

Hans Haenisch

Kulturelle Bildung im offenen Ganztag

Eine qualitative Studie zur Struktur, den Arbeitsweisen
und Gelingensbedingungen kultureller Angebote
in Grundschulen



Soest 2012

Soest 2012

Inhalt

1.	Gegenstand und Fragestellungen der Studie	5
2.	Anlage und Methode der Studie	8
3.	Struktur der Angebote in kultureller Bildung in offenen Ganztagsgrundschulen	9
3.1	Freiwillige außerunterrichtliche Angebote des offenen Ganztags	9
3.1.1	Arbeitsgemeinschaften	9
3.1.1.1	Angebote mit Kindern in der Erfinder- bzw. Entwicklerrolle	10
3.1.1.2	Angebote mit stärkerer Vorstrukturierung	12
3.1.1.3	Angebote zum Aufbau von Basiskompetenzen	14
3.1.1.4	Spezialangebote mit praktischer Komponente	16
3.1.1.5	Angebote mit fachlichen Erkundungs- und Erweiterungsaktivitäten	7
3.1.1.6	Angebote mit Kooperation von Teilsparten	17
3.1.1.7	Angebote zur Bearbeitung fachlicher Themen mit künstlerischen Mitteln	18
3.1.1.8	Angebote für Fortgeschrittene	19
3.1.1.9	Angebote an außerschulischen Lernorten	19
3.1.1.10	Angebote zur Unterhaltung und Entspannung	20
3.1.1.11	Förderangebote mit kultureller Komponente	20
3.1.1.12	Von Kindern selbst arrangierte Angebote	21
3.1.1.13	Angebote im Zusammenhang mit Wettbewerben	21
3.1.2	Projekte	21
3.1.2.1	Projekte als Teil des Ferienprogramms	22
3.1.2.2	Projekte in Zusammenarbeit mit einem externen Lernort	23
3.1.3	Spontanangebote in der Mittagspause und in der unverplanten Zeit	23
3.1.4	Feste Dauerangebote der Schule	24
3.2	Zusätzliche, verbindliche Angebote für die ganze Schule oder für einzelne Klassen	25
3.2.1	Regelmäßig wiederkehrende Tagesveranstaltungen	25
3.2.2	Jährlich wiederkehrende AG für die ganze Schule	26
3.2.3	Singuläre Angebote	27
3.2.4	Projekte	28
3.2.4.1	Klassenbezogenes Projekt mit externem Künstler	28
3.2.4.2	Klassenbezogenes Projekt mit stärkerer Entwicklungsorientierung	28
3.2.4.3	Spartenübergreifendes Projekt mit kulturellen Elementen	29

3.2.5	Projektwochen	29
3.2.5.1	Spartenübergreifendes Angebot für alle Kinder der Schule	29
3.2.5.2	Spartenübergreifendes Angebot für eine Klasse	29
3.2.6	Angebote zum Aufbau von Basiskompetenzen	30
3.2.7	Förderangebote mit kultureller Komponente	30
3.2.8	Ergänzungsangebote parallel zum Unterricht	31
4.	Wie Angebote der kulturellen Bildung zustandekommen	32
5.	Arbeitsweisen in der kulturellen Bildung	35
5.1	Prinzipien der Arbeitsweisen kultureller Bildung	37
5.2	Die Präsentation als Spezifikum der Aktivitäten in Angeboten kultureller Bildung	39
5.3	Was die kulturellen Angebote für die Kinder attraktiv macht	41
6.	Vorteile, die die kulturelle Bildung durch die außerunterrichtlichen Angebote des offenen Ganztags erlangt	43
7.	Die Bedeutung der externen Kooperationspartner in den Angeboten der kulturellen Bildung des offenen Ganztags	46
8.	Verzahnung zwischen den außerunterrichtlichen Angeboten der kulturellen Bildung und dem Unterricht bzw. der Schule am Vormittag	50
9.	Kulturelle Bildung als Schwerpunktaktivität in offenen Ganztagsgrundschulen	51
9.1	Typen kulturbetonter offener Ganztagsgrundschulen	51
9.2	Wie Schwerpunkte kultureller Bildung in offenen Ganztagsgrundschulen zustande kommen	52
9.3	Gelingsbedingungen für kulturelle Schwerpunktarbeit	53
10.	Wahrgenommene Wirkungen der Angebote kultureller Bildung	56
10.1	Wahrgenommene Wirkungen bezogen auf die Kinder	56
10.2	Wahrgenommene Wirkungen bezogen auf Klasse und Gruppe	58
10.3	Wahrgenommene Wirkungen auf den Unterricht und das Verhalten bzw. die Einstellungen der Lehrkräfte	60
11.	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	62
Literatur		70

1. Gegenstand und Fragestellungen der Studie

Das empirische Wissen zur Ganztagschule hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen (vgl. z. B. Radisch 2009, Züchner 2010, Fischer u. a. 2011, Börner/-Eberitzsch/Grothues/Wilk 2011). Viele Studien beschäftigen sich mit den Bedingungen, Strukturen und Wirkungen von Ganztagschulen. Dabei ist allerdings auffallend, dass die allgemeinen schulpädagogisch akzentuierten Studien deutlich überwiegen. Lernbereichsspezifische Untersuchungen sind eher selten. Für den Bereich der kulturellen Bildung gibt es wenigstens zwei größere empirische Studien, denen im Wesentlichen länderübergreifende Aussagen entnommen werden können (z. B. Keuchel 2007, Lehmann-Wermser u. a. 2010). Es fehlen bislang allerdings Studien, die sich auf spezifische Ganztagsformen bzw. -konzepte eines Bundeslandes beziehen. Außerdem fehlen Studien, die sich mit der Typologie der Angebote beschäftigen, d. h. die versuchen organisatorische, konzeptuelle bzw. methodische Merkmale als Differenzierungs- und Unterscheidungsaspekte für die verschiedenen Angebote herauszuarbeiten. Letzteres soll für den Bereich der kulturellen Bildung mit dieser Studie in Angriff genommen werden.

Wenn im Folgenden von kultureller Bildung gesprochen wird, ist damit das gesamte Spektrum an Sparten gemeint, das üblicherweise mit kultureller Bildung assoziiert wird. Es geht also im Einzelnen um Angebote in Kunst, Musik, Theater, Tanz, Literatur und Lesen, Medienbildung, Museen sowie im Bereich von Zirkus.

Angebote der kulturellen Bildung – das zeigen die einschlägigen Studien (Schröder 2010, Börner/Eberitzsch/Grothues/Wilk 2011 – sind fast in allen offenen Ganztagschulen des Primarbereichs vertreten. Sie stellen damit auch quantitativ ein bedeutendes Angebotssegment dar, in das viele Kinder involviert sind. Bei einer groben Betrachtung der wichtigsten Sparten der kulturellen Bildung zeigt sich, dass künstlerische Angebote die Häufigkeitsrangfolge in offenen Ganztagschulen des Primarbereichs anführen. Sie kommen bei 84 % der Schulen mindestens einmal in der Woche vor, gefolgt von Musik (81 %) und Tanz/Theater (66 %) (vgl. Schröder 2010, S.46).

Die vorliegende Studie beschäftigt sich in erster Linie mit dem außerunterrichtlichen Angebot der kulturellen Bildung in offenen Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen. Damit ist das freiwillige zusätzliche Angebot am Nachmittag gemeint. Es geht also um das Angebot, das in Ganztagschulen zusätzlich zu den bereits vorhandenen regulär-curricular organisierten Angeboten in den Fächern Kunst und Musik hinzukommt. Um die gesamte Bandbreite der kulturellen Bildung anzusprechen, werden darüber hinaus auch die zusätzlichen, aber verbindlichen Angebote näher untersucht, die für einzelne Klassen oder die gesamte Schule das fachlich curriculare Angebot ergänzen (z. B. Tagesveranstaltungen, Projekte, Projektwochen).

Die Hauptintention der Studie ist es zu untersuchen, welche Strukturen ein außerunterrichtliches Angebot im Bereich der kulturellen Bildung in offenen Ganztagsgrundschulen aufweist. Dabei geht es zunächst darum, diese Strukturen in ihren inhaltlichen Ausprägungen und Konstellationen zu beschreiben, Varianten solcher Strukturen aufzuspüren und damit unterschiedliche Wege und Konzepte von kultureller Bildung in den außerunterrichtlichen Angeboten der Ganztagschulen zu charakterisieren. Neben der Struktur bzw. Typologie der Angebote geht es außerdem u. a. darum, erste Hinweise dazu zu bekommen, wie diese Angebote zustandekommen, welche Vorteile der Ganztags für solche Angebote bietet und von welchen Arbeitsweisen und Prinzipien sich das Personal in diesen Angeboten leiten lässt. Schließlich wird auch danach gefragt, was zusammenkommen muss, damit sich ein überdurchschnittlich ausgeprägtes Angebot an kultureller Bildung in offenen Ganztagsgrundschulen etablieren kann.

Die Planung und Gestaltung der Studie geschieht nicht ganz voraussetzungslos. Es kann auf einige NRW-spezifische Vorarbeiten zurückgegriffen werden, die wertvolle Grundlagen für die Konzipierung der Studie in theoretischer und konzeptioneller Hinsicht schaffen. So finden sich bei Fischer/Treudt u. a. (2008) sowie bei Wibbing/Schürmann-Blenskens (2011) Hinweise zur Bedeutung kultureller Bildung für die Schule sowie erste Erfahrungen aus Schulen und Kooperationsprojekten. Im Modul „Kulturelle Bildung vermitteln“ – einem Teilelement des Selbstevaluationsmaterials QUIGS (vgl. Boßhammer/Schröder 2009) – werden Ausführungen zu den verschiedenen Sparten kultureller Bildung sowie u. a. zu Qualitätsaspekten im Hinblick auf Förderung, Angebotsstrukturen, Kooperation und Gestaltung gegeben. Schließlich gibt es für den offenen Ganztags im Primarbereich Erkenntnisse zur spezifischen Charakteristik von Förderaktivitäten in den Feldern „Musik“ sowie „Künstlerisch-kreatives Gestalten“ (vgl. Haenisch 2010a).

Folgende Fragestellungen werden im Einzelnen zu behandeln versucht:

- (1) Wie setzt sich das außerunterrichtliche Angebot des Ganztags im Bereich der kulturellen Bildung zusammen? Welche Struktur weist es auf? Welche Formen von Schwerpunktbildungen gibt es und wie sind diese begründet?
- (2) Was ist an kultureller Bildung in Ganztagschulen zusätzlich möglich, was sonst unter Halbtagsbedingungen nicht möglich wäre? Worin unterscheidet sich das zusätzliche obligatorische und freiwillige Angebot von dem regulär-curricularen Angebot in den Fächern?
- (3) Wie kommt das Angebot zustande? Welche Faktoren beeinflussen die Struktur des Angebots? Welche Rolle spielen dabei Konzepte der Schule, die Kooperationspartner, Wünsche und Bedürfnisse von Eltern und Schüler(inne)n?
- (4) Welche didaktisch-methodischen Merkmale weisen die Angebotselemente auf, welche Arbeits- und Lernformen kommen vor? Welche Aktivitäten, Anforderungen haben die Schüler/innen und zu bewältigen? Woran arbeiten sie? Was lernen sie Besonderes? Was macht die Angebote attraktiv?

