemeinwesens“ und betont vor allem die das Potential der gesellschaftlichen Integration.

Vgl. NEUMANN (2009), S.8.

<sup>13</sup> In diesem Sinne äusserte sich auch die künstlerische Direktorin der Deutschen Kulturstiftung des Bundes, Hortensia Völckers: „Das führt mich zu der Forderung, dass das zweckfreie Erfahren im Mittelpunkt aller Projekte zur kulturellen Bildung stehen muss. Die Kunst sollte nicht instrumentalisiert werden. Ich halte es für problematisch, dass die sogenannten Sekundäreffekte in der letzten Zeit so stark in den Vordergrund gerückt sind. [...] Denn ich glaube, damit verraten wir das eigentliche Potential der Kunst – die Zweckfreiheit und ihre utopische Kraft.“ VERSCHIEDENE AUTOREN (2009), S. 16.

<sup>14</sup> Vgl. <http://www.edk.ch/dyn/11659.php> (12.06.2010).



Zum anderen wurde der Erwerb persönlicher und sozialer Kompetenzen für den Bildungserfolg herausgestellt. In diesem Zusammenhang spielt das informale Lernen eine zentrale Rolle. Neben der Entwicklung innovativer Unterrichtsformen ist auch die Kooperation und Vernetzung mit auserschulischen Akteuren ein wichtiger Baustein in dieser Konzeption kompetenzorientierten Lernens.<sup>15</sup> Eine Folge der ernüchternden PISA-Ergebnisse in Deutschland ist der verstärkte Ausbau von Ganztagschulen, der mit dem 2003 gestarteten Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ bundesweit eingeleitet wurde. Auch wenn damit nicht automatisch die innovative Weiterentwicklung von Unterrichtsformen und Inhalten einhergeht, bietet diese Schulform doch günstige Rahmenbedingungen, um Kooperationen mit auserschulischen Partnern nachhaltig in der Schule zu verankern.<sup>16</sup>

Im Bereich der kulturellen Bildung können Schulen auf ein umfangreiches Angebot zurückgreifen. Sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz existiert ein flächendeckendes Netz an (meist öffentlich finanzierten) Kultureinrichtungen, in denen Know-how, Infrastruktur und in der Regel auch Motivation für Bildungspartnerschaften vorhanden sind. Diese Einrichtungen sind ihrerseits heute darauf angewiesen, durch gezielte Vermittlungsarbeit im Sinne eines „audience development“ an ein neues Publikum heranzutreten. „Sie wollen und müssen ihr Publikum selbst heranbilden, nachdem deutlich wurde, dass die nachwachsenden Generationen ihren Weg zu ihnen nicht mehr wie früher finden.“<sup>17</sup>

Auch freie Künstler engagieren sich verstärkt in der Bildungs- und Vermittlungsarbeit.<sup>18</sup> Nicht zuletzt durch den Erfolg des Dokumentarfilms „Rhythm is it!“<sup>19</sup> hat diese Art der Tätigkeit auch für profilierte Künstler an Attraktivität und Akzeptanz gewonnen. Heute findet sich auf dem Gebiet der kulturellen Bildung – in Deutschland wie in der Schweiz begünstigt durch die föderalen Strukturen – eine verwirrende Vielzahl von Akteuren und Interessengemeinschaften. Neben den direkt an Kooperationen beteiligten Schüler/innen, Lehrpersonen und Kulturschaffenden sind weitere Akteure auf unterschiedlichen Ebenen in der Gestaltung von Rahmenbedingungen, Konzeption, Koordination und Finanzierung involviert.<sup>20</sup> Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die wichtigsten dieser Akteure in Deutschland und der Schweiz gegeben. Eine Gemeinsamkeit auf politischer Ebene, auf die bereits im Vorfeld hingewiesen werden soll, besteht darin, dass in beiden Staaten die Kulturhoheit bei den Ländern/Kantonen liegt. Aus den beschränkten Möglichkeiten, auf Bundesebene verbindliche Rahmenbedingungen festzulegen<sup>21</sup> resultieren in den einzelnen Bundesländern und Kantonen jeweils sehr unterschiedliche Voraussetzungen für Kooperationen.<sup>22</sup>

<sup>15</sup> So heisst es im UNESCO Leitfaden, S. 12: „Ernst gemeintes Engagement von kulturellen Institutionen und Schulen ist unbedingt notwendig, um den Erfolg der Zusammenarbeit zu garantieren.[...] Hier ist grosses Potential für ganzheitliche Lehrmethoden gegeben.“ Auch die Zusammenarbeit mit Künstler/innen im schulischen Bereich wird von der UNESCO ausdrücklich empfohlen. Vgl. ebd., S. 13.

<sup>16</sup> Vgl. FUCHS (2008), S. 13-18.

<sup>17</sup> ERMERT (2009), S. 3.

<sup>18</sup> Zum Beispiel im Schweizer Verband kkj (Künste für Kinder und Jugendliche).

<sup>19</sup> Thomas Grube und Enrique Sánchez Lansch (D 2004).

<sup>20</sup> Vgl. dazu u.a. für Deutschland: SCHNEIDER (2009); KELB/ BRAUN (2010). Für die Schweiz: CONSTANTIN (2008).

<sup>21</sup> Die Umsetzung bundeseinheitlicher Standards im Bildungsbereich kann in Deutschland wie in der Schweiz nur in Zusammenarbeit und mit Zustimmung der zuständigen kantonalen bzw. Ländergremien erfolgen und ist daher ein mühsamer (vgl. HarmoS) und häufig auch zum Scheitern verurteilter Prozess. (Wie zum Beispiel der von der deutschen Bundeskanzlerin Merkel im Juni 2010 einberufene Bildungsgipfel, der schon im Vorfeld scheiterte).

<sup>22</sup> Vgl. für Deutschland die Ländersynopsen des BKJ: KELB (2006).

## Akteure und Rahmenbedingungen in Deutschland

Auf politischer Ebene treten sowohl der Bund wie auch die Länder und einzelne Kommunen als Akteure auf. Während die Kommunen als Träger (und Finanzierer) der meisten öffentlichen Kultur- und Bildungseinrichtungen Kooperationen vor Ort fördern und mitgestalten können, werden auf Länderebene die Rahmenbedingungen der Kultur- und Bildungspolitik gesetzt.

Von der Politik und Initiative dieser Ebene hängt es hauptsächlich ab, ob Kooperationen kultureller Bildung strukturell verankert und flächendeckend umgesetzt werden können.<sup>23</sup> Trotz der verfassungsrechtlich begrenzten Gestaltungsmöglichkeiten betrachtet die aktuelle Bundesregierung kulturelle Bildung als eine Thematik, die „von der Sache her auch eine gesamtstaatliche Aufgabe ist“<sup>24</sup> und versucht, entsprechende Akzente zu setzen.<sup>25</sup> Eine vom Deutschen Bundestag eingesetzte Enquete-Kommission hat 2007 eine umfassende Bestandsaufnahme zur „Kultur in Deutschland“ vorgelegt und darin auch im Bereich der kulturellen Bildung zahlreiche Empfehlungen für Bund, Länder und Kommunen formuliert.<sup>26</sup>

Die Kulturstiftung des Bundes und die Kulturstiftung der Länder sind in besonderer Weise in diesem Bereich engagiert. Während die Kulturstiftung des Bundes, die inzwischen ein Drittel ihres Budgets zur Förderung kultureller Bildung verwendet, zeitlich befristete Pilotprojekte initiiert und fördert,<sup>27</sup> hat die Kulturstiftung der Länder über den 2005 initiierten Wettbewerb „Kinder zum Olymp“ und daran angeschlossene Kongresse auch eine Plattform zur Vernetzung der Akteure auf den unterschiedlichen Ebenen geschaffen. Private Stiftungen sind in unterschiedlichen Funktionen in der kulturellen Bildung tätig. Dies reicht von der Projektförderung über eigene Kooperationsprogramme<sup>28</sup> bis zur (Ko-)Finanzierung von Konferenzen und Publikationen. Auch Vereine, Agenturen und private Initiativen betätigen sich – bisher vor allem auf lokaler Ebene – in der Koordinierung und finanziellen Ermöglichung von Kooperationsprojekten.<sup>29</sup> Auf Seite der Kulturschaffenden (Organisationen und Einzelpersonen) gibt es zum einen spartenspezifische Programme und Initiativen der einzelnen Berufs- und Interessenverbände. Wichtigster Akteur im Bereich der Kinder- und Jugendbildung ist die BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.), ein Dachverband für mehr als 50 bundesweit agierende Fachverbände, Organisationen und Landesvereinigungen aller Sparten.<sup>30</sup> Mit der bundesweiten Fachstelle „Kultur macht Schule“ ist die BKJ gezielt in der Schnittstelle zwischen Schule und außerschulischen Anbietern kultureller Bildung aktiv. Der daran angegliederte Wettbewerb „Mixed up“ prämiiert jährlich beispielhafte Kooperationen in diesem Bereich.

<sup>23</sup> Neben dem Stadtstaat Hamburg, der 2004 ein „Rahmenkonzept Kinder- und Jugendkulturarbeit“ beschlossen hat, ist Nordrhein-Westfalen das bisher einzige Bundesland, das mit dem 2006 initiierten Programm „Modell-Land kulturelle Bildung Nordrhein-Westfalen“ eine flächendeckende und strukturelle Förderung kultureller Bildung anstrebt.

<sup>24</sup> NEUMANN (2010), S. 8.

<sup>25</sup> So umschreibt der Beauftragte der deutschen Bundesregierung für Kultur und Medien, Bernd Neumann die Aufgaben des Bundes im Bereich der kulturellen Bildung folgendermassen: „Der Bund konzentriert sich auf herausragende Projekte mit Pilotcharakter. Er unterstützt kulturelle Wettbewerbe, erprobt Weiterbildungskonzepte und fördert Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung. Und er ermutigt im Rahmen des Kinder- und Jugendplans des Bundesfamilienministeriums Kinder und Jugendliche, unsere Gesellschaft aktiv und verantwortungsbewusst mitzugestalten.“ NEUMANN (2010), S. 9.

<sup>26</sup> Vgl. ENQUETE-KOMMISSION „KULTUR IN DEUTSCHLAND“ DES DEUTSCHEN BUNDESTAGS (2007).

<sup>27</sup> Hortensia Völckers, in: VERSCHIEDENE AUTOREN (2009), S. 15.

<sup>28</sup> Z.B. das Programm Mus-E der Yehudi Menuhin-Stiftung. <http://www.ymsd.de/mus-e.html> (30.06.2010).

<sup>29</sup> Z.B. TanzZeit – Zeit für Tanz in Schulen in Berlin. <http://www.tanzzeit-schule.de/> (30.06.2010).

<sup>30</sup> „Die BKJ nimmt die jugend- und kulturpolitische Interessenvertretung auf Bundesebene sowie auf europäischer Ebene wahr, pflegt den Informationsaustausch der Mitgliedsverbände, entwickelt Modelle und Perspektiven der Kinder- und Jugendarbeit, veranstaltet Fachtagungen und veröffentlicht Publikationen.“ SCHNEIDER (2010), S.3.

## Akteure und Rahmenbedingungen in der Schweiz

In der Schweiz gibt es zahlreiche Initiativen von Einzelpersonen, Organisationen, Stiftungen und Netzwerken, die auf lokaler und regionaler Ebene in konkreten Projekten kooperieren. Zahlreiche meist spartenspezifische Verbände und Initiativen sowie einige Kommissionen aus dem Kultur- und Bildungsbereich engagieren sich auf übergeordneter Ebene im Bereich von „Arts & Education“.<sup>31</sup> Die Situation in den kultur- und bildungspolitisch weitgehend autonomen Kantonen ist jedoch heterogen. Während einzelne Kantone wie der Aargau – und in der Nachfolge Bern – sehr innovative und umfassende Konzepte zur Förderung kultureller Bildung an Schulen entwickelt haben,<sup>32</sup> sind in anderen Kantonen geringe oder keine Aktivitäten auf politischer oder administrativer Ebene zu verzeichnen. Wenig Impulse kamen bisher von der Bundesebene.

Während die für den Bereich der Bildung zuständige Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vorgängig mit der Umsetzung des Schulkonkordats HarmoS beschäftigt ist,<sup>33</sup> findet sich auch in den für den Kulturbereich zuständigen Institutionen des Bundes, dem Bundesamt für Kultur (BAK) und der Stiftung Pro Helvetia bislang wenig Substantielles zum Thema.<sup>34</sup> Dass der Bund bisher in diesem Bereich kaum impulsgebend oder koordinierend gewirkt hat, hängt einerseits mit der unklaren Situation zusammen, in der sich BAK und Pro Helvetia bezüglich ihrer jeweiligen Kompetenzbereiche während des mehrjährigen Verfahrens zur Ausgestaltung des schweizerischen Kulturfördergesetzes befanden.<sup>35</sup> Andererseits ist im Schweizer Föderalismus das Prinzip der Subsidiarität des Bundes stark ausgeprägt, so dass der Bund seine Rolle lediglich ergänzend zu den Kantonen wahrnimmt.

Es sind daher vor allem zivilgesellschaftliche Akteure und berufsständische Netzwerke, die das Thema in den politischen Diskurs und in die nationale Öffentlichkeit bringen. Um eine Verständigung über gemeinsame Zielsetzungen und Strategien zu erreichen, hat die Schweizerische UNESCO-Kommission 2008 Akteur/innen und Expert/innen zur Bildung einer Arbeitsgruppe aufgerufen. Ergebnis der damit verbundenen „Kulturbildungsoffensive“<sup>36</sup> ist unter anderem das „Manifest Arts & Education“, das im Juni 2010 der Öffentlichkeit vorgestellt wurde.

<sup>31</sup> So das gleichnamige, von der UNESCO-Kommission am 17. Juni 2010 herausgegebene Manifest. <http://www.unesco.ch/themen/kunst-und-bildung/manifest.html> (30.06.2010). Statt der in Deutschland verbreiteten Bezeichnung „Kulturelle Bildung“ finden sich in der Schweiz häufiger die Bezeichnungen „Kunst und Bildung“ bzw. „Bildung und Kultur“ oder eben das international gebräuchliche „Arts and Education“.

<sup>32</sup> Durch das 2005 initiierte Projekt „Kultur macht Schule“ ist es gelungen, ein flächendeckendes Angebot kultureller Bildung für Schulen bereitzustellen, von dem im Jahr 2008 54% aller Aargauer Schüler/innen profitieren konnten. Vgl. VERSCHIEDENE AUTOREN (2009), S. 132.

<sup>33</sup> Im Tätigkeitsprogramm 2008-20014 des EDK findet an keiner Stelle Information zum Bereich der Kulturellen Bildung. Vgl. [http://www.edudoc.ch/static/web/edk/tgpro\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/edk/tgpro_d.pdf) (14.06.2010).

<sup>34</sup> Auf der Homepage des Bundesamts für Kultur ist „Kulturelle Bildung“ als Unterkategorie des Bereichs „Kulturförderung“ aufgeführt. Folgendes wird darunter aufgeführt: Lese- und Literaturförderung, Illittrismus, Kulturelle Erwachsenenbildung, Ausbildung junger Auslandsschweizerinnen und –schweizer, Stipendien. <http://www.bak.admin.ch/themen/kulturforderung/00536/index.html?lang=de> (30.06.2010)

<sup>35</sup> Das Schweizer Kulturförderungsgesetz ist eine Umsetzung des Artikels 69, Abs. 2 der schweizerischen Bundesverfassung: „Der Bund kann kulturelle Bestrebungen von gesamtschweizerischem Interesse unterstützen sowie Kunst und Musik, insbesondere im Bereich der Ausbildung, fördern.“, der 1999 in die Bundesverfassung aufgenommen wurde. Das Kulturförderungsgesetz, das nach einem langen Vernehmlassungsprozess Ende 2009 im Ständerat angenommen wurde, definiert die Kriterien, auf denen der Bund im Bereich der Kultur agieren kann und weist die Kompetenz für kulturelle Bildung auf Bundesebene dem BAK zu. Es tritt voraussichtlich 2012 in Kraft.

<sup>36</sup> Vgl. dazu WIDMAIER (2009).

Die UNESCO-Kommission besetzt damit die Schnittstelle zwischen Kultur und Bildung, schafft ein Forum für Akteure auf allen Ebenen<sup>37</sup> und ermöglicht eine Koordination und Kommunikation der erarbeiteten Zielsetzungen im politischen Prozess.<sup>38</sup>

Nach Phasen der punktuellen Entwicklung und des Experimentierens geht es nun in Deutschland wie in der Schweiz in den letzten Jahren um die strukturelle Verankerung von Kooperationen im Schulbereich. In beiden Ländern steht dabei Ähnliches auf der Agenda, auch wenn die Schwerpunkte entsprechend den jeweiligen Rahmenbedingungen unterschiedlich gesetzt werden:<sup>39</sup>

1. Die Sicherstellung der Chancengleichheit durch die flächendeckende Umsetzung von Kooperationen im Bereich kultureller Bildung. „Gesellschaftlich gesehen können wir erst dann von einem Erfolg sprechen, wenn es nicht mehr dem Zufall überlassen bleibt, ob ein Kind oder ein Jugendlicher die Kraft der Kunst selbst kennenlernt oder nicht.“<sup>40</sup>

2. Die Nachhaltigkeit von Kooperationen: Zum einen durch den Aufbau tragfähiger Beziehungen zwischen Bildungseinrichtungen und ihren Partnern aus dem kulturellen Bereich. Zum anderen durch die Verankerung von Kooperationen in der Schule auf inhaltlicher und struktureller Ebene und durch die begleitende Einbeziehung weiterer Partner und Stakeholder (z.B. Eltern).

3. Die Schaffung von verbindlichen Rahmenbedingungen auf politischer bzw. administrativer Ebene für eine strukturelle Einbindung von Kooperationen in die Bildungspläne sowie für ihre angemessene Finanzierung und Durchführung. Dies beinhaltet auch ein koordinierendes Zusammengehen der zuständigen Behörden für Bildung und Kultur auf allen politischen Ebenen.

4. Die Sicherung der Qualität von Kooperationen durch Beratung, Erfahrungsaustausch, Evaluation und Forschung sowie durch den Ausbau von Qualifizierungsmöglichkeiten für Akteur/innen in diesem Berufsfeld.

<sup>37</sup> Dies soll vor allem über die Plattform KUSS [www.kunstundschulen.ch](http://www.kunstundschulen.ch) geschehen. (30.06.2010).

<sup>38</sup> Vgl. „Unsere Ziele“ <http://www.unesco.ch/themen/kunst-und-bildung.html> (30.06.2010).

<sup>37</sup> Dies soll vor allem über die Plattform KUSS [www.kunstundschulen.ch](http://www.kunstundschulen.ch) geschehen. (30.06.2010).

<sup>38</sup> Vgl. „Unsere Ziele“ <http://www.unesco.ch/themen/kunst-und-bildung.html> (30.06.2010).

<sup>39</sup> Die im Folgenden genannten Punkte erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Als Quellen dafür wurden das UNESCO-Manifest Arts & Education (für die Schweiz) sowie die Beiträge einer Podiumsdiskussion im Rahmen des Kongresses Konkret! Kooperationen für kulturellen Bildung am 26.06.2009 (für Deutschland) benutzt. Vgl. VERSCHIEDENE AUTOREN (2009), S.200-221.

<sup>40</sup> Hortensia Völckers, ebd., S. 208.

## 2. Theoretische Überlegungen zu Kooperationen

### Kooperation?

Nichts einfacher als das: Kooperieren heisst Zusammenarbeiten. Aber das ist noch nicht alles: Laut lexikalischer Quelle ist „Kooperation eine politische, wirtschaftliche oder soziale Strategie, die auf Zusammenarbeit und Austausch mit anderen basiert und zielgerichtet den (möglichen) eigenen Nutzen mit dem Nutzen der Kooperationspartner abstimmt. Auf der Grundlage gemeinsamer Interessen werden etwa Kooperationsabkommen zwischen Staaten (z.B. zur wirtschaftlichen, technischen, kulturellen Zusammenarbeit), zwischen Unternehmen (z.B. bei der Entwicklung neuer Technologien) etc. geschlossen.“<sup>41</sup>

Entscheidende Merkmale werden deutlich: Es geht um den Nutzen beider Partner, um die gemeinsamen Interessen und die Art, wie diese Interessen verfolgt werden. Die Zielklärung tritt in der Wahl der Partner in den Vordergrund, weil die gemeinsamen Interessen für die Zusammenarbeit in einer gemeinsamen Zieldefinition am besten definiert werden. So ist das allgemeine Verständnis von Kooperation auch im Kulturbereich, wie es Patrick Föhl und Iken Neisener mit weiteren Autorinnen und Autoren in ihrer Publikation diskutieren. Ergänzend dazu verstehen wir unter „Nutzen“ einen erweiterten materiellen und immateriellen Gewinn, der durch die Zusammenarbeit erlangt wird. Es geht dabei um den geistigen Mehrwert, die Zufriedenheit der Beteiligten mit dem geleisteten Prozess, mit dem durchgeführten Projekt und mit dem Produkt.

Bei der Herleitung des Begriffs Kooperation tastet sich Föhl über den „good governance“ Begriff der Europäischen Union aus dem Jahr 2001 vor. Er verknüpft konzeptuell die vier zentralen Begriffe Offenheit, Partizipation, Verantwortlichkeit und Kohärenz<sup>43</sup> und verwendet sie als Erklärungsmodell für neue Formen der Zusammenarbeit, Koordination und Steuerung zwischen öffentlichen, zivilgesellschaftlichen und privaten Akteuren. Diese neue Form generiert einen neuen Handlungsraum, in dem die einzelnen Akteure ihre Rollen definieren. In Bezug auf Oliver Scheytt<sup>44</sup> führt Föhl aus, dass die Koordination und Unterstützung der unterschiedlichen Systeme und Handlungslogiken im Handlungsraum der Kooperation wichtig werden, weil dort die Akteure direkt zusammenarbeiten.

### Wer kooperiert warum mit den Schulen?

Nicht nur in den Wirtschaftsbereichen, sondern auch in den Bereichen Bildung und Entwicklung, Kunst und Kultur sowie im Sozialbereich nimmt die Anzahl von Kooperationsprojekten deutlich zu.<sup>45</sup> Im Unterschied zu klassischen Kooperationen geht es bei solchen zwischen Schulen und Partnern aus der Kultur nicht zwingend um die Optimierung finanzieller Ressourcen, wohl aber um die Bildung von Synergien und die Ergänzung von Kompetenzen.

<sup>41</sup> SCHUBERT/KLEIN (2006), Artikel Kooperation.

zitiert nach [http://www.bpb.de/popup/popup\\_lemmata.html?guid=HG4JS](http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=HG4JS) (05.07.2010).

<sup>42</sup> FÖHL/NEISENER (2009).

<sup>43</sup> FÖHL/NEISENER (2009), S.19:

<sup>44</sup> SCHEYTT (2008), S.63-65.

<sup>45</sup> Als Beispiele seien hier die Aktivitäten der Merianstiftung und der Mercator genannt:

<http://www.merianstiftung.ch/engagements/a-z.cfm> oder

[http://cms.stiftung-mercator.ch/cms/front\\_content.php?idcat=26](http://cms.stiftung-mercator.ch/cms/front_content.php?idcat=26) (05.07.2010).

Aus der Sicht von Kulturschaffenden gewährleistet die Zwangsinstitution Schule<sup>46</sup> einen Zugang zu Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer und kultureller Zugehörigkeit als Zielgruppe für bildungsorientierte Angebote. Von Seiten der Schulen besteht ein Interesse daran, das Know-how der Kulturschaffenden, insbesondere von Künstlerinnen und Künstlern verschiedener Sparten, in den Unterricht einzubringen.

Was die Akteure vermutlich zusammenführt, ist der grundsätzliche Wille, den Bildungsauftrag gemeinsam wahrzunehmen und zu gestalten. Sicher spielen weitere Faktoren für die Motivation je in ihre alltägliche und berufliche Rolle hinein:

Die Wirkung in der Öffentlichkeit, das Schärfen des Profils, das Image, die Legitimation des Bildungsauftrags, die Idealvorstellungen über die Wirksamkeit von Kunst und Kultur in Bildung und Erziehung<sup>47</sup>, die Kompetenzergänzung sowie das Erschliessen neuer Arbeitsfelder und Generieren neuer Formate. Und nicht zuletzt die Freude, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu dürfen. Allgemein fällt auf, dass die Zielgruppe Kinder im Kampf um die Wettbewerbsvorteile in den verschiedenen gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Bereichen stark in den Vordergrund rückt.



Arts et Education, Commission suisse pour l'UNESCO, www.unesco.ch

#### Kooperationsformen: Versuch einer Systematisierung

Die folgende Systematisierung soll die unterschiedlichen Arten und Wege der Kooperation zwischen Schulen und Kulturpartnern strukturell fassen.

In der direkten Kooperation arbeiten Schulpartner und Kulturpartner auf gleicher Ebene miteinander und handeln die Form und die Modalitäten ihrer Zusammenarbeit aus. Direkte Kooperationen weisen eine unterschiedlich hohe Formalisierung auf. Abhängig von ihrem Zustandekommen und von den Akteuren sind ihre vertraglichen Inhalte ganz oder teilweise verschriftlicht oder beruhen vollständig auf mündlichen Absprachen.<sup>48</sup>

Bei den Kulturpartnern kann unterschieden werden zwischen

- freien Kulturschaffenden als „Einzelunternehmerinnen,“
- freien Kultureinrichtungen, die im Hinblick auf räumliche, finanzielle und pädagogische Infrastruktur sehr unterschiedlich ausgestattet sind,<sup>49</sup> und
- öffentlichen Kultureinrichtungen, die in der Regel über räumliche, finanzielle und pädagogische Ressourcen verfügen.

Direkte Kooperationen können zwischen zwei oder mehreren Partnern stattfinden.

Die Koordination wird dabei von den Partnern selbst übernommen.

<sup>46</sup> Die Erreichbarkeit der Kinder ist durch das Erziehungssystem gegeben. Vgl. LENZEN (2004), S. 209-244.

<sup>47</sup> SCHEYTT (2009), S. 233. Scheytt behauptet, dass ästhetische Bildung und künstlerische Ausdrucksformen Säulen einer umfassenden kulturellen Bildung sind.

<sup>48</sup> Dies ist vor allem an „gewachsenen“ Kooperationen festzustellen, die sich über Jahre hinweg entwickelt und bewährt haben.

<sup>49</sup> Vereine, kleine Unternehmen, Gesellschaften oder GmbH's.

Die intermediäre Form der Kooperation zeichnet sich durch die Existenz einer Schnittstelle aus, die Kooperationen vermittelt, ermöglicht oder koordiniert, aber selbst nicht auf der Mikroebene beteiligt ist. Diese Schnittstelle kann an unterschiedlichen Orten angesiedelt sein:

- innerhalb der Schulen, durch eine speziell zuständige Personen oder durch die Schulleitung,
- auf kommunaler Ebene, entweder innerhalb der Kultur- oder Bildungsressorts oder als Querschnittsaufgabe einer eigens dafür eingerichteten Stelle,
- als freie Organisation, die Kulturschaffende in Schulen vermittelt und sich aus privaten und/oder öffentlichen Mitteln finanziert.

Die Formalisierung ist bei intermediären Kooperationen tendenziell höher als bei direkten. Neben diesen idealtypischen Formen gibt es Mischformen und komplexe Kooperationen, die auf unterschiedlichen Ebenen direkte und intermediäre Formen aufweisen.

#### Die Wahl der Kooperationspartner

Bevor es aber zur Kooperation kommt, müssen die verschiedenen Akteure erst einmal zusammenfinden. Wie geht das?

Die Initiative für ein Kooperationsprojekt können Akteure auf unterschiedlichen Ebenen und mit verschiedenen Absichten ergreifen. Häufig entstehen Kooperationen über direkte, personale Beziehung. Beide Seiten können aber auch für die Zusammenarbeit in spezifischen Projekten den Kontakt zueinander suchen. Seit einigen Jahren setzen öffentliche und private Stellen gezielte Anreize, um Kooperationen zu fördern. Dazu zählen Wettbewerbe, Preise und Formate zur Förderung kultureller Bildung und Vermittlung. Die zunehmende Einrichtung von Schnittstellen (Bildungsbüros, Agenturen, Plattformen) erleichtert vor allem freien Kulturschaffenden die Suche nach geeigneten schulischen Kooperationspartnern.

#### Warum dennoch Welten aufeinanderprallen:

##### Kooperation und Annäherung an das systemtheoretische Denken

„Im Rahmen der Kooperation treffen verschiedene Systeme aufeinander, die jeweils ihre spezifischen Ziele, Regeln, Inhalte und vieles mehr mitbringen“ schreiben Föhl und Neisener in ihren Überlegungen zu Kooperationen im Kulturbereich.<sup>50</sup> Systemtheoretisches Denken ermöglicht uns, eine Erklärung für die Tatsache zu konstruieren, dass sich die verschiedenen Akteure manchmal schwer tun, ein gemeinsames Interesse und unmissverständliche Ziele zu verfolgen.