- (5) Wie kommt überhaupt ein Schwerpunkt „Kulturelle Bildung im Ganztag“ an einer Schule zustande? Durch welche Bedingungen wird ein solcher Schwerpunkt in seinem Bestand gestärkt? Welche infrastrukturellen Bedingungen sind für den Aufbau eines Schwerpunkts „Kulturelle Bildung“ erforderlich?
- (6) Welche Einflüsse gibt es durch das zusätzliche kulturelle Angebot (z. B. bezogen auf Schule, Unterricht, die Schülerinnen und Schüler, das Schulleben)? Welche Vorteile hat das zusätzliche kulturelle Angebot der Schule gebracht?

2. Anlage und Methode der Studie

Bei der Studie werden mit einem qualitativen Zugang die Entwicklungen, Strukturen und Prozesse des Angebots der kulturellen Bildung erkundet und damit das in der Praxis sich herausgebildete Spektrum an Ansätzen und Konzepten aufgezeigt.

Ausgewählt wurden Schulen, die bereits einen deutlich erkennbaren Weg beim Aufbau eines außerunterrichtlichen Angebots an kultureller Bildung gegangen sind und deren Angebot als überdurchschnittlich ausgeprägt bezeichnet werden kann. Bei der Auswahl der Schulen wurde darauf geachtet, dass diese den Aufbau ihres außerunterrichtlichen Angebots an kultureller Bildung in sehr unterschiedlicher Weise, mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Angebotskonstellationen sowie mit verschiedenen konzeptuellen Zugängen in Angriff genommen haben. Auf diese Weise soll mit vergleichsweise wenigen Schulen ein möglichst großes Spektrum an Strukturen und Facetten abgebildet werden, das einen Großteil denkbarer Angebotsvarianten von kultureller Bildung im außerunterrichtlichen Bereich abdeckt. Gleichzeitig sollen die ausgewählten Schulen interessante Ansätze und Konzepte bieten, die dafür herhalten können, die Erträge der Studie bereits auch schon mit Good-Practice Anteilen anzureichern. Von insgesamt 8 ausgewählten offenen Ganztagsgrundschulen haben sich 7 an der Studie beteiligt.

In jeder Schule wurde in der Regel ein leitfadengestütztes Gruppeninterview durchgeführt, an dem sowohl Leitungskräfte als auch Lehr- und Fachkräfte beteiligt waren. In zwei Schulen konnten getrennte Interviews mit der Leitungs- bzw. Ausführungsebene vorgenommen werden.

Die Auswahl der Personen, die bei den Gruppeninterviews teilnahmen, wurde von den Schulleitungen vorgenommen. Bei der Auswahl der Personen, die an den Gruppeninterviews teilnahmen, galt es einige Aspekte zu beachten. Da es in der kulturellen Bildung recht viele verschiedene Sparten gibt und auch die jeweiligen Schulen hier sehr breit aufgestellt sind, sollte die Auswahl so erfolgen, dass zu möglichst vielen der angebotenen Sparten auch differenzierte Einblicke möglich werden konnten.

Die Interviews, die im Zeitraum von März bis Mai 2011 vor Ort durchgeführt wurden, hatten einen zeitlichen Umfang, der zwischen ca. 60 und 120 Minuten variierte; sie wurden digital aufgezeichnet und transkribiert. Insgesamt waren 25 Personen an den Interviews beteiligt.

Angesichts des Charakters der Studie (qualitative Studie) und der Begrenzung auf wenige ausgewählte Schulen kann selbstverständlich nicht der Repräsentativitätsaspekt im Vordergrund stehen. Bei der Auswertung geht es deshalb im Wesentlichen darum, die tatsächlich in der Praxis vorfindbaren Erfahrungsfolien aufzuzeigen und diese zu strukturieren bzw. zu ordnen. Grundlage der Auswertung sind die transkribierten Interviews. Die Auswertung erfolgte schulübergreifend und orientierte sich an inhaltlichen Kategorien. Bei der Darstellung der Ergebnisse werden häufig auch Originalauszüge aus den Interviews aufgenommen, um die Authentizität zu erhöhen.

3. Struktur der Angebote in kultureller Bildung in offenen Ganztagsgrundschulen

Der Fokus dieser Studie ist darauf gerichtet, die zusätzlichen Angebote in kultureller Bildung in offenen Ganztagsgrundschulen darzustellen, zu beschreiben und zu ordnen. Im Mittelpunkt stehen die Angebote, die zusätzlich zu den curricular verankerten Elementen der Fächer Musik und Kunst in Erscheinung treten. Dabei geht es in erster Linie um das Tableau der freiwilligen Angebote, das wesentliche Zeitkontingente des neuen zusätzlichen Ganztagsangebots in diesen Schulen beansprucht. Untersucht werden soll aber auch das zusätzliche verbindliche Angebot in diesen Schulen – quasi als dritte Säule neben den curricularen und freiwilligen Angeboten – weil erst dadurch die tatsächliche Breite der Angebotspalette veranschaulicht werden kann.

Im Wesentlichen geht es im Folgenden darum, etwas Ordnung und System in die Vielzahl der Angebote zu bringen, vielleicht sogar – zumindest in hypothetischer Form – so etwas wie eine Typologie der Angebotsvarianten von kultureller Bildung in offenen Ganztagsgrundschulen darzustellen. Da nur eine begrenzte Anzahl von Angeboten in die Analyse einbezogen werden konnte (ca. 60 Einzelangebote aus 7 Schulen) und damit nicht von einer repräsentativen Grundlage ausgegangen werden kann, geschieht dies nicht auf der Ebene der Sparten (Musik, Kunst, Theater usw.), sondern spartenübergreifend. Es wird also versucht, unabhängig von den Sparten organisatorische, konzeptuelle oder methodische Merkmale der Angebote herauszuarbeiten. Beispiele aus den unterschiedlichen Sparten sollen dann zur Veranschaulichung beitragen und die einzelnen Elemente des Typologierasters auch praktisch illuminieren helfen.

3.1 Freiwillige außerunterrichtliche Angebote des offenen Ganztags

Die freiwilligen außerunterrichtlichen Angebote lassen sich zunächst in vier größere Bereiche untergliedern: die Arbeitsgemeinschaften, die Projekte, die Spontangebote und die festen Dauerangebote. Eine etwas differenziertere Binnenstruktur ergibt sich dabei vor allem für die Arbeitsgemeinschaften.

3.1.1 Arbeitsgemeinschaften

Arbeitsgemeinschaften stellen den größten Anteil der Angebote im außerunterrichtlichen Bereich des offenen Ganztags dar. Gekennzeichnet sind sie dadurch, dass sie meist im Wochenrhythmus über eine gewisse Zeit laufen (1/4 oder 1/2 Jahr) und damit ein Stück weit Regelmäßigkeit und Kontinuität einbringen. Charakteristisch für diese Angebote ist aber auch, dass sie von den Kindern meist selbst gewählt werden. Damit die Kinder dies in angemessener Weise tun zu können, gibt es manchmal auch Schnupperkurse, bevor man sich verbindlich für

ein Angebot anmeldet. In einigen Fällen findet sich so z. B. vor der eigentlichen AG-Phase eine 4wöchige Schnupperphase, in der die Kinder Verschiedenes ausprobieren können („D. h. alles wird angeboten, jeder AG-Leiter hat jede Woche andere und dann dürfen die Kinder wählen“).

Die folgende Gliederung der Arbeitsgemeinschaften war nicht auf eine einzige inhaltliche oder strukturelle Dimension rückführbar. Häufig kamen bei einem einzelnen Angebot verschiedene Merkmale bzw. Kategorien in unterschiedlicher Ausprägung zusammen (Freiheitsgrade für Kinder, Status als Basis- oder Fortgeschrittenensegment, Verzahnung mit dem fachlichen Angebot, spezifische Förderintentionen, Kooperationsaspekt, Lernortbezogenheit, spartenbezogen- bzw. spartenübergreifend). Es wurde deshalb dasjenige Merkmal als Leitaspekt hervorgehoben, für das das jeweilige Beispiel als besonders typisch angesehen werden kann.

3.1.1.1 Angebote für Kinder in der Erfinder- bzw. Entwicklerrolle

In diesen Angeboten werden Kinder in die Lage versetzt oder in Situationen gebracht, die es ihnen ermöglichen, kleine Theaterszenen selbst zu kreieren, eine Abfolge von Klängen zu komponieren, Rhythmen darzustellen, Tanzschritte zu entwickeln und zusammenzubauen oder eigenwillige künstlerische Produkte zu gestalten. Sie lassen sich dabei häufig von Geschichten oder Bildern inspirieren, um ihre inneren kreativen Kräfte stärker mobilisieren zu können. Auch gibt es häufig Gespräche zwischen den Kindern, die Produkte entstehen in Kommunikation und Feedbackaktivitäten. Die Rolle der AG-Leitungspersonen liegt dabei vornehmlich in der Moderation: sie stellen geschickte Fragen, machen aufmerksam, geben Hinweise, zeigen Beispiele, erzählen kleine Geschichten als Anregungen, machen Vorschläge und treiben so die Ideengestaltung und Entwicklungsprozesse voran.

Musik: Rhythmus zu Geschichten erfinden

Ein theaterpädagogisch geschulter Musiker versucht, den Kindern den Rhythmus der Sprache zu entlocken. In jeder Stunde geht es darum, dass sich die Kinder eine Geschichte ausdenken, und in der Geschichte landen sie dann bei einem Punkt, an dem sich ein Rhythmus entwickelt („Wir haben uns zunächst mal ein Piratenlied ausgedacht, zu dem getrommelt wird ... Immer wenn die Geschichte z. B. heißt: ‚Und dann lief das Schiff in den nächsten Hafen ein‘, dann singen die Piraten natürlich wieder ihr Lied. Aber an einer Stelle geht z. B. auch der Piratenkapitän über sein Schiff, und der hat einen bestimmten Rhythmus, wenn der geht. Der Piratenkapitän hat ja ein normales Bein und ein Holzbein, also geht er mit dem einen Schritt auf der Trommel und mit dem andern am Rand – haben wir so geklopft. Und schon haben wir so einen Piratenkapitänsrhythmus ...“). Der Leiter der Gruppe versucht den Kindern zu zeigen, wo überall Rhythmus versteckt ist in unserem Leben. Was in der Geschichte passiert, entscheiden die Kinder. Der Leiter gibt aber immer wieder Anstöße („Was könnte jetzt passieren?“) und dann geht die

Geschichte weiter. Es ist immer die Kombination aus „Geschichte erzählen“, Musik und Rhythmus, d. h. Klanggeschichten. Es gibt zwar einen Rahmen, aber es ist das „Ding“ der Kinder. („Das finde ich ganz wichtig, dass die rausgehen und sagen, das haben wir gemacht“.)

Musik: Instrumental-AG

Ziel ist es hier, die Kinder mit Rhythmen und Klängen vertraut zu machen. Ausgangspunkt jeder Stunde ist eine Geschichte, die zunächst erzählt wird, in der verschiedene Geräusche, Klänge, Rhythmen vorkommen. Die Kinder sind aufgefordert, mit den vorhandenen Instrumenten (z. B. Trommeln, Xylophon, Triangel, Rassel, Flöten) die Geschichte musikalisch zu unterlegen („... ich sag jetzt mal, ein Lastwagen, der über eine holprige Straße fährt und die Kinder sollen diese Geschichte mit Klängen und Geräuschen untermalen“). Jeder hat sein Instrument und guckt, wo dies in die Geschichte reinpasst.

Kunst: Arbeiten mit Ton

Der Einstieg zur Arbeit ist immer ein Thema oder eine Geschichte, die von der Leiterin mit- oder von den Kindern eingebracht wird (Schiff, Elefant, Zwerge...). Es geht um Kreativität, aber auch um die Schulung der Motorik. Aus der gemeinsamen Diskussion zu dem Thema entstehen die ersten praktischen Vorschläge Einzelner und gegenseitige Rückmeldungen. Der Leiterin ist nicht nur die Freude an der Arbeit wichtig, die Kinder sollen das Material kennenlernen und bestimmte Techniken beherrschen („... wie lang unsere Tonschlange werden kann, bevor sie reißt“). Es ist ein permanentes Sich-Unterhalten und immer wieder werden technische Hinweise eingeschleust („... ihr wisst, im Ofen kann es kaputt gehen, die Feuchtigkeit geht aus dem Ton, das platzt“). Es gibt Einzelarbeiten, Gruppenarbeiten („Drei Kinder haben eine Burg gebaut“), kurzzeitige, aber auch Arbeiten über mehrere Stunden. Die Kinder sind stolz auf ihre Produkte und sie fühlen sich als Künstler, weil sie ein Unikat erschaffen haben, das es nur hier gibt. Dieses Gefühl verstärkt sich, wenn sie ihr Produkt in der Vitrine im Foyer ausgestellt sehen.

Tanz: Tanzschritte erfinden

Aus einem Musikangebot wählen die Kinder Lieder aus, die sie dann tänzerisch umsetzen. Sie unterhalten sich und überlegen, welche Schritte sie bei einem bestimmten Lied machen könnten. Dabei nutzen sie Vorschläge der Tanzlehrerin („Professionelle Vorbilder sehen natürlich gut aus“). Es ist ein fortlaufendes Entwickeln, bei dem das Lied in Teilelemente zerlegt wird, bei dem Kinder gegenseitig voneinander lernen, Tanzschritte übernehmen, aber letztlich selbst entscheiden müssen, wie sie den Tanz gestalten wollen.

Tanz: Choreografie erstellen

In der Streetdance-AG bringt der Profi Musik mit, stellt verschiedene Grundmotive vor und übt diese mit den Kindern ein. Er bringt also nicht einen fertigen Tanz mit,

sondern verschiedene Bausteine, die die Kinder dann gemeinsam mit dem Leiter zu einer neuen Tanzganzheit zusammenstellen.

Theater: Theater mit Bilderbüchern

In jahrgangsübergreifenden Gruppen erlernen die Kinder bei dieser Theater-AG in den ersten beiden Monaten zunächst Grundübungen für das Theaterspielen („Wir machen immer so einen Klatschkreis, um das Reaktionsvermögen der Kinder zu beschleunigen ... über Blickkontakt erfahre ich, dass ich angeklatscht worden bin“). Zum Ende jeder Einheit gibt es kleine Improvisationen („...damit sie nachher keine Hemmungen mehr haben“), die sie sich dann gegenseitig vorspielen („Du bist im Zug, du triffst den und den und etwas passiert; mit der Aufgabe lasse ich sie dann 5 – 10 Minuten üben“). Ausgangspunkt für die Entwicklung des Stückes ist ein Thema und ein entsprechendes Bilderbuch dazu („... weil Bilder immer sofort kleine szenische Darstellungen sind und somit die Kinder eine grobe Handlungsidee haben“). Die Kinder greifen die Handlungen in den Bildern auf und erfinden dazu kleine Szenen, die von der Leiterin mitgeschrieben und zu Hause von ihr in Texte gefasst werden. Bei der Aufführung haben die Kinder die Texte als Grundlage, aber sie geben es nicht unbedingt wortwörtlich wieder, sondern reden frei („Ich erlebe sonst Schultheater, dass die Kinder nebeneinander stehen und einen Text auf-sagen, also auswendig, und dann wird's fürs Publikum langweilig“).

Tanz: Tanztheater (mit Verzahnung)

Ein Tanzprojekt zum Thema „Anders sein“ mit professionellen externen Tänzern. Die Kinder bearbeiten das Thema im Unterricht; lesen Kinder- und Bilderbücher dazu und sprechen intensiv darüber. Mit den professionellen Tänzern entwickeln sie dann selbst Choreografien und schreiben nach jeder Probe auf, was sie gemacht haben. Jede Probe wird immer mit Bewegungsspielen begonnen, als Warmmachübung, aber auch um den Kindern zu zeigen, dass Bewegung Freude macht und Hemmungen abbaut. Anschließend entwickeln sie in kleinen Gruppen ihre tänzerischen Szenen, führen sich diese gegenseitig vor und geben sich Rückmeldungen. Die Dynamik der Entwicklung läuft über ständige Gespräche mit den Kindern, über Übungen und Angebote an Bewegung zwischendurch („... wo die Kinder dann gesagt haben, diese Bewegung könnte ich mir jetzt gut vorstellen“).

3.1.1.2 Angebote mit stärkerer Vorstrukturierung und mit Kindern in der Rolle der Interpreten

Angebote in dieser Rubrik sind meist mit einer stärkeren Vorstrukturierung versehen: die Kinder werden dazu angehalten, bestimmte Bewegungen, Tänze, Musikszenen, Rhythmen, Musicalrollen nachzuspielen, zu interpretieren. Es geht also eher darum, Vorgaben – auch durchaus eigenwillig und mit individueller Komponente – umzusetzen, Gehörtes nachzuempfinden und mit eigenen Elementen auf den Weg zu bringen. Dies ist häufig mit erhöhter Konzentration, Aufmerksamkeit, Auswendiglernen verbunden, es müssen bestimmte Regeln eingehalten werden,

und es ist in besonderer Weise Rücksicht auf andere zu nehmen. Dies bedeutet aber nicht, dass kreative, selbstgestaltete Elemente völlig fehlen, im Gegenteil, sie werden immer wieder eingestreut (z. B. in Form von Rollenspielen, Improvisationsübungen), um Sicherheit zu vermitteln und mehr Souveränität für das Stück aufzubauen. Zu dieser Sicherheit trägt aber auch bei, dass häufig Grundtechniken vermittelt und somit das Repertoire an Handlungsalternativen vergrößert werden kann.

Tanz: Bauchtanz

Die AG-Leiterin bringt Lieder und Tänze mit. Sie gibt jeweils einen Tanz vor, die Kinder üben den mit ihr ein – Schritte und einzelne Bewegungen. Besonderer Wert liegt auf der Körperbeherrschung. Für die Kinder ist vor allem dann die Aufführung wichtig. Beim Schulfest oder bei der Begrüßung der neuen Ganztagskinder können sie zeigen, was sie gelernt haben.

Musical: Musical-AG

Bevor mit dem eigentlichen Musical begonnen wird, werden erst einmal einige Lieder eingeübt und diese mit Bewegungen verbunden („Ich habe ein Lied von den Gefühlen gemacht, wo sie jede Strophe in einem anderen Gefühl singen mussten...von fröhlich über traurig, wütend, kam alles drin vor“). Nachdem die Leiterin das Stück ausgewählt hat („Man muss ein Musical finden, das einstimmig ist, dazu habe ich im Internet recherchiert“) und die Kinder das Heft dazu bestellt haben, wird das Stück von den Kindern in verteilten Rollen gelesen; die Lieder dazu kommen von der CD. Die Kinder überlegen, welche Rollen sie selbst gerne spielen möchten, es gibt ein kleines Casting („... ich habe mir Notizen gemacht“); dann werden die Rollen verteilt und z. T. auch doppelt besetzt. Mit den solistischen Gesängen wird jeweils eine halbe Stunde vor der eigentlichen Probe individuell geübt. Die Kinder müssen die Rollen auswendig lernen („...es muss nicht 1:1 der Satz kommen“). Besonders wichtig: das Miteinander muss klappen und es muss eine Choreografie für die Lieder vorhanden sein.

Musik: Afrikanisches Trommeln

Die Kinder erfahren hier etwas über Land und Leute in Afrika sowie über deren Musik. Es werden Lieder vorgespielt, die Kinder lernen die Texte, sie sind selbst aktiv, singen, versuchen sich an Rhythmen des afrikanischen Trommelns. Der Einstieg erfolgt immer in mitgebrachten Geschichten. Die Kinder lernen verschiedene Trommeltechniken passend zu den Liedern, die sie nachspielen und sie sind sehr aufmerksam, wenn der professionelle Trommler ihnen etwas vorspielt („Das ist ganz toll auch zu sehen, dass Kinder, die sonst ganz unruhig sind, genau auf ihn achten, wann darf ich was; und ich sehe das bei den Aufführungen, da sind wirklich dann unsere Schwierigsten drin, die sich sehr schlecht an Regeln halten können, wie die sich daran halten...das ist eine Therapie eigentlich“).

Theater: Theater-AG (mit Verzahnung)

In dieser Theater-AG, in der jedes Jahr ein für die jeweilige Gruppe passendes Theaterstück ausgewählt wird, sind ausschließlich Kinder des 4. Schuljahres einbezogen („...die müssen ja schon größere Textpassagen auswendig lernen“). Bevor mit dem eigentlichen Stück begonnen wird, gibt es entsprechende Vorbereitungen und Hinführungen. In einer ersten Phase gibt es Sprech- und Körperübungen, Rollenspiele, kleine Improvisationsübungen bis hin zu kleinen Szenen („Dabei gucke ich, wie die Kinder sich verhalten, wer schon laut sprechen kann, wer eben schüchtern ist“). Danach erfolgen Annäherungen zu dem Stück. Beim Stück ‚Kalif Storch‘ werden z. B. orientalische Städte gemalt oder arabische Märchen gelesen; damit soll der Kontext erarbeitet werden; außerdem werden kleine Szenen selbst entwickelt und gespielt („Stellt euch vor, ihr seid auf dem Markt in Bagdad und verkauft Waren, und plötzlich passiert etwas Ungewöhnliches“). Nach Weihnachten hat jedes Kind seine Rolle, es gibt einen Probenplan. Die Kinder haben Texthefte und erarbeiten in kleinen Gruppen ihre Rollen. Diejenigen, die gerade nicht an einer Szene beteiligt sind, erhalten kleine Spielaufgaben, die sie am Ende der Stunde vorspielen. Jedes Mal wird mit einer Aufwärmübung begonnen (z. B. Stimm-, Bewegungsübungen). Eine Verzahnung mit dem Vormittag besteht in zweifacher Hinsicht: einmal personell, insofern als neben der Theaterpädagogin immer eine Lehrerin mitarbeitet, zum anderen inhaltlich, indem z. B. Fachbegriffe des Stücks (Was ist ein Kalif?) im Unterricht erörtert werden. Bei der Aufführung gibt es Vormittagsveranstaltungen für die Kinder der Schule und eine Abendveranstaltung für die Öffentlichkeit.

3.1.1.3 Angebote zum Aufbau von Basiskompetenzen

Außerunterrichtliche Angebote werden auch genutzt, um Basiskompetenzen in kultureller Bildung aufzubauen und somit in der Schule auch die Schwerpunktarbeit in diesem Bereich zu verstärken. Beispiele dafür sind z. B. das Lernen eines Instrumentes oder die Einführung in verschiedene Tänze. Die Schulen verschaffen sich dadurch ein wichtiges Standbein für bestimmte Vorhaben der kulturellen Bildung an der Schule (z. B. für das jährlich stattfindende Singspiel), sie entwickeln damit die Grundlage für eine größere Kontinuität und Professionalität und motivieren die Kinder zu weiteren Anschlussmöglichkeiten bei anderen kulturellen Einrichtungen (z. B. Musikschule). Der Aufbau von Basiskompetenzen verstärkt auf der einen Seite die Interessen bei den Kindern an musischen Angeboten, auf der anderen Seite erhöht er die Empfänglichkeit, aber auch den Mut der Lehrkräfte, Herausforderungen (z. B. Orchester) anzunehmen und beizubehalten. Es wird dadurch so etwas wie eine musische Grundstimmung bzw. -einstellung bei den Kindern vermittelt, die auch in die anderen kulturellen Angebote des offenen Ganztags hineinträgt und diese befruchtet.