Aus der Theorie der sozialen Systeme nehmen wir die Frage, was Systeme sind, zur Kenntnis. Niklas Luhmann schreibt dazu: „Es geht immer um die Differenz von System und Umwelt. Wie reagiert eine Einheit auf alles andere, welche Grenzen werden gebildet und wie filtern Grenzen die Information aus der Umwelt, die im System als Information erlebt und verarbeitet werden. Man hat also mit jedem System sozusagen die ganze Welt im Blick, aber immer gespalten durch die Differenz von System und Umwelt.“<sup>51</sup>

<sup>50</sup> FÖHL/NEISENER (2009), S.27.

<sup>51</sup> LUHMANN (1984), S.65.

Wenn Schulen und Kulturschaffende verschiedenster Ausprägungen in eine Kooperation eintreten, dann muss es primär um die Beobachtung der Interaktionen und ihrer Organisationsformen zwischen den verschiedenen Systemen in einem neuen Handlungsraum gehen: Was passiert z.B. zwischen dem Kunstsystem und dem Erziehungssystem einer Gesellschaft?<sup>52</sup> Wie verhalten sich die Systeme Wirtschaft und Politik dazu? Die Zusammensetzung und Gewichtung der einzelnen Systeme in einer Kooperation entscheidet auch über die Ausprägung der Ziele, über welche sich die verschiedenen Einheiten, sprich ihre Vertreter als Akteure, einigen können.

Akteure in den Einheiten Kultur und Bildung gibt es auf verschiedenen Ebenen, die wir im Folgenden als Makro-, Meso- und Mikroebene bezeichnen.<sup>53</sup> Die Makroebene betrifft die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen, die Mesoebene die in diesem Feld agierenden Organisationen und die Mikroebene die Interaktionen in der konkreten Umsetzung.<sup>54</sup>

Auf der Mikroebene interagieren Personen nicht nur als Vertreter und Teil ihrer jeweiligen Systeme, sondern auch als Menschen mit ihren je eigenen psychischen Systemen in diesem neuen Handlungsraum.<sup>55</sup> Bei der Beobachtung dieses Handlungsraumes scheint eine Art zufällige Regulierung der verschiedenen Bedürfnisse im Gang zu sein. Der Prozess ist verflochten mit vielen Einheiten, die sich zum Teil auflösen und für den Einzelnen — wenn überhaupt, nur in Teilaspekten erkennbar sind. Ohne dass sich die Akteure dessen bewusst sein müssen, bilden sich in ihren Interaktionen gesamtgesellschaftliche Prozesse ab.

Diese Prozesse sind auch auf übergeordneter Ebene schwer erkenn- und steuerbar. Sobald in einer Zusammenarbeit „Systeme“ quer oder offen zueinander stehen, gibt es plötzlich keine Prognose, keine Strategie, keine funktionalen Zusammenhänge mehr, die als sicher gelten. Wer kann sich schon vorstellen, was in einem Zusammengehen der Ideale und Ziele verschiedener Einheiten in einer Kooperation passiert?

Es bleibt den Akteuren nur das Vertrauen, sich gegenseitig auf ein ermessbares Risiko einzulassen. Es bleibt noch eine Art Gangbarkeit, eine „Viabilität“, wie sie Ernst von Glasersfeld in seinem Modell des radikalen Konstruktivismus beschreibt.<sup>56</sup>

<sup>52</sup> LUHMANN (2002). Luhmann war der Ansicht, dass die Pädagogik als Reflexionstheorie des Erziehungssystems vor einer dringend notwendigen Entscheidung steht und optierte für eine ernsthafte Auseinandersetzung zwischen Pädagogik und Gesellschaftstheorie in seiner letzten, 2002 erschienenen Arbeit „Das Erziehungssystem“ seinen Abschluss fand. Kleinere Schriften und Vorträge Luhmanns zu dieser Thematik finden sich in dem von Lenzen herausgegebenen Sammelband „Schriften zur Pädagogik“.

<sup>53</sup> Vgl. BRÜSEMEISTER (2008), S. 11f.

<sup>54</sup> Bei der Zuordnung der verschiedenen Akteure zu den jeweiligen Ebenen orientieren wir uns am BKJ-Qualitätstableau für kulturelle Schulentwicklung vom 31.03.2009 (siehe Anhang).

<sup>55</sup> Vgl. LUHMANN (2004), S. 14.

<sup>56</sup> GLASERSFELD (1996), S. 186 – 210.



## Reibungszonen im neuen Handlungsraum

Das Entstehen von Reibungszonen im neuen Handlungsraum lässt sich aus systemtheoretischer Perspektive so beschreiben: Die Akteure entstammen je aus verschiedenen Systemen – in unserer Untersuchung aus den Systemen Kultur und Bildung, wo eigene Handlungslogiken und Regeln, Ziele und Inhalte ihre Haltung mitgeformt haben. Pierre Bourdieu spricht in ähnlichem Zusammenhang von „Habitus“<sup>57</sup>. Sie formulieren aus diesem Hintergrund heraus gemeinsame Interessen und Ziele, die sie in der Kooperation erreichen wollen. In der konkreten Zusammenarbeit entpuppen sich im schlechtesten Fall die Abmachungen als Missverständnisse, und die Akteure ziehen sich in ihre je eigene Handlungslogik zurück, unfähig, die Situation produktiv zu nutzen. Im besten Fall bildet das Format „Kooperation“ einen neuen Handlungsraum aus, in welchem die eigenen Systeme zum Teil vergessen werden können, um eine gemeinsame Interessenlage zu definieren. Unterschiede in der Haltung können dann im Prozess explizit gemacht und die Reibung produktiv genutzt werden.

## Rollen im Kooperationsprozess

Aus den untersuchten Kooperationsbeispielen haben wir verschiedene Rollen abgeleitet, die innerhalb des Kooperationsprozesses übernommen werden. Sie dienen als Instrument für die Analyse der Kooperationen und ihrer Funktionslogiken in Kapitel 4.

Wir nehmen an, dass diese Rollen innerhalb der Kooperation konstitutiv sind. Werden sie nicht oder nur defizitär übernommen, wirkt sich das negativ auf den Gesamtprozess aus. Die Aufteilung der Rollen ist einerseits geprägt von der Kooperationsform, andererseits von den persönlichen oder fachlichen Kompetenzen der Akteure. Sie müssen sich nicht zwingend mit den formalen Funktionen der Akteure im jeweiligen Prozess decken.

Ein Akteur kann im Prozess mehrere Rollen übernehmen. Das erhöht einerseits seine Gestaltungsmöglichkeiten, andererseits besteht dabei aber auch die Gefahr von Rollenkonflikten und Überlastung. Wird eine Rolle von mehreren Akteuren übernommen ist es notwendig, die jeweiligen Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen zu klären.



Arts et Education, Commission suisse pour l'UNESCO, www.unesco.ch

## Performer

Performer stehen sozusagen auf der „Bühne“ der Kooperation. Sie sind diejenigen Akteure, die auf der Mikroebene zusammenarbeiten und das Projekt umsetzen. In unserem Zusammenhang handelt es sich um die Lehrpersonen und Kulturschaffenden, die inhaltlich mit den Schüler/innen arbeiten.

<sup>57</sup> BOURDIEU (1987), S. 280 (Diagramm 8) Konzeptmap zu Habitus (Lebensbedingungen, Lebensstile).

### Entwickler

Entwickler bearbeiten auf konzeptioneller Ebene Inhalt und Form(at) eines Kooperationsprojekts. Die Entwicklung beinhaltet immer auch eine auf die Zielgruppe orientierte „Übersetzung“ kultureller Inhalte. Der konzeptionelle Rahmen oder das Format des Projektes werden vor der Umsetzung entwickelt. Bei prozessorientierten Projekten findet Entwicklungsarbeit zu unterschiedlichen Anteilen auch während der Umsetzung statt.

### Ermöglicher

Bei jeder Kooperation gibt es eine Vielzahl von Personen, die auf unterschiedliche Weise dazu beitragen, dass ein Projekt realisiert werden kann. Im engeren Sinn übernehmen Akteure die Rolle von Ermöglicern, die sich in entscheidender Weise um die Rahmenbedingungen, die Organisation, die Finanzierung und die administrativen Bereiche der Kooperation kümmern.

### Kommunikatoren

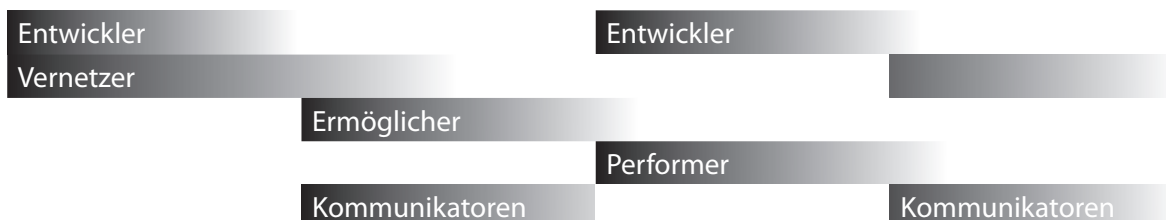
Sie kommunizieren die Kooperation und ihre Inhalte und vertreten das Projekt und seine Ergebnisse nach aussen. Kommunikatoren informieren z.B. die Eltern der beteiligten Schüler/innen über das Projekt, treten mit der Presse in Kontakt, sorgen für die Dokumentation oder präsentieren die Kooperation im Rahmen eines Wettbewerbs, einer Projektbörse o.ä.

### Vernetzer

Vernetzer sind die Kontaktstellen einer Kooperation. Sie bringen die unterschiedlichen Akteure zusammen, kennen die jeweiligen Handlungslogiken und Bedürfnisse, unterstützen die gemeinsame Zielklärung und vermitteln bei Konflikten. Bei intermediären Kooperationen ist die Vernetzung institutionalisiert und befindet sich auf einer übergeordneten Ebene. In direkten Kooperationen wird sie informell von einem oder mehreren Akteuren übernommen.

### Die Rollen im Prozessverlauf<sup>58</sup>

Im Verlauf eines Kooperationsprojekts treten die Rollen zu unterschiedlichen Phasen prominent auf den Plan. Vernetzer und Entwickler sind hauptsächlich zu Beginn einer Kooperation aktiv. Sie schaffen die Voraussetzung für die Arbeit der Ermöglicher, die wiederum der Umsetzung der Performer vorangeht. Kommunikatoren sind hauptsächlich während der Phase der Ermöglichung und in der Abschlussphase eines Projekts aktiv.



<sup>58</sup> Die folgende Visualisierung zeigt einen verallgemeinerten Prozessverlauf. Die Aktivität und zeitliche Abfolge der Rollen im Projektverlauf kann individuell variieren. Ein Beispiel für die Visualisierung eines konkreten Projekts („Liedergeschichten“) findet sich im Anhang.

### 3. Kooperationsprojekte aus Deutschland und der Schweiz:

#### 3.1 "Meine Stadt"

Direkte Kooperation: Einzelperson als ausserschulischer Partner

Projekt: Meine Stadt - durch Raum und Zeiten kreativ erleben: Kooperation einer freien Kunstpädagogin (Anja Huber) mit der Hebelschule Gaggenau (Grundschule) und der Stadt Gaggenau /D (Nov. 2007-Mai 2009)

In diesem Projekt, das sich kreativ mit der Stadt als Lebens- und Geschichtsraum beschäftigte, bildete die freie Kunstpädagogin Anja Huber die Schnittstelle zwischen dem Kulturamt der Stadt Gaggenau und der kooperierenden Grundschule. Sie führte das Projekt zusammen mit der Lehrerin Birgit Henschel und den Schüler/innen der Klasse 3a durch und war für Konzeption, Organisation und Finanzierung des Projekts verantwortlich. Die Initiative zur Kooperation ging von der Direktorin der Schule aus, die Anja Huber bereits von früheren Projekten sowie als Mutter einer der Schülerinnen kannte. Sie schlug vor, anlässlich eines Schuljubiläums ein freies Kunstprojekt durchzuführen.

Als Mitglied des Arbeitskreises Stadtgestaltung, einem an die Stadtverwaltung angegliederten, ehrenamtlich arbeitendem Gremium, verfolgte Huber zeitgleich die Idee, ein Faltblatt zu gestalten, in dem für Kinder wichtige Informationen und Einrichtungen in der Stadt Gaggenau aufgeführt sein sollten („Kinder-Stadtinfo“).

In einem siebenwöchigen Projekt (3 Schulstunden pro Woche im Regelunterricht und Projekttag) beschäftigten sich die Kinder mit räumlichen, architektonischen und geschichtlichen Aspekten der Stadt. Die Auseinandersetzung erfolgte während der „Kooperationsstunden“ im Wesentlichen durch kreativ-künstlerische Arbeiten, die den Kindern einen emotional-sinnlichen Zugang zu den behandelten Themen ermöglichen sollten. Inhaltliche Aspekte wurden von der Klassenlehrerin im Fachunterricht angeeigneter Stelle vertieft. Gemeinsames pädagogisches Ziel der Kooperationspartnerinnen war es, die „Themen der allgemeinen Geschichte, die der eigenen Stadt und persönlichen Situation so zu verknüpfen, dass Zusammenhänge erkannt werden und ein grundsätzliches Interesse bei den Schülern und Schülerinnen für Themen dieser Art entstehen.“<sup>59</sup>

Präsentiert wurden künstlerische Ergebnisse während der Projekttag an der Schule sowie in einer Ausstellung in der Filiale der örtlichen Sparkasse, die als Hauptsponsor für das Projekt gewonnen werden konnte. Ausgewählte Schülerarbeiten und ein Foto der beteiligten Schulklasse wurden für die Gestaltung des Informationsblattes verwendet, das ebenfalls mit massgeblicher finanzieller Beteiligung der Sparkasse gedruckt werden konnte. Das Projekt wurde als Beitrag zum Wettbewerb "Kinder zum Olymp" eingereicht und ist in der dortigen Projektdatenbank dokumentiert. Die Analyse erfolgt auf Grundlage des dokumentierten Materials sowie eines Interviews mit Anja Huber, die als die zentrale „Schnittstelle“ dieses Kooperationsprojekts bezeichnet werden kann.<sup>60</sup> Über das konkrete Projekt hinaus werden auch ihre berufliche Situation als freie Kunstpädagogin und ihre Rolle in anderen Kooperationsprojekten zur Sprache kommen.

<sup>59</sup> Projektbeschreibung im Wettbewerb „Kinder zum Olymp!“,

[http://www.wettbewerb-kulturstiftung.de/show\\_project\\_short\\_neu.aspx?ID=2848](http://www.wettbewerb-kulturstiftung.de/show_project_short_neu.aspx?ID=2848) (19.05.2010)

<sup>60</sup> Interview mit Anja Huber vom 11.05.2010.

## Akteure im Projekt

Anja Huber hat Architektur studiert und bis zur Geburt des ersten Kindes als Architektin gearbeitet. Nach Umzug und längerer Absenz durch Mutterschaft und Erziehungszeit entschied sie sich aus familiär-organisatorischen Gründen gegen einen Wiedereinstieg als Architektin. Sie absolvierte eine Weiterbildung zur Kunstpädagogin und realisierte erste Projekte in der Grundschule ihrer Kinder. Neben freien Projekten kooperiert sie auch mit Kunstmuseen und hat einen Lehrauftrag an der PH Karlsruhe. Die Arbeit als freie Kunstpädagogin ist für sie zeitlich und räumlich mit ihrer familiären Situation vereinbar, vor allem, wenn sie im schulischen Kontext, also in der Regel vormittags stattfindet. Sie nimmt dafür in Kauf, dass sie aus ihrer Tätigkeit kein stabiles Einkommen erwirtschaften kann. Neben dieser Motivation, die vor allem die Rahmenbedingungen ihrer Berufstätigkeit betreffen, nennt Huber eine Reihe weiterer Motivationen, die zum einen ihr persönliches Handeln, zum anderen die Vermittlungsziele ihrer pädagogischen Arbeit betreffen: Neben allgemeinem Interesse an der künstlerisch-kreativen Arbeit und an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hat sie mit ihrer Arbeit Anliegen, die ihrer Ansicht nach weder im Regelunterricht noch im familiären Umfeld der meisten Kinder zufriedenstellend eingelöst werden: Zum einen Freiräume zu schaffen für direkte, nicht medial vermittelte, sinnliche Erfahrungen, nonverbalen Ausdruck zu ermöglichen und künstlerisch-kreative Prozesse anzuregen, die auch impulsgebend oder transformatorischen Charakter gewinnen können.



Zum anderen, Kindern durch „nach aussen“ gerichtete Projekte die Möglichkeit der Partizipation und der Gestaltung des eigenen Umfelds zu geben, sie für ihr jeweiliges Umfeld zu sensibilisieren und ihr kreatives Potential sichtbar zu machen. Huber begreift ihre Arbeit als komplementär zum schulischen Kunstunterricht, deutet aber an, dass sie häufig kompensatorische Funktion für den allgemeinen Abbau künstlerisch-musischer Fächer im Schulunterricht hat.<sup>61</sup>

## Koordination Kulturschaffende/Lehrerin (Projektpartnerin in der Schule)

Während Kunstpädagogin und Lehrerin die Kooperationsstunden, also die Arbeit mit den Schüler/innen gemeinsam durchführten, wurden die meisten konzeptionellen, vorbereitenden und vertiefenden Arbeiten von den Kooperationspartnerinnen eigenverantwortlich erstellt. In der Projektbeschreibung benennt Huber das gegenseitige Vertrauen als einen zentralen Aspekt für das Gelingen der Kooperation, „da zeitaufwendige Abstimmungen nicht möglich sind.“<sup>62</sup> Als Vorteile der Situation benennt Huber den grossen Freiraum, den sie bei der Konzeption und Vorbereitung hatte. Auch bei der Gestaltung und Durchführung der Themenblöcke kommt ihr als ausserschulischer Kooperationspartnerin ein aktiver Part zu.

<sup>61</sup> Hier übt sie auch strukturelle Kritik, konkret an dem in der Grundschule eingeführten Fächerverbund MeNuK (Mensch, Natur und Kultur), in dem kulturelle und künstlerische Inhalte oft zu kurz kämen.

<sup>62</sup> Projektbeschreibung Kinder zum Olymp. Darüber hinaus ist es wesentlich schwieriger, den Zeitaufwand für Vorbereitung und Koordination als Stunden für das eigenen Projekt geltend zu machen.

Für die Lehrerin als Kooperationspartnerin bedeutet dies zwar weniger vorbereitende und konzeptionelle Arbeit. Die Begleitung und Vertiefung der während der Projektstunden gemachten Erfahrungen erfordern von ihr jedoch Flexibilität, Improvisationsvermögen und die Fähigkeit, sich auf Unbekannteseinzulassen. Da das Projekt während des Regelunterrichts durchgeführt wurde, war nicht nur seine organisatorische Integration ins Unterrichtsgeschehen nötig, sondern auch die bildungsplan-konforme Vertiefung der Inhalte und die Durchführung von Lernkontrollen innerhalb des Projektablaufs. Schliesslich lagen auch das Zeitmanagement (Fertigstellung künstlerischer Arbeiten) und die Organisation geeigneter Räume in der Verantwortung der Lehrerin.

#### Koordination Kulturschaffende/Stadt Gaggenau

Der Kontakt von Anja Huber mit der Stadtverwaltung war bereits durch vorangegangene Projekte und durch die Mitarbeit im Arbeitskreis Stadtgestaltung etabliert. Was die Zusammenarbeit mit der Stadt Gaggenau betrifft, handelte es sich in diesem Projekt im Wesentlichen um eine Dienstleistung, die durch Anja Huber und die künstlerisch beteiligten Kinder für die Stadt erbracht wurde. Die Stadtverwaltung selbst hat das Projekt ideell unterstützt, indem sie ihre Verbindungen für die Sponsorensuche zur Verfügung stellte; auch bei der Gestaltung des Flyers konnte die Grafikerin des Hauses eingebunden werden.<sup>63</sup> Ansonsten war sie, bis auf einen geringen Beitrag zur Finanzierung des Flyers, weder inhaltlich noch organisatorisch beteiligt. Sie profitiert durch ein zielgruppengerichtetes Informationsangebot und durch Imagegewinn.

Für die auf der künstlerisch-kreativen Seite beteiligten Kooperationspartner hingegen (Anja Huber, Lehrerin, Schüler/innen), liegt der Gewinn darin, dass ihr Projekt und die Ergebnisse ihrer Arbeit in Form des Informationsblatts dokumentiert sind. Im Sinne von Partizipation und „Sichtbarmachen“ künstlerisch-kreativer Arbeit wurden somit zentrale Vermittlungsziele der Kunstpädagogin eingelöst.

Im Unterschied zur Kooperation mit der Schule, wo die Kunstpädagogin als ausserschulische Expertin agierte, verlief die Zusammenarbeit mit der Stadt über den AK Stadtgestaltung und damit ehrenamtlich. Es ist jedoch anzumerken, dass der Aufwand an Zeit, Organisation und Fachwissen, der für ein solches Projekt nötig ist, den Rahmen bürgerschaftlichen Engagements deutlich übersteigt. Er gewinnt damit eher den Charakter einer „Investition“ in eine zukünftige Zusammenarbeit.<sup>64</sup>

#### Finanzierung

Die Finanzierung erfolgte zum Grossteil über die Sparkasse Gaggenau-Kuppenheim, die als Hauptsponsorin des Gesamtprojekts gewonnen werden konnte. Die Frage, wie das Projekt zu finanzieren sei, wurde jedoch der freien Projektpartnerin überlassen. Weder die Schule, die das Projekt initiiert hat, noch die Stadt Gaggenau beteiligten sich in nennenswerter Weise an den Kosten.

<sup>63</sup> Interview mit Frau Weiler, Amt für Schule, Kultur und Sport der Stadt Gaggenau, 09.06.2010.

<sup>64</sup> Die inzwischen mehrjährige Zusammenarbeit Hubers mit dem Kulturamt wird von beiden Seiten sehr positiv bewertet. Inzwischen wird je Projekt gemeinsam nach den Möglichkeiten für eine Finanzierung gesucht, die auch örtliche Unternehmen und Banken miteinbezieht. Wenn die Honorare auf einer Stundenbasis von ca. 20 Euro auch immer noch niedrig bemessen sind, wird doch inzwischen auch vom Kulturamt die Vorbereitungszeit als finanziell zu vergütender Posten mit einkalkuliert.

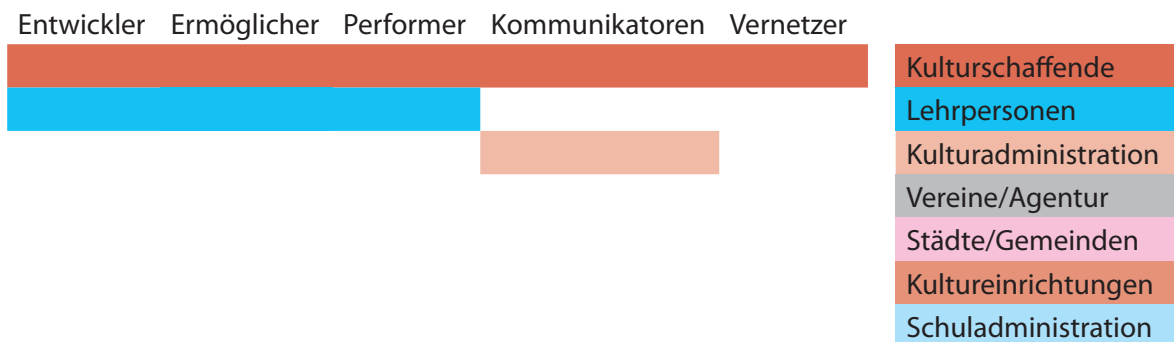
## Fazit

Das Projekt zeigt, wie in einem lokalen Kontext erfolgreich Synergien genutzt werden können und wie Schüler/innen dazu ermuntert werden, sich aktiv mit ihrem Umfeld auseinander zu setzen und dieses mitzugestalten. Verschiedene Formen der Präsentation sowie die Wettbewerbsteilnahme fördern die Sichtbarkeit und Identifikation mit dem Geleisteten.

Die Zusammenarbeit wird von allen Kooperationspartnern als vertrauensvoll und unterstützend beschrieben - es ist jedoch zu kritisieren, dass die Unterstützung vor allem ideeller Natur war, während die Fragen der Finanzierung (sowohl die des Projekts wie auch der ausserschulischen Projektpartnerin) komplett auf die Kunstpädagogin abgewälzt wurde, also diejenige, die als einzige Selbständige der Kooperation gleichzeitig das grösste finanzielle Risiko einging.

Die Kooperation ist kaum formalisiert und zieht ihre Verbindlichkeit eher aus persönlicher Bekanntheit und Vertrauen denn aus Verträgen. Das ist einerseits angenehm und bringt viel persönliche Befriedigung, aber es passiert schnell, dass erbrachter Aufwand und finanzieller Ertrag in keinem gesunden Verhältnis stehen.

Gerade in persönlichen, lokalen Kontexten besteht bei stark wertorientierten Performern die Gefahr, dass ihre Arbeit weniger als Fachdienstleistung betrachtet wird und in die Nähe ehrenamtlichen Engagements gerückt wird. Persönliche und ideelle Wertschätzung dienen dort oft als Ersatz für eine angemessene Bezahlung und eine gleichmässige Verteilung der zu erledigenden Aufgaben.



Rollenverteilung im Projekt "Meine Stadt"

## 3.2 “Liedergeschichten“

Einfache und intermediäre Kooperation: Zusammenarbeit von lokalen Kulturschaffenden und Schulen im Programm "Kunstmachtschule" der Stadt Uster

Projekt: „Liedergeschichten“: Kooperation der Lehrerinnen Theres Schori und Annette Meier mit ihrer dritten Primarschulklasse unter Mitarbeit der Sängerin Letizia Fiorenza und des Gitarristen und Komponisten David Sautter in Uster/CH (Mai bis Juni im Sommer 2008)

Der Kulturbeauftragte der Stadt Uster, Roland Boss, hat 2008 das Programm „Kunstmachtschule“<sup>65</sup> eingeführt. Die Stadt Uster stellt dafür pro Jahr 25'000 Franken für Projekte zwischen Schulklassen und lokalen Kulturschaffenden bereit. Die Form der Zusammenarbeit ist in einem Reglement erfasst.<sup>66</sup> Lehrpersonen können für ein gemeinsames Projekt mit lokalen Kulturschaffenden ein Gesuch stellen, das vom Kulturbeauftragten nach entsprechenden Kriterien bewilligt wird. Die Kulturschaffenden legen die Gage für ihre Arbeit im Projekt selbst fest. Die Schule soll 10% des geforderten Beitrags erbringen. Kulturschaffende und die Schulleitung müssen den Antrag ebenfalls unterzeichnen.

Die Kooperationsform kann als intermediär und einfach beschrieben werden

Intermediär, weil auf der Makroebene die Stadt Uster mit dem Kulturbeauftragten eine Mittler- und Kontrollfunktion zwischen den Lehrpersonen und den Kulturschaffenden wahrnimmt. Einfach, weil die Lehrpersonen und ihre Schulklassen mit den „gefundenen“ lokalen Kulturschaffenden direkt zusammenarbeiten.

Aus dem Flyer, der sich an die Lehrpersonen, Kulturschaffenden und die Öffentlichkeit richtet, entnimmt man fünf Dinge, die man über „Kunstmachtschule“ wissen muss:

1. Mitmachen können alle Klassen der Primarschulen Uster und Nänikon, der Oberstufen Uster und Nänikon, der BWS und der KUSS<sup>67</sup>
2. Es können nur lokale oder lokal tätige Kulturschaffenden teilnehmen. Die Wahl erfolgt durch die Lehrperson, auf Wunsch mit Unterstützung durch den Kulturbeauftragten.
3. Lehrpersonen und Kulturschaffende legen Inhalt, Dauer und Ziele des Projektes gemeinsam fest.
4. Das Geschäftsfeld Kultur entscheidet auf Antrag hin über die Ausrichtung von Projektbeiträgen, es finanziert 90% der Projektkosten. Die Schulen tragen mindestens 10% selber.
5. Nach Abschluss des Projektes ist diese auf dem Blog des Projekts in Text, Bild und/oder Ton einfach zu dokumentieren.<sup>68</sup>

2008 organisierte der Kulturbeauftragte eine Veranstaltung, in der das Angebot vorgestellt wurde, und Lehrpersonen und Kulturschaffenden Gelegenheit hatten, einander kennen zu lernen.

<sup>65</sup> <http://www.kunstmachtschule.ch> (15.07.2010)

<sup>66</sup> Reglement „Kunstmachtschule“ <http://www.uster.ch/dl.php/de/20080227151415/Reglement.pdf> (15.07.2010).