Musik: Instrumental-AG mit Orchester

Ab dem 2.Schuljahr können die Kinder hier an einem Nachmittag Instrumentalunterricht in einer kleinen Gruppe (3 Kinder) bei einem externen Lehrer der Musikschule belegen. Die Instrumente (Geige, Cello, Bratsche) werden von der Schule gestellt. An einem weiteren Nachmittag treffen sich dann die Kinder im Orchester, wobei das Orchesterspiel schon relativ früh (zwei Monate nach Instrumentalbeginn) startet. Die Kinder verbleiben häufig bis zum 4.Schuljahr in dem Orchester. Als Ziele stehen Aufführungen der Schule (z. B. beim Schulfest, für Eltern), aber auch externe Auftritte im Fokus. Es ist insgesamt ein flexibles Angebotsarrangement, das basisbezogene Lernelemente mit eigenen Kreationen verbindet.

Musik: Instrumentalunterricht

Kinder der 2. Klassen, die ein Instrument lernen wollen, können dies innerhalb einer AG tun, die von externen Lehrkräften der Musikschule geleitet wird. Ein Mal in der Woche kommen die Kinder in Instrumentengruppen (Gitaristen, Klavierspieler, Trompeter) zusammen. Ziel ist es, möglichst vielen Kindern das Erlernen eines Instrumentes zu ermöglichen. Das Vorhaben wird durch ein Unternehmen gesponsert. Die Gruppengröße ist dabei sehr unterschiedlich; sie reicht von 3 bei den Trompetern bis zu 16 bei den Gitarren („Das ist deutlich zuviel, 4 wäre eine realistische Gruppe“).

Musik: Flöten als Jahreslehrgang

Die freiwillige AG Flöten dient dazu, in der Schule ein „Standbein“ für die musikalischen Angebote insgesamt zu schaffen („Das hat aufs Hören Einfluss“). Der Lehrgang dauert ein Jahr und beginnt im 2. Schuljahr. Kinder der Flöten-AG nehmen als Gruppe am jährlich stattfindenden Singspiel der Schule teil. Für Leistungsstärkere gibt es einen Aufbaukurs von einem Jahr. Bei Ausschreibungen für Lehrerstellen ist dies immer ein wichtiger Bestandteil, denn er hilft auf Dauer Kontinuität zu schaffen und „professionelle“ Strukturen anzulegen.

Musik: Blockflöten-AG

Hier ist der Blockflötenkurs auf zwei Jahre angelegt. Die Kinder melden sich für 2 Jahre an. Ein Jahr dient dem Aufbau, das zweite Jahr für die Fortgeschrittenen. Es wird anhand eines Buches gearbeitet, die Kinder bearbeiten Skizzen, lernen selbst Noten zu malen und haben auch „Hausaufgaben“. Nach dieser Grundausbildung können die Kinder bei der Kreismusikschule mit weiteren Instrumenten aufbauen (z. B. Trompete, Klarinette, Querflöte).

Tanz: AG Tanzen

Ziel dieser AG ist es, die Kinder an rhythmische Bewegungen heranzuführen und damit Grundlagen für ihre gestalterische Kreativität zu schaffen. Dazu lernen sie zunächst verschiedene Tänze kennen, die sie in kleinen Schritten kennenlernen („Hip-Hop-Tänze, Salsa und ein bisschen jazzmäßig“). In einer oder in mehreren

Stunden wird jeweils ein Tanz erarbeitet. Die Kinder denken sich auf der Grundlage des Gelernten aber auch eigene Tanzelemente aus, die sie dann den anderen Kindern vorführen.

3.1.1.4 Spezialangebote mit praktischer Komponente

Viele der für die Kinder interessanten und spannenden kulturellen Aktivitäten lassen sich in dem schmalen Korridor des curricular gebundenen Unterrichts nicht verwirklichen. Hier schaffen die AGs Abhilfe, und sie tun das vor allem, wenn es sich um Aktivitäten handelt, die zum einen neuartig und damit neugierig machend sind, zum anderen aber auch praktisch, ja mit alltagspraktischen Verwendungsmöglichkeiten verbunden sind. Kinder sind stolz, wenn sie ihre Produkte zeigen und mit nach Hause nehmen können. Bevor die Produkte bzw. Aktivitäten angegangen werden, müssen auch hier oft erst gewisse Grundlagen vermittelt werden.

Kunst: Handarbeits-AG

Beim künstlerischen Gestalten mit Stoffen und Textilien kommt es zunächst darauf an, dass bestimmte Grundtechniken beherrscht werden (verschiedene Nähte, Näharten, Stiche, Schneidetechniken, eine Nadel zu halten). Anschließend können von den Kindern selbst gewählte Themen umgesetzt werden (z. B. Osterkörbchen, Tiere aus Stoff, Kirschkerneissen). Die Fachkraft hat genügend Zeit, individuelle Hilfe zu leisten („Sie durften die sich selbst aussuchen und dadurch, dass jeder eine andere Sache hat, sind die auch unterschiedlich weit und so habe ich für jeden mal Zeit; der eine ist dann am Schneiden, der andere ist schon am Nähen, einer kann schon an die Nähmaschine, wo ich so daneben sitze, und die kommen dann zu mir und ich helfe denen dann weiter, wo sie gerade dran sind oder Hilfe benötigen“).

Kunst: Graffiti für Kinder

Auch in dieser AG geht es zunächst einmal darum, dass die Kinder bestimmte Grundtechniken kennenlernen (verschiedene Schrifttypen, weiche und verkantete Buchstabenarten). Die Kinder wählen sich dann einen Schrifttyp aus und versuchen z. B. ihren eigenen Namen in Graffitiart darzustellen. Sie arbeiten dabei mit Jaxonkreide, Wasserfarbe und verschiedenen Wischtechniken. Schließlich werden auch praktische Dinge angefertigt. So werden auf kleinen Keilrahmen Schilder für verschiedene Räume der Schule oder für die eigene Zimmertüre zu Hause angefertigt. Die Herausforderung mit ungewöhnlichen Schriftarten hat den Erfindergeist der Kinder geweckt („Wir haben jetzt viele Kinder, die sich oft den Malblock holen und einfach dahinsetzen und probieren und üben und ½ Stunde mal wirklich runterkommen und so eine unglaubliche Ruhe in sich finden, was man sonst von diesen Kindern fast nie festgestellt hat“).

Kunst: Kreativworkshop

In dieser AG werden kunsthandwerkliche Produkte aus verschiedenen Materialien hergestellt, die dann auch z. B. zum Verkauf auf dem Weihnachtsmarkt gelangen. Der AG-Leiterin ist wichtig, dass die Kinder den Umgang mit möglichst vielen verschiedenen Materialien kennenlernen.

3.1.1.5 Angebote mit fachlichen Erkundungs- und Erweiterungsaktivitäten

Angebote im außerschulischen Bereich helfen auch zur fachlichen Vertiefung von persönlichen Interessen beizutragen. So wurde z. B. im Unterricht über bestimmte Künstler gesprochen, aber die Zeit reichte nicht aus, andere Künstler einzubeziehen, etwas über deren Werke und Techniken zu erfahren und eigene Nachempfindungen der Malweisen anzuschließen. Dies gilt auch für Musikstücke von bisher nicht bekannten Komponisten, die erst mal gehört und dann verarbeitet werden müssen.

Kunst: Künstler kennenlernen

In dieser von einer Erzieherin geleiteten AG des 3./4.Schuljahres steht ein Künstler bzw. eine Kunstrichtung im Mittelpunkt. Angefangen wird mit einer Mind-Map zu Miró, um möglichst viel über den Künstler zu erfahren. Dazu haben die Kinder am Computer Informationen über die Biografie, über Bilder und die Stilrichtung insgesamt gesammelt. Anschließend arbeiten die Kinder selbst in Orientierung an Miró und erstellen ein riesiges Mobile mit typischen Miróformen.

Musik: Kinderkonzerte

Hier werden unter Einbeziehung externer Orchester Musikstücke kindgerecht angeboten und bearbeitet („Die waren in der Schule, also zwei Kinderkonzerte haben wir richtig gemacht“). Z. B. werden Bilderbücher, die die Kinder gelesen haben, musikalisch umgesetzt, es werden zu Kompositionen Bewegungen erfunden, die geprobt und auch aufgeführt werden. Wichtig ist, die Musikstücke im Vorfeld gut zu kennen und dann Bewegungsgestaltung oder eine Präsentation zu erarbeiten.

3.1.1.6 Angebote mit Kooperation von Teilsparnen

Das Besondere an diesen hier herausgestellten Angeboten ist das Kooperationsmoment, d. h. die Zusammenarbeit von Teilsparnen der kulturellen Bildung. Gerade durch den Ganzttag ergeben sich für die traditionellen Chor- und Orchester-AGs zusätzliche Möglichkeiten. Durch die größere zeitliche und organisatorische Flexibilität können sie Kooperationsvorhaben angehen, größere und anspruchsvollere Ziele in den Blick nehmen und damit dem Schulleben neue Akzente verleihen.

Musik: Chor und Orchester in Kooperation

Die Chor-AG (mit ca. 60 Kindern) und die Instrumental-AG (mit ca. 25 Kindern) arbeiten hier in Kooperation mit dem Ziel, gemeinsame Aufführungen bei Weihnachts- und Einschulungsfeiern durchzuführen und damit zu einer Bereicherung des Schullebens beizutragen. Die beiden AGs proben z. T. getrennt, z. T. aber auch gemeinsam. Die Instrumental-AG, die vorwiegend mit schuleigenen Rhythmusinstrumenten arbeitet, sieht sich vor allem in der Aufgabe die Chorarbeit

musikalisch zu unterstützen und damit stärker auch mit zu musikalischen Ganzheiten beizutragen.

Musik: Orchester, Flöten-AG und Chor in Kooperation

Hier arbeiten Orchester-AG, Flöten-AG und Chor eng zusammen. Im Mittelpunkt stehen häufig gemeinsame Stücke, die von jeder AG aber erst einmal getrennt bearbeitet werden. Beim Orchester werden Orff-Instrumente, aber auch privat gelernte Instrumente eingesetzt; die Stücke werden entsprechend der aktuellen Besetzung arrangiert. Während die Blockflötengruppe die Melodieführung macht, ist das Orchester für die harmonischen Begleitsätze zuständig. Manchmal kommt der Chor hinzu, der Lieder singt, die dazu passen. Zusammen haben die drei Gruppen dann ein vorführungsreifes Stück und treten z. B. gemeinsam beim großen Weihnachtskonzert auf. Manchmal spielen auch nur Orchester und Flöten-AG zusammen, so z. B. bei der Symphonie von Haydn („Das ist ein Themenblock aus der Symphonie, das wird max. 5 – 10 Minuten dauern, eine prägnante Melodie, die wird dann arrangiert und bearbeitet“). Ein andermal geht es vom Chor aus, der ein bestimmtes Lied einstudiert hat, bei dem dann Orchester und Flöten den Begleit- und Melodiesatz dazu spielen.