<sup>67</sup> <http://www.uster.ch/de/freizeitkultur/kulturfoerderung/kunstmachtschule/> (14.07.2010). BWS Abkürzung für Berufswahlschule und KUSS Abkürzung für die Kunst- und Sportschule Zürcher Oberland.

<sup>68</sup> [www.kunstmachtschule.ch](http://www.kunstmachtschule.ch) (06.07.2010).

## Akteure im Projekt

Das Projekt „Liedergeschichten“ vom Jahr 2008 geht auf die Initiative von Annette Meier und Theres Schori zurück. Beide sind Lehrerinnen an der Primarschule Uster. Sie treffen an jenem Vorstellungabend auf die Sängerin Letizia Fiorenza und den Gitarristen und Komponisten David Sautter.<sup>69</sup> Die beiden sind auch privat ein Paar und präsentieren sich und ihre Aktivitäten auf einer gemeinsamen Webseite.<sup>70</sup> Im Jahr 2000 haben sie gemeinsam eine CD mit Kinderliedern veröffentlicht.<sup>71</sup>

Annette Meier kennt die beiden Musiker und auch die CD, die ihre Kinder gerne hören. Die beiden Lehrerinnen möchten ihrer Klasse zum Abschluss der Unterstufe etwas Besonderes anbieten. Schnell verfestigt sich die Idee, einige Lieder der CD einzustudieren und szenisch aufzuführen. In einer Vorbesprechung einigen sich Annette Meier und Letizia Fiorenza auf die entsprechenden drei Lieder (das Piraten-, Pasta und das Tierlied) und auf die Vorgehensweise in der Zusammenarbeit. Annette Meier füllt die Eingabe an die Stadt aus. Dabei ist ein Budget von 2500 Franken eingegeben. Die Gage für Letizia Fiorenza und David Sautter wird in Absprache mit dem Kulturbeauftragten auf 12 x 180 Franken/h abgemacht. Die beiden Lehrerinnen leisten ihren Beitrag innerhalb ihrer bestehenden Arbeitsverhältnisse. Infrastruktur und Material wird von der Schule gestellt.

Die beiden Lehrerinnen arbeiten im Teilpensum und teilen sich die dritte Klasse ergänzend. Lediglich mittwochs sind sie gleichzeitig an der Schule anwesend. Sechs Wochen lang arbeiten sie im Regelunterricht integral für das Projekt. Annette Meier, die auch Musik unterrichtet, kümmert sich um das Einstudieren der Lieder und pflegt den Kontakt zu Letizia. Theres Schori arbeitet mit der Klasse an der Herstellung der Requisiten, des Bühnenbilds und der Tierbilder. Zusätzlich zum Thema Liedergeschichten nimmt die Vorbereitung des ganzen Abschlussabends Zeit in Anspruch, weil noch kleine Szenen aus dem Schulalltag gespielt werden. Auch ist nach der Aufführung ein Essen für die Eltern und die Schüler und Schülerinnen in der Schule vorgesehen. Pasta!

Zur Probearbeit sind zwei Vormittage mit den Künstlern abgemacht. Die Kinder freuen sich. Sie sind gut vorbereitet. Letizia Fiorenza und David Sautter sind im Schulhaus herzlich willkommen. Sie werden wie „Stars“ behandelt. Ein ganzer Nachmittag und eine Generalprobe verdichten die Vorfreude und die Anspannung für den Countdown. Am Vorführungsabend klappt alles. Gerne erinnern sich alle Mitwirkenden an den erfolgreichen Abend.

Aus den Interviews geht Interessantes hervor:

Der Kulturbeauftragte Roland Boss bemerkt, dass die Anfragen für Projekte nach der Lancierung des Programms „Kunstmachtschule“ hinter den Erwartungen zurückgeblieben sind. Das von der Stadt zur Verfügung gestellte Budget konnte bisher in keinem Jahr ausgeschöpft werden. Gründe dafür vermutet er in der Überlastung der Schulen durch verschiedene Reformen und in starren Strukturen, die für den Blick über den eigenen Tellerrand hinaus hinderlich seien. Er stellte auch fest, dass die wenigen Lehrpersonen, die sich interessieren würden, vor allem mit Kunst- oder Kulturschaffenden aus ihrem eigenen Beziehungsnetz oder Bekanntenkreis zusammenarbeiten wollten.

<sup>69</sup> Als Duo haben sie mehrere CDs mit Volksliedern aus Süditalien aufgenommen, und David Sautter ist Mitglied des renommierten Eos Guitar Ensembles. Beide sind zudem auch international als Dozierende tätig.

<sup>70</sup> [www.adelheid.ch](http://www.adelheid.ch) (06.07.2010).

<sup>71</sup> „Adelheid oder Lieder für Chind und Chindsköpf“ (2000), bekannt aus dem gleichnamigen Programm.



Seine Vorstellung, als Kulturbeauftragter zwischen Kulturschaffenden und Lehrpersonen zu vermitteln, habe bisher sich nicht realisiert. Das Projekt Liedergeschichten sieht er als Beispiel für eine gelungene Zusammenarbeit, deren Ergebnis er in der ansprechenden Aufführung erleben durfte.<sup>72</sup>

Auf der Mikroebene sind auch die Lehrerinnen begeistert vom Projekt.<sup>73</sup> Nur eine kleine Bemerkung macht aufmerksam auf den damit verbundenen Mehraufwand: Annette Meier, die sowieso schon soviel für das Projekt getan hätte, habe auch an den Proben teilgenommen, die ausserhalb ihrer Unterrichtszeiten stattfanden. Gratis, selbstverständlich. Betont wird, dass es ein Geschenk sei, wenn man sich im Lehrberuf zu zweit an ein solches Projekt wagen könne. Gegenseitige Unterstützung und Ablösung im Prozess der Erarbeitung seien Gold wert.

Die Erfahrung, dass durch Üben etwas erreicht werden kann und das Glücksgefühl, das mit einer erfolgreichen Aufführung verbunden ist, betrachten die Lehrerinnen als einen wichtigen Ertrag des Projekts. Sie betonen mehrmals den Vorbildcharakter der Künstler für die Kinder. Besonders eindrücklich sei die Erfahrung gewesen, dass auch die „Stars“ üben müssten. Das habe ihren Leistungsbegriff erweitert und ihnen geholfen, mit Erfolg und Misserfolg im eigenen Lernprozess umzugehen. Die Professionalität der Kulturschaffenden habe ihrer Meinung nach Spuren hinterlassen. Auf jeden Fall würden die Kinder noch heute vorbeikommen und erzählen, wenn sie David Sautter oder Letizia Fiorenza in der Stadt gesehen hätten. Das Projekt habe dazu beigetragen, den Horizont der Kinder zu erweitern und ihnen in der Begegnung mit den Künstlern andere Lebens- und Arbeitsformen nahe zu bringen.

Die beiden Kulturschaffenden bewerten die Zusammenarbeit positiv.<sup>74</sup> Die Lehrerinnen hätten alles sehr gut vorbereitet und ihnen vor allem den Feinschliff überlassen. Die künstlerische und musikalische Verantwortung für die Aufführung lag bei Letizia Fiorenza und David Sautter, die während der Proben auch die choreographischen und inszenatorischen Elemente gemeinsam mit den Kindern entwickelten. Nur das „Schultheater“ vor den Liedern hätte vor allem Letizia ein bisschen gestört. Dieser Teil wurde von den Lehrerinnen alleine konzipiert und fiel ihrer Ansicht nach qualitativ gegen die Aufführung der „Liedergeschichten“ ab.

Gerne hätte die Künstlerin auch bei diesem Teil mitgedacht und mitgearbeitet. Das habe sie aber zu spät realisiert. Beiden Künstlern ist die Qualität in der musikalischen Auseinandersetzung ein zentrales Anliegen, gerade in der Arbeit mit Kindern. Sie wollen eine Alternative zum Konsumieren aufzeigen und ein gemeinsames musikalisches Erlebnis schaffen. Generell empfinden sie jüngere Kinder dafür offener und aufnahmebereiter.

Die vom Projekt unabhängige Diskussion wirft einen eher dunklen Schatten auf die Schule: Generell, weil immer weniger auf Basis eigener Erfahrungen gelehrt werde, dabei sei gerade das so notwendig. Die Kehrseite des stark strukturierten Lehrberufs sei es, dass es keine Lehrerpersönlichkeiten mehr gäbe. Der „individuelle“ Lehrer wird vermisst und wenn dann noch eine Konsum verstärkende Haltung dazukomme, dann sei nichts zu retten. Dann würden sie auch nicht in eine Zusammenarbeit eintreten wollen, die Energien seien dann sofort weg. Beide wünschen sich von Lehrpersonen mehr Offenheit und Neugier für direkte Kontakte mit Künstlerinnen und Künstlern.

<sup>72</sup> Interview Roland Boss vom 07.05.2010.

<sup>73</sup> Interview mit Theres Schori vom 21.05.2010

<sup>74</sup> Interview mit Letizia Fiorenza und David Sautter vom 18.05.2010.

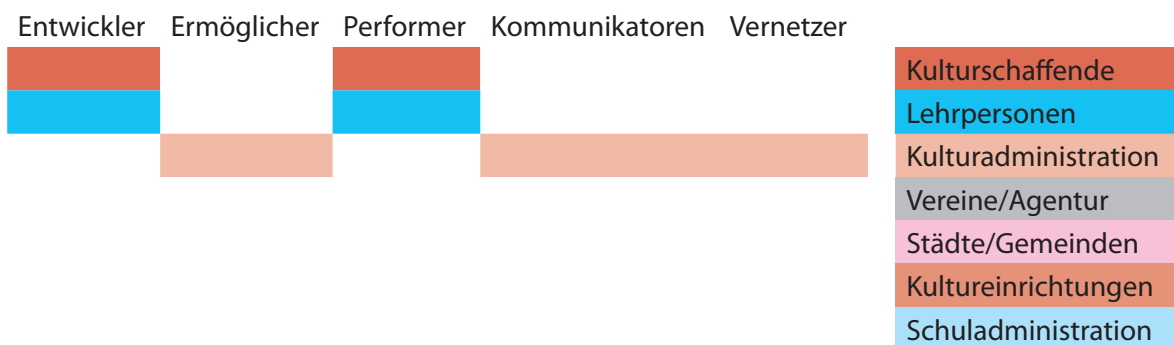
## Fazit

Die Vorgehensweise und Rahmenbedingung in Uster werden als angenehm, effizient und produktiv empfunden. Die direkt am Projekt beteiligten Seiten bestätigen, dass Aufwand und Ertrag im Materiellen aufgehen und im Immateriellen wertvolle Erfahrungen ermöglichen.

Die Hauptsorge liegt beim Kulturverantwortlichen. Er findet es schade, dass er mit dem Format "Kultur macht Schule" nicht alle Kinder während ihrer Primarschulzeit erreiche und dass es so stark vom persönlichen Engagement der jeweiligen Klassenlehrerinnen und -lehrer abhängig sei, ob Kinder an einem Kooperationsprojekt teilnehmen können, oder nicht.

Alle Befragten sind sich einig, dass sowohl das Format "Kunstmachtschule" als auch die schon durchgeführten Projekte besser bekannt gemacht und auch in der Öffentlichkeit präsentiert werden sollten. Auch die Kontaktmöglichkeiten zwischen Lehrpersonen und Kulturschaffenden sollten erleichtert werden.

Wenn die beiden Lehrerinnen davon sprechen, dass die Kinder aus ihrer „Schullethargie“ geholt werden müssen, verweisen auch sie auf die Defizite konventioneller Unterrichtsformen. Sie betonen, dass ihre Erfahrung im Projekt Liedergeschichten einmal mehr verdeutlicht hat, was es heisst, praxisnah zu arbeiten und wie wirkungsvoll die Kinder in diesem Kontext lernen. Sie wollen vermehrt so in der Schule arbeiten können und müssen sich dafür auch einsetzen.



Rollenverteilung im Projekt "Liedergeschichten"

### 3.3 "Mozart"

Kooperation aus der Schule heraus: Lehrerin als Schnittstelle/Agentin

Projekt: „Als Mozart Sesam öffne dich rief“. Interkulturelles Projekt der Hauptschule Berghausen-Pfintal zum Mozartjahr 2006. Kooperation von drei Lehrerinnen einer Theater AG mit dem badischen Staatstheater und dem Badischen Landesmuseum Karlsruhe.

„Als Mozart Sesam öffne dich rief“ ist ein komplexes, über ein Schuljahr laufendes Projekt, das von drei Lehrerinnen innerhalb eines Wahlpflichtfachs (Theater AG) am Nachmittag realisiert wurde. Kennzeichnend ist der prozessorientierte Projektverlauf. Moderierte Planung, Durchführung und Präsentation des Projekts stellten zentrale Lern- und Vermittlungsziele dar. Thematisch wurde eine Verbindung zwischen Mozart und den osmanischen Einflüssen in der europäischen Kultur hergestellt. Der Ansatz war auf die Integration der zahlreichen türkischen Schüler/innen an dieser Hauptschule zugeschnitten. Ziel war es, „den SchülerInnen einen ganzheitlichen und erlebnisorientierten Zugang zu den osmanischen Einflüssen in der europäischen Kultur zu ermöglichen“ und ihnen durch den Einbezug außerschulischer Lernorte „eine unmittelbare Begegnung mit authentischen Kulturgütern sowie eine aktive Auseinandersetzung mit der Geschichte, Kultur, Kunst und Musik des Abend- und Morgenlandes anzubieten.“<sup>75</sup> Das gesamte Projekt wurde aus der Schule heraus entwickelt, integrierte jedoch themenspezifische Kulturangebote des Badischen Staatstheaters (Besuch der Oper Entführung aus dem Serail von W.A. Mozart) und des Badischen Landesmuseums in Karlsruhe (Ausstellungen zum Absolutismus und zur „Türkenbeute“). Darüber hinaus wurden während der Entwicklungsphase Vermittlungsangebote der beiden Einrichtungen in Form von Führungen, Arbeitsmaterialien und Begegnungen mit Kulturschaffenden umfassend genutzt. Inspiriert durch einen Besuch der Werkstätten des Badischen Staatstheaters Karlsruhe entwickelten die Schüler/innen nicht nur ein Theaterstück sondern auch eigene „Werkstätten“ für ihre Produktion. Die Werkstätten und die Theateraufführung waren Teil der Projektpräsentation, die am Ende des Schuljahres 2006 in den Räumlichkeiten der Schule stattfand. Das Projekt wurde zur Teilnahme am Mixed-up Wettbewerb des BKJ eingereicht.

#### Akteure im Projekt

Sabine Dannebauer ist Lehrerin an der Grund- und Hauptschule Berghausen-Pfintal und war Initiatorin des Projekts. Nach Abschluss des Lehramtsstudiums arbeitete sie zunächst in der museumspädagogischen Abteilung des badischen Landesmuseums bevor sie 2002 in den Schuldienst wechselte. Parallel zu ihrer jetzigen Lehrtätigkeit absolviert sie eine Weiterbildung als Theaterpädagogin. Ihr beruflicher Werdegang war geprägt von dem Bedürfnis, Berufs- und Lebenserfahrung ausserhalb der Schule zu sammeln und zugleich in der Lage zu sein, den Schüler/innen solche als wichtig erachtete Erfahrungen bzw. Kompetenzen vermitteln zu können. Sie ist überzeugt von den Vorteilen kultureller Bildung und prozessorientierten Lernens für die Persönlichkeitsentwicklung und die Kompetenzen der Schüler/innen. Andererseits ist die Projektarbeit auch für sie selbst eine Möglichkeit, die Routinen des Unterrichtsalltags zu verlassen, die Schüler/innen auf neue Art zu erleben und ihre Begeisterung für das Theater weiterzugeben.

<sup>75</sup> Projektbeschreibung „Als Mozart Sesam öffne Dich rief“ Projektdatenbank  
<http://db.kultur-macht-schule.de/> (03.06.2010).

Wegen ihres beruflichen Profils und ihrer Kompetenzen verkörperte Dannebauer mehrere Rollen innerhalb des Projekts: Lehrerin, Kulturschaffende (als Theaterpädagogin) und Schnittstelle für die Zusammenarbeit mit den Kultureinrichtungen.

Die Lehrerin Helga Wuttke hat sich von der Theaterbegeisterung der deutlich jüngeren Kollegin anstecken lassen. Von 2002 bis zu ihrer Pensionierung 2007 hat sie zusammen mit Sabine Dannebauer jedes Jahr Theater- und Kulturprojekte an der Schule in Pfinztal-Berghausen durchgeführt. In die Arbeitsgemeinschaft konnte sie unter anderem ihre langjährige Erfahrung als engagierte Lehrerin und Beisitzerin des Fördervereins der Schule einbringen. Wichtigste Grundlage der Zusammenarbeit war – nach Aussage beider Lehrerinnen – allerdings Sympathie und gegenseitiges Vertrauen. „Wir haben uns richtig gefunden“<sup>76</sup>.

Bei der Schulleitung stiessen die Projekte des Duos auf positive Resonanz und wurden ideell und finanziell unterstützt. Das Potential solcher Aktivitäten für eine Imagewerbung der Schule wurde erkannt und genutzt. Beide Lehrerinnen unterstrichen, dass die Anerkennung der Schulleitung sich positiv auf ihre Arbeit und Motivation auswirkt, sie verspürten aber auch Druck, „präsentable“ Ergebnisse vorzulegen und ihr Engagement Jahr für Jahr zu steigern.<sup>77</sup>

#### Kooperation mit ausserschulischen Einrichtungen

Mit dem Badischen Landesmuseums und dem Badischen Staatstheater Karlsruhe wurden zwei Einrichtungen einbezogen, welche die Zusammenarbeit mit Schulen als einen zentralen Teil ihres Bildungsauftrags begreifen.<sup>78</sup>

Ohne spezielle, projektbezogene Kooperationen einzugehen, wurden die Möglichkeiten dieser Einrichtungen als ausserschulische Lernorte umfassend genutzt, indem bereits bestehende Vermittlungsangebote kreativ in die Projektentwicklung integriert wurden. So basierten die „Werkstätten“ des Projekts zu grossen Teilen auf bereits entwickelten und erprobten Formaten des Badischen Landesmuseums: „Die handlungsorientierten Angebote, wie das Musizieren, das Marmorieren, wie der Fächerbau, das waren alles Projekte, die die Museumspädagogik entwickelt hat, als diese Ausstellungen konzipiert wurden.“<sup>79</sup>

Das Badische Staatstheater vermittelt in seinen theaterpädagogischen Angeboten nicht nur eigene Produktionen, sondern bietet auch Unterstützung für Theaterlehrer/innen an Schulen an.<sup>80</sup> Für dieses Projekt wurden neben den Vermittlungsangeboten auch die Möglichkeit genutzt, Kostüme aus dem Fundus auszuleihen. Eine projektorientierte Kooperation, wie sie das Theater ebenfalls anbietet, erfolgte jedoch nicht.

<sup>76</sup> Sabine Dannebauer im Interview vom 11.05.2010.

<sup>77</sup> Interview mit Sabine Dannebauer und Helga Wuttke vom 11.5.2010.

<sup>78</sup> [http://www.staatstheater.karlsruhe.de/service/index.php?act=theaterpaedagogik&show=theater\\_schule](http://www.staatstheater.karlsruhe.de/service/index.php?act=theaterpaedagogik&show=theater_schule) und ["http://www.landesmuseum.de/website/Deutsch/Museumspaedagogik/Auf\\_einen\\_Blick.htm"](http://www.landesmuseum.de/website/Deutsch/Museumspaedagogik/Auf_einen_Blick.htm) (03.06.2010).

<sup>79</sup> Sabine Dannebauer, Interview vom 11.5.2010.

<sup>80</sup> Interview mit Hendrik Doerr, Theaterpädagoge am Badischen Staatstheater Karlsruhe vom 08.06.2010,

## Finanzierung

Alle am Projekt beteiligten Personen waren institutionell gebunden und realisierten die Kooperation während ihrer Arbeitszeit. Den drei beteiligten Lehrerinnen stand ein Deputat von zwei Schulstunden pro Woche für die Theater AG zur Verfügung. Der im Vergleich zu konventionellem Schulunterricht anfallende Mehraufwand für Konzeption, Vorbereitung, ausserplanmässige Proben und Termine wurde nicht vergolten.

Die Eintritte und Gebühren für Museums- und Opernbesuch wurden regulär erhoben. Die Kosten dafür wurden teilweise von den Schüler/innen selbst, teilweise von der Schule getragen. Die Werkstattführung und ein Interview mit der Dramaturgin des Staatstheaters waren kostenfrei. Für die Ausleihe der Kostüme wurden die dadurch entstehenden Reinigungskosten berechnet.

Die Kosten für Material und Eintritte wurden vom Förderverein der Schule und vom Schulträger übernommen. Bei der Theateraufführung wurde das Publikum um Spenden gebeten. Für die Verpflegung an den samstäglichen Theaterproben haben die Eltern gesorgt.

## Schwierigkeiten, Probleme und Wünsche

Als problematisch betrachteten die Lehrerinnen vor allem die mit dem Projekt verbundene Arbeitsbelastung. „Das, was wir da reingesteckt haben, da hätte man mindestens ein 10-Wochenstunden-deputat dafür gebraucht. [...] Sowiass kann man nur mit Herzblut machen.“<sup>81</sup>

Sie übten allerdings auch Kritik an den allgemeinen, durch Schule und Lehrplan vorgegebenen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit, die weder Zeit noch Raum liessen, um innovative Unterrichtsformen zu entwickeln und anzuwenden. Deutlich wurde der Zwiespalt zwischen dem Anspruch an die eigene Arbeit und dem Gefühl permanenter Überforderung durch die konkreten Vorgaben des Bildungsplans und durch den Druck, der von der Gesellschaft an „die Lehrer“ herangetragen wird.<sup>82</sup>

„Im Grundemusses ausser schulische Institutionen geben, die das [...] als wiederholbares Projekt anbieten. Und andererseits [...] wir Lehrer in der Schule hungern danach, so was selber zu machen, weil das macht auch ein ganz grossen Teil der Freude an der Arbeit und der Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern [aus]. [...] dieses prozesshafte Lernen ist was ganz anderes und das müsste eigentlich in der Schule mehr Raum geben, mehr Gelder, mehr Zeit, mehr Kapazitäten. Und das ist eigentlich der springende Punkt. Es wird im Grunde von uns gefordert [...] und man möchte so was machen, aber man muss immer an seine eigenen Grenzen gehen und auf Dauer haben wir uns eigentlich gefragt, wie schafft man das?“<sup>83</sup>

<sup>81</sup> Sabine Dannebauer, Interview vom 11.05.2010.

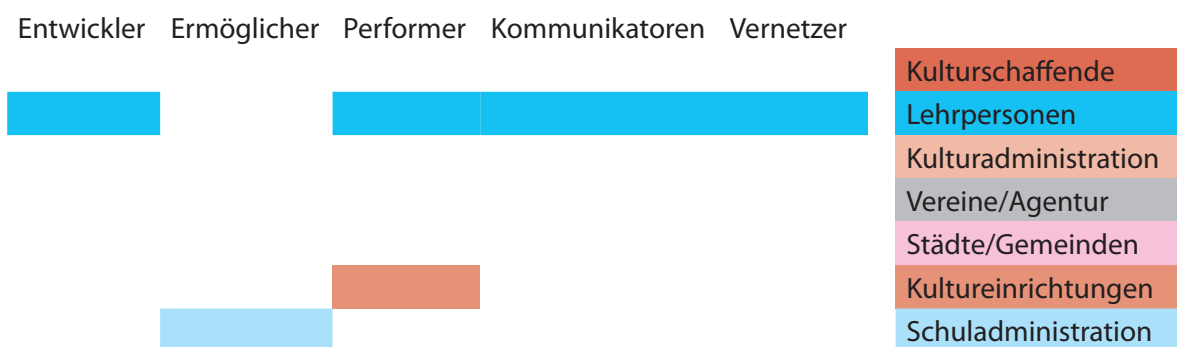
<sup>82</sup> Sabine Dannebauer benennt als eine Motivation ihres Engagements auch das Bedürfnis, dem schlechten Image der Lehrer in der Öffentlichkeit etwas entgegenzusetzen.

<sup>83</sup> Sabine Dannebauer, Interview vom 11.05.2010.

## Fazit

In diesem Beispiel wurde ein Projekt aus der Schule heraus entwickelt, das sowohl inhaltlich als auch strukturell von hoher Komplexität ist. Für die erfolgreiche Realisierung zeichnet vor allem das Duo Dannebauer und Wuttke verantwortlich, die bereits in umfangreichen Vorgängerprojekten ihre Zusammenarbeit festigen konnten und in ihrer Arbeit von der Schulleitung unterstützt und gefördert wurden. Die pädagogische Herausforderung dieses Projekt lag nach Angaben der Lehrerinnen vor allem in der Vermittlung und Moderation einer prozessorientierten, selbstbestimmten Arbeitsweise der Schüler/innen. Neben der künstlerisch-kreativen Arbeit wurden damit auch die in den neuen Bildungsplänen geforderten Kompetenzen in der Durchführung und Präsentation von Projekten trainiert.<sup>84</sup> In dieser Form konnte das Projekt allerdings nur durchgeführt werden, weil Sabine Dannebauer über umfangreiche (im außerschulischen Bereich erworbene) kulturelle Kompetenzen verfügt. Dadurch war sie nicht nur in der Lage, bereits bestehende Kultur- und Vermittlungsangebote optimal einzubeziehen, sondern konnte als Theaterpädagogin auch die kreativen Aspekte des Projekts kompetent gestalten. Die Schule profitiert in vielerlei Hinsicht von ihrer Fähigkeit, in einem Projekt mehrere Rollen zu übernehmen. So bleibt einerseits das durch die Projektarbeit generierte (Experten)Wissen innerhalb der Organisation und kann weiter genutzt werden. Andererseits verfügt die Schule über eine „Kulturbotschafterin“ nach innen und eine Schnittstelle nach aussen, die in der Lage ist, außerschulische Angebote wahrzunehmen und in den schulischen Kontext zu implementieren.<sup>85</sup> Es entfallen vergleichsweise geringe Kosten auf Gebühren und Honorare und der koordinatorische Aufwand bleibt gering.

Ein Nachteil ist, dass der Kontakt mit außerschulischen Einrichtungen und Kulturschaffenden punktuell blieb. Die Schüler/innen erhielten dort zwar Anregungen und Einblicke, aber der kreative Prozess fand in der Schule statt und wurde auch dort präsentiert. In Bezug auf die Arbeit der beiden Projektverantwortlichen zeigen sich ebenfalls problematische Aspekte: Die komplexe Projektarbeit führte zu einer Arbeitsbelastung, die nicht durch Entlastung in anderen Bereichen kompensiert wurde. Für beide Lehrerinnen war die jahrelange Projektarbeit somit gleichzeitig Energiequelle und Ursache für Erschöpfung, die schliesslich auch zu gesundheitlichen Belastungen führte.



Rollenverteilung im Projekt "Mozart"

<sup>84</sup> Seit 2002 ist eine „Projektprüfung“ verbindlicher Prüfungsbestandteil im Curriculum der Hauptschulen in Baden Württemberg. Vgl. [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/leu\\_datenbank/niveau.2008-03-05.2695627286/niveaumaterial.2008-03-05.3984704727/data/](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/leu_datenbank/niveau.2008-03-05.2695627286/niveaumaterial.2008-03-05.3984704727/data/) (04.06.2010)

<sup>85</sup> Das Fehlen solcher „Schnittstellen“ mit kultureller Kompetenz in der Schule wird häufig als Grund für das Nicht Zustandekommen von Kooperationen genannt. An dieser Stelle setzt auch das 2010 initiierte Projekt „Agenten – für das Publikum von Morgen“ der Kulturstiftung des Bundes (D) an.

[http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/programme/kunst\\_der\\_vermittlung/agenten.html](http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/programme/kunst_der_vermittlung/agenten.html) (04.06.2010)

### 3.4 "Kunst"

Intermediäre Kooperation: artlink<sup>86</sup> vermittelt in Zusammenarbeit mit Behörden, Schulleitung und Lehrpersonen Kulturschaffende in 1.-4. Klassen in der Stadt Olten

Projekt: „Kunst in der Schule – gegen Rassismus und Gewalt“ am Beispiel der Künstlerin Diana Rojas und zwei dritten Klassen im Schulhaus Bannfeld. Laufzeit: ein Jahr mit je 2 Stunden pro Woche, Schuljahr 2008/09.