3.1.1.7 Angebote zur Bearbeitung fachlicher Themen mit künstlerischen Mitteln

Die Bearbeitung von fachlichen Themen mit künstlerischen Mitteln verschafft neue Blicke und Zugangsweisen und damit eine vertiefte Durchdringung der fachlichen Sachverhalte. Die Kinder erweitern ihr Methodenspektrum und verschaffen sich damit neue Bearbeitungs- und Erschließungsstrukturen.

Film: Kurzfilm über Sportarten

Zunächst haben sich die Kinder im Internet informiert, was alles für einen Kurzfilm benötigt wird: die ganzen technischen und gestalterischen Sachen. Hilfe bekommen sie von einer Praktikantin, die sich dann auf die Interessen der Kinder einlässt. Diese wollen vor allem in dem Film zeigen, welche Tricks es in den verschiedenen Sportarten gibt. Die Kinder haben Interviews geführt, diese in die Filmaufnahmen integriert und hinterher alles zu einem überschaubaren Kurzfilm zusammengeschnitten.

Kunst, Foto: Erkundung von Berufen

Einmal in der Woche werden von Kindern des Ganztags Besuche bei Angehörigen bestimmter Berufsgruppen absolviert (Schreiner, Uhrmacher, Fliesenleger, Anstreicher...). Sie führen Interviews vor Ort, eruiieren, was in den Berufen gemacht wird und dokumentieren dies mit künstlerischen Mitteln. So werden beispielsweise Informationsplakate entworfen, Texte verfasst, Bilder gemalt und Fotos angefertigt.

3.1.1.8 Angebote für Fortgeschrittene

Mit Angeboten für Fortgeschrittene kann der Ganzttag die Stärkung von Begabungspotenzialen unterstützen und erste Strukturen im Hinblick auf aufbauende und professionalisierende Prinzipien in sonst eher wenig berücksichtigten Kompetenzbereichen angehen.

Zirkus: Zaubern für Fortgeschrittene

Im Anschluss an ein Zirkusprojekt im Ferienprogramm, bei dem es u. a. auch um das Zaubern ging, gibt es für Interessierte ein Spezialangebot zum Zaubern. Es wird von einer Praktikantin durchgeführt, die dazu eine Arbeit schreibt. Das AG-Angebot erhält dadurch eine ganz besondere Komponente und die Kinder können ihren Horizont deutlich erweitern.

Musik: Blockflöte (mit Verzahnung)

Nach einem verbindlichen Flötenkurs für alle Kinder in den Schuljahren 1 bis 3 gibt es ab Klasse 4 eine AG für Fortgeschrittene, in der Interessierte ihre Aktivitäten im Bereich Blockflöte vertiefen können. Die Kinder erhalten dadurch eine Möglichkeit der Professionalisierung, die sie ohne den Ganzttag nicht hätten. Dies ist gleichzeitig ein Verzahnungsangebot, mit dem die Schule den Vor- und Nachmittag noch mehr miteinander verknüpfen will.

3.1.1.9 Angebote an außerschulischen Lernorten

Gerade in der kulturellen Bildung sind außerschulische Lernorte (wie Museen) besonders naheliegende Alternativen zu den Angeboten im schulinternen Kontext. In den außerunterrichtlichen Angeboten des Ganztags können solche Angebote unkomplizierter und flexibler angegangen werden als in dem engen zeitlichen Korsett des curricular verbindlichen Unterrichts. Dabei bleibt auch genügend Zeit für die Gestaltung neuartige Produkte (künstlerische Gruppenarbeiten, Museumsführer).

Kunst: Beuys-Projekt

Die Kinder arbeiten hier in den Räumen (Bilder) und auf dem Gelände (Skulpturen) des Beuys Museums. Einmal in der Woche treffen sie sich mit der Museumspädagogin, die ihnen das Thema Beuys in der Begegnung mit Originalkunstwerken nahebringt. Die Kinder betrachten und beschreiben Bilder und Skulpturen, sie erfinden Geschichten zu den Kunstwerken, sie lernen die Techniken von Beuys kennen, lassen sich inspirieren und werden schließlich selbst zu Künstlerinnen und Künstlern, in dem sie in Beuys-Art malen und gestalten. Dabei entstehen Einzel- und Gruppenarbeiten.

Kunst, Literatur: Museumsführer

Immer wieder besuchten die Kinder einer Ganztagsgruppe das nahegelegene Museum mit seiner Dauerausstellung, aber auch mit den Wechsellausstellungen von Künstlern sowie zu verschiedenen thematisch orientierten Bereichen. Es entwickelte sich die Idee, einen Museumsführer zu erstellen und damit die Arbeit des Museums zu dokumentieren.

3.1.1.10 Angebote zur Unterhaltung und Entspannung

Kulturelle Angebote werden im offenen Ganztage auch ganz bewusst eingesetzt, um den Kindern Unterhaltungs- und Entspannungsmöglichkeiten zu bieten. Solche Angebote bieten eine große Vielfalt einladender, – teils auch provokanter – Einstiegsumgebungen, um den unterschiedlichen Stimmungen entgegenzukommen. So werden solche Angebote oft auch zu Regenerationselementen, um die Kinder wieder in ihre „Mitte“ zurückzubringen.

Kunst: Bastelwerkstatt

Künstlerisches Gestalten dient in dieser AG dazu, dass die Kinder „einfach auch mal abschalten können“. Es steht in dem Raum viel Material zur Verfügung. Es gibt einen gewissen Rahmen für die Arbeit („Das ist schon sehr jahreszeitbezogen“), die Kinder haben aber auch die Möglichkeit, frei zu basteln und ihre Ideen zu verwirklichen. Meist gibt es immer etwas Neues, es wird aber auch an angefangenen Produkten weitergearbeitet.

3.1.1.11 Förderangebote mit kultureller Komponente

Einige Schulen haben die Methoden des kulturellen Arbeitens als Förderansätze entdeckt, die manchen Kindern besser entgegenkommen als die traditionell eingesetzten Arbeitsformen. Mit spielerischen Aktivitäten wird versucht, den Kindern wieder Freude am Lernen zu ermöglichen. So gesehen akzentuieren Angebote der kulturellen Bildung auch andere Schwerpunkte der Schule wie z. B. Integration oder Sprachförderung. In diesen Settings gehen Angebote kultureller Bildung und die fachlichen Elemente ineinander über: die Kinder lernen etwas, ohne dass sie es merken – spielerisch halt und kreativ gestalterisch.

Literatur, Sprache: Lauschen und Lesen

Ein Angebot für Kinder, die besondere Unterstützung im Bereich Sprache benötigen. Es werden z. B. kurze Geschichten vorgelesen, zu denen die Kinder kleine Rollenspiele erfinden; Geschichten werden aber auch mit Bildern dargestellt und die Kinder zu sprachlichen Produktionen animiert („...dass die Kinder einfach dazu angeregt werden...indem sie diese Bilder sehen und betrachten...dass man dann halt versucht, das Sprachvermögen der Kinder so ein bisschen zu fördern“). Das Angebot verknüpft kreatives Arbeiten mit Sprachförderung. Dabei wird darauf

geachtet, dass in den Gruppen nicht mehr als 6 – 8 Kinder sind („...damit auch wirklich alle Kinder drankommen“).

3.1.1.12 Von den Kindern selbst arrangierte Angebote

Gerade bei kulturellen Angeboten scheinen die Motivationslagen auf Schülerseite manchmal kaum Grenzen zu finden. Persönliche Bedürfnisse werden punktgenau getroffen und drängen nach mehr Selbstständigkeit und auch danach, mehr eigene Verantwortung übernehmen zu wollen. Vielleicht können kulturelle Angebote hier auch als Türöffner für andere Bereiche herhalten, denn sie geben Gelegenheit zu signalisieren, dass man den Schülerinnen und Schülern auch etwas zutraut.

Tanz: Tanz für die Karnevalsfeier

Vor allem in Zusammenhang mit Brauchtumsfesten scheinen Kinder besonders herausgefordert, auch selbst Angebote in die Hand zu nehmen. So studieren z. B. in Vorbereitung auf die Karnevalsfeier Schülerinnen und Schüler aus 4.Klassen selbst ihre Tänze ein. Sie organisieren das selbst, arrangieren das selbst („Da waren zwei Schülerinnen, die waren die Chefinnen“). Die Schule stellt Räume und Zeiten zur Verfügung („Die durften in den Pausen dafür üben, die durften in den Musikraum gehen“).

3.1.1.13 Angebote in Zusammenhang mit Wettbewerben

Ganztagsangebote schaffen Raum für Aktivitäten, die sonst im schulischen Kontext allgemein nicht sehr breit aufgestellt sind. Kinder, die sonst vielleicht nicht zu einem erlesenen Kreis von Wettbewerbsteilnehmern gehören, können hier ihre Interessen vertiefen und die vielleicht schlummernden Spezialfähigkeiten aktivieren und umsetzen.

Kunst: Malwettbewerb

Die AGs im offenen Ganztage bieten vor allem eines: viel Zeit, viel individuelle Zeit. Dies ist gerade bei Wettbewerbsteilnahmen wichtig (z. B. Malwettbewerb). Während im Unterricht dafür kaum Zeit ist und deshalb nur selten Kontinuität der Arbeit für solche Wettbewerbe entstehen kann, gibt es im außerunterrichtlichen Bereich genügend Zeitkorridore, die dem individuellen Arbeitstempo entgegenkommen.

3.1.2 Projekte

Im Unterschied zu Arbeitsgemeinschaften haben Projekte eine kürzere Laufzeit, sind kompakter und haben ausgedehntere Arbeitsphasen („Man kann sich wirklich mal einen ganzen Tag Zeit nehmen“). In den außerunterrichtlichen Angeboten des offenen Ganztags sind es meist Angebote, die innerhalb des Ferienprogramms

stattfinden. Innerhalb solcher Projekte können gerade in den zusammenhängenden längeren Arbeitsphasen andere Aneignungsprozesse geschehen: „Die Kinder können ganz anders aufnehmen, weil die noch nicht 5 oder 6 Stunden hinter sich haben, sondern weil man einfach ruhig angehen kann...wir frühstücken mit den Kindern, besprechen dabei den Tagesablauf.“

3.1.2.1 Projekte als Teil des Ferienprogramms

Akrobatik, Zaubern, Jonglieren, Kunst: Zirkusprojekt

Eine Woche steht im Ferienprogramm das Thema Zirkus im Mittelpunkt. Die Mitarbeiterinnen des offenen Ganztags haben ohne externe Unterstützung alles selbst geplant, haben sich in die einzelnen Segmente der Zirkusarbeit eingearbeitet („Jeder von uns hat sich mit einem Bereich beschäftigt“), haben ein Konzept entwickelt und das ganze Wochenprogramm entsprechend vorbereitet („Das musste alles in der Freizeit erarbeitet werden“). Der Anspruch war, dass sich die Kinder auf einzelne Segmente spezialisieren (Akrobatik, Fakir, Zaubern), aber das Interesse der Kinder war so groß, dass dies nicht eingehalten werden konnte: sie wollten viel erleben und überall dabei sein, alles einmal ausprobieren. Auch Bühnenbild, Accessoires und Kostüme wurden selbst erstellt. Zum Abschluss gab es eine große Aufführung („Das ist unglaublich, was man da erlebt...was aus so einem kleinen Kind, was sonst so zaghaft ist...wie das da selbstbewusst steht und über sich hinauswächst“). Beim nächsten Mal wird es schon weniger Vorbereitung, denn die ganze gedankliche Vorarbeit ist bereits geleistet. Besonders wichtig: „Das schweiß natürlich sehr zusammen, unter den Kindern und auch den Mitarbeitern.“

Akrobatik, Musik: Zirkusprojekt

Es gibt im Ferienprogramm immer ein Rahmenthema (Indianer, Märchen, Wasserwelt). Diesmal war es ein Zirkusprojekt mit einer Laufzeit von drei Wochen mit viel Nachforschungen im Vorfeld („Internet, viele Bücher dazu gelesen und Anregungen geholt“). Morgens werden in kleinen Gruppen die Sachen einstudiert (Seiltanz, Akrobatik). Nachmittags wird das Zubehör gebastelt – Kostüme, aber auch für das Gewichtheben die Gewichtstangen aus Pappe und Luftballons. Einige Kinder haben mit einem Jugendmusiker ein Zirkuslied geschrieben („...und das haben die dann an dem Tag der Aufführung präsentiert, mit Instrumenten...“). Zwischendurch gab es Ausflüge, um die ganze Sache etwas aufzulockern.

Kunst: Künstler nachempfinden

Zeit für intensive Kunstrecherchen bietet auch das Ferienprogramm. Hier haben die Kinder z. B. Picasso und Hundertwasser kennengelernt, haben in der jeweiligen Art Bilder gemalt und diese beim Schulfest amerikanisch versteigert. So haben sie nicht nur die Schulöffentlichkeit auf ihre Arbeiten aufmerksam gemacht, sondern auch noch zu einem guten Zweck beigetragen.

Kunst: Bewegungsbilder

Als Teil des Ferienprogramms steht das Thema „Bewegungen in verschiedenen Sportarten“ im Mittelpunkt. Die Kinder haben Bewegungen nachgestellt, die Bewegungen wurden „eingefroren“, auf dem Boden nachgezeichnet und in lebensgroße Figuren überführt. Diese hängen noch heute im Foyer der Schule.

3.1.2.2 Projekte in Zusammenarbeit mit einem externen Lernort

Kunst: Baustile

Eine enge Zusammenarbeit zwischen einem Museum und einer Ganztagsgruppe. In Anbindung an eine aktuelle Ausstellung eines Museums, die sich mit Bauten und Baustilen beschäftigt, haben Museumspädagogen und Lehrkraft ein Projekt mit dem Schwerpunkt der Ausstellung vereinbart. Es gab zwei Besuche der Kinder im Museum, im Gegenzug führten die Museumspädagogen in der Schule mehrere produktorientierte Workshops zu dem Thema mit den Kindern durch.

3.1.3 Spontangebote in der Mittagspause und in der unverplanten Zeit

Angebote in den Pausen und in der unverplanten Zeit kommen den häufig wechselnden Bedürfnissen der Kinder entgegen, sie können bestimmten Stimmungen der Kinder entsprechen und damit Freude bereiten. Außerdem bieten solche Gelegenheitsangebote die Möglichkeit, auch nur kurzzeitig disponiblen kreativen Zeitfenstern von Kindern Raum zu geben, motivationale Strukturen zu stärken und zu kleinen Erfolgserlebnissen zu verhelfen. Kulturelle Angebote können hier mit ihrer großen Breite an Vielfalt trumpfen: es gibt Lesewelten, Bastelumgebungen, aber auch musikalische Kontexte, in die spontan für kurze Zeit eingetaucht werden kann.

Literatur: Lesepatin

Aus Sicht des offenen Ganztags ein regelmäßiges Angebot, aus Sicht der Kinder ein Spontangebot. Einmal in der Woche kommt um 15 Uhr die Lesepatin. Sie sitzt in der Bücherei und jede Woche wird aus einem anderen Buch vorgelesen. Was gelesen wird, bestimmen auch die Kinder mit („...z. B. dass die Kinder sagen: ach, wir möchten mal gerne was vom Wal hören“). Über die Teilnahme wird jeweils spontan entschieden „dann wird geguckt, wer möchte heute zu Frau X. und dann gehen die Finger hoch; und dann gucken wir: ja du heute nicht, du warst letztes Mal, vielleicht nehmen wir jemand anderes.“ Es sind immer 8 – 10 Kinder und es soll eine angenehme Atmosphäre sein („...es gibt auch noch Tee und Kekse“).

Kunst: Spontanes Basteln

Eigentlich ist es die Zeit, die den Kindern zur freien Verfügung steht. Aber auch in solchen Zeiten gibt es Tage, an denen Interesse und Wünsche spontan mit inte-

ressanten Angeboten umgesetzt werden wollen. Für solche Fälle steht eine externe Kraft zur Verfügung, die Kinder, die an diesem Tag gerade Lust dazu haben, in künstlerisch-gestalterische Prozesse einschleust. Sie hat einmal in der Woche ihren festen Platz im Speisesaal („...wo man ja eigentlich nicht basteln darf“) und hat dort viele Materialien um sich geschart. Sie geht dann in die einzelnen Ganztagsgruppen und holt die Kinder da ab. Die lassen sich dann von den Materialien anregen, basteln, zeichnen, malen, sind beschäftigt und unterhalten sich. Vieles ist möglich: „Also z. B. Seidenmalerei, demnächst wollen wir Filzen machen... viel mit Papier arbeiten, jetzt vor Ostern werden schon mal Eier angemalt; gestern haben wir Osterhasen gebastelt aus Tonpapier.“ Die Kinder sind sehr bedacht darauf, dass die erstellten Produkte hinterher gleich mitgenommen werden können. Also insgesamt für die Kinder eine Möglichkeit, ein stilles, kleines und schnelles Erfolgserlebnis zu haben.

Literatur: Leseeltern (mit Verzahnung)

Für Kinder, die Ruhe suchen, aber auch für Kinder, die zu Hause wenig Unterstützung erhalten, gibt es in der Mittagspause und in der unverplanten Zeit des offenen Ganztags Vorlesestunden, an denen sich die Kinder spontan beteiligen können („Das sind Kinder, die dadurch dann ans Lesen gebracht werden“). Diese Vorleseeinheiten werden von Müttern bestritten, die auch schon am Vormittag – begleitend zum Fachunterricht – die Patenschaft für einzelne Kinder bezogen auf das Lesen übernommen haben („... die mit einzelnen Kindern sich hier hinsetzen und über's Haus verteilt lesen“). Damit ist dieser Angebotsteil gleichzeitig auch ein Verzahnungsteil von Fachunterricht und außerunterrichtlichem Angebot.

3.1.4 Feste Dauerangebote der Schule

Schülerzeitung

Innerhalb einer 2-stündigen AG erarbeiten die Kinder einmal im Jahr eine Schülerzeitung. Besonders attraktiv für die Kinder ist, dass sie Interviews z. B. mit neuen oder alten Lehrkräften führen können. Sie schreiben über Tiere, arbeiten am Computer. Begleitet werden sie von einer Lehrkraft der Schule. Auch das ist ein Verzahnungselement, insofern als die Kinder des Ganztags ein oder zwei Seiten zum offenen Ganztags gestalten und so den anderen Kindern zeigen, was bei ihnen so alles geschieht und unternommen wird.

3.2 Zusätzliche, verbindliche Angebote für die ganze Schule oder für einzelne Klassen

Zusätzliche verbindliche Angebote im Bereich der kulturellen Bildung ergänzen das Tableau der fachlich curricularen Arbeit. Sie sind meist eng mit dem Fachunterricht verbunden; meist werden auch die regulären Unterrichtsstunden dafür verwendet. Ziel ist es, mit zusätzlichen Veranstaltungen und Projekten den Kindern die Vielfalt kultureller Bildung vor Augen zu führen und sie für weitere kulturelle Aktivitäten anzuregen und zu begeistern. Es geht also vornehmlich um neue Erfahrungen, um neuartige Erlebnisse und Einblicke (wie z. B. bei bestimmten Projekten mit externen Künstlerinnen und Künstlern). Solche zusätzlichen Aktivitäten dienen aber auch dazu, das Schulleben zu bereichern oder auch mit Öffnungsaktivitäten die Arbeit der Schule nach außen hin zu demonstrieren. Gerade kulturelle Aktivitäten bieten dafür einen guten Nährboden und es scheint nicht verwunderlich, dass gerade Schulen mit einem besonderen Schwerpunkt in diesem Feld – und um solche handelt es sich bei unserer Erkundungsstudie – hier besonders aktiv sind. Mit zusätzlichen kulturellen Angeboten in der regulären Zeit versuchen Schulen aber auch zu unterstreichen, dass ihnen der kulturelle Schwerpunkt besonders am Herzen liegt: sie investieren in den Aufbau von Basiskompetenzen, reichern ihre Förderangebote durch den Einbau kultureller Methoden an und betonen mit Ergänzungsangeboten den besonderen Stellenwert ihres Schwerpunktes (Lesewerkstatt, Tischbuch).

3.2.1 Regelmäßig wiederkehrende Tagesveranstaltungen

Angebote dieser Art akzentuieren häufig die Betonung einer kulturellen Sparte. Sie prägen das kulturelle Profil, sind Traditionsbestandteile im Ablauf eines Jahres, und haben im Terminkalender der Schule ihren festen Platz.

Literatur: Erich Kästner Tag

An einem Tag im Jahr laden alle Lehrkräfte, aber auch die Fachkräfte des offenen Ganztags zu einem Vorlesevormittag ein. Die vorzulesenden Bücher werden auf einem Plakat ausgewiesen, die Kinder entscheiden, welches Thema sie interessiert und ordnen sich der Gruppe – die jeweils jahrgangsübergreifend (1/2 bzw. 3/4) organisiert ist – zu. Es wird vorgelesen, selber gelesen, gebastelt, geschrieben, gedichtet („... was halt gerade zu dem jeweiligen Buch am besten passt“).

Literatur: Bücherrallye mit Lesenacht

Dieses Angebot, das sich immer auf einzelne Klassen bezieht, beginnt am späten Nachmittag mit einer Leserallye auf dem Schulhof und durch verschiedene Räume der Schule. Anschließend werden im Klassenraum Isomatten ausgelegt und die Kinder werden nach und nach – mit Hilfe von Eltern – in den Schlaf gelesen.

Literatur: Autorenlesung

Zum Bundesdeutschen Vorlesetag werden jährlich Kinderbuchautoren eingeladen, die im Klassenraum oder in der Bücherei den Kindern vorlesen. Es wird an diesem Tag aber auch zu einem Buch gearbeitet. Die Kinder haben zu einem Buch über einen Löwen Löwenbriefe geschrieben. Diese haben sie in einem Kindergarten vorgelesen. Andere Klassen waren mit den Großeltern zusammen, haben den Großeltern vorgelesen, aber sich auch vorlesen lassen.

Musik: Jahreszeitenansingen

Singevents gehören in vielen Schulen zu den regelmäßigen jährlichen Ritualen. Beim Jahreszeitenansingen leisten alle Klassen einen Beitrag – mit Musik, Liedern, Gedichten. Damit es eine gewisse Verbindlichkeit erhält, wird vorher ein Plan ausgelegt, der zeigt, welche Stücke von welcher Klasse präsentiert werden. Es gibt Einzel- und Gruppenauftritte, und es werden auch die parallel dazu erstellten Bastel- und Malarbeiten gezeigt („...also z. B. das 1. Schuljahr hatte ein Frühlingsgedicht, wo sie dann auch dazu gebastelt haben“). So gesehen ist es auch ein spartenübergreifender Tagesevent.