Arts et Education, Commission suisse pour l'UNESCO, www.unesco.ch

Der Verein artlink: Büro für Kulturkooperationen bietet Kulturschaffende aus Afrika, Osteuropa, Lateinamerika und Asien verschiedene Dienstleistungen an und vermittelt sie an unterschiedliche Veranstalter und auch an Schulen. Für das Projekt „Kunst in der Schule – gegen Rassismus und Gewalt“ möchten die beiden Vereine artlink und Mus-E Schweiz Kindern der 1.- 4. Klasse die Möglichkeit geben, sich ein ganzes Jahr lang während zwei Lektionen pro Woche mit Fragen der Identität und mit Begriffen wie Heimat und Herkunft, fremd und Fremdsein, mit Rassismus und Diskriminierung auseinanderzusetzen.<sup>87</sup>

In ihrer Gesuchseingabe begründen die Verantwortlichen die Projektziele damit, dass Kunst eine Erweiterung der Wahrnehmungserfahrung ermögliche. Kinder würden im Projekt die Gelegenheit erhalten, sich mit künstlerischen Mitteln und in direkter Zusammenarbeit mit Kulturschaffenden und den Lehrpersonen nachhaltig mit diesen Themen auseinander zu setzen. Dabei sollten nicht „nur“ die kognitiven Fähigkeiten der Kinder gestärkt werden, es gehe auch um das Anstossen ihres kreativen Potentials. Wichtig sei die frühe Erreichbarkeit der Kinder in ihrem Curriculum.

Es wird der Hoffnung Ausdruck verliehen, dass durch die Integration des Projekts in die Schule die kreative Arbeit einen höheren Stellenwert bekommt und die Kinder durch die Thematisierung (inter)kultureller Erfahrungen Differenzen und Mechanismen des Ausschlusses wahrnehmen und reflektieren lernen. Die Kulturschaffenden, welche die Projekte in der Schule leiten, seien erfahren im Umgang mit Projekten gegen Rassismus. Jede Klasse werde ein Projektjahr lang die Gelegenheit haben, mit zwei verschiedenen Kulturschaffenden zusammenzuarbeiten, was einen unterschiedlichen Blick auf die Thematik erlaube. Es werden drei Primarschulen ausgewählt, die sich in Quartieren mit hohem Migrationsanteil in der Bevölkerung befinden. Insgesamt sechs Klassen nehmen am Projekt teil.

<sup>86</sup> Artlink bieten Künstlerinnen und Künstlern aus Afrika, Osteuropa, Lateinamerika und Asien verschiedene Dienstleistungen an und vermittelt die Kulturschaffenden unterschiedlichsten Veranstalter, auch an Schulen. Die Kulturschaffenden stammen aus den Sparten Tanz, Theater, Musik, Literatur und bildender Kunst.

<sup>87</sup> Antragsformular für Projekte gegen Rassismus von Mus-E Schweiz und artlink.

<http://www.globaleducation.ch> (08.07.2010)

Die Kooperationsform kann als intermediär beschrieben werden

Die damalige Projektverantwortliche bei artlink, Dagmar Kopše, erarbeitet mit ausgewählten Kulturschaffenden<sup>88</sup> Workshops und vermittelt sie an Schulen.<sup>89</sup> Ebenfalls beteiligt ist Markus Baumann, damaliger Geschäftsleiter des Vereins Mus-E Schweiz, der ein in der Struktur ähnliches, aber zweijähriges Programm an Schulen durchführt. Artlink zeichnet sich durch eine schriftliche Abmachung mit Mus-E operativ und inhaltlich für das Projekt „Kunst in Schulen – gegen Rassismus und Gewalt“ verantwortlich. Nimmt mit den Behörden der Stadt Olten, später mit der Schulleitung und dann auch mit den drei Primarschulen Kontakt auf und regelt die inhaltlichen und organisatorischen Fragen für das Projekt mit den Lehrpersonen und den Kulturschaffenden.

Die Vermittlung der insgesamt neun Künstlerinnen nimmt Dagmar Kopše in Absprache mit Markus Baumann von Mus-E wahr. Auch sind beide für die Koordination und das Coaching während der gesamten Durchführung zuständig. Evaluiert wird das Projekt von einer Dozentin der Pädagogischen Hochschule St. Gallen.

### Akteure im Projekt

Die Initiative stammt von Markus Baumann<sup>90</sup>, der das Projekt in Zusammenarbeit mit Dagmar Kopše<sup>91</sup> entwickelt hat. Als Vertreter ihrer jeweiligen Vereine versuchen die Akteure, im Projekt die wichtigsten Leitgedanken artlink und Mus-E umzusetzen. Bei artlink geht es um die Vermittlung und Begleitung von Kulturschaffenden mit Migrationshintergrund, die Workshops für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in Schulen, Vereinen und Kirchgemeinden durchführen. Auf inhaltlicher Ebene will artlink dazu beitragen, für die Komplexität der weltweiten Zusammenhänge zu sensibilisieren: Der Verein entwickelt zum Beispiel interaktive Theaterprojekte zu gesellschafts- oder entwicklungspolitischen Themen. Mus-E Schweiz ist dem Programm der International Yehudi Menuhin Foundation IYMF verpflichtet. Es ist in erster Linie ein künstlerisch orientiertes Programm, welches sich auf die Kinder konzentriert und dabei Wege des interkulturellen Austausches aufzeigt. Es möchte den Kindern durch den in die Schulzeit integrierten Unterricht von Musik, Singen, Theater, Malen und Tanz nachhaltig helfen, zu ihren persönlichen Stärken zu finden und zu reifen.

Die Suche nach geeigneten Schulen beginnt bereits im Oktober 2007. Die Schulpartner werden über die Präsidentin der Integrationskommission in der Stadt Olten und den Gesamtleiter der Schulen gefunden. Die Finanzierung des Projekts konkretisiert sich: 50% der Kosten werden von der Stadt Olten getragen, weitere 50% kann über die Entwicklung und Bildung bei der Fachstelle gegen Gewalt und Rassismus durch eine Gesuch erreicht werden. Im März 2008 treffen sich die Koordinatoren mit der Schulleitung und den Lehrpersonen, um mögliche Projektpartner für die Schulen auszuwählen.

<sup>88</sup> Die Künstlerinnen und Künstler stammen aus dem Pool der beiden Vereine artlink und Mus-E Schweiz.

<sup>89</sup> Dagmar Kopše, Gespräch vom 11.06.2010.

<sup>90</sup> Markus Baumann war damaliger Geschäftsleiter des Vereins Mus-E Schweiz. Ende 2007 hat Mus-E Schweiz gemeinsam mit dem Verein artlink das Konzept: „Kunst in der Schule – gegen Rassismus und Gewalt“ entwickelt, welches schliesslich im Sommer 2008 in 6 Oltener Primarschulklassen eingeführt werden konnte. Im Projekt arbeiten Kunstschaaffende von artlink und Mus-E.

<sup>91</sup> Vgl. Interview mit Dagmar Kopše vom 11.06.2010.



Die Künstlerinnen und Künstler werden mit Hilfe einer Selbstbeschreibung präsentiert, in der sie Vorstellungen zu einem möglichen Projekt formulieren. Im Juni treffen sich die ausgewählten Kunstschaffenden mit den Lehrerinnen, um gemeinsam mit der Dagmar Kopše die Zusammenarbeit für die im August beginnenden Kooperationen vorzubereiten. Die Lehrerinnen informieren noch vor den Sommerferien die Eltern über das Projekt. Vier Theaterschaffende beginnen im Herbst/Winterhalbjahr 2008 in Oltner Klassen zu arbeiten. Sie arbeiten jede Woche zu festgelegten Zeiten in den Klassen. Unter anderen auch Diana Rojas.<sup>92</sup>

Sie ist Schauspielerin mit zahlreichen Film – und Theaterengagements und ist hoch interessiert an der Frage des interkulturellen Dialogs. Ihre Produktion, „Y tu? Wer bisch du?“, gewinnt am Secondo Theaterfestival 2008. Sie arbeitet mit der Klasse mit Theaterübungen und dem Verfassen eigener Stücke. Alle Kulturschaffenden versuchen, die inhaltliche Dimension des interkulturellen Dialogs mit den Kindern in die künstlerischen Arbeit zu integrieren

Im September wird die Öffentlichkeit über das Projekt informiert. Die Presse ist eingeladen, die Arbeit an den Schulen zu besuchen und darüber zu berichten. Im November wird ein erstes Mal in einem ersten Erfahrungsaustausch zwischen den Kulturschaffenden und den Lehrpersonen eine Standortbestimmung des Projekts vorgenommen. Ebenfalls im November finden Klassenbesuche der Koordinatorin von artlink und des Koordinators von Mus-E statt. Der erste Teil des Projekts schliesst Ende Winterquartal 2008/09 mit der Theatervorführung und einer Ausstellung im Schulhaus ab.

Dabei wird wiederum die Öffentlichkeit angesprochen. Nach diesem halben Jahr wechseln für die Klassen die Künstlerinnen. Vorher findet wieder in Begleitung der Koordinatorin ein Treffen zwischen den Kulturschaffenden und den Lehrpersonen statt. Klassenbesuche finden nochmals im Januar 2009 statt, damit ein optimaler Anschluss für den Wechsel der Kulturschaffenden eingeleitet werden kann. Im Februar 2009 beginnt der zweite Teil des Projekts in den Schulen. Wiederum endet das Projekt vor den Sommerferien 2009 mit einer Theatervorführung und einer Ausstellung.

#### Finanzierung und Evaluation:

Das Projekt kostet 60'000 Franken und wird je zur Hälfte durch die eidgenössische Kommission gegen Rassismus und die Bildungsdirektion der Stadt Olten finanziert.

Die während des Pilotprojekts entstandenen Prozesse werden filmisch dokumentiert.<sup>93</sup> Lehrpersonen, Kulturschaffende und auch die Kinder vermitteln Einblick in die Projekte. Sie sprechen darüber, was sie erleben, wie sie diese Arbeit mit dem Thema einschätzen und was sie darüber denken. Das Projekt im September 2009 mit einem schriftlichen Bericht abgeschlossen.

<sup>92</sup> Gespräch vom 16.06.2010, mehr über ihre Person und Arbeit unter <http://www.mandarina.ch/> (07.07.2010).

<sup>93</sup> Video zu sehen auf <http://www.artlink.ch/workshops/oltenvideo.htm> (09.07.2010).

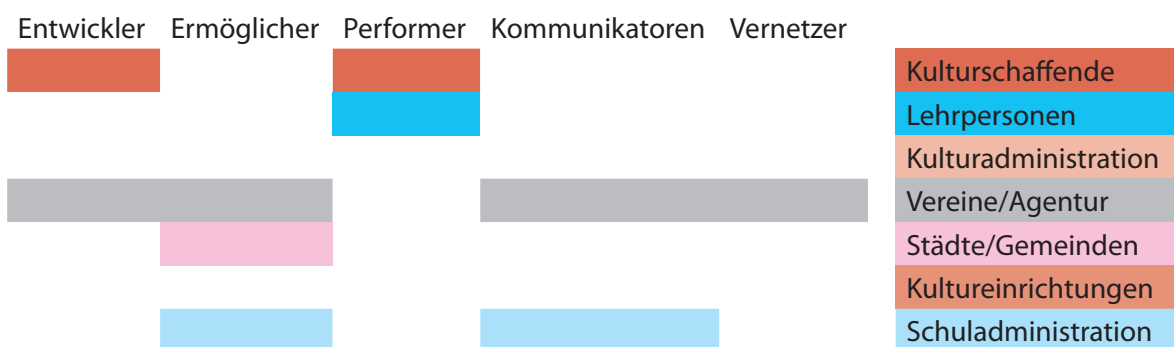
## Fazit

In der inhaltlichen Dimension nehmen artlink und Mus-E einen grossen Einfluss auf die Schulen. Sie haben es geschafft, ein Jahr lang künstlerisches Arbeiten und die Thematik des interkulturellen Dialogs in die Schulen hinein zu bringen. Diese Leistung wird mit dem Orange Award der Unicef honoriert, was dem Projekt auch in der lokalen Presse zu Aufmerksamkeit verhilft.<sup>94</sup>

Das gewonnene Preisgeld setzen beide Vereine für ein zweites Laufjahr ein. Die Arbeit von artlink und Mus-E ist ausser dem Initiieren stark auf das Begleiten und Evaluieren und das Kommunizieren des Projekts ausgerichtet. Die Rückmeldungen der Lehrpersonen, sowie der Kulturschaffenden werden sorgfältig behandelt und für das Folgeprojekt genutzt.

Als Hauptschwierigkeit wird von den Kulturschaffenden - vor allem bei den Theaterschaffenden, das kursorische Arbeiten im Wochentakt genannt und der Aufwand, für zwei Stunden nach Olten zu reisen. Der Wunsch nach mehr Flexibilität in der Zeitstruktur wird mehrfach geäussert. Als weitere Schwierigkeit wird genannt, dass die Schulräume ungünstig für Ihre Art zu arbeiten waren, und dass viel Zeit für das Wegräumen von Tischen und Stühlen verloren ging. Je nach Projekt war es schwierig, mit Kleinklassen<sup>95</sup> zu arbeiten.

Eine weitere Diskussion tut sich zum Thema des interkulturellen Dialogs auf. Die Frage, wie weit Folklore in die Schule gehöre, wird gestellt: „Ich komme in die Schule und kann über Kolumbien erzählen, ich fühle mich aber auch als Schweizerin. Kunst begrenzt sich nicht auf die Nationalität.“<sup>96</sup> In einer Stadt mit einem Ausländeranteil von etwa 30% gebe es in den Schulklassen viele unterschiedliche Nationalitäten. Der Vorbildcharakter von ausländischen Kulturschaffenden für die Kinder in solchen Schulen werde zwar betont, aber werde von ihr kritisch betrachtet, weil sie sich in erster Linie als Künstlerin empfinde.



Rollenverteilung im Projekt "Kunst"

<sup>94</sup> „Für den interkulturellen Dialog, «Kunst in der Schule». In Oltnen Schulen lanciertes Projekt von Unicef ausgezeichnet!“ MZ Stadt/Region Olten: Zeitungsartikel vom 23. August 2008, S.23.

<sup>95</sup> In Kleinklassen werden Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf unterrichtet. <http://kkl.edubs.ch/unterricht/> (15.07.2010).

<sup>96</sup> Diana Rojas, Interview vom 16.06.2010.

### 3.5 „Geht nicht-“

Direkte Kooperation mit intermedären Anteilen: Freies Theater und freier Tänzer als ausserschulische Partner

Musiktheaterprojekt: „Geht nicht gibt’s nicht“: Kooperation des freien Theaters Tempus Fugit und des Tänzers Mentor Shalijani mit der Pestalozzi-Schule Lörrach (Förderschule).

„Geht nicht gibt’s nicht“ ist ein interdisziplinäres Musiktheaterprojekt, das über einen Zeitraum von sieben Monaten in Zusammenarbeit mit den Schüler/innen der 6. und 7. Klasse (11-14 Jahre) entwickelt und im April 2010 in Lörrach aufgeführt wurde. Bereits in früheren Jahren wurden unter der Leitung der Lehrerin Doreen Buchholz Musiktheaterprojekte an der Pestalozzi-Schule durchgeführt. Auch die beiden ausserschulischen Partner, das freie Theater Tempus fugit und der Tänzer Mentor Shalijani, kooperieren schon mehrere Jahre in verschiedenen Bereichen mit der Schule. Das Experiment bestand nun darin, die unterschiedlichen Kompetenzen der Partner in einem gemeinsamen Projekt zu integrieren. Die Initiative zu dem gemeinsamen Projekt ging von der Schulleiterin aus, die künstlerische Gesamtleitung lag bei Karin Massen vom Theater Tempus fugit.

Eine pädagogische Herausforderung dieses Projekts an einer Förderschule bestand darin, alle Schüler/innen der beteiligten Klassen einzubinden und auf die individuellen Voraussetzungen der lernbehinderten und teilweise verhaltensauffälligen Schüler/innen einzugehen. Eines der erklärten Ziele des Projekts war, über den künstlerisch-kreativen Prozess die Motivation, das Selbstbewusstsein und die formalen und informalen Kompetenzen der Schüler/innen zu fördern.<sup>97</sup>

Das Stück ist eine szenische Bearbeitung der „Maikäfer-Kantate“ von Wilhelm Busch. Alle Schüler/innen agierten wechselweise als Schauspieler, Tänzer und Musiker. Die Rahmenhandlung orientiert sich an ihrer Lebenswirklichkeit: eine chaotische Klasse schafft es wider alle Erwartungen, die Maikäfer-Kantate in einem Wettbewerb aufzuführen und trägt den begehrten Preis nach Hause.

#### Akteure im Projekt

Im Programm des seit 1996 bestehenden Theaters Tempus fugit e.V. gibt es eine grosse Bandbreite an Angeboten für unterschiedliche Zielgruppen. Hervorgegangen aus einer Schultheatergruppe, hat das Theater in den vergangenen Jahren innovative Konzepte entwickelt, die fließende Übergänge zwischen pädagogischer und künstlerischer Arbeit und zwischen Laienspiel und professionellem Theater ermöglichen. Massgeblich geprägt von der Gründerin und künstlerischen Leiterin Karin Massen, hat sich das Theater in den vergangenen Jahren als feste Grösse im regionalen Kulturleben etabliert. Es befindet sich auf dem Weg der Professionalisierung, sowohl in Bezug auf die Organisation als auch auf das pädagogische und künstlerische Profil. Von Beginn an nahm die Kooperation mit Schulen einen grossen Raum in der Arbeit von Tempus fugit ein.

<sup>97</sup>Vgl. Antrag zur Teilnahme am Wettbewerb „Musical und Video-Dokumentation“ der Stiftung Kulturelle Jugendarbeit vom 18.01.2010, S. 1. Die beantragten Gelder wurden nicht bewilligt. Das interne Dokument wurde den Verfasserinnen von der Schulleiterin zur Verfügung gestellt.

<sup>98</sup> Neben der aus der Entstehungsgeschichte herrührenden Nähe zum Schultheater gibt es dafür auch einen anderen, pragmatischen Grund: Bis heute verfügt das Theater nicht über einen eigenen Aufführungsort. So war es von Anfang an existenziell darauf angewiesen, sich mit zahlreichen Partnern zu vernetzen.

Die verschiedenen theaterpädagogischen Angebote vermitteln einerseits Theater(spiel) als Kunstform und Ausdrucksmöglichkeit, andererseits werden theaterpädagogische Methoden eingesetzt, um themen- oder problemorientiert zu arbeiten oder spezifische Kompetenzen zu entwickeln.<sup>99</sup> Die enge Verzahnung von soziokultureller Bildungsarbeit, Ausbildung von Theaterschaffenden und Eigenproduktionen mit hohem künstlerischem Anspruch kann als Kernkonzept von Tempus Fugit bezeichnet werden.<sup>100</sup> Im Rahmen einer „Multiplikatoren Ausbildung“ werden junge Erwachsene in die theaterpädagogische Arbeit einbezogen. Dies erhöht einerseits die Akzeptanz, andererseits wird der Kontakt mit Schüler/innen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft von den „Multiplikatoren“ persönlich und künstlerisch als bereichernd empfunden.<sup>101</sup>

Der Tänzer Mentor Shalijani unterrichtet Breakdance, HipHop und Salsa an einer privaten Tanzschule und wurde mit seiner Formation Body Language Crew Preisträger in zahlreichen Wettbewerben.<sup>102</sup> Seit mehreren Jahren ist sein Breakdance-Unterricht fester Bestandteil des Nachmittagsangebots an der Pestalozzischule. Auch mit anderen Schulen kooperiert er in verschiedenen Projekten. Für die Schüler/innen ist Shalijani in besonderer Weise eine Identifikationsfigur, denn er steht als ehemaliger Pestalozzi-Schüler mit seiner Geschichte exemplarisch für das Motto des Theaterstücks „Geht nicht – gibt's nicht“.

Die Lehrerin Doreen Buchholz hat das Musiktheater ins Zentrum ihrer musikpädagogischen Arbeit mit Kindern gestellt. Bereits in den vorangegangenen Schuljahren hat sie Musiktheaterstücke einstudiert und auf die Bühne gebracht. Einen Schwerpunkt legt sie auf die gesangliche Ausbildung der Kinder und auf das Spiel mit Orff-Instrumenten. Das eigene Singen, Musizieren und Darstellen wirkt sich nach den Erfahrungen von Doreen Buchholz deutlich auf die Entwicklung der Schüler/innen aus. Neben der Stärkung des Selbstwertgefühls und der sozialen Kompetenzen seien insbesondere eine erhöhte Konzentrationsfähigkeit und Fortschritte in der Sprachentwicklung und im mathematischen Denken zu verzeichnen.<sup>103</sup> Die positiven Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung der Schüler/innen, welche die Schulleiterin Isolde Weiss bei all den genannten Aktivitäten feststellen konnte, haben dazu geführt, dass sich der Stellenwert künstlerisch-pädagogischer Arbeit an der Pestalozzischule in den letzten Jahren kontinuierlich erhöht und auch innerhalb des Lehrerkollegiums an Akzeptanz gewonnen hat. Die Einbindung des professionellen Know-hows externer Partner sieht Weiss als Bereicherung für die Schüler und auch für die Schule selbst.

### Projektbezogene Aussagen

Die Koordination und Organisation des Projekts wurde hauptsächlich von der Schulleiterin übernommen. Dazu gehörten u.a. die Einbindung des wöchentlich vierstündigen Probenprozesses in die Stundenstruktur, die Beantragung von Finanz- und Fördermitteln, die vertragliche Ausgestaltung der Kooperationen und die Vertretung des Projekts nach aussen.

<sup>99</sup> Es wurden z.B. Forumtheaterstücke zu den Themen Ladendiebstahl und Berufswahl entwickelt und es werden Bewerbertrainings angeboten.

<sup>100</sup> Vgl. <http://www.fugit.de/uebertf/konzeption.htm> (09.07.2010)

<sup>101</sup> Interview mit Karin Massen, 18.06.2010.

<sup>102</sup> 2007 gewann die Formation die Deutsche Meisterschaft im Breakdance. <http://www.sirmentor.de> (09.07.2010).

<sup>103</sup> Vgl. Interview mit Doreen Buchholz, 22.06.2010.

Die künstlerische Leitung wurde Karin Massen übertragen. Gemeinsam mit den Partnern wurden das Konzept und die Rahmenhandlung entwickelt. Während die Entwicklungs- und Probenprozesse im Musik- und im Theaterbereich über lange Strecken parallel zueinander verliefen, wurden die tänzerischen Elemente von Anfang an in Absprache mit Karin Massen und ihrem Team entwickelt und in das Theaterstück integriert. Dabei wurden die Themen vorgegeben, die choreographische Entwicklung und Einstudierung lag in der Verantwortung von Mentor Shalijani. Obwohl das Ergebnis der Arbeit von allen Beteiligten als grosser Erfolg gewertet wurde, beschrieben sie den Kooperationsprozess keineswegs als unproblematisch. Vor allem in der Abschlussphase, im Zusammenfügen der einzelnen Teile zu einem Gesamtprojekt, trat die Unterschiedlichkeit der Kooperationspartner im methodischen Zugang und in der pädagogischen Haltung offen zutage und verschärfte sich unter dem Druck des nahenden Aufführungstermins. So wurde diese Kooperation für die Beteiligten mitunter zu einem Experiment mit ungewissem Ausgang: „Wir sind alle an unsere Grenzen gekommen, haben uns aber nicht verloren. Es ist eigentlich durch dieses Grenzen Finden eher noch einmal ein Zusammenhalt gekommen. Das hätte durchaus auch in die Hose gehen können, aber ich denke, wir haben da wirklich stark die Kurve geschafft, und das war ganz, ganz wichtig.“<sup>104</sup>

Deutlich wird in allen Interviews das starke Engagement für die Sache, für das gemeinsame Ziel, das keiner der Beteiligten durch die auftretenden Reibungen und Konflikte gefährden wollte. Vermutlich hatte auch die Schulleiterin mit ihrer wertschätzenden Haltung gegenüber allen Partnern als „Vernetzerin“ positiven Einfluss auf den Umgang mit Reibungen. Sowohl für die Schule als auch für die Partner zeigten sich dadurch die Chancen und Grenzen der Zusammenarbeit. Dass bei alledem die positiven Erfahrungen überwogen, zeigt sich daran, dass die Zusammenarbeit mit allen Partnern fortgeführt, und im Fall von Tempus fugit sogar in einem zweijährigen Projekt intensiviert wird, in das die gesamte Schule eingebunden ist.

## Finanzierung

Für die Finanzierung haben die Schule und das Theater unterschiedliche Möglichkeiten ausgeschöpft. Personalkosten für die ausserschulischen Partner wurden über das Schulbudget abgerechnet. Dafür wurden Zuschüsse des Landes Baden-Württemberg über das so genannte Schulbegleiterprogramm eingeholt, die im Fall von Mentor Shalijani direkt ausgezahlt wurden und im Fall von Tempus fugit in das Budget des Theaters flossen.

<sup>104</sup> Interview Doreen Buchholz, 22.06.2010.

<sup>105</sup> Das „Schulbegleiterprogramm“ stellt in Baden-Württemberg seit 2006 für ausserschulische Lehr- und Betreuungskräfte an Ganztagschulen Finanzmittel zur Verfügung. „Hierzu soll das qualifizierte Ehrenamt von Vereinen, Verbänden, Kirchen und Eltern in die Ganztagsbetreuung integriert werden.“, wie es in der Rahmenvereinbarung zum Jugendbegleiterprogramm des Landes Baden-Württemberg vom 14.02.2006 heisst.

[www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1256975/index.html](http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1256975/index.html) (27.06.2010). Die Finanzmittel werden in Form von Zuschüssen an die kommunalen Schulträger überwiesen, mit der Aufforderung, diese durch Eigenmittel aufzustocken. In der Regel werden an Jugendbegleiter Aufwandsentschädigungen von 7 Euro/Stunde ausgezahlt. Für alle Schularten besteht ausserdem die Möglichkeit, für den Ergänzungsunterricht Lehrbeauftragte einzustellen, die, so sich nicht zu einer ehrenamtlichen Tätigkeit bereit erklären, nach je nach Schulart gestaffelten Tariflöhnen bezahlt werden. So beschäftigte Lehrbeauftragte können unter bestimmten Voraussetzungen ein maximal zweijähriges Arbeitsverhältnis eingehen, das nach Ablauf dieser Frist nicht mehr erneuert werden kann. Für den Doppelhaushalt 2010/2011 wurde das Budget für Lehrbeauftragte von bisher 3 Mio/Euro auf 2 Mio/Euro gekürzt. Vgl. dazu die Stellungnahme des Ministeriums für Kultur, Jugend und Sport vor dem Landtag Baden-Württemberg. [www.landtag-bw.de/WP14/Drucksachen/6000/14\\_6205\\_d.pdf](http://www.landtag-bw.de/WP14/Drucksachen/6000/14_6205_d.pdf) (27.06.2010)

Material, Gebühren und Saalmiete wurden über die Schule finanziert, ebenso wie ein kleines Honorar für die Komposition des Titelsongs. Das Budget der Schule wurde mit Gesamtkosten von 7400 Euro belastet; 1790 Euro konnten durch Eintrittsgelder der rund 1000 Aufführungsbesucher erwirtschaftet werden.<sup>106</sup>

Da die aus dem Schulbudget gezahlten Honorare ein kostendeckendes Arbeiten des Theaters nicht ermöglichen und sein Betrieb nur zu einem geringen Teil von der öffentlichen Hand bezuschusst<sup>107</sup> wird, musste Tempus fugit selbst weitere Projektmittel einwerben. Es konnte ein Zuschuss des Landesverbands Amateurtheater Baden-Württemberg beantragt werden, der gezielt Kooperationen zwischen Schulen und Theatervereinen fördert.<sup>108</sup>

Trotzdem ist die finanzielle Situation prekär und die Existenz des Theaters ohne ein weitreichendes ehrenamtliches Engagement seiner Mitglieder und Praktikanten nicht denkbar.

## LE PROF DE DISCIPLINE ARTISTIQUE...



### Fazit

Der Gewinn für alle Teilnehmer/innen ist die erfolgreiche Umsetzung des Mottos „Geht nicht – gibt’s nicht“ in ein Projekt, das Schüler/innen stärkt und ihre Fähigkeiten auch in der Öffentlichkeit wahrnehmbar macht.<sup>109</sup> Als Preis dafür mussten die Kooperationspartner Teile ihrer Autonomie aufgeben und vor allem gegen Ende der Probenphase Kompromisse eingehen, die manchmal als schwer vereinbar mit der eigenen künstlerischen und pädagogischen Haltung empfunden wurden. Gerade im Umgang mit entwicklungsverzögerten und verhaltensauffälligen Kindern bestanden unterschiedliche Auffassungen über die Gewichtung von Freiheit und Führung, Experiment und Strukturierung sowie Partnerschaft und Kontrolle im Projektverlauf.

<sup>106</sup> Interview Isolde Weiss, 22.06.2010.