Literatur: Leseforum

Das Leseforum findet 3 x im Jahr statt („Das gehört zur Tradition des Hauses“). Alle Personen des Kollegiums (auch die Mitarbeiter/innen in den außerunterrichtlichen Angeboten) lesen innerhalb einer Stunde aus einem Buch vor („Wir haben 20 Gruppen, 20 Leseforen“). Die Kinder haben eine kurze Inhaltsangabe zu jedem Buch erhalten, einen Hinweis zum jeweiligen Raum bekommen und wählen sich die Gruppe aus („Bei mir in der Sporthalle habe ich immer Sportbücher, dann liegen die da auf Weichbodenmatten, nach 50 Minuten ist Schluss, danach können sie sich noch 10 Minuten bewegen“). Anschließend geht der Unterricht weiter.

3.2.2 Jährlich wiederkehrende AG für die ganze Schule

Angebote, die alle Akteure in der Schule vereinen, tragen in besonderer Weise dazu bei, die Bindungskräfte für den kulturellen Spartenschwerpunkt zu mobilisieren.

Musical: Singspiel

Jährlich wiederkehrendes Schulevent, für das etwa ½ Jahr lang wöchentlich ein Mal geprobt wird und in das alle Kinder der Schule einbezogen sind. Die Kinder können wählen, ob sie tanzen, singen, musizieren, schauspielern oder mit am Bühnenbild arbeiten wollen („Die größte Gruppe sind die Sänger mit ca. 60 Leuten“). Ziel ist die Aufführung eines Singspiels mit jährlich wechselndem Thema. Die Teilgruppen üben erst getrennt. Parallel werden im normalen Musikunterricht die musikalischen Teile auf CD angehört und gesungen. Es gibt auch einige Solisten (Flöten, Ge-

sang). Während der Proben sind auch die Lehrkräfte aktiv dabei, sodass die gesamte Schulgemeinde eingebunden ist. Aufgeführt wird das Singspiel insbesondere bei Schultheatertagen („Wir transportieren dann wirklich 130 – 135 Kinder zu einem Aufführungsort“), aber auch beim Schulfest. Wichtig ist nicht nur das Produkt, sondern der Prozess („Wir erleben ja die Schüler in völlig anderer Situation“).

3.2.3 Singuläre Angebote

Singuläre Aktivitäten verstehen sich als besondere „Bonbons“ des Schwerpunkts. Die Schule will hier etwas Besonderes bieten und nutzt selbstverständlich Gelegenheiten, die von außen angeboten werden. Sie bringen Abwechslung in den Schulalltag, sind aber auch sehr öffentlichkeitswirksam und manifestieren den Anspruch der Schule für den jeweiligen kulturellen Schwerpunkt.

Musik: Singen als Gemeinschaftserlebnis

Aus dem Angebot eines externen Musikers ist ein Schulkonzert entstanden, das die gesamte Schulgemeinde in ihren Bann gezogen hat. Der Musiker hat mehrere Male die Schule besucht und in Fortbildungsveranstaltungen den Lehrkräften gezeigt, wie sie als fachfremde Kräfte mit einfachen Dingen Musik unterrichten können („Das bringt neuen Wind rein, wir haben auch erst mal gesehen, wie viele Leute was spielen können“). Das Kollegium einigte sich auf eine Anzahl von Liedern, die mit den Klassen einstudiert wurden. Zusätzlich wurden Musikgruppen aus verschiedenen AGs zusammengestellt, mit denen der Musiker eigene Proben angesetzt hat („Dann hat er mal morgens die Schlagzeuger dagehabt oder er hat mal nur die Gitarren dagehabt“). Bei der Aufführung haben alle mitgemacht: neben den Kindern und den Lehrkräften die Eltern, Großeltern usw. Jeder, der zu Hause ein Instrument hatte, hat es mitgebracht („Wir hatten 650 Leute in der Aula, dann hat er die einbezogen, alle haben gespielt oder gesungen und die meisten hatten vorher gar nicht geprobt“).

Musik: Orchestererkundung

Eine Schule hat das Angebot wahrgenommen, den Kindern ihrer 3. und 4. Klassen die Begegnung mit einem richtigen Orchester zu ermöglichen. Die Bigband kam in die Schule und spielte zunächst verschiedene Stücke. Anschließend konnten die Kinder an Stationen die verschiedenen „Teile“ des Orchesters erkunden. Besichtigt und ausprobiert werden konnten z. B. Klarinette, Trompete, Posaune, Tuba und Saxophon. Die Instrumente wurden einzeln vorgespielt, dann konnten die Kinder sie selbst in die Hand nehmen und damit spielen („Die hatten verschiedene Mundstücke und haben versucht, Töne herauszukriegen“).

3.2.4 Projekte

Kulturbetonte Schulen sind immer auf der Suche nach neuen Projekten, um ihre Alltagsarbeit auch mit neuen Ideen von außen anzureichern. Vorhaben wie z. B. das Landesprogramm „Kultur und Schule“, aus dem die meisten der beschriebenen Projekte und Projektwochen stammen, sind deshalb willkommene Gelegenheiten, um neue Gestaltungsfelder kennenzulernen und mit den kooperierenden Profis neue Wege beschreiten zu können.

3.2.4.1 Klassenbezogenes Projekt mit externem Künstler

Kunst: Mosaikprojekt

Gerade in zusätzlichen Projekten gibt es Zeit und Ideen, um auch im Hinblick auf die Verschönerung der Schule tätig werden zu können. Unansehnliche Ecken und Wände der Schule können z. B. mit Hilfe eines externen Künstlers bearbeitet werden. So geschehen bei der Gestaltung eines Steinmosaiks, bei dem 20 Kinder beteiligt waren.

3.2.4.2 Klassenbezogenes Projekt mit stärkerer Entwicklungsorientierung und Verzahnung

Theater: Figurentheater

Die Kinder haben sich aus einem Buch („Die kleine Hexe“) Teile ausgesucht, die sie gerne nachspielen wollten. In der Klasse wurden am Vormittag die Teile entwickelt und gemeinsam geschrieben. Die Figuren wurden selbst gebastelt und auch die Hintergründe wurden selbst hergestellt („...mit Tageslichtprojektor auf die große Leinwand projiziert“). Am Nachmittag gab es dann die Probearbeiten, bei denen auch die Gruppenbetreuerin des Ganztags dabei war. Sie hat auch einzelne Sequenzen alleine mit den Kindern eingeübt. Nach 4-monatiger Arbeit haben die Kinder mit dem Stück das Theaterfestival der Schulen eröffnet.

Theater: Theaterstück mit Anregungsgehalt

Innerhalb von zwei Wochen entwickeln die Kinder einer Klasse mit Hilfe von externen Theaterpädagogen ein eigenes Theaterstück. Grundlage dafür ist ein Bilderbuch („Die haben keine Texte vorher, sondern nur ein Thema...die entwickeln wirklich von Null ein Theaterstück an den Problemen der Kinder“). Das fertige Stück wird dann aufgeführt, und eine andere Klasse entwickelt darauf aufbauend das Bilderbuch weiter.

3.2.4.3 Spartenübergreifendes Projekt mit kulturellen Elementen

Kunst, Musik, Akrobatik: Afrika-Projekt

Beim Afrika-Projekt mit dem Titel „Leben und Lernen wie Kinder in Afrika“ arbeiten die Kinder 2 bis 3 Wochen in den Fächern Sachunterricht, Sprache, Religion und Kunst fokussiert zum Thema Afrika. An 2 bis 3 Tagen wird dazu ein afrikanischer Künstler eingeladen, der jeweils dann einen halben Tag mit jeder Klasse arbeitet, dabei musikalische und akrobatische Elemente einbringt und damit für ein Stück Authentizität sorgt („...wirkt sehr nachhaltig...ich habe jetzt noch Kinder, die solche Dinge vorführen und üben zu Hause, weil sie eben von ihm Anregungen bekommen haben“).

3.2.5 Projektwochen

3.2.5.1 Spartenübergreifendes Angebot für alle Kinder der Schule

Akrobatik, Kunst, Musik: Zirkusprojekt

Eine Woche Zirkus für alle Kinder der Schule – mit Zelt, mit Aufführung, aber ohne Tiere. Die Kinder werden die eine Hälfte der Zeit von professionellen Zirkusleuten angeleitet und zu Artisten, Zauberern, Jongleuren ausgebildet. Die andere Hälfte der Zeit sind sie mit den Lehrkräften zusammen, studieren Lieder ein und gestalten Kostüme und Requisiten. Dabei profitieren die Lehrkräfte von den Erfahrungen der Fachkräfte des Ganztags, die zwei Jahre vorher selbst einen Zirkus im Ferienprogramm auf die Beine gestellt haben. Auch dies ist eine Form von Verzahnung, denn der außerunterrichtliche Bereich ist hier in Vorleistung getreten, die Lehrkräfte können die dabei gewonnenen Erfahrungen für die gesamte Schule nutzen („... sodass jetzt alles, was die damals mit unseren Kindern einstudiert und gelernt haben oder alles was sie gemerkt haben, das nicht klappte – das können wir natürlich jetzt da übertragen“).

3.2.5.2 Spartenübergreifendes Angebot für eine Klasse

Kunst, Musik, Werken: Klangobjekt

Musikalische und künstlerisch gestalterische Elemente kommen bei diesem Projekt zusammen. Im Kern geht es zunächst darum, zusammen mit einem Klangkünstler Klänge der Umwelt erfahrbar zu machen und diese dann in einem Klangobjekt umzusetzen („Wir hatten uns überlegt, dass man das Hörrohr von Beethoven nachbauen könnte“). Die Kinder haben Klänge in ihrem Umfeld erkundet (Straßen Geräusche, Vogelzwitschern, Kirchenglocken) und überlegt, mit welchen Materialien sie diese Klänge erzeugen könnten. Sie sammelten die unterschiedlichsten Gegenstände, wie z. B. Fahrradreifen, Speichen, riesige Blechtonnen, Schirmgestelle („... auch Abfallgegenstände von zu Hause“), bauten sie zusammen und

erstellten ein riesiges Klangobjekt, das in einem ausrangierten Holzschrank Platz fand. Dieses Objekt brachte die unterschiedlichsten Klänge hervor und man konnte damit sogar eigenwillige Musikstücke zu Wege bringen. Mit der kollektiven Gestaltung der Klangkunstplastik sollte der Perspektivwechsel angeregt werden, es sollte aber auch ein Gesamtkunstwerk darstellen. Auf dem Schulfest wurde es den Erwachsenen vorgeführt und hat anschließend noch für eine gewisse Zeit auf provokante Weise den Schulhof verschönert.

3.2.6 Angebote zum Aufbau von Basiskompetenzen

Es scheint eine wichtige Basis für die Arbeit der kulturellen Bildung in den außerunterrichtlichen Angeboten, wenn im Unterricht ein Fundus an musischer Ausbildung (z. B. instrumenteller Ausbildung) für alle Kinder gelegt wird (Flöten verbindlich für alle Schüler). Dadurch wird es einfacher, auch in den Wahlangeboten des offenen Ganztags mehr weiterführende Angebote zu platzieren und z. B. für einen kontinuierlichen Aufbau der musikalischen Kompetenzen zu sorgen.

Musik: Basiskurs Flöten

Auf dem Hintergrund des im Schulprogramm verankerten Schwerpunkts in musischer Erziehung lernen alle Kinder der Schule vom 1. bis zum 3. Schuljahr verbindlich Flöte. Dies ist eine feste Stunde im Stundenplan auf der Grundlage eines Schulkonferenzbeschlusses. Getragen wird der Unterricht durch die ausgebildeten Musiklehrkräfte der Schule. Ziel ist das gemeinsame Musizieren. Die Kinder werden von Anfang an bei Anlässen in Aufführungen eingebunden („... gern auch mit sog. Spiel-mit-Stücken, d. h. es wird eine Begleitung vorgegeben und die Kinder können dann ihre wenigen Töne, die sie am Anfang ja nur können, aber doch sehr wirksam auch schon einem Publikum darbieten, und wachsen so in dieses gemeinsame Musizieren hinein“). Ab Klasse 4 gibt es für die Interessierten eine Fortgeschrittenen-AG.

3.2.7 Förderangebote mit kultureller Komponente

Offensichtlich haben die Erfahrungen mit kulturellen Angeboten in einigen Schulen dazu geführt, das traditionelle Spektrum an Fördermethoden insbesondere mit theaterpädagogischen Arbeitsmethoden anzureichern und zu erweitern. Damit kann den besonderen Voraussetzungen bestimmter Kinder noch besser entsprochen werden.

Literatur, Theater: Projekt Deutsch

Einmal in der Woche gibt es im 1. und 2. Schuljahr eine Doppelstunde, in der Kinder im Fach Deutsch in den Bereichen Lesekompetenzerweiterung, szenisches Spiel und Vorleseprojekte noch einmal eine besondere Förderung erfahren. Unter

Einbeziehung theaterpädagogischer Methoden haben leistungsschwache Kinder die Möglichkeit, sich von einer ganz anderen Seite zu zeigen („Es zeigte sich, dass es für die Kinder ein großer Gewinn ist – freies Sprechen“).

Literatur, Theater: Wörterjongleure

Zusätzlich zum Unterricht kommt eine Theaterpädagogin in die Schule und befasst sich über einen Zeitraum von 2 bis 3 Wochen mit einer Gruppe von Kindern des 2. Schuljahres. Es sind Kinder, die gezielt dafür ausgewählt werden („...die eher schüchtern und zurückhaltend sind“). Innerhalb des Zeitraumes arbeitet sie an zwei Vormittagen in der Woche mit den Kindern zum Thema „Körpersprache“. Es geht um Gestik und Mimik, es geht um Gestalten mit Sprache und um entsprechende Bewegungen dazu („Angelpunkt ist dann ganz oft der „Buchstabenfresser“ von Paul Maar, ein Kinderbuch, an dem die Kinder arbeiten“). Zum Abschluss gibt es kleine Präsentationen („Dann wird eher so stehgreifmäßig etwas aufgeführt“).

3.2.8 Ergänzungsangebote parallel zum Unterricht

Die Schwerpunktarbeit im kulturellen Bereich bringt es mit sich, möglichst viele Gelegenheiten zu nutzen, um den Kindern zusätzliche kulturbetonte Erlebnisse zukommen zu lassen (z. B. Lesewerkstatt). Es werden dadurch bestimmte Gewohnheiten und Rituale aufgebaut und möglicherweise auch verinnerlicht (z. B. Tischbuch).

Literatur: Lesewerkstatt

Parallel zum Unterricht gibt es einmal in der Woche eine von Eltern eingerichtete Lesewerkstatt. In einem Raum, der mit Büchern bestückt und gemütlich ausgestattet ist, finden sich jeweils kleine Gruppen von Kindern ein, die Lesen üben, vorgelesen bekommen, zu Büchern arbeiten und vielleicht auch etwas gestalten. Teilweise überlegen sich die als Lesespaten tätigen Eltern ein richtiges Programm („... überlegen, zu welchen Büchern sie arbeiten möchten, was sie vorlesen möchten und bereiten das auch vor“). Es gibt aber auch Situationen, bei denen die Klassenlehrerinnen die Lesespaten bitten, zu ganz bestimmten Themen etwas zu lesen oder ganz bestimmte Texte zu erarbeiten.

Literatur: Tischbuch

Jedes Kind der Schule hat ein Tischbuch, das die Kinder begleitet und in dem in den freien Zeiten gelesen werden kann. Alle 14 Tage gehen die Klassen mit ihrer Lehrkraft in die Schulbücherei und haben dann genügend Zeit, um sich neuen Lesestoff auszusuchen. So können sie auch regelmäßig im Ganztage in ihrem Buch schmökern. Natürlich können sie auch ihr Lieblingsbuch von zu Hause mitbringen („... und dann können sie vorm Unterricht drin lesen oder wenn sie ihre Arbeiten fertig haben und noch ein bisschen Zeit übrig ist“).

4. Wie Angebote der kulturellen Bildung zustandekommen

Viele Angebote haben ihre Grundlagen häufig in den Ansprüchen, die mit dem Schwerpunkt – und praktisch alle von uns untersuchten Schulen haben einen Schwerpunkt in kultureller Bildung – verbunden sind. Dabei spielen insbesondere Schulprogrammaspekte, das Vorhandensein entsprechender Kompetenzen im Kollegium, aber auch Aspekte der jeweiligen Kooperationspartner und –einrichtungen eine besondere Rolle. Im Rahmen unserer Untersuchung, bei der nicht umfassend die Zusammenhänge beim Zustandekommen der kulturellen Angebote in den Blick genommen und geklärt werden konnten, geht es im Folgenden darum, darüber hinausgehende Faktoren ausfindig zu machen, die für die Realisierung solcher Angebote von Bedeutung sind.

Interessen der Kinder sondieren

Eine wesentliche Bestimmungsgröße für das Zustandekommen von Angeboten der kulturellen Bildung sind die Wünsche und Interessen der Kinder („...dass man angefangen hat zu gucken, was interessiert die Kinder denn so“). Diese werden aber nicht einfach so übernommen, sondern es werden Angebote mit verschiedenen Facetten ausprobiert, verworfen und wieder ausprobiert, bis schließlich geeignete Formen entstehen („Und daraus ist es eigentlich entstanden, dass wir irgendwann gesagt haben, Trommeln ist eine tolle Sache, haben das ausprobiert und haben gesehen, dass das für die Kinder einfach eine tolle Möglichkeit ist, mit einem Instrument umzugehen, um den Rhythmus zu stärken ...nachmittags ist der Spaßfaktor ganz wesentlich; da geht es nicht nur um Leistung, sondern es ist schön, wenn da was bei rumkommt, auch noch so andere Dinge als Spaß; und dadurch hat es sich entwickelt, dass wir gesehen haben, das ist etwas, was die Kinder gut annehmen“).

Rekrutierung von Personen mit Kontinuität

Angebote müssen zwar die Kinder ansprechen, aber auf Dauer können sich solche Angebote nur dann halten, wenn sie von Personen gemacht werden, die selbst Kontinuität einbringen können („Dann wurde das ausgeweitet und wir haben geschaut, wen wir da langfristig bekommen können, der das Angebot macht. Wir machen nur Angebote, wo wir sehen, dass es auf Dauer erfolgreich ist: Dass die Kinder gerne dahin gehen, dass es ein Angebot ist, was sie annehmen, weil sonst macht es keinen Sinn“).

Örtliche und regionale Lage ständig im Blick behalten

Wichtig für das Arrangieren der Angebotspalette ist natürlich eine gute Kenntnis der örtlichen bzw. regionalen Kulturszene und es ist gut, wenn dies eine Person des Kollegiums im Blick behält. Dazu gehören auch die Pflege von Kontakten zu kulturellen Einrichtungen, der Austausch mit anderen Schulen sowie die Einbeziehung der Erfahrungen des jeweiligen Trägers („Das ist schon so, dass man alle Sinne einfach offen hält, dass man immer wieder überlegt, was gibt es noch. Ob ich

jetzt meinetwegen eine Zeitung lese, wo ich dann feststelle, in D., die haben das und das gemacht oder irgendwie auf einmal auf die Idee komme, ach Mensch, das wäre doch was für uns. Oder wo einfach es so ist, dass Eltern manchmal sagen, ach ich habe gehört, es gibt da jemand, der macht das so und so. Dann natürlich, weil wir in S. alleine schon 6 offene Ganztagschulen haben, ist natürlich auch der Austausch von uns untereinander da, dass wir einfach mal erzählen, wir haben das gemacht, wir haben jenes gemacht, und bekommen auch von der AWO z. T. mal mitgeteilt, wer sich dort wieder beworben hat, wer noch in irgendeiner Richtung was machen möchte“).

Ansprechen externer Einrichtungen und Personen

Vor allem bei der Rekrutierung neuer Angebote kommt man meist nicht darum herum, die verschiedenen Einrichtungen systematisch „abzuklappern“, selbst zu kontaktieren und das Feld der in Frage kommenden Personen zu checken („Man muss sich schon selbst als Ganztagsleitung drum kümmern, man wird kaum angesprochen, d. h. ich telefoniere dann wirklich rum, jetzt gerade auch schon fürs nächste Schuljahr und informiere mich ... rufe auch wirklich Leute dann an in Tanzschulen oder nehme mir hier einen Prospekt von der Gemeinde, wo die ganzen Vereine drinstehen und rufe dann bei den Leitungskräften an und frage, ob die nicht jemand für uns haben, der hier eine AG machen könnte oder Streetdance dann über Bekannte...“)

Ausschreibung schulinterner Wettbewerbe

Eine interessante Idee ist es, mögliche zukünftige kulturelle Projekte durch Wettbewerbe in die Wege zu leiten. Man benötigt dazu nur eine bestimmte Aufgabe, für die man sich – wie im folgenden Beispiel – durch künstlerische Mittel Lösungen bzw. Hilfen verspricht: „Wir haben in den letzten 4 Jahren unseren Schulhof umgestaltet mit Eltern; haben da auch ganz eng die Kinder eingebunden. Wir hatten jetzt einen Wettbewerb. Hinten an der Turnhalle ist so eine blöde Ecke, die ganz hässlich ist. Ich habe ein Schulparlament, das hat diesen Wettbewerb ausgewertet. Bewerben konnten sich alle Kinder der Schule, alle Familien, Klassen, einzelne Kinder. Es kamen ganz viele Einsendungen. Das Schulparlament hat das ausgewertet, wir haben Kriterien festgelegt und da war eine ganz tolle Idee dabei. Und zwar: wir haben 8 Klassen und jede Klasse hat einen Klassentiernamen (Elefanten, Bären usw.). Dieses eine Mädchen hatte die Idee, man müsste einen Künstler finden, der mit den Klassen diese Klassentiere riesig groß aus Holz erarbeitet, wo man draufklettern kann, und die verteilen wir überall auf dem Schulhof und malen die auch noch bunt an. Jetzt müssen wir einen Künstler finden, der so was mit uns umsetzt, mit den Kindern zusammen das macht ... Meine Erfahrung ist ja immer: die Kinder fragen, die Kinder haben die tollen Ideen. Wir müssen uns nicht als Erwachsene die tollsten Dinge ausdenken, die Kinder haben die Ideen.“

Erhöhte Nachfrage nach dem Besuch von Veranstaltungen

Angebote verbreiten sich auch dadurch, dass Kinder durch den Besuch von Aufführungen „Feuer fangen“ und so eine große Nachfrage nach dem Angebot entsteht („Wir haben das ja allen Kindern hier vorgespielt und dadurch hatte ich dann im nächsten Jahr so einen Zulauf, dass die alle mitmachen wollten und das ist dieses Jahr genau das gleiche. Die haben gesehen, wie viel Spaß die Kinder auf der Bühne hatten und dann wollten möglichst viele mitmachen, die wollten auch auf die Bühne“)

Einwerbung zusätzlicher Mittel

Ideen