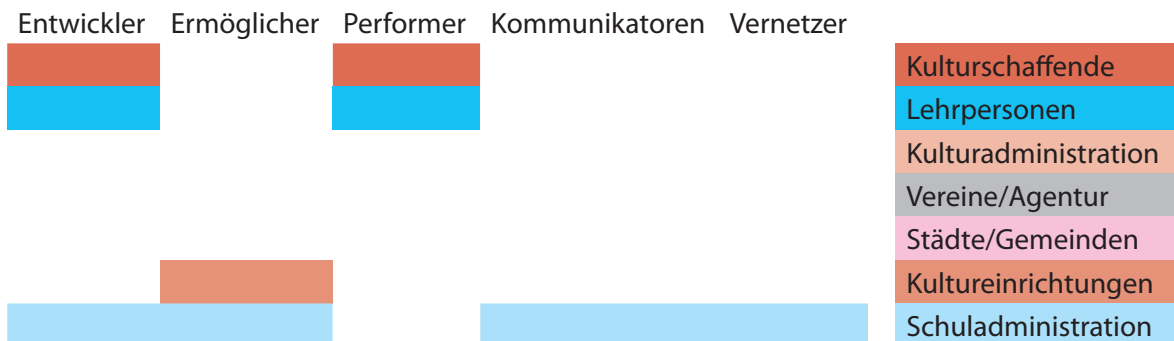
<sup>107</sup> Für die Jahre 2010-2012 kann das Theater erstmals mit einem jährlichen Zuschuss von 40.000 Euro der Stadt Lörrach und 20.000 Euro der Stadt Rheinfelden rechnen. Dies entspricht einem Sechstel des Gesamtbudgets des Theaters.

<sup>108</sup> SCHULZ (2010), S. 21.

<sup>109</sup> Das Projekt wurde in der Entstehung und Aufführung von der lokalen Presse und konnte in sechs Aufführungen vor 1000 Zuschauern gezeigt werden. Nach Angaben von Doreen Buchholz sind einige an dem Projekt beteiligte Schüler inzwischen auch in schulübergreifenden Theater- und Tanzproduktionen aktiv.

Die Schulleiterin nimmt eine zentrale Funktion als Ermöglicherin, (Mit)Entwicklerin, Vernetzerin und Kommunikatorin wahr. Sowohl Isolde Weiss als auch Karin Massen sind sich darin einig, dass nur intensive und dauerhafte Kooperationen in der Schulkultur und bei den Schüler/innen selbst nachhaltig wirken können. Die Schulleiterin lotet die finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten an ihrer Schule aus und nutzt das professionelle Know-how von Tempus fugit, um Veränderungen und Entwicklungen anzustossen.<sup>110</sup>

Der Ansatz des Theaters ist bis in die eigene Struktur hinein partizipativ und gesellschaftsorientiert. Ist das Konzept inhaltlich und pädagogisch überzeugend, so steht es finanziell auf sehr unsicherem Terrain. „Schuld“ daran ist einerseits der grosse Erfolg des Theaters, der in kurzer Zeit zu einer Expansion geführt hat, die in der momentanen Struktur personell wie finanziell kaum bewältigt werden können. Andererseits bestehen für das innovative, an der Schnittstelle zwischen Kultur und Bildung angesiedelte Konzept auf administrativer Ebene bisher kaum Förder- und Finanzierungsmöglichkeiten.<sup>111</sup> Das führt dazu, dass sich die Protagonisten von Tempus fugit, um ihre künstlerisch-pädagogische Vision verwirklichen zu können, notgedrungen und zunehmend auch auf politischer Ebene engagieren.



Rollenverteilung im Projekt "Geht nicht-"

<sup>110</sup> Die übergeordneten Zielsetzungen der Förderschulen, Aktivität und gesellschaftliche Teilhabe zu sichern, ermöglichen der Schulleiterin nach eigener Aussage höhere Freiheiten in der Unterrichtsgestaltung als dies an anderen Schularten der Fall ist. Auch sei die finanzielle Ausstattung der Förderschulen besser als an vergleichbaren Grund- und Hauptschulen. Interview Isolde Weiss, 22.06.2010.

<sup>111</sup> Interview Karin Massen, 18.06.2010. Sie beschreibt darin ihre Schwierigkeiten, öffentliche Förderungen und Projektmittel zu bekommen, gerade weil das Theater pädagogische und künstlerische Arbeit integrativ betreibt: „Wir fallen aus allen Fördertöpfen raus.“

### 3.6 „fremd?!“

Zweistufige Kooperation mit direkten und intermediäre Anteilen: Freie Theater- und freie Bühnenkünstler/innen arbeiten mit Schulklassen im transkulturellen Projekt „fremd?!“<sup>112</sup>

Produktion „Gündülü – fremd“ der TheaterFalle Basel mit Schüler/innen der Klasse 3a (Orientierungsstufe) aus Gundeldingen (November 2009 bis Mai 2010).

„Junge Anwohner berichten in Echtzeit über den Gündülü-Mythos und sein Strahlen auf das tägliche Quartierleben. Sie erzählen ihre Geschichten über den Alltag an der Grenze zwischen dem Hochgundeldingen und dem Niedergündülü. Eine Arbeit über eine fremde Realität, die so fremd eigentlich gar nicht ist.“

So professionell und selbstverständlich erscheint die Produktion im Angebot des Festivals SPOT, welches 2010 in der Stadt Basel die Zelte aufschlägt.<sup>113</sup> Die drei verschiedenen Produktionen des transkulturellen Theater- und Bildungsprojektes „fremd?!“ sind von SPOT eingeladen worden, am Festival gegen Gage zu spielen. Die Produktionen richten sich laut Programmschrift an 13-14 jährige Schülerinnen und Schüler aus Quartieren, die vor allem von Familien aus sozioökonomisch schwachen Schichten und mit Migrationshintergrund bewohnt werden.<sup>114</sup>

Das Projekt ist an die Klassengemeinschaft gebunden und wird von Theaterschaffenden, Tänzer/innen und Musiker/innen umgesetzt, die vorzugsweise selbst einen interkulturellen Hintergrund haben. Die Idee und Initiative zum Projekt „fremd?!“ wurde von der Schauspielerin Anina Jendreyko entwickelt und 2006 zum ersten Mal von einer Kleinbasler Schulklassen im Vorstadttheater aufgeführt. Die Produktionen lagen zunächst ganz in den Händen von Anina Jendreyko.

Mit der Einladung an das Theaterfestival SPOT 2010 werden zwei weitere Theater (Theater an der Kaserne und TheaterFalle) in das Projekt eingebunden. Sie entwickeln drei verschiedene Produktionen in unterschiedlichen Basler Quartieren, die zusammen am Festival aufgeführt werden. Die mit der Erweiterung des Projekts verbundenen Koordinationsaufgaben können von Jendreyko nicht mehr allein bewältigt werden. Mit der Gründung des Vereins «fremd?!» wird eine rechtliche Grundlage für die Zusammenarbeit der Beteiligten und für die Finanzierung der Produktionen geschaffen. Der Verein fungiert als Auftraggeber der Produktionen und etabliert eine Projektleitung, die mit den drei Theatern, den drei Schulen und den drei Regieteams Bedingungen abmachen und Verbindlichkeiten festlegen kann.

Die drei Theater unterstützen die Produktionen mit zirka 40'000 Franken Sachleistung durch ihre Personalressourcen, technische Dienstleistungen und den Erlass der Miete.<sup>115</sup>

<sup>112</sup> <http://www.projektfremd.ch> (06.07.2010)

<sup>113</sup> SPOT ist das Schweizer Theaterfestival für ein junges Publikum, veranstaltet durch den Schweizerischen Kinder- und Jugendtheaterverband astej. <http://www.festivalspot.ch/astej/de/veranstaltungen> (06.07.2010)

<sup>114</sup> <http://www.festivalspot.ch/de/fremd-2> (06.07.2010)

<sup>115</sup> Der jeweilige Beitrag der Theater richtet sich nach den finanziellen Möglichkeiten und der Höhe ihrer Subventionen. Weil die TheaterFalle keine Subventionen erhält, wird sie entsprechend niedriger belastet.



70% der Ticketeinnahmen werden an das Projekt abgeführt, 30% bleiben bei den Theatern. Die Projektleitung schliesst Leistungsverträge mit den Theatern ab und entscheidet über die Einsetzung der Regieteams (zirka 250 Arbeitsstunden pro Regie). Interessierte Klassen bzw. Lehrer/innen werden über die Schulleitungen gefunden und an die Regieteams vermittelt.

Die finanzielle Grundlage des Trägervereins kann durch Zuschüsse der Bildungsdirektion der Stadt Basel zu 25% der budgetierten Kosten auf drei Laufjahre hinaus gesichert werden. Der Rest muss als Drittmittel bei verschiedenen öffentlichen und privaten Geldgebern eingeworben werden.<sup>116</sup>

Für die Projektleitung werden vom Verein zwei Personen mit je 20 Stellenprozenten eingesetzt, die künstlerische Leitung ist mit 30 Stellenprozenten ausgestattet. Das deckt aber nur einen Drittel der geleisteten Arbeit ab: 140% Stellenprozente werden zusätzlich als (unvergütete) Eigenleistung der Projektleitung ausgewiesen. Den Stiftungen und weiteren Geldgeberinnen kann so der Nachweis der Eigenleistung aufgezeigt werden. Ebenso kommen die Sachleistungen der drei Theater ins Spiel.

Die Kooperation ist zweistufig und hat direkte und intermediäre Anteile<sup>117</sup>

Laut Geschäftsleitung<sup>118</sup> arbeitet die Leitung des Projekts „fremd?!“ auf administrativer und organisatorischer Ebene zuerst mit den assoziierten Theatern zusammen. Die Zusammenarbeit mit den Regieteams, welche die Projekte in den Schulen entwickeln, betrifft auch die inhaltliche Umsetzung des Konzepts.

Auf einer zweiten Stufe werden von den Regieteams zu den jeweiligen Produktionen Künstlerinnen und Künstler hinzugezogen, die mit den Schüler/innen tänzerische oder musikalische Elemente einstudieren. Die Angestellten des Vereins bleiben die Hauptansprechpersonen für alle künstlerischen und administrativen Belange.<sup>119</sup>



<sup>116</sup> Das provisorische Budget für 2009/2010 beläuft sich auf 160000 Franken. Für das eben abgeschlossene Projekt sind 30'000 Franken von der Christoph Merian Stiftung eingegangen. Die Gesundheitsförderung der Stadt Basel, sowie andere Kantonsstellen und die Stiftung Bildung und Entwicklung mit ihrer Fachstelle gegen Rassismus und Gewalt in Bern sprechen weitere Summen. Dann kommen noch viele Beiträge von privaten Organisationen und Unternehmen.

<sup>117</sup> Vgl. die Organigrammskizze von Pascal Moor im Anhang.

<sup>118</sup> Gespräch mit Pascal Moor, Basel, 25.06.2010.

<sup>119</sup> Es handelt sich um ein kompliziertes Konstrukt, bei dem die Geschäftsleitung die Aufgabe hat, es in allen organisatorischen, finanziellen und rechtlichen Aspekten zu durchdringen. Was nicht immer der Fall war: So wurden beispielsweise die von den Regieteams zugezogenen Künstler teilweise ohne vertragliche (und damit auch ohne finanzielle) Grundlage beschäftigt. Eine zumindest teilweise Vergütung ihrer geleisteten Arbeit konnte nur im Nachhinein über Stundenabrechnung bei den Schulen geleistet werden.

## Akteure im Projekt

Die Produktion „fremd?!“ im Gundeldingerquartier wird über die TheaterFalle, genauer über Ruth Widmer<sup>120</sup> an die OS Brunnmatt empfohlen. Sie kennt Anina Jendreyko und die TheaterFalle wird eine Produktion übernehmen. An dieser Stelle soll kurz Hintergrund und Arbeit von Ruth Widmer exemplarisch für ein Theater sprechen, welches sich im hohen Masse gesellschaftlich engagiert. Wir erfahren von ihr, wie komplex und risikoreich die Theaterarbeit sein kann. Als künstlerische Persönlichkeit war ihr immer das Entwickeln neuer Formate und Zugangsweisen zu den relevanten Themen der Gesellschaft wichtig. Sie experimentierte mit Theatersport und Forumtheater<sup>121</sup> bevor diese als anerkannte Formate in der Schweiz etabliert waren. Nach mehr als 20 intensiven Einsatzjahren, inklusive einer längeren Erschöpfungsphase, stellt sie fest, dass sie mit den Themen immer zu früh war und enorm viel für die Finanzierung der Projekte und für ihre Umsetzung selbst geleistet hat. Die TheaterFalle ist ihr Werk, sie ist dort nach all den Jahren heute zu 90 % angestellt.<sup>122</sup> Für ihre politische Arbeit behält sie sich 10% vor.

Aufgrund ihrer Empfehlung geht Anina Jendreyko auf die OS Brunnmatt zu und kommt in Kontakt mit Beni Liebherr, der zu 33% Mitglied der Schulleitung ist und so Kenntnis von der Anfrage nimmt. Die Klasse von Beni Liebherr<sup>123</sup> liegt ihm schon einige Zeit mit dem Wunsch in den Ohren, das „High School Musical“ einstudieren und aufführen zu dürfen. Das Angebot des Projekts „fremd?!“ kommt ihm gerade recht, denn er war dem Wunsch seiner Schüler gegenüber skeptisch, weil seiner Meinung nach das Nachmachen eines Musicals meistens nur ein langweiliger und enttäuschender Abklatsch des Originals wird. Die Aussicht auf eine professionelle Arbeit mit den Jugendlichen kommt ihm gelegen. Es interessiert ihn als Schulleiter, dass dafür auch öffentliche Aufführungen an der TheaterFalle vorgesehen sind. Er sieht die Möglichkeit, dass seine Schüler Zugang zum Theater bekommen. Seine Schüler/innen sind bereit, unter den neuen Voraussetzungen Theater zu spielen. Dann nimmt die Produktion am OS Brunnmatt seinen Lauf. In einer ersten Studienwoche beginnt Patrick Gusset, welcher für die Inhalte verantwortlich ist, mit der Entwicklung der Themen. Er arbeitet nach dem künstlerischen Konzept von Anina Jendreyko. Liebherr habe als Lehrer vor allem den Stundenplan organisiert und zwischen stark strukturierter Schule und dem spontanen Improvisieren der Theaterschaffenden vermittelt.

Ein halbes Jahr lang, vom November 2009 bis Ende Mai 2010, wird in und mit verschiedenen Szenen improvisiert, die von den Jugendlichen mit den professionellen Theaterschaffenden (Regie) zusammen entwickelt werden. Im Januar wird an einem Elternabend über das Projekt informiert. Regina, eine Tanzchoreografin kommt dazu, es werden Wahlpflichtstunden für die Zusammenarbeit und das weitere Einstudieren eingerichtet.

<sup>120</sup> Interview mit Ruth Widmer vom 04.06.2010. Sie ist Inspektionsmitglied der Schule OS Brunnmatt und Leiterin der TheaterFalle. [www.theaterfalle.ch](http://www.theaterfalle.ch) (07.07.2010).

<sup>121</sup> Theatersport verbindet Theater und Sport miteinander: Zwei Teams improvisieren Szenen im Wettstreit. Sie gehen ohne vorgefertigten Text, ohne Absprache, ohne Regieanweisung auf die Bühne, um sich im Improvisieren zu messen. Das Publikum beeinflusst durch Zuruf mit Vorgaben den Verlauf der Geschichte. Das Forumtheater bietet die Möglichkeit, auf spielerische Art und Weise, Konflikte (z.B. Mobbing, Gewalt etc.), die den (privaten, schulischen oder beruflichen) Alltag von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen betreffen, aufzugreifen. Forumtheater ist eine Form des interaktiven Theaters, das zum Ziel hat, Theater für alle erreichbar zu machen, als Mittel des Dialogs und um die soziale Realität zu verändern.

<sup>122</sup> Die Theaterfalle ist seit 2002 mit der MedienFalle zusammen ein Verein mit Geschäftsstelle.

<sup>123</sup> Interview mit Beni Liebherr vom 16.06.2010.

Im April 2010 wird in einem Probenlager intensiv am Zusammenführen des Stücks gearbeitet. Auch wenn vor der Aufführung an einen regulären Unterricht nicht mehr zu denken war, sieht Liebherr den Gewinn für die Schüler/innen: Sie hätten an Selbstvertrauen und Bühnenpräsenz gewonnen, einzelne hätten Talente entwickelt. Als Klasse hätten sie gelernt, gemeinsam etwas zu erreichen. Das seien Kompetenzgewinne, welche die Schule alleine nie gewinnen könne. Kritisch merkt er an, dass die Schule die damit verbundene Öffentlichkeitswirkung besser hätte nutzen können. Vorlauf und Zeit hätten gefehlt, um Themen im Quartier, wie Vorurteile über Ausländer, Überfremdung und so weiter aufzugreifen. Der Lehrer wünscht eine Kontinuität des Projektes an seiner Schule. Er möchte das Umfeld für die transkulturelle Thematik sensibilisieren und wünscht sich vor allem, dass sich die Bevölkerung und die Eltern stärker für die Schule interessieren, die sich den heterogenen Bedingungen stellen muss.

Die Initiatorin und künstlerische Leiterin des Projekts „fremd?!“<sup>124</sup> zeigt ihren Zusammenhang zu Transkulturalität, Migration und Soziales und die Funktion der professionellen Theaterarbeit mit Klassen in der Orientierungsstufe in Basel. Ihre Haltung wird deutlich und auch ihre Forderungen: Es gibt keine Chancengleichheit in dieser Stadt, das Projekt richtet sich deshalb an Jugendliche (Klassen) mit „Migrationshintergrund“<sup>125</sup>. Sie betont die gegenwärtige Tatsache der Vermischung und Durchmischung der verschiedenen Nationen in den Quartieren. Das Problem sei, dass diese Jugendlichen eigentlich keine Bildung in der Schule erführen:

Entweder sei da das absolute Chaos oder die totale Lethargie. Den Lehrpersonen würde sich die Sicht auf den ganzen Menschen verschliessen, vermutlich weil sie den Stoff durchbringen wollten. Ein Anspruch werde damit deutlich: die Jugendlichen müssten sich zur Mehrheitsgesellschaft hin anpassen, was sie implizit auch spüren würden, aber das gehe so nicht. Das künstlerische Konzept des Projekts fremd?! gehe daher ausschliesslich von den Ressourcen der Kinder und Jugendlichen aus und argumentiere nie mit Defiziten!

Die Jugendlichen hätten eine andere, oft auch körperlich artikulierte „Sprache“. Da, wo die Sprache aufhöre, werde sie zum Rap. Regelmässige Theaterbesuche gehören für sie zum Konzept, damit die Schüler/innen andere Ausdrucksformen kennen lernen. Auch für die Theater gelte es, neue Dimensionen der Repertoires, Rollen und Räume zu entdecken, denn „ein Schwarzer auf der Bühne kann nicht nur den Schwarzen spielen.“<sup>126</sup> Die Selbststärkung der Jugendlichen sei ihr sehr wichtig. Teil des Ganzen zu sein und Anerkennung zu erfahren, sei enorm wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen.



Arts et Education, Commission suisse pour l'UNESCO, www.unesco.ch

<sup>124</sup> Anina Jendreyko stellt das Projekt „fremd?!“ am 4.06.2010 am SKM Basel im Rahmen der Lehrveranstaltung «Kultur und Migration» von Dr. L. Roost Vischer vor.

<sup>125</sup> Jendreyko findet das Wort „Migrationshintergrund“ nicht gut, es entspreche aber der Realität, zum Beispiel in Kleinbasel, wo 80% der 13-14 jährigen aus Sri Lanka, der Türkei, aus Indien und anderen Ländern stammten.

<sup>126</sup> Anina Jendreyko am 4.06.2010 im SKM Basel.

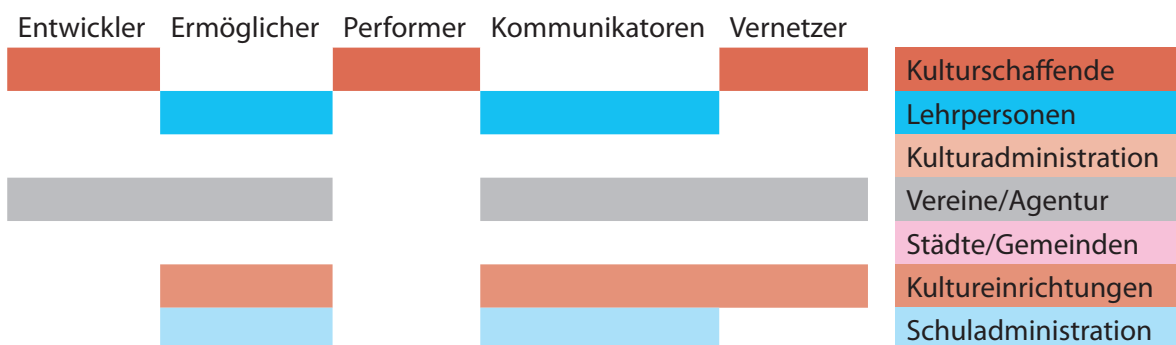
## Fazit:

Das Projekt fremd?! platziert wichtige gesellschaftliche Fragen der interkulturellen Verständigung in die Theaterlandschaft von Basel. Das Spannungsfeld eröffnet sich zwischen Gross- und Kleinbasel, zwischen den Jugendlichen und ihren Eltern, dem Privaten und dem Öffentlichen und in den Quartieren zwischen unterschiedlichen Nationalitäten.

Die operativen und administrativen Arbeiten werden von den künstlerischen Entscheidungen in den Zuständigkeiten getrennt und das Projekt fremd?! erfährt einen Professionalisierungsschub. Das Einsetzen einer Geschäftsleitung und einer künstlerischen Leitung bannt die Gefahr nicht, dass wichtige Dinge leicht aus dem Blickfeld geraten.

Die Hauptanliegen der Geschäftsleitung sind, die Kommunikation in der Mailkorrespondenz zu verbessern und Planungstools und Instrumente des Projektmanagements gezielter anzuwenden, was die mehrschichtigen und komplexen Prozesse, die auch eigene Dynamiken entwickeln, dringend brauchen.

Für die Jugendlichen scheint das Erleben des Prozesses bis zur gemeinsamen Aufführung einen zentralen Wert für ihre Persönlichkeitsentwicklung (Identitätsfindung) und Motivation zu haben.



Rollenverteilung im Projekt "fremd?!"

## 4. Analyse und Vergleich der Beispiele

### Kategorien der Analyse

Die Aussagen und Erfahrungen der Kulturschaffenden können in zwei Kategorien analysiert werden, die in allen untersuchten Kooperationen Relevanz haben: Ihre Gestaltungsmöglichkeiten als Akteure im Projekt und das Verhältnis von Aufwand und materiellem und immateriellem Ertrag.

### Gestaltungsmöglichkeiten

Alle Akteure möchten etwas gestalten. Sie möchten mit bzw. für Kinder und Jugendliche arbeiten und ihre Ideale einer „anderen“, „besseren“ Bildung umsetzen. Ihre Motivation kann künstlerisch oder pädagogisch sein, das Individuum oder die Gesellschaft im Blick haben, fokussiert oder offen sein. Sie ist in jedem Fall stark von Werten geleitet: Gerade als Performer betonen die Akteure auf der Mikroebene den persönlichen Gewinn, den sie aus ihrer Arbeit ziehen:

- Die Möglichkeit, mit Kindern und Jugendlichen zusammenzuarbeiten und einen (künstlerischen) Prozess zu gestalten
- Die Freude über Entwicklungen und Fortschritte bei Individuen und in der Gruppe
- Die Anerkennung, die sie durch ihre Arbeit von den Kindern und Jugendlichen, aber auch von einer weiteren Öffentlichkeit erfahren.

Eingeschränkt fühlen sich Performer in ihren Gestaltungsmöglichkeiten, wenn:

- auf der Mikroebene mit Unterschieden in Haltungen, Interessen und Handlungslogiken (Reibungen) nicht produktiv umgegangen werden kann
- sie den Eindruck bekommen, ihre Arbeit werde für andere Zwecke instrumentalisiert
- inhaltliche oder konzeptionelle oder organisatorische Vorgaben mit der eigenen Arbeit nicht in Übereinstimmung werden können.

### Verhältnis von Aufwand und Ertrag

Die hohe intrinsische Motivation der beteiligten Akteure kann man schon aus der Tatsache ableiten, dass die äusseren Anreize, eine Kooperation einzugehen, im der Regel sehr gering sind. Spielen auf der Mesoebene (Schulen, Kultureinrichtungen) noch Faktoren wie öffentliche Aufmerksamkeit, Image, Umsetzung des Bildungsauftrags oder „audience development“ eine Rolle, so kann dies für die Akteure auf der Mikroebene nur in eingeschränktem Mass gelten.

Lehrpersonen, die eine Kooperation mit Kulturschaffenden eingehen, ziehen daraus weder finanzielle Vorteile, noch eröffnen sich ihnen berufliche Aufstiegs- oder Profilierungsmöglichkeiten. Die Stunden, die ihnen für eine Kooperation im Rahmen ihres Dienstvertrags bewilligt werden, kompensieren nicht den zusätzlichen Arbeitsaufwand. Auch für Kulturschaffende eignen sich Kooperationen mit der Institution Schule in der Regel nicht zum „Geld verdienen“.<sup>127</sup>

<sup>127</sup> Vgl. BECKER (2007), S. 31-35.

Bei den Beispielen aus Deutschland sind die Stundensätze für die (professionellen!) Performer zum Teil eklatant niedrig.<sup>128</sup> In der Schweiz haben wir angemessenere Honorare vorgefunden, allerdings auch dort zum Teil mit grossen Unsicherheiten für die beteiligten Performer verbunden („fremd?!“).

Hinzu kommt, dass in der Regel nur die direkt mit den Schüler/innen geleisteten Stunden vergütet wurden (also die Rolle des Performers), nicht aber der Aufwand für Konzeption, Koordination und Organisation. Gerade für die freien Kulturschaffenden, die als „Einzelunternehmer“ oder in kleinen Institutionen über wenig eigene Infrastruktur verfügen, stand in den meisten Beispielen der eingesetzte Aufwand in einem sehr ungünstigen Verhältnis zum materiellen Ertrag.

Aufwand bemisst sich aber nicht nur nach Zeit, sondern auch nach eingesetzter Kraft und persönlichem „Investment“. Gerade bei Akteuren, die als „treibende Kräfte“ von Kooperationen identifiziert werden können, ist festzustellen, dass sie sehr viele Rollen auf einmal übernehmen. Das sichert ihnen zwar grosse Einflussmöglichkeiten in jeder Phase des Prozesses. Mit jeder zusätzlich übernommenen Rolle verschlechtert sich aber auch das individuelle Verhältnis von Aufwand und Ertrag. Zugleich steigt die Gefahr von Überlastung. Gefühle der Überforderung und Erschöpfung, wie sie auch von einigen Akteuren der Fallbeispiele beschrieben wurden, können kurz- und mittelfristig durch den zu erwartenden immateriellen Gewinn kompensiert werden. Längerfristig kommt es jedoch zu einer Erosion der Kräfte, die letztlich die Handlungsfähigkeit des Akteurs gefährdet. Nachhaltigkeit in Kooperationen muss deswegen auch heissen, die Verteilung der Rollen und damit Aufwand und Ertrag aller Akteure in ein angemessenes Verhältnis zu bringen.

Von den Kulturschaffenden erfordert dies einerseits unternehmerische Kompetenzen im Umgang mit eingesetzter Zeit und materiellem Gewinn. Andererseits aber auch einen bewussten Umgang mit den eigenen Kräften, also mit der Frage, in welchem Verhältnis persönlicher Einsatz und persönlicher Gewinn (Gestaltungsmöglichkeiten) zueinander stehen. Das Rollenmodell kann als Analyse- und Entscheidungsinstrument genutzt werden, um Aufwand und Ertrag, im Materiellen wie im Immateriellen zu gewichten und gegebenenfalls zu optimieren.<sup>129</sup>



Arts et Education, Commission suisse pour l'UNESCO, www.unesco.ch

<sup>128</sup> Bei den untersuchten Beispielen aus Deutschland lagen die Stundensätze zwischen 7 und 25 Euro/h brutto! In der Schweiz lagen die Bruttostundensätze zwischen 100 und 180 Franken/h.

<sup>129</sup> Zwar steigt der immaterielle Gewinn auch mit der Höhe bzw. Intensität des persönlichen Einsatzes. Im Sinne einer Optimierung von Ressourcen sollten Kulturschaffende aber entscheiden, wo sich der Einsatz am meisten lohnt.

## Rollen in der Kooperation: Gewinn, Verlust und Reibungszonen

Im Folgenden werden die Rollen daraufhin analysiert, was sie Kulturschaffenden im Hinblick auf die oben beschriebenen Kategorien (Gestaltungsmöglichkeiten, Verhältnis Aufwand und Ertrag) bieten. Abgesehen von der Rolle der Performer, die auf der Kulturseite immer vergütet wird, ist der Ertrag in der Regel ein immaterieller.

### 1. Performer

Diese Rolle ist für Kulturschaffende in der Kooperation mit Schulen gesetzt. Sie ergibt sich direkt aus der Struktur und aus den Zielen der Kooperationen.<sup>130</sup> Kulturschaffende die nur die Performerrolle einnehmen, sind in der Regel Ausführende in einem Format oder in einem grösseren Projekt wo sie in Teilbereichen als Experten zuarbeiten (Tänzer/innen in „fremd?!“ und „Geht nicht-“). Für sie gilt

Gewinn: Aufwand und Ertrag im Materiellen sind durch die definierte Aufgabe leicht kalkulierbar.  
Verlust: Nur-Performer müssen sich in einen vorgegebenen Gesamtzusammenhang einordnen und können nur in einem vorgegebenen Rahmen selbst gestalten.

Reibungszonen: Umgang mit Hierarchien und Handlungskompetenzen, Identifikation.<sup>131</sup>

### 2. Entwickler<sup>132</sup>

Die Entwicklerrolle bietet in Kombination mit der Performerrolle die maximalen konzeptuellen und inhaltlichen Gestaltungsmöglichkeiten. Bei individuellen Projekten ist in der Regel auch die entsprechende Lehrperson in die Entwicklerrolle einbezogen („Meine Stadt“, „Geht nicht-“, „Liedergeschichten“). Bei Kooperationen, die einen konzeptionellen Rahmen haben (artlink) oder ein Format („fremd?!“) umsetzen, geschieht die Entwicklungsarbeit in Abstimmung mit übergeordneten Stellen.<sup>133</sup>

Gewinn: Hoher immaterieller Gewinn. Die Kombination bietet die besten Voraussetzungen, um eigene Vorstellungen umzusetzen und damit auch hohes Identifikationspotential

Verlust: Hoher (meist unvergüteter) Arbeitsaufwand bei der Konzeption des Projektes

Reibungszonen: Unterschiedliche in künstlerischer oder pädagogischer Haltung bei Mit-Entwicklern und Mit-Performern („Geht nicht-“). Sind in einer Kooperation Mit-Entwickler nicht identisch mit Mit-Performern, kann es zu Reibungen zwischen Konzeptions- und Umsetzungsebene kommen („fremd?!“, artlink).

### 3. Vernetzer

Vernetzer haben aus unterschiedlichen Gründen grosses Interesse daran, Akteure in einer Kooperation zusammenzubringen und auch zusammenzuhalten. Kulturschaffende nehmen dann die Rolle von Vernetzern in einer Kooperation ein, wenn bei ihnen die Fäden des Projekts zusammenlaufen. Akteure in der Rollenkombination Performer/Entwickler/Vernetzer zeichnen sich durch eine hohe Präsenz im Kooperationsprojekt aus (Anja Huber in „Meine Stadt“, Sabine Dannebauer in „Mozart“, Anina Jeydrenko in „fremd?!“).

<sup>130</sup> Das „Gegenstück“, die Rolle der Performer auf der Schulseite, nimmt in der Regel die Lehrperson ein, welche die Kooperation gemeinsam mit dem Partner aus der Kultur durchführt.

<sup>131</sup> Dabei kann sowohl zu wenig als auch zu viel Identifikation der Performer zu Reibungen führen.

<sup>132</sup> Da die Performer-Rolle für Kulturschaffende gesetzt ist (vgl. Punkt 1 in diesem Absatz), werden alle folgenden Rollen immer zusätzlich dazu begriffen.

<sup>133</sup> Die Entwicklerrolle ist in diesen Fällen mindestens zweifach besetzt.

Gewinn: Grosse Einflussmöglichkeiten in allen Phasen des Projekts

Verlust: Hoher Kraftaufwand, unter Umständen auch emotional belastend, Gefahr der Über-Identifikation mit dem Projekt

Reibungszonen: Mögliche Rollenkonflikte zwischen Performer- und Vernetzerrolle

#### 4. Ermöglicher

Während in intermediären Kooperationen die organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen hauptsächlich von übergeordneten Stellen (Trägervereine artlink und fremd?!, Kulturbeauftragter der Stadt Uster) gestaltet werden, steht die Rolle des Ermöglichers in direkten Kooperationen zur Disposition; sie kann von einem Kooperationspartner (Anja Huber in „Meine Stadt“, Schulleitung in „Mozart“) oder von beiden gleichzeitig übernommen werden (Schulleitung und Theater in „Geht nicht-“). Kulturschaffende übernehmen diese Rolle, wenn sie z.B. als Institutionen über eine Infrastruktur verfügen, die herangezogen werden kann, um Fördermittel zu beantragen oder administrative Aufgaben zu erledigen. Auch wenn dies nicht der Fall ist, übernehmen Kulturschaffende oft notgedrungen diese Rolle, wenn sie feststellen, dass auf der schulischen Seite Ressourcen, Kompetenz oder Engagement für die Ermöglichung einer Kooperation nicht ausreichend vorhanden sind (Anja Huber in „Meine Stadt“).<sup>134</sup>

Gewinn: Know-how und Kontakte, die für zukünftige Projekte nützlich sein können

Verlust: Zusätzlicher Arbeitsaufwand, in der Regel unbezahlt

Reibungszonen: Aufgaben und Verantwortlichkeiten bei mehreren Ermöglicern, Überlastung der Performer

#### 5. Kommunikatoren

Kommunikatoren können die Wahrnehmung des Kooperationsprojekts in der Öffentlichkeit steuern. Akteure, die diese Rolle übernehmen, werden in hohem Mass mit dem Projekt identifiziert. Mehrere Kommunikatoren in einem Projekt sind möglich, wenn unterschiedliche Zielgruppen wie Eltern, Lokalpresse oder Fachpublikum bedient werden (Schulleitung, Theater und Trägerverein in „fremd?!“).



Gewinn: Öffentlichkeitswirkung, Profilschärfung, Anerkennung, fördert Akquise neuer Projekte

Verlust: Arbeitsaufwand; man wird auch mit negativen Aspekten des Projekts identifiziert

Reibungszonen: Inhaltliche Abstimmung bei mehreren Kommunikatoren einseitige Instrumentalisierung für die Profilschärfung eines Kooperationspartners

<sup>134</sup> Gerade die Beschaffung von Drittmitteln zur Finanzierung von Kooperationen wird in der Regel den Kulturschaffenden überlassen, weil sie aus strukturellen Gründen über mehr Know-how in diesem Gebiet verfügen. Dabei wird aber häufig vergessen, dass freie Kulturschaffende den damit verbundenen Mehraufwand nicht im Rahmen eines bezahlten Anstellungsverhältnisses leisten, sondern vollständig unbezahlt. Andererseits entstand aus den untersuchten Beispielen der Eindruck, dass viele Schulen bei weitem nicht die Möglichkeiten ausschöpfen, die ihnen als Institution bei der Mittelbeschaffung zur Verfügung stünden. Es wäre auch im Interesse der Schule, z.B. durch die Qualifizierung von Mitarbeitern und die Einrichtung einer Koordinationsstelle Know-how zu bündeln und zu kreativeren Lösungen für die Organisation und Finanzierung von Kooperationen zu kommen.



## Kooperationsformen und Gestaltungsmöglichkeiten

Ebenso existieren Zusammenhänge zwischen den Analysekatgorien und der formalen Ausgestaltung der Kooperation. Hier ist einerseits zu unterscheiden zwischen direkten und intermediären Kooperationsformen,<sup>135</sup> andererseits zwischen individuell entwickelten Projekten und reproduzierbaren Formaten.<sup>136</sup>

### Direkte und intermediäre Kooperationen

Intermediäre Kooperationsformen unterscheiden sich von direkten Kooperationen durch einen höheren Grad an Formalisierung. Während die Partner in direkten Kooperationen frei sind, die Modalitäten ihrer Zusammenarbeit auszuhandeln, wird dies in indirekten Kooperationen teilweise oder ganz von übergeordneten Stellen übernommen. In der Rolle der Vernetzer vermitteln und begleiten diese die Kooperationspartner, in der Rolle der Ermöglicher gestalten sie finanzielle und strukturelle Rahmenbedingungen für die Realisierung von Kooperationen. In der Rolle der Entwickler machen sie inhaltliche und konzeptionelle Vorgaben für die Umsetzung von Kooperationen. Bei den untersuchten intermediären Formen zeigten sich grosse Unterschiede in der Interpretation der jeweiligen Rollen. Während das „Kunstmachtschule“ in Uster vor allem Möglichkeiten zur Finanzierung und Vernetzung anbietet und den Kooperationspartnern grosse Freiheiten in der Entwicklung und Umsetzung lässt, macht Artlink den assoziierten Kulturschaffenden im Inhaltlichen wie im Strukturellen wesentlich konkretere Vorgaben.

Für die Kulturschaffenden bringen intermediäre Kooperationen einerseits größere Sicherheit und Kalkulierbarkeit von Aufwand und Ertrag. Sie geben darin aber auch einen Teil ihrer Autonomie und damit Gestaltungsmöglichkeiten ab.

### Individuelle Projekte und Formate

Individuelle Projekte und Formate unterscheiden sich im Hinblick auf Standardisierung. Während individuelle Projekte in der konkreten Zusammenarbeit bestimmter Partner entstehen, werden Formate von Kulturschaffenden im Blick auf Zielgruppen entwickelt, sind reproduzierbar und in ihrer Umsetzung nicht an einen bestimmten Performer gebunden. Auch hier gibt es fließende Übergänge zwischen individuell entwickelten Projekten, die in ähnlicher Form erneut mit anderen Beteiligten durchgeführt werden und Formaten, die in ihrer Binnenstruktur große Offenheit für spontane Entwicklungen bieten. In Bezug auf die Verstetigung von Kooperationen bieten sich darin unterschiedliche Möglichkeiten: bei individuellen Projekten ist es vor allem die Weiterführung einer bewährten Zusammenarbeit in einem neuen Projekt, bei Formaten das Erreichen unterschiedlicher Kooperationspartner mit dem gleichen Angebot.

So haben wir am einen Ende der Skala die direkte, individuelle Kooperation mit maximalen Gestaltungsmöglichkeiten und einem hohem Risiko im Verhältnis von Aufwand und Ertrag und am anderen Ende intermediäre Kooperationen und Formate mit einem hohen Grad an Standardisierung und Reproduzierbarkeit, die Aufwand und (materiellen) Ertrag gut kalkulierbar machen, aber begrenzte individuelle Gestaltungsmöglichkeiten bieten.

<sup>135</sup> Bei komplexen Kooperationsformen, die auf mehreren Ebenen direkte und intermediäre Elemente aufweisen, können die Wirkungszusammenhänge nur individuell untersucht und beschrieben werden.

<sup>136</sup> Die folgende Darstellung orientiert sich an der Tabelle „Reibungszonen und Handlungsräume“, die sich im Anhang befindet.

## 5. Lösungsorientierte Ansätze und Methoden für gelingende Kooperation

Wie Kulturschaffende auf der Mikroebene entlasten, damit sie als Experten arbeiten?

Diese Frage ist während der Auswertung der Interviews ins Zentrum gerückt.<sup>137</sup> In diesem Abschnitt soll es zunächst einmal darum gehen, was die Kulturschaffenden selbst tun können, um sich zu entlasten und was die Kooperationspartner in den Schulen beitragen können, um die Arbeitsbedingungen für Kulturschaffende als Entwickler und Performer zu verbessern.

Was Kulturschaffende selbst tun können

Die Analyse der Kooperationsbeispiele hat gezeigt, dass vor allem diejenigen Kulturschaffenden überlastet sind, die drei oder mehr Rollen in einer Kooperation übernehmen. Sei es, weil sie sich mit dem Projekt stark identifizieren und nichts aus der Hand geben wollen oder weil es bei den Kooperationspartnern an Kompetenz oder Engagement fehlt, um diese Aufgaben wahrzunehmen. Im Sinne einer Abwägung von Gestaltungsmöglichkeiten und Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag (vgl. vorheriges Kapitel), sollten Kulturschaffende sich überlegen

- wie viel Zeit und Kraft sie in die Kooperation investieren wollen,
- wo sie ihre Kompetenzen sehen,
- in welchen Rollen sie diese Kompetenzen einsetzen wollen und
- wo sie ihre Prioritäten in einer Kooperation setzen.

Vor allem freie Kulturschaffende sind dabei gefordert, eine unternehmerische Haltung und auch ein Bewusstsein für den materiellen Wert ihrer Arbeit zu entwickeln: Dazu gehört, bei den Vorverhandlungen den Arbeitsaufwand für alle zu übernehmenden Rollen zu budgetieren und Honorarforderungen in angemessener Höhe zu stellen. Es wäre für die Kulturschaffenden Einiges gewonnen, wenn sie für ihre Arbeit in Kooperationen gleichen Lohn wie die beteiligten Lehrpersonen erhielten. Qualitätvolle und innovative Arbeit von Experten kann nicht mit dem Tarifeiner Ehrenamts pauschale abgegolten werden! Wenn Schulen und politische Instanzen ihr Engagement für kulturelle Bildung ernst meinen, müssen sie auch Mittel und Wege für eine angemessene Vergütung der beteiligten Kulturschaffenden finden.

Wie Bedingungen, unter denen Kulturschaffende in Schulen arbeiten, optimiert werden können

Kulturschaffende kommen von aussen in die Kooperation hinein<sup>138</sup> und werden in Zusammenarbeit mit Schulen stark den schulischen Strukturen und Bedingungen ausgesetzt. Der neue Handlungsraum in der Kooperation ist jedenfalls auf der Mikroebene infrastrukturell nicht zwingend ein neuer Raum, sondern der Raum der Schule.<sup>139</sup>

<sup>137</sup> „Wir würden von einem Radfahrer nicht erwarten, dass er uns sagen kann, wie er das Gleichgewicht hält.“ Zitiert von NEUWEG (2004), S. 4 nach Ryle. In seinem Buch „Könnerschaft und implizites Wissen“ befasst sich Neuweg im weitesten Sinne mit dem Expertenstatus.

<sup>138</sup> Die Projekttitel „Kunst in die Schule“ oder „Kunst macht Schule“ verweisen auf diese Bewegung von aussen in die Schule hinein.

<sup>139</sup> Im ungünstigsten Fall handelt es sich um das Klassenzimmer, in dem sich das System Schule in seiner räumlichen und zeitlichen Fixierung und gleichzeitig das soziale Gefüge der Klasse am deutlichsten manifestiert.

Kulturschaffende, die unter diesen Bedingungen auf ihre Art arbeiten sollen (und genau dazu werden ja Kooperationen mit ausserschulischen Experten eingegangen), stossen schnell an ihre Grenzen. Eine Kooperation, in der Neues entstehen soll, braucht Bedingungen, unter denen sich die starren Funktionen der Räume, die in Stundeneinheiten getaktete Zeit und das soziale Klassengefüge auflösen können.

Eine erste Entlastungsmöglichkeit wäre es also, die räumliche Situation anzuschauen und zu klären, wie diese der Arbeitsweise der Kulturschaffenden entgegenkommt. Gibt es einen neutralen Raum, gibt es vielleicht die Möglichkeit, einen alternativen Ort zu finden,<sup>140</sup> an dem der Takt der Schulstunden vergessen werden kann und andere Möglichkeiten des Arbeitens und der Begegnung entstehen?

Eine weitere Entlastung für die Kulturschaffenden wäre es, wenn die zeitliche Struktur der Kooperation nicht nur auf die Rahmenbedingungen der Schule abgestimmt würde, sondern auch auf die inhaltlichen Erfordernisse des Projekts und die Arbeitssituation der Kulturschaffenden. Im Unterschied zu den strukturierten Arbeitszeiten im Schulbetrieb kann die Arbeitsbelastung von Kulturschaffenden je nach Sparte grosse Schwankungen aufweisen, wenn zum Beispiel Verpflichtungen aus unterschiedlichen Engagements und Projekten sich phasenweise verdichten. Auch regelmässige Präsenzzeiten von zwei Schulstunden oder weniger sind für Kooperationspartner mit längeren Anfahrtszeiten ein unzumutbarer Aufwand. Kulturschaffende und Schulen sollten, je nach ihren Bedürfnissen, eine Zeitstruktur aushandeln, die alle genannten Faktoren berücksichtigt.<sup>141</sup>

Reibungszonen auf der Mikroebene: Wie Kompetenzen klären, die für das Kooperationsvorhaben und die Situation schon vorhanden sind?

Das Anknüpfen an die verschiedenen Handlungslogiken und an die systemtheoretischen Überlegungen ist noch einmal angebracht. Es ist klar geworden, dass die Akteure in diesen Kooperationen aus verschiedenen Systemen stammen und sich in einem neuen Handlungsraum mit unterschiedlichen Auffassungen zum Bildungsauftrag zusammenfinden. Auf der Mikroebene manifestieren sich die Systemunterschiede in der konkreten Zusammenarbeit von Kulturschaffenden und Lehrpersonen. Als Entwickler und Performer sind sie davon unmittelbar betroffen, sowohl in der gemeinsamen inhaltlichen Erarbeitung als auch in Interaktion mit den Schüler/innen.

Ein Gleichgewicht ist deswegen in diesem fragilen Handlungsraum nicht von vornherein gegeben, sondern muss von den Partnern ausgehandelt werden. Was kann getan werden, um mit Störungen umzugehen und Reibungen produktiv zu gestalten?

<sup>140</sup> Hier könnten auch – in Zusammenarbeit mit der Stadt- oder Gemeindeverwaltung – Möglichkeiten der Zwischennutzung bestimmter Orte oder Räume ausgelotet werden.

<sup>141</sup> Vgl. dazu die von der BKJ in Auftrag gegebene Evaluation des Projekts „Kultur macht Schule“ BECKER (2007), S. 22-24.

## Zielklärung, Planung und Reflexion

Die Akteure sind gefordert, sich bereits im Vorfeld über die gemeinsamen Interessen und Ziele klar zu werden und ihre Erwartungen an das Projekt zu formulieren. Sie sollten explizit die jeweiligen Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen ihrer Rollen im Organisatorischen wie im Inhaltlichen definieren und den Projektverlauf in den Bereichen planen, in denen sie Verantwortung tragen.<sup>142</sup>

Die Zeit, die eine solche Planung einnimmt, darf nicht unterschätzt werden.

Nicht alles, was im Projektverlauf störend oder fördernd wirken könnte, kann bereits im Vorfeld antizipiert werden. Viel implizites Wissen und Können bei den verschiedenen Akteuren, aber auch gewisse Reaktions- und Verhaltensweisen, treten erst in der tatsächlichen Durchführung zu Tage. Deswegen sollten im gesamten Prozessverlauf Zeitfenster und Möglichkeiten für die gemeinsame Reflexion eingeplant und auch budgetiert werden.

## Rollenbewusstsein

Die Einstellung der Akteure ist wichtig: Gerade in konflikthaften Situationen sollten sie ein Bewusstsein dafür entwickeln, welche Rollen sie selbst und ihre Partner in der Kooperation einnehmen und wie diese Rollen auch ihre Wahrnehmung der Situation (mit)prägen. Neben anderen funktionalen Rollen, die von ihnen in der Kooperation noch mitübernommen werden (z.B. Vernetzer, Kommunikator), sind in der Interaktion der Performer die professionellen Rollen der Partner als Lehrerin (= Expertin der Vermittlung) und Kulturschaffende (= Expertin in ihrem künstlerischen oder kulturellen Bereich) von grosser Bedeutung. Ein Fokus darauf verlagert die Aufmerksamkeit weg von der unproduktiven und oft verletzenden Ebene der persönlichen Auseinandersetzung auf die Ebene der Inhalte und Haltungen in der Zusammenarbeit:

- Anerkennt jeder den anderen in seinen Rollen und der damit verbundenen Fachkompetenz und Autorität?
- Besteht ein Konsens über die Interpretation der Rollen in der konkreten Situation?
- Wo werden von einem oder beiden Partnern Grenzen überschritten?
- Wird die Interaktion als einschränkend oder fördernd für die Entfaltung der jeweiligen Rollen empfunden?

## Selbst – und Sozialkompetenz<sup>143</sup>

In der Zusammenarbeit geht es aber auch darum, dass die Partner versuchen, explizit zu machen, was sie fühlen, denken, wissen und können. Dieser Punkt ist stark abhängig von der jeweiligen Selbst- und Sozialkompetenz der Akteure. Eine „egoistische Zentrifuge“ hat also in einer Kooperation nichts verloren, es sei denn, die Partner hätten den expliziten Willen und die Kompetenz, damit umzugehen.

<sup>142</sup> Dabei kann zum Beispiel das von der BKJ entwickelte Qualitätsmanagementinstrument eingesetzt werden. Vgl. BECKER (2007a).

<sup>143</sup> Der Kompetenzbegriff wird hier als «Handlungsbefähigung in der jeweiligen Situation» verstanden aus dem dem Verständnis des Kompetenzmodells nach Wolfgang Lehmann und Gabriele Nieke verwendet. Beide verknüpfen in einem für den schulischen Kontext entwickelten Kompetenzmodell die Handlungskompetenz mit vier weiteren Kompetenzen: Sozialkompetenz, Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Selbstkompetenz. Vgl. LEHMANN/NIEKE (2000).

Bestimmte, durch ihre professionellen Rollen geformte Haltungen können in der Zusammenarbeit von Kulturschaffenden und Lehrern als Performer leicht zu Missverständnissen führen. Kulturschaffende wirken auf Lehrpersonen mitunter dominant und wenig kompromissbereit, wenn es um die Umsetzung der von ihnen (mit)entwickelten Projekte geht. Die Energie und Konzentration, die sie auf die Sache verwenden, kann implizit in einen Führungsanspruch münden. Lehrpersonen hingegen sind sozial aufgeweichter, bleiben aber oft stur an den Methoden hängen, die sich aus ihrer Sicht bewährt haben. Sie sollten sich vor Augen halten, dass sie nur dann von ihren Kooperationspartnern lernen, wenn diese als Expertinnen arbeiten können. Von den Lehrpersonen erfordert das die Fähigkeit, situativ ihre eigenen Handlungslogiken zu überwinden und Vertrauen zu entwickeln, damit die Kulturschaffenden ihre Kompetenzen in der Kooperation entfalten können.

Wie auf der Meso- und Makroebene Kompetenzen ergänzen und Strukturen schaffen, die für das Kooperationsvorhaben notwendig oder hilfreich sind?

Akteure auf der Meso- und Makroebene werden als „Dritte“ dort gebraucht, wo sie den Entwicklern und Performern gezielt zu Wirkung verhelfen können: Als Ermöglicher, Vernetzer und Kommunikatoren von Kooperationen. Im Rahmen dieser Arbeit kann lediglich angedeutet werden, wie diese Rollen interpretiert werden könnten, um Kooperationen zu fördern und zu unterstützen. Beispielhaft sollen hier Schulen für die Mesoebene und die Stadt- und Gemeindeverwaltungen für die Makroebene herausgegriffen werden.

Was Schulen tun können

Die Schulen sind aufgefordert, die Rollen der Vernetzer, Kommunikatoren und Ermöglicher wahrzunehmen. Als Vernetzer können sie aktiv den Kontakt zwischen Lehrpersonen und Kulturschaffenden herstellen. Je nach Kompetenzen und Schulgröße kann die Vernetzung über die Schulleitung stattfinden oder über eine eigens dafür eingerichtete Koordinationstelle, welche die Interessen und Bedürfnisse der Schule mit den Angeboten von Kulturschaffenden abgleicht und entsprechende Verbindungen herstellt.<sup>144</sup> Vernetzer in der Schule können als Mediatoren bei Reibungen und Konflikten in Kooperationen agieren.

Als Kommunikatoren können Schulen ihre Aktivitäten in der kulturellen Bildung nach aussen bringen. Über die Elternschaft verfügen sie über ein grosses Netz an Multiplikatoren in alle Richtungen und gerade diese informellen Wege sind für die Verankerung und die Resonanz solcher Projekte in der Gesellschaft nicht zu unterschätzen. Die Wirksamkeit kann erheblich gesteigert werden, wenn über Medienarbeit auch die Öffentlichkeit erreicht wird und wenn Kooperationsprojekte auf einer gut gepflegten Website präsentiert und dokumentiert werden. Auch Projektbörsen und Wettbewerbsteilnahmen sind eine gute Möglichkeit, um einer Kooperation zu Sichtbarkeit zu verhelfen.

<sup>144</sup> Das Anforderungsprofil einer solchen Schnittstelle erfordert hohe kulturelle, soziale und organisatorische Kompetenz. Sie könnte sowohl durch Lehrer als auch durch Kulturvermittler besetzt werden. Das Pilotprojekt „Agenten – für das Publikum von morgen für“ der deutschen Kulturstiftung des Bundes zielt auf die Besetzung dieser Schnittstelle mit Kulturvermittler/innen. [http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/programme/kunst\\_der\\_vermittlung/agenten.html](http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/programme/kunst_der_vermittlung/agenten.html) (17.07.2010).

Als Ermöglicher können Schulen Infrastruktur bereitstellen, organisatorische Hürden überwinden helfen und sich um die Finanzierung der Kooperationsprojekte kümmern. Gezielte Fortbildungen könnten hier helfen, Know-how beispielsweise in der Mittelbeschaffung und im Projektmanagement zu erwerben. Gerade in dieser Rolle könnten Schulen wesentlich mehr Kompetenzen, Kreativität und Möglichkeitsdenken entwickeln. Das Motto „Geht nicht – gibt’s nicht“ könnte zum Ansporn werden, nicht nur für Schüler/innen, sondern auch für Lehrpersonen und Schulverwaltungen. Die Anforderungen, denen sich Schulen und Lehrpersonen heute auch in anderen Bereichen stellen müssen, erfordern Kompetenzen, die letztlich eine Diskussion über Ziele und Inhalte der Lehrerbildung eröffnen. Mangelt es den einzelnen Schulen einerseits an Freiheit, so mangelt es doch auf der anderen Seite oft an der Kompetenz, in Freiheit zu gestalten.

#### Eigene Visionen entwickeln und das Profil schärfen

Schulen befinden sich heute zunehmend in einer Wettbewerbssituation. Die demographische Entwicklung wird mittelfristig zur Schliessung oder Konzentration von Schulen führen. Auch Eltern achten immer mehr darauf, wo die Fähigkeiten und Potenziale ihrer Kinder optimal gefördert werden. Kooperationen in kultureller Bildung können für Schulen eine Möglichkeit sein, ein Profil zu entwickeln. Sie verändern aber auch die Lernerfahrung auf inhaltlicher und struktureller Ebene und können dabei helfen, den Bildungsauftrag ganzheitlich zu gestalten, wenn sie als Teil eines umfassenderen Konzepts verstanden werden. Es existieren bereits Überlegungen und Modelle, die auf eine strukturelle Integration kulturpädagogischer Ansätze im Curriculum und in der Organisationsentwicklung der Schulen hinarbeiten.<sup>145</sup>

Mit dem Ausbau von Ganztagschulen in beiden Ländern nimmt die Schule immer stärker Sozialisationsaufgaben wahr, die traditionell von den Familien geleistet wurden. Gerade dort haben Schulen die Möglichkeit, in der Umsetzung eigene Schwerpunkte zu setzen. Kritisch ist jedoch anzumerken, dass (zumindest in Baden-Württemberg) die momentane finanzielle Ausstattung der Ganztagschulen den Schulen wenig Spielraum für eine qualitätsvolle Gestaltung dieses Auftrages lässt.

#### Was Städte und Gemeinden tun können

Städte und Gemeinden befinden sich schon seit längerer Zeit in einem Standortwettbewerb. Als Träger von öffentlichen Schulen und Kultureinrichtungen und als Förderer von freien Kulturschaffenden kennen sie die Bedeutung von Bildungs- und Kulturangeboten als Standortfaktoren und werden auch im Schulbereich zunehmend gestaltend tätig.<sup>146</sup>

<sup>145</sup>In diese Richtung gehen beispielsweise die Überlegungen der BKJ zur kulturellen Schulentwicklung oder auch die Mus-E Modellschulen. Vgl. FUCHS (2010) und Ders. (2020a) sowie Diedrich (2009).

<sup>146</sup>Interview mit Thomas Wipf, Fachbereichsleiter Jugend /Schulen/Sport der Stadt Lörrach, vom 25.06.2010. Laut Wipf findet in vielen deutschen Städten und Kommunen eine Neuinterpretation der Rolle als „Schulträger“ statt, die sich nicht mehr allein auf das Bereitstellen von Infrastruktur beschränkt, sondern attraktive Bildungslandschaften gestalten will.

Weil Kooperationen im lokalen Kontext stattfinden und ihre positive Auswirkungen dort auch am unmittelbarsten spürbar sind, ist die Ebene der Gemeinden und Städte prädestiniert dafür, Akteure zu vernetzen und situationsgerechte Modelle und Möglichkeiten der Zusammenarbeit zu entwickeln.<sup>147</sup> Synergieeffekte können allerdings nur entstehen, wenn verschiedene Abteilungen der Stadt- und Gemeindeverwaltungen dies als gemeinsame Aufgabe begreifen und dafür Know-how und Ressourcen bereitstellen. Dies betrifft vor allem die Bildungs- und Kulturabteilungen, aber es ist auch die Einbindung von anderen Stellen wie Schulbehörden, Integrations- und Gleichstellungsbeauftragten, Wirtschaftsförderung oder Arbeitsagenturen denkbar.

Ob eine Schnittstelle unter der Federführung von Kultur- oder Bildungsabteilung besetzt wird, als Querschnittsaufgabe mit einem eigenen Stellenprofil versehen wird oder in Form eines Leistungsauftrags an ein Kooperationsbüro, einen Verein oder ähnliches vergeben wird, hängt von der Grösse, Schwerpunktsetzung und der finanziellen Ausstattung der Städte und Gemeinden ab. Im Idealfall bündelt diese Stelle kulturelle, kommunikative und Managementkompetenzen und entwickelt eine Vorstellung davon, was in Kooperationen von Kulturschaffenden mit Schulen möglich und wünschenswert ist.

Als Vernetzer können Städte und Gemeinden Kulturschaffende und Schulen in Kontakt bringen, sei es durch persönliche Vermittlung oder durch die Einrichtung und Pflege einer Plattform. Vernetzt werden kann allerdings auch vertikal, zwischen den Akteuren auf der Umsetzungsebene und Lobbyisten und Entscheidungsträgern im politischen Prozess.

Wichtige Aufgaben können an einer solchen Schnittstelle auch als Ermöglicher wahrgenommen werden. Dies kann einerseits durch die Lancierung eigener Programme passieren, wie in der Stadt Uster der Fall, oder durch die Bündelung von Know-how und Kontakten zur Finanzierung und Mittelbeschaffung.

Eine Stelle auf dieser Ebene hat das Potenzial, schul- oder spartenübergreifende Projekte und Angebote zu entwickeln und zu koordinieren. Sie ist ebenso dazu aufgefordert, in Zusammenarbeit mit freien Kulturschaffenden Honorarempfehlungen für diese Gruppe zu formulieren und daran zu arbeiten, dass diese in der Praxis der Kooperationen auch Verbindlichkeit erhalten.<sup>148</sup>

Als Kommunikatoren haben Städte und Gemeinden zahlreiche Möglichkeiten und professionelle Ressourcen, um Aktivitäten in diesem Bereich an die Öffentlichkeit zu bringen und auf diesem Weg auch ihre ideelle Unterstützung zum Ausdruck zu bringen. Sie können auf diese Weise den Projekten und ihren Umsetzern zu mehr Sichtbarkeit verhelfen und gleichzeitig das imagefördernde Potenzial für den Standortwettbewerb ausschöpfen.

<sup>147</sup> Vgl. Skizze: Städte und Kommunen als Akteure an der Schnittstelle (siehe Anhang).

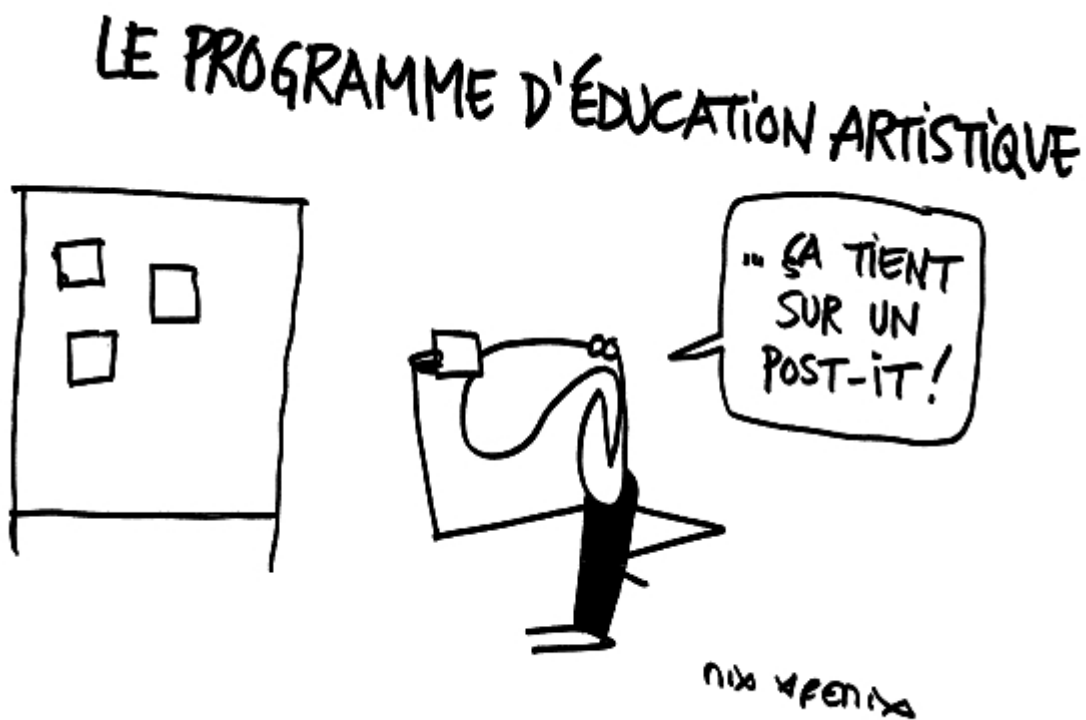
<sup>148</sup> Es geht dabei nicht unbedingt um formal verbindliche Tarife gehen, sondern eher um die Definition einer Marge von angemessenen Honoraren in diesem Bereich und ihre Etablierung einer Praxis.

Wie politische Kräfte für das Unterstützen von strukturellen Anliegen mobilisieren?

„Wer einen Sprung will, muss selbst springen. [...] Sie müssen etwas produzieren und verkaufen. Als grosses, leuchtendes Zeichen für das, was Sie wollen und als Gelegenheit für viele, lustvoll probierend mitzutun.“<sup>149</sup>

So der Kulturunternehmer Martin Heller anlässlich der Lancierung des Manifests für Arts & Education der Schweizerischen UNESCO-Kommission in Luzern. In einer produktiven Provokation spricht Heller aus, was bei alledem nicht vergessen werden darf: Das Potenzial der Projekte selbst. Leuchtturmprojekte wie das von Heller präsentierte „I like to move it move it“<sup>150</sup> in Oberösterreich oder das im Film „Rhythm is it!“ dokumentierte Tanz- und Musikprojekt entfalten enorme Wirkung, weil sie (verstärkt durch die mediale Vermittlung) Emotionen ansprechen, Wünsche wecken, Mögliches zeigen und zu Neuem inspirieren. Dieses Potenzial künstlerisch-kultureller Projekte wird zu wenig ausgeschöpft, wenn es darum geht, die Unterstützung der Öffentlichkeit zu gewinnen und politische Prozesse anzustossen. Entscheidungsträger, die selbst die Proben oder die gelungene Aufführung eines Theater-Tanz- oder Musikprojekts miterlebt haben, bekommen eine Vorstellung davon, was diese Arbeit bei Kindern und Jugendlichen bewirken kann.

Es bedarf allerdings einer klugen Kombination aus emotional-sinnlicher Ansprache und hartnäckiger lobbyistischer Kärnerarbeit im Dickicht der Behörden und politischen Instanzen, damit Kooperationen für Kulturschaffende, Schulen, Kinder und Jugendliche zu einer gewinnbringenden und aus dem Schulalltag nicht mehr wegzudenkenden Angelegenheit werden.



Arts et Education, Commission suisse pour l'UNESCO, [www.unesco.ch](http://www.unesco.ch)

<sup>149</sup> Heller (2010).

<sup>150</sup> Ebd.



## Fazit

Professionalisierung: ja!

Bei unserer Untersuchung sind wir vielen Akteuren begegnet, die mit grossem persönlichem Einsatz in der Praxis den „Boden bereitet“ haben, damit Kooperationen von Kulturschaffenden mit Schulen immer mehr zur Selbstverständlichkeit werden. Aus „gewachsenen“ und häufig informell entstandenen Kooperationslandschaften bilden sich nun Strukturen heraus und es findet eine Professionalisierung derjenigen Kompetenzen statt, die gebildet und gefordert werden, um an der Schnittstelle von Kultur und Bildung Kooperationen einzugehen. Worin besteht nun die Professionalität, die Kulturschaffende in der Kooperation mit Schulen einbringen sollten?

Einerseits sicher darin, eine dem Alter und den Fähigkeiten der Kinder angemessene Art der Interaktion und Arbeitsweise zu finden. Ebenso wichtig scheint uns aber die Professionalität in Bezug auf das Selbstverständnis und die Qualität der eigenen Arbeit. Kulturschaffende nehmen in Kooperationen mit Schulen eine Expertenrolle ein und sollten diese auch glaubwürdig ausfüllen. Wenn also die Grundschul Kinder in Uster erstaunt feststellen, dass auch die „Stars“ vor einer Aufführung üben, erfahren sie Professionalität und einen intrinsisch motivierten Qualitätsanspruch. Sie erleben selbst die Freude, etwas gut zu machen und die Bedeutung von Fehlern als Motor für den Lernprozess. Professionalität ist von den Kulturschaffenden aber auch in Hinblick auf unternehmerische Kompetenzen gefragt. Diese dienen dazu, ihre Gestaltungsfreiheit zu sichern und eine „Erosion der Kräfte“ zu vermeiden. Das Rollenmodell kann Kulturschaffende bei einer bewussten Entscheidung darüber unterstützen, wo sie in einer Kooperation ihre Zeit und Energie einsetzen und welche Prioritäten sie dabei haben.

Vor allem sind aber die Akteure auf der Meso- und Makroebene gefordert, Strukturen und Voraussetzungen zu schaffen, unter denen Kulturschaffende als Experten arbeiten können. Dazu gehört insbesondere in Deutschland auch eine angemessene finanzielle Ausstattung der Kooperationen. Wenn kulturelle Bildung eine „Investition in das Fundament unseres Gemeinwesens“<sup>151</sup> sein soll, dann muss diese Investition auch entsprechend hoch ausfallen und es dürfen nicht diejenigen auf der Strecke bleiben, die ihre Ideen und Fähigkeiten dafür einsetzen.

### Partnerschaftlichkeit UND Eigenständigkeit

Kooperationen verlangen von Kulturschaffenden die Fähigkeit und den Willen, sich in ihrer Arbeit auf die Bedingungen an den Schulen einzulassen. Qualifikationen können die Zusammenarbeit erleichtern, in dem sie helfen, Grenzen und Möglichkeiten von Kooperationen einzuschätzen und Kompetenzen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu erwerben. Bei alledem sollte aber nicht vergessen werden, dass die Unterschiedlichkeit der Partner, auch wenn sie in der konkreten Zusammenarbeit Reibungen verursachen kann, ein wesentliches Qualitätsmerkmal solcher Kooperationen ist. Gerade im produktiven Umgang mit Reibungen liegt ein zentrales Entwicklungspotenzial für alle Beteiligten. Eine zu starke Anpassung der Kulturschaffenden an vermeintliche pädagogische, didaktische oder strukturelle Erfordernisse vergibt diese Möglichkeiten und untergräbt damit letztendlich ihre Legitimation.

<sup>151</sup> So der Deutsche Kulturstaaatsminister Bernd Neumann, NEUMANN (2010), S.8.

Kulturschaffende als ausserschulische Partner sollten sich bewusst sein, dass sie neben konkreten, projektbezogenen Fertigkeiten durch ihre Art zu arbeiten und mit anderen umzugehen immer auch bestimmte Haltungen und Perspektiven vermitteln. Damit stellen sie auch ein Orientierungs- und Identifikationsangebot für die Schüler/innen bereit. Die Kompetenz von Kulturschaffenden, Perspektiven, Strategien und Lösungen jenseits konventioneller „Rezepte“ zu entwickeln, kann dabei eine zentrale Rolle spielen.

Instrumentalisierung: nein!

Sekundäreffekte wie die Steigerung formaler und sozialer Kompetenzen bei den Kindern und Jugendlichen sind positiv und erwünscht; sie sollten allerdings nicht zum primären oder gar einzigen Zweck kultureller Bildung werden. Kulturschaffende sollten bei der Zielklärung in Kooperationen ein Bewusstsein für die Bereiche und Qualitäten von Kunst und Kultur schaffen, die sich einer (pädagogischen oder auch imagefördernden) Instrumentalisierung entziehen. Kooperationen in der kulturellen Bildung sollten auch als Freiräume begriffen werden, in denen das Unwägbare, Mehrdeutige, Zweckfreie, Sperrige und schliesslich auch das Scheitern Platz haben kann.

## Ausblick

Die systematische Betrachtung von Kooperationen ermöglicht Einblicke in die Funktionslogiken und in das Zusammenspiel der Akteure in verschiedenen Rollen und auf verschiedenen Ebenen. Die Differenzierung der Kooperationsformen und Rollen wurde aus der Untersuchung heraus entwickelt und hat sich als effizient und hilfreich für die Analyse und die Ableitung von praxisorientierten Empfehlungen erwiesen. Wir sehen in dieser Herangehensweise Potential für die Entwicklung eines Entscheidungs- und Steuerungselements, das die Organisationslogik von Kooperationen individuell abbildet, bei der Definition von Aufgaben und Verantwortungsbereichen helfen und auch zur Bearbeitung von Konflikten herangezogen werden kann.

Eine Weiterentwicklung, Überprüfung und Optimierung des Instrumentariums könnte so einen wertvollen Transfer in die Praxis leisten.

## Literatur- und Quellenverzeichnis

(Stand aller angegebenen Netzadressen: 17.07.2010)

BECKER, Helle (2007), Abschlussbericht des Evaluationsvorhaben im Rahmen des Projekts „Kultur macht Schule“ der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- Jugendbildung e.V, Remscheid.

[http://www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user\\_upload/Dateien/Eva\\_Abschluss\\_web.pdf](http://www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user_upload/Dateien/Eva_Abschluss_web.pdf)

DIES. (2007a), Qualitätsmanagementinstrument für Kooperationen „Kultur macht Schule“, im Auftrag der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V, Remscheid.

[http://www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user\\_upload/Werkstattbox/QMI\\_12\\_07\\_2007.pdf](http://www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user_upload/Werkstattbox/QMI_12_07_2007.pdf)

BILLSTEIN, Johannes, DORNBERG, Bettina u. KNEIP, Winfried (Hgg) (2007), Curriculum des Unwägbar. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur, Athena, Oberhausen.

BORDIEU, Pierre (1987), Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

BRÜSEMEISTER, Thomas (2008), Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

CONSTANTIN, Muriel (2008), Kunst und Bildung in der Schweiz. Ein erster Überblick, Studie im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission. <http://www.unesco.ch/themen/kunst-und-bildung.html>

DIEDRICH, Ingo (2009), Evaluation der Erprobungsphase des Projektes „MUS-E Modellschule“, Abschlussbericht im Auftrag der Yehudi Menuhin Stiftung Deutschland. [http://www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user\\_upload/Werkstattbox/MUS\\_E\\_Modellschule\\_2009.pdf](http://www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user_upload/Werkstattbox/MUS_E_Modellschule_2009.pdf)

ENQUETE-KOMMISSION, „Kultur in Deutschland“ des Deutschen Bundestags (2007), Bundesdrucksache 16/7000. <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf>

ERMERT, Karl (2009), Was ist kulturelle Bildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier Kulturelle Bildung: [http://www.bpb.de/themen/JUB24B,0,0,Was\\_ist\\_kulturelle\\_Bildung.html](http://www.bpb.de/themen/JUB24B,0,0,Was_ist_kulturelle_Bildung.html)

FÖHL, Patrick und NEISENER, Iken (Hg.) (2009), Regionale Kooperationen im Kulturbereich, Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele, transcript, Bielefeld.

FUCHS, Max, SCHULZ, Gabriele und ZIMMERMANN, Olaf (2005), Kulturelle Bildung in der Bildungsdiskussion, Konzeption Kulturelle Bildung III, hg. vom Deutschen Kulturrat, Berlin. <http://www.kulturrat.de/dokumente/studien/konzeption-kb3.pdf>

FUCHS, Max (2008), Ganztagschulen - Ein jugend-, kultur- und bildungspolitisches Projekt, in: Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – Neue Lernqualitäten, hg. von Viola Kelb, kopaed, München, S. 13-18.

DERS. (2010), Zur Konzeption der kulturellen Schulentwicklung, Werkstattpapier 3/2010, [http://www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user\\_upload/Werkstattbox/Zur\\_Konzeption\\_der\\_kulturellen\\_Schulentwicklung.pdf](http://www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user_upload/Werkstattbox/Zur_Konzeption_der_kulturellen_Schulentwicklung.pdf)

DERS. (2010a), Gestaltung des kulturellen Schulentwicklungsprozesses: Grundlage und Konturen, Werkstattpapier 4/2010. [http://www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user\\_upload/Werkstattbox/Gestaltung\\_des\\_kulturellen\\_Schulentwicklungsprozesses.pdf](http://www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user_upload/Werkstattbox/Gestaltung_des_kulturellen_Schulentwicklungsprozesses.pdf)

GLASERSFELD, Ernst von (1996), Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

HAMER, Gunhild (Hg.) (2009) Kulturvermittlung in der Praxis, Hier + Jetzt, Baden.

DIES. (Hg.) (2010), Perspektiven der Kulturvermittlung, Hier + Jetzt, Baden.

HELLER, Martin (2010), Input anlässlich der Lancierung des Manifests Arts&Education der Schweizerischen UNESCO-Kommission, Luzern, 17.06.2010.  
<http://www.unesco.ch/fileadmin/documents/work/2010/17.06.2010.Martin.Heller.pdf>

HUMPL, Bernd (2004), Transfer von Erfahrungen. Ein Beitrag zur Leistungssteigerung in projektorientierten Organisationen, Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden.

KELB, Viola (2006), Kulturelle Bildung und Ganztagschulen: Rahmenbedingungen und Umsetzung von Kooperationen in den Ländern. Eine Ländersynopse. Erstellt im Rahmen des Projekts Kultur macht Schule der Bundesvereinigung für Kinder- und Jugendbildung e.V.  
[http://www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user\\_upload/Dateien/Synopse\\_gesamt.pdf](http://www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user_upload/Dateien/Synopse_gesamt.pdf)

DIES. (Hg.) (2008), Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen- Neue Lernqualitäten, kopaed, München.

DIES. und BRAUN, Tom (2010), Bildungspartnerschaften im Querschnitt Jugend, Kultur und Schule, in: Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier Kulturelle Bildung. [http://www.bpb.de/themen/HKD5H2,0,Bildungspartnerschaften\\_im\\_Querschnitt\\_Jugend\\_Kultur\\_und\\_Schule.html](http://www.bpb.de/themen/HKD5H2,0,Bildungspartnerschaften_im_Querschnitt_Jugend_Kultur_und_Schule.html)

KROTZ, Friedrich (2006), Konnektivität der Medien. Konzepte, Bedingungen und Konsequenzen, in: Konnektivität, Netzwerk und Fluss. Konzepte gegenwärtiger Medien-, Kommunikations- und Kulturtheorie, hg. von Andreas Hepp u.a., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 21-41.

KUNZ-OTT, Hannelore, KUDORFER, Susanne und WEBER, Traudel (Hg.) (2009), Kulturelle Bildung im Museum, Aneignungsprozesse, Vermittlungsformen, Praxisbeispiele, transcript, Bielefeld.

LEHMANN, Gabriele und NIEKE, Wolfgang (2000), Zum Kompetenz-Modell. <http://www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf>

LIEBAU, Eckart (2010), The Development of the Concept of Arts Education in Germany, Perspectives of Arts Education in Germany, in: UNESCO today 1/2010 "Arts Education for all", S. 11-13.

LUHMANN, Niklas (1984), Theorie der Sozialen Systeme, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

DERS. (1997), Die Kunst der Gesellschaft, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

DERS. (2002), Das Erziehungssystem der Gesellschaft, hg von Dieter Lenzen, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

DERS. (2004), Schriften zur Pädagogik, hg. von Dieter Lenzen, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

MANDEL, Birgit (Hg.) (2005) Kulturvermittlung zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft, transcript, Bielefeld.

NEUMANN, Bernd (2010), Eine Investition in das Fundament unseres Gemeinwesens, in: „Flagge Zeigen. Kulturelle Bildung 2010“, Themenheft Nr. 5 der Zeitschrift Kulturelle Bildung, hg. vom BKJ, Remscheid, S.8-9.

NEUWEG, Georg Hans (2004), Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis, Waxmann, Münster, New York, München und Berlin.

SCHEYTT, Oliver (2008), Kulturstaat Deutschland. Plädoyer für eine aktivierende Kulturpolitik, transcript, Bielefeld.

SCHUBERT, Klaus und KLEIN, Martina (2006), Das Politiklexikon. 4., aktualisierte Aufl., Dietz, Bonn.

SCHNEIDER, Wolfgang (2009), Akteure der kulturellen Bildung, [www.bpb.de/themen/FQCPSC.html](http://www.bpb.de/themen/FQCPSC.html)

SCHWEIZERISCHE UNESCO-KOMMISSION (2010), Manifest Arts&Education <http://www.unesco.ch/themen/kunst-und-bildung/manifest.html>

UNESCO (2005) Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen [http://www.unesco.de/konvention\\_kulturelle\\_vielfalt.html?&L=0](http://www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html?&L=0)

UNESCO (2006) Leitfaden für Kulturelle Bildung. Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert [http://www.unesco.at/bildung/kulturbildung\\_roadmap\\_de.pdf](http://www.unesco.at/bildung/kulturbildung_roadmap_de.pdf)

UNESCO-KOMMISSION DEUTSCHLAND (2008), Kulturelle Bildung für alle. Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010.

UNESCO today (2010) "Arts Education For All. What Experts in Germany Say", hg. von der Deutschen UNESCO Kommission 1/2010. [http://unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Kultur/Kulturelle\\_Bildung/\\_FINAL\\_Unesco\\_today\\_1\\_2010.pdf](http://unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Kultur/Kulturelle_Bildung/_FINAL_Unesco_today_1_2010.pdf)

VERSCHIEDENE AUTOREN (2009), Konkret! Kooperationen für kulturelle Bildung, Kongressdokumentation Kinder zum Olymp! München.

WIDMAIER, Verena (2009), Eine Kulturbildungsoffensive? Unveröffentlichte Studienarbeit, Studienzentrum Kulturmanagement der Universität Basel.

## Interviews

### „Meine Stadt“

Anja Huber, Kunstpädagogin, Karlsruhe, 11.05.2010

Frau Weiler, Amt für Schule, Kultur und Sport der Stadt Gaggenau (telefonisch), 09.06.2010

### „Liedergeschichten“

Roland Boss, Kulturbeauftragter der Stadt Uster, 07.05.2010

Letizia Fiorenza und David Sautter, Sängerin und Gitarrist, Uster, 18.05.2010

Theres Schori, Lehrerin, Uster, 21.05.2010

### „Mozart“

Sabine Dannebauer und Helga Wuttke, Lehrerinnen, Karlsruhe, 11.5.2010

Hendrik Doerr, Theaterpädagoge, Badisches Staatstheater Karlsruhe (telefonisch), 08.06.2010

### „Kunst“

Dagmar Kopše, ehemalige Koordinatorin des Büros „artlink“, Burgdorf, 11.06.2010

Diana Rojas, Schauspielerin, Zürich, 16.06.2010

„Geht nicht-“

Karin Massen, Freies Theater Tempus fugit e.V., Lörrach, 18.06.2010

Isolde Weiss und Doreen Buchholz, Schulleiterin und Lehrerin, Lörrach, 22.06.2010

„fremd?!“

Anina Jendreyko, Input im Rahmen der Lehrveranstaltung von Lilo Roost-Vischer, SKM Basel, 04.06.2010

Ruth Widmer, TheaterFalle, Basel, 04.06.2010

Beni Liebherr, Lehrer, Basel, 16.06.2010

Pascal Moor, Geschäftsführer Verein „fremd?!“, Basel 25.06.2010

Sonstige

Caroline Buffet, Museumspädagogin, Museum am Burghof Lörrach, 02.06.2010

Thomas Wipf, Beauftragter für Schulen, Sport und Freizeit der Stadt Lörrach, 25.06.2010

Veröffentlichte Informationen zu den einzelnen Projekten

„Meine Stadt“

Projektbeschreibung im Wettbewerb „Kinder zum Olymp!“,

[http://www.wettbewerb-kulturstiftung.de/show\\_project\\_short\\_neu.aspx?ID=2848](http://www.wettbewerb-kulturstiftung.de/show_project_short_neu.aspx?ID=2848)

„Kinder-Stadtinfo“ des Arbeitskreises Stadtgestaltung, hg. von der Stadt Gaggenau, 2008.

Stadt Gaggenau [www.gaggenau.de](http://www.gaggenau.de)

„Liedergeschichten“

Programm „Kunstmachtschule“ der Stadt Uster

<http://www.uster.ch/de/freizeitkultur/kulturfoerderung/kunstmachtschule/>

Reglement „Kunstmachtschule“ <http://www.uster.ch/dl.php/de/20080227151415/Reglement.pdf>

Blog des Programms „Kunstmachtschule“ <http://www.kunstmachtschule.ch>

Letizia Fiorenza und David Sautter [www.adelheid.ch](http://www.adelheid.ch)

„Mozart“

Projektbeschreibung „Als Mozart Sesam öffne Dich rief“ Projektdatenbank

<http://db.kultur-macht-schule.de/> (Kategorien: Baden-Württemberg / interdisziplinär)

Grund- und Hauptschule (Werkrealschule) Pfnztal-Berghausen

<http://www.schule-berghausen.de/index.html>

Badisches Staatstheater Karlsruhe, Theaterpädagogik [http://www.staatstheater.karlsruhe.de/service/index.php?act=theaterpaedagogik&show=theater\\_schule](http://www.staatstheater.karlsruhe.de/service/index.php?act=theaterpaedagogik&show=theater_schule)

Badisches Landesmuseum Karlsruhe, Museumspädagogik [http://www.landestmuseum.de/website/Deutsch/Museumspaedagogik/Auf\\_einen\\_Blick.htm](http://www.landestmuseum.de/website/Deutsch/Museumspaedagogik/Auf_einen_Blick.htm)

Bildungsplan Haupt- und Werkrealschule, Baden-Württemberg [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/leu\\_datenbank/niveau.2008-03-05.2695627286/niveaumaterial.2008-03-05.3984704727/data/](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/leu_datenbank/niveau.2008-03-05.2695627286/niveaumaterial.2008-03-05.3984704727/data/)

„Kunst“

artlink: Büro für Kulturkooperationen [www.artlink.ch](http://www.artlink.ch)

Mus-E Schweiz [www.mus-e.ch](http://www.mus-e.ch)

Diana Rojas [www.mandarina.ch](http://www.mandarina.ch)

Projekt „Kunst in der Schule“ <http://www.artlink.ch/index.php?pageid=39&lang=d>

Antragsformular für Projekte gegen Rassismus von Mus-E Schweiz und artlink <http://www.globaleducation.ch>

Video des Projekts „Kunst in der Schule“ [www.artlink.ch/workshops/oltenvideo.htm](http://www.artlink.ch/workshops/oltenvideo.htm)

„Für den interkulturellen Dialog, «Kunst in der Schule». In Oltner Schulen lanciertes Projekt von Unicef ausgezeichnet!“ Mittelland Zeitung, Stadt/Region Olten vom 23. August 2008, S.23.

Zum Konzept der Kleinklassen <http://kkl.edubs.ch/unterricht/>

„Geht nicht“

Pestalozzische Schule Lörrach <http://www.pestalozzische-loerrach.de/>

Mentor Shalijani [www.sirmentor.de](http://www.sirmentor.de)

Freies Theater Tempus Fugit e.V. [www.fugit.de](http://www.fugit.de) (dort auch umfangreiche Informationen zur Konzeption des Theater und zur Theaterpädagogik)

Presseartikel zum Projekt: <http://www.fugit.de/uebertf/presse/index.htm>

SCHULZ, Christian (2010), „Geht nicht – gibt's nicht“. Ein Musiktheaterprojekt der Pestalozzi-Schule in Kooperation mit dem Theater Tempus fugit. In: Schau.Spiel 2, S. 21.

Rahmenvereinbarung zum Jugendbegleiterprogramm in Baden-Württemberg <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1256975/index.html>

Stellungnahme des Ministeriums für Kultur, Jugend und Sport vor dem Landtag Baden-Württemberg zur Kürzung des Budgets für Lehrbeauftragte an Schulen [www.landtag-bw.de/WP14/Drucksachen/6000/14\\_6205\\_d.pdf](http://www.landtag-bw.de/WP14/Drucksachen/6000/14_6205_d.pdf)

fremd?!

Projekt fremd?! <http://www.projektfremd.ch>

Anina Jendreyko <http://www.jendreyko.ch/>

Theaterfestival SPOT <http://www.festivalspot.ch/astej/de/veranstaltungen> (06.07.2010)

Präsentation des Projekts im Rahmen von SPOT <http://www.festivalspot.ch/de/fremd-2>

TheaterFalle Basel [www.theaterfalle.ch](http://www.theaterfalle.ch)

Projekt fremd?! auf der Webseite der Oberschule Brunnmatt Basel <http://www.festivalspot.ch/de/fremd-2> (dort auch Presseartikel zur Aufführung)

Bildnachweise

Katharina Fritsch, Tischgesellschaft (Detail), 1988, Ausstellungskatalog Kunsthaus Zürich (2009).

Die Grafiken wurden von Remix im Rahmen des UNESCO Workshops vom 07.03.2009 angefertigt und zur allgemeinen Verwendung zur Verfügung gestellt.

<http://www.unesco.ch/themen/kunst-und-bildung.html>



## Anhang

Empfehlungen für die untersuchten Beispiele

BKJ Qualitätstableau zur kulturellen Schulentwicklung

Rollentabellen im Vergleich

Reibungszonen und Handlungsräume

Methodisches Vorgehen

Beispiel Liedergeschichten

Organigramm zum Projekt fremd?!

Skizze Gestaltung der Schnittstelle

## Empfehlungen für die untersuchten Beispiele

### „Meine Stadt“

In diesem Fall ist eine unternehmerische Professionalisierung der freien Kooperationspartnerin ratsam, um das Verhältnis von Aufwand und materiellem Ertrag in ein besseres Verhältnis zu bringen: die Festsetzung eines Stundensatzes in angemessener Höhe für alle aufgewendeten Stunden und/oder die Erhebung einer Pauschale für Entwicklungs- und Koordinationsaufgaben, die umso höher ausfallen sollte, je "individueller" ein Projekt konzipiert wird. Alternativ dazu stünde die Entwicklung von pauschal zu bezahlenden Formaten, die einfach wiederholbar bzw. abänderbar sind. Allgemein gesprochen geht es um eine Balance zwischen (gewünschter) Freiheit und (notwendiger) Standardisierung.

Das Gesamtverhältnis von Aufwand und Ertrag geht in diesem Projekt eindeutig zu Lasten der Kunstpädagogin, die alle Rollen in der Kooperation (mit)übernommen hat. Die in der Schule wie in der Stadtverwaltung vorhandene Infrastruktur könnte für die Rollender Ermöglicher und Kommunikatoren wesentlich mehr „in die Pflicht“ genommen werden.

### „Liedergeschichten“

Das Programm „Kunstmachtschule“ ist klar strukturiert, niederschwellig, praktikabel und finanziell für den momentanen Bedarf gut ausgestattet. Problematisch ist in erster Linie die zu geringe Bekanntheit oder Akzeptanz bei den Zielpersonen (Lehrpersonen und Kulturschaffende). Der Kulturbeauftragte sollte deswegen neben der Rolle des Ermöglichers auch die des Vernetzers und Kommunikators offensiver wahrnehmen, um dem Programm zu mehr Wirkung zu verhelfen. Da „Kunstmachtschule“ konzeptionell auf den persönlichen Kontakt von Lehrperson und Kulturschaffenden baut, empfehlen wir, aktiv die Begegnung und Vernetzung zwischen diesen beiden Gruppen zu fördern. Denkbar wäre eine jährliche oder halbjährliche Projektbörse, zu der Kulturschaffende, Lehrpersonen und Schulleiter/innen(!) eingeladen werden. Aktiv Beteiligte (dazugehörend auch die Schüler/innen) bekommen so die Möglichkeit, ihre Projekte zu präsentieren oder sogar Teile davon aufzuführen. Interessierte Kulturschaffende und Lehrer/innen können sich informieren, inspirieren lassen und auf informelle Weise in Kontakt zueinander kommen. Schulen wie Kulturschaffende können sich und ihre Aktivitäten einer interessierten Öffentlichkeit vorzustellen. Um das Programm in den Schulen besser zu verankern, sollte auch eine Zusammenarbeit mit der für Schulen zuständigen Abteilung der Stadtverwaltung angestrebt werden. Die Entwicklung eines „Qualitätssiegels“ für Schulen, die das Programm nutzen, könnte zusätzliche Anreize und Sichtbarkeit schaffen. Wenn sich das Programm etabliert hat und die Mittel ausgeschöpft werden, sollten Fragen der Qualität stärker in den Vordergrund rücken.

## „Mozart“

Eine stärkere projektbezogene Einbindung ausserschulischer Partner in verschiedenen Phasen der Entwicklung und Durchführung könnte eine Möglichkeit sein, bestimmte Aufgaben oder Teilprojekte zu delegieren. Kreative Impulse von aussen können gleichzeitig die eigene pädagogische Arbeit bereichern und so die Gefahr einer geistigen Erschöpfung mindern. Von der Schule sollte den beteiligten Lehrerinnen ein grösseres Stundendeputat für Projektarbeit und Kooperationen zur Verfügung gestellt werden, damit die vorhandenen Potenziale in der Entwicklung von innovativen Unterrichtsmethoden ausgeschöpft werden können.

Für Schulen, die ihr kulturelles Profil schärfen und ausbauen wollen, wäre die Schaffung einer Projekt- und Kooperationsstelle innerhalb der Schule sinnvoll, die als Vernetzer agiert und bei der Ermöglichung und Kommunikation von kulturellen Angeboten unterstützt und entlastet.

## „Kunst“

Aus Sicht der Kulturschaffenden gäbe es vor allem in Bezug auf die Arbeitsbedingungen Handlungsbedarf. Zum einen sollten die starren zeitlichen Vorgaben flexibler gestaltet werden. Zum anderen sollte mehr Aufmerksamkeit auf die räumliche Situation gerichtet werden. Hier sollten vor allem die kooperierenden Schulen dazu angehalten werden, Räume bereitzustellen, die den Arbeitsformen der Kulturschaffenden entgegenkommen. Die Vorgaben des Vereins auf inhaltlicher und konzeptioneller Ebene erfordern viel Umsicht in der Umsetzung. Es besteht sonst die Gefahr, dass Künstlerinnen in Bezug auf ihre Herkunft funktionalisiert werden und ihre künstlerischen Anliegen dadurch ins Hintertreffen geraten. Die beteiligte Schule sollte dazu ermuntert werden, auch ihrerseits das Projekt zu kommunizieren und beispielsweise auf ihrer Homepage darauf verweisen.

## „Geht nicht-“

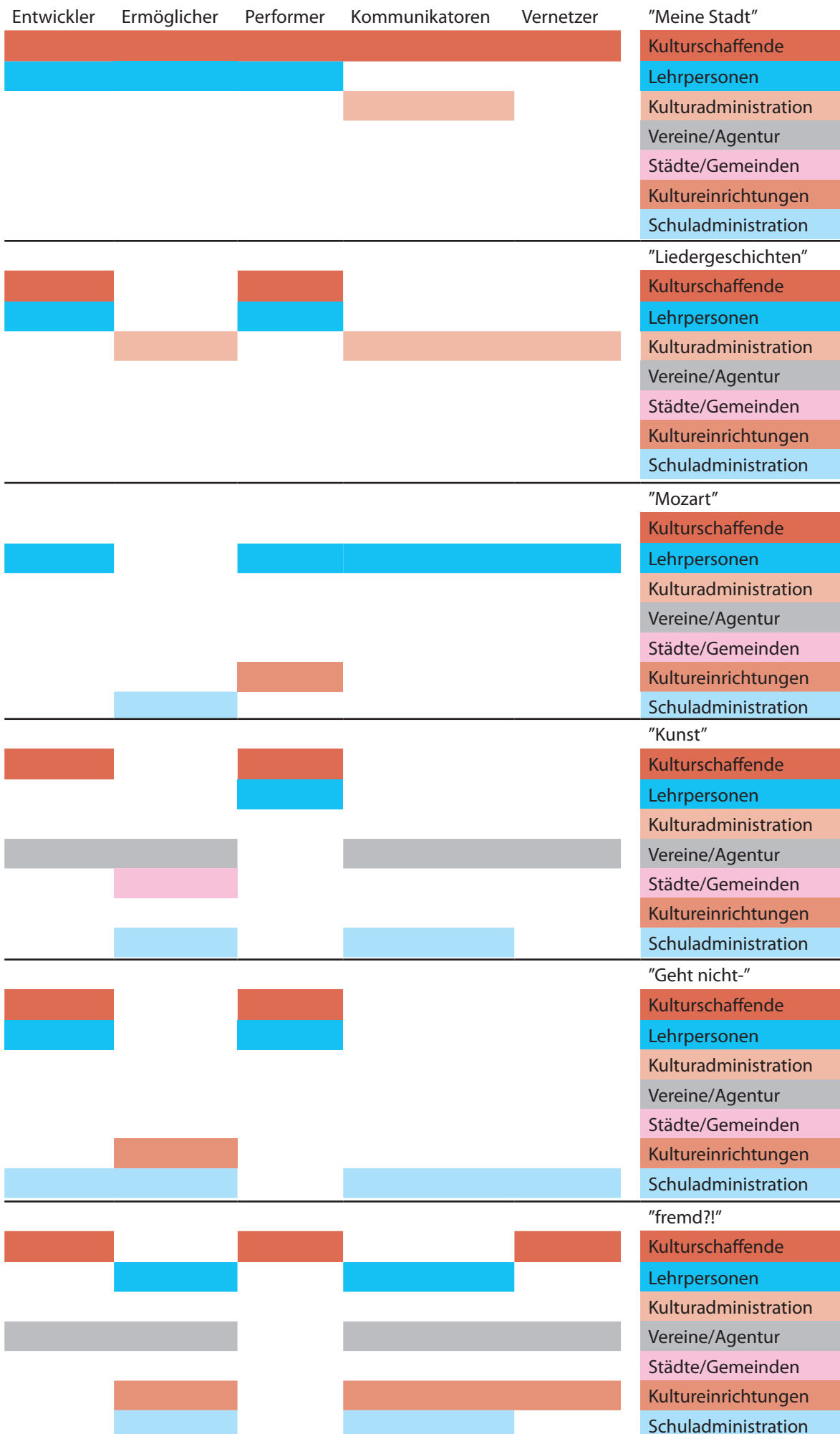
Vieles geht hier in die richtige Richtung und weist auf eine nachhaltige Verankerung kultureller Bildung in der Schule hin. Das kontinuierliche Engagement der Lehrerin in der musikalischen Ausbildung der Schüler/innen, die auf Langfristigkeit ausgelegten Kooperationen mit den ausserschulischen Partnern und eine Schulleiterin, die als Vernetzerin, Ermöglicherin und Kommunikatorin das Motto „Geht nicht – gibt's nicht“ in die Praxis umsetzt. Vor allem aber entwickelt die Schule eine Vision, wie die Impulse und das professionelle Know-how der Kulturpartner auch auf der Mesoebene die Schule verändern können. Problematisch ist allerdings die Bezahlung der ausserschulischen Partner. Hier ist vor allem das Land Baden-Württemberg gefordert, umzusteuern. Die Praxis der Landesregierung, Beschäftigungsmöglichkeiten für ausserschulische Lehrbeauftragte einzuschränken und statt dessen auf den Ausbau des „ehrenamtlichen“ Jugendbegleiterprogramms an Ganztagschulen zu setzen, welches in der Praxis auch für die Finanzierung von Kooperation mit Professionellen genutzt wird, bedeutet de facto eine Etablierung von Dumpinglöhnen in diesem Bereich. Das Engagement vieler Akteure für eine Verbesserung der Bildungsqualität wird hier vom Staat auf geradezu zynische Weise ausgebeutet.

„fremd?!“

Auf der Ebene der Schulen wäre eine multiperspektivische Unterstützung des Projekts fremd?! durch Medienarbeit und Begleitprogrammewünschenswert. Durch verstärkte, in die Quartiersöffentlichkeit hineinreichende Informations- und Medienarbeit kann das Projekt seine inhaltliche Dimension entfalten. Die transdisziplinäre Anlage, die eine Brücke zwischen Bildung und Erziehung sowie Sozialem und Transkulturellem schlägt, ist auch in der Kommunikation mit kantonalen Stellen zu verdeutlichen, um die finanzielle und ideelle Unterstützung des Projekts auf eine breitere Basis zu stellen. In der öffentlichen wie in der privaten Förderungslandschaft muss noch viel passieren, damit gerade Projekte mit themen- oder methodenübergreifenden Ansätzen bei der Mittelvergabe nicht durch alle Raster fallen.

Die Aufgaben und Zuständigkeiten im Prozess sollten auf allen Ebenen noch klarer definiert, Kommunikationsstrukturen und Abläufe optimiert werden. Auch sollten Netzwerke geknüpft werden, mit denen Jugendliche, die im Lauf des Projekts Entwicklungen durchmachen oder in Krisensituationen geraten, begleitet und aufgefangen werden.

Erstelldatum: 31.03.2009	Strukturqualität Infrastrukturen / Ressourcen	Prozessqualität Organisationsentwicklung / Management	Ergebnisqualität Wirkungen / Output	Partizipative Evaluation Reflexion / Kritik
<b>Theorieebene</b> Konzeptionelle Grundlagen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissenschaftliche Flankierung in Hochschulen, Verbänden, Stiftungen</li> <li>- Ressourcen für Konzeptentwicklung und Forschung (Studien, Projekte)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Theoriebildung</li> <li>- Weiterentwicklung und Zusammenführung von Konzepten der Schulentwicklung und der Kulturellen Bildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transferierbare Konzepte kultureller Schulentwicklung</li> <li>- Qualitätsstandards, Checklisten, Leitfäden, Instrumente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transfer von Praxiserfahrungen</li> <li>- Konzeptkritik</li> <li>- Kritische Reflexion theoretischer Grundlagen</li> </ul>
<b>Makroebene</b> Politischer Rahmen / Öffentlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Richtlinien, Erlasse, Förderprogramme der Länder und Kommunen</li> <li>- Rahmenvereinbarungen</li> <li>- Kommunale Bildungslandschaften</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Förder- und Unterstützungsprogramme in Ländern und Kommunen</li> <li>- Verortung innerhalb der Kommune</li> <li>- Verankerung in Bildungsnetzwerken</li> <li>- Qualifizierungsangebote für Lehrer und Fachkräfte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Politische Unterstützung</li> <li>- Unterstützung durch Fachstrukturen und Verbände</li> <li>- Öffentlichkeitswirksamkeit</li> <li>- Nachhaltigkeit und Verstetigung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Politische Forderungen</li> <li>- Stellungnahmen (Resolutionen, Positionen)</li> <li>- Empfehlungen zu Aus-, Fort- und Weiterbildung</li> </ul>
<b>Mesoebene</b> Schule / Träger	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schulprogramme</li> <li>- Zeitstruktur</li> <li>- Organisationsform der Schule</li> <li>- Kooperationsstrukturen</li> <li>- Rechtsrahmen</li> <li>- Personalausstattung, Koordination</li> <li>- Bildungspartner</li> <li>- Finanzielle Ressourcen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gesamtkonzept zur kulturellen Schulentwicklung</li> <li>- Leitung und Zuständigkeiten</li> <li>- Teamentwicklung und kollegiale Beratung</li> <li>- Kommunikation und Dialog</li> <li>- Partizipation</li> <li>- Öffentlichkeitsarbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transfermöglichkeiten des Konzepts (Modellhaftigkeit)</li> <li>- Schulklima und Schulkultur</li> <li>- Vernetzung im Sozialraum</li> <li>- Qualifikation des Personals</li> <li>- Identifikation der Mitarbeiterinnen</li> <li>- Zufriedenheit der Eltern</li> <li>- Öffentlichkeitswirksamkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kritische Reflexion des Entwicklungsprozesses (intern und extern)</li> <li>- Kritische Bestandsaufnahme der Ergebnisqualität</li> <li>- Evaluation</li> </ul>
<b>Mikroebene</b> Lehr- Lernsituation / Interaktionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personelle Ausstattung (Lehrer/innen, Künstler/innen, Kulturpädagogen/innen)</li> <li>- Raumausstattung</li> <li>- Materialausstattung, Mittel, Medien</li> <li>- Erreichbarkeit von Drittorten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konzepte, Inhalte und Methoden der Kulturellen Bildung</li> <li>- Unterrichtsentwicklung</li> <li>- Stärkenorientierte Anerkennungsverfahren</li> <li>- Qualifizierung</li> <li>- Qualität von Unterricht und Angeboten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ästhetisch- künstlerische Qualität</li> <li>- Unterrichtsqualität</li> <li>- Integration kulturpädagogischer Bildungsprinzipien</li> <li>- Öffentliche Darstellung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kontinuierlicher Fachdiskurs um geeignete Konzepte und Methoden</li> <li>- Kritische Bestandsaufnahme der Unterrichtsqualität und der künstlerischen Qualität</li> </ul>
<b>Subjektebene</b> Das lernende Individuum	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sozialisation</li> <li>- Bildungsbiografie</li> <li>- Erfahrungsorte</li> <li>- Ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partizipation und Identifikation mit dem Prozess</li> <li>- Reflexion von Lernprozessen</li> <li>- Motivation, Mitgestaltung, Aneignung</li> <li>- Individuelle Förderung</li> <li>- Gestaltung von Beziehungen</li> </ul>	<b>Ziel / Vision:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fachkompetenzen</li> <li>- Sozial-, Personal- und Methodenkompetenzen</li> <li>- Künstlerische Kompetenzen</li> <li>- Emanzipation</li> <li>- Zufriedenheit, Selbstwirksamkeit</li> <li>- Schul- und Bildungslaufbahn</li> </ul> <b>= Lebenskompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dokumentation der Kompetenzentwicklung (Kompetenznachweis Kultur)</li> <li>- Langzeitdokumentationen der individuellen Laufbahnen</li> </ul>



Akteure	Kooperationsform	Inhalte	Organisatorische Rahmenbedingungen	Finanzielle Rahmenbedingungen	Kooperationspartner	Verstetigung	Reibungszonen	Bezug
Kulturschaffende oder Kulturinstitutionen in individuellen Kooperationen	direkt	werden selbst entwickelt und ausgeführt (Entwickler und Performer)	werden selbst gesetzt	werden selbst aus-gehandelt	werden selbst gesucht	des Kontakts möglich	Verhältnis Aufwand/Ertrag (hohes finanzielles Risiko) keine vermittelnden Instanzen bei Problemen in der Kooperation, auch: Machtgefälle, Managementkomp. nötig	"Stadt", "geht nicht-"
Lehrerin als Kulturschaffende in individueller Kooperation (Sonderfall)	direkt	Entwickler und Performer	von der Schule vorgegeben	von der Schule vorgegeben (Deputatstunden)	werden selbst gesucht	gut möglich durch Kontinuität des Lehrerverhältnisses	Verhältnis Aufwand/Ertrag Managementkomp. Nötig, Abhängigkeit von der Schulleitung/träger, Rollenkonflikte	"Mozart"
Kulturschaffende in individuellen Kooperationen	Intermediär	Entwickler und Performer, Genehmigung durch Ermöglicher	werden selbst gesetzt	werden selbst gesetzt (Kulturbeauftragter macht Honorarvorschläge)	werden selbst gesucht	Wiederholte, Inanspruchnahme der Dienstleistung möglich	Abhängig von Genehmigung des Gesuchs. Nur Projektmanagement	"Liedergeschichten"
Kulturschaffende als Anbieter von Formaten	Intermediär	Individuelle Entwicklung bei konzeptionellen Vorgaben des Trägers, Umsetzung wiederholbar	vom Trägerverein vorgegeben	sind vom Trägerverein vorgegeben	werden vermittelt	Wiederholte, Inanspruchnahme der Dienstleistung möglich	Auf der Kompetenzebene, persönlicher Bezug zum Kooperationspartner?	"Kunst"
Kulturschaffende oder Kulturinstitutionals Anbieter von Formaten	direkt	Inhaltlich frei, Umsetzung muss wiederholbar sein	weitgehend standardisierte Abläufe	werden in Form eines Angebots vorgegeben	Angebot und Nachfrage	des Formats möglich	eingeschränkte Gestaltungsmöglichkeiten des schulischen Kooperationspartners durch das vorgegebene Format.	Forumtheater bei Tempus fugit, badisches Staatstheater u. Landesmuseum
Kulturschaffende mit Leistungsauftrag	Intermediär	Thematische u. Konzeptuelle Verbindlichkeiten, nur Performer	sind vorgegeben	müssen ausgehandelt werden	sind vorgegeben	des Kontakts	Auf der Kompetenzebene, Eingliederung in Projektzusammenhang, Bezug zu den Kooperationspartnern	M. Shalijani in „geht nicht-“, Regieteam, Streetdancerin in „fremd“,

Zum Methodischen Vorgehen bei der Auswertung der Projekte:

#### Kooperationsraster

Die verfügbaren Informationen über die an den Projekten beteiligten Akteure, ihre Funktion, die Art und Dauer der Kooperation sowie organisatorische, rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen wurden in einem Raster erfasst, das den interviewten Beteiligten vorgelegt und von ihnen ergänzt oder korrigiert wurde.

#### Leitfragen und Interviews

Als Grundlage für die Durchführung der Interviews wurden allgemeine Leitfragen entwickelt. In den konkreten Interviews wurden diese Fragen an die verschiedenen Akteure und ihre Rollen im Projekt angepasst. (Vgl. Unterschiedliche Interviews im Projektbeispiel.)

Die Auswertung der digital aufgezeichneten Interviews erfolgte mit Hilfe eines Analyserasters, in welchem die Aussagen der Interviewten systematisiert wurden.



	Akteure	Funktionen der Partner	Rechtsform	Vertragliche Ausgestaltung der Zusammenarbeit	Infrastruktur	Finanzierungsmodell	Dimension und Umsetzung	Evaluation und Abschluss
Makroebene	Stadt Uster, Kulturbeauftragter der Stadt Uster	finanzielle Beteiligung Berater/Vermittler/Ermöglichen/Vernetzen	Öffentlich rechtliche Einrichtung der Stadt	bewilligtes Projekt		Finanzierungsentscheid, Lohnfestsetzung	Lesen und Bewilligen des Gesuchs	Kontrolle bei der Gesuchseingabe: Grauzone Gagen der Kulturschaffenden
Mesoebene	Primarschulen Oberstufe und BWS der Stadt Uster und Närdikon	Finanzielle Beteiligung 10-20%/Ermöglichen	Öffentlich Rechtliche Einrichtungen (Stadt und Kanton)		Arbeits- und Aufführungsraum (Aula), Klassenzimmer	10-20% Materialkosten		
Mikroebene	Eltern Schülerinnen und Schüler		Privatpersonen				über 6 Wochen, zweibis mehr Lektionen pro Woche	
	Lehrerinnen	GeschlechterInnen Entwickeln/Performen	Angestelltes Kantons/ der Stadt				6 Wochen Bereich Musik, Bühnen und Requisitengestaltung	
	lokale Kulturschaffende	Gesuchstellung mit den Lehrpersonen zusammen Entwickeln/Performen	weitgehend standardisierte Abläufe			Lohn im Gesuch Budget deklariert, 80-90% des Geldes für das Projekt	Proben im Rahmen von 12 h und Aufführung	Verhandlung Lohn: CHF 500-700.- im Tag
Kunstmacht Schule: "Liedergeschichten"		intermediäre und direkte Kooperation		Vertraglich über die Gesuchstellung geregelt/ Verhandlung Lohn			eine Woche pro Jahr 2008	Präsentation: Aufführung (Produkt) sowie Dokumentieren und Veröffentlichlichen des Projekts auf der Webseite <a href="http://www.kunstmacht-schule.ch/">http://www.kunstmacht-schule.ch/</a> DVD gefilmte Aufführung

## Interview Leitfaden für Formen der Kooperation in Projekten (allgemeine Version)

Leitfragen	Erläuterung	Antworten nach Facts, Begründungen, Vermutungen, Problemsicht, Fragen, Lösungen, Sorgen auswerten
Einstiegsfrage: Zu beruflichem Werdegang und Situation: Was sind Sie von Beruf?	Mehrkomponenten-biografie	
Was motiviert Sie eine Zusammenarbeit mit Schulen zu suchen? Was erhoffen Sie sich von der Zusammenarbeit mit Schulen?	Bekanntheit, Image Legitimation Professionalisierung Idealvorstellungen Ressourcen-optimierung Kompetenzergänzung Erschliessung neuer Arbeitsfelder Generieren neuer Formate Wahrnehmung des Bildungsauftrages	
Was wollen Sie den Kindern und Jugendlichen vermitteln?	Kunst- und Kulturverständnis und wie der Bildungsauftrag übersetzt wird	
Wie ist Ihr Projekt entstanden?	Entstehungsmoment und Entscheidungen: Impulse Begegnungen Defizite	
Wie wurde das Projekt organisiert?	organisatorische, personelle und finanzielle Rahmenbedingungen	
Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit der schulischen Seite?	Unterschiede Zielvorstellungen und Haltungen, wurden Reibungen als produktiv oder verlustreich wahrgenommen, wie wird die Kooperation inhaltlich beurteilt	
Welchen Gewinn ziehen Sie daraus?	Welche Prozesse und warum?	
Gibt es Bereiche oder Prozesse, die Sie als schwierig empfunden haben?		
Haben ihre Erfahrungen aus Kooperationsprojekten Auswirkungen auf das eigene Schaffen?	kurzfristig und langfristige Auswirkung auf professionelles Selbstverständnis	
Welche Wünsche haben Sie für Ihre Arbeit?		
Gibt es etwas, was Sie aus der Erfahrung der Zusammenarbeit gerne verändern würden? Wie sehen Sie ihre Rolle und Funktion in der Zusammenarbeit mit Schulen?	individuelles Handeln und Rahmenbedingungen	

Begleitschreiben zur Diplomarbeit

„Kulturelle Bildung: Gewinn – und Verlustzonen in Kooperationen“

von Johanna Hopfengärtner und Verena Widmaier

Diese Arbeit ist der Ertrag einer aus unserer Sicht sehr erfreulich und erfolgreich verlaufenen Kooperation. Dank der Vernetzungsarbeit des SKM haben wir schnell zueinander gefunden, konnten im intensiven Austausch die gemeinsame Zielklärung voranbringen und unser Thema entwickeln. Systemunterschiede gab es (trotz der bi-nationalen Aufstellung) kaum zu überwinden, wohl aber verfügten wir über unterschiedliche Perspektiven, Kenntnisse und Fähigkeiten, die wir ganz im Sinne der Kompetenzergänzung in unsere Kooperation einbringen konnten.

Den Grossteil der Entwicklungsarbeit vor und während der Durchführung haben wir gemeinsam geleistet. Neben dem Interesse an den Inhalten der Arbeit hat sich dabei auch unsere Freude an der Beschäftigung mit theoretischen Ansätzen ausgewirkt. Die Entwicklung von Systematiken, Modellen und praxisorientierten Instrumentarien aus dem konkreten Untersuchungsgegenstand heraus ist ein Ertrag unserer Arbeit, der in dieser Form nicht beabsichtigt war, sich in der Analyse und Auswertung aber als praktikabel und ausbaufähig erwiesen hat. Wir sehen diese Arbeit und ihre Erträge deswegen dezidiert als gemeinsames Werk.

Innerhalb der Arbeit gibt es Abschnitte, die weitgehend getrennt entwickelt, bearbeitet und verfasst wurden und solche, bei denen die inhaltlichen Anteile nicht mehr nach Personen getrennt werden können:

Von Johanna Hopfengärtner (jh) entwickelt, bearbeitet und verfasst wurden:

- Kulturelle Bildung in Deutschland und der Schweiz
- Projekte: „Meine Stadt“, „Mozart“ und „Geht nicht-“

Von Verena Widmaier (vw) entwickelt, bearbeitet und verfasst wurden:

- Theoretische Überlegungen zu Kooperationsmodellen (ohne „Rollen“)
- Projekte „Liedergeschichten“, „Kunst“ und „fremd!?“

Gemeinsam entwickelt und getrennt verfasst wurden:

- Abschnitt „Rollen in der Kooperation“ (jh)
- Analyse und Vergleich der Beispiele (jh)
- Lösungsorientierte Ansätze und Methoden (vw)

Textredaktion, Einleitung und Fazit (jh)

Layout, Grafik und Bildredaktion (vw)

Anhang (vw und jh)

Wir erklären, dass wir die Arbeit selbst und aus eigener Kraft verfasst haben.

Wir danken allen Ermöglicern dieser Arbeit, insbesondere denen, die uns während zwei intensiver Arbeitswochen in Zürich unterstützt und uns den Rücken frei gehalten haben.

Und wir hoffen auf weitere Kommunikatoren und Vernetzer in Bezug auf die Erträge unserer Arbeit;-)

Zürich, den 19.07.2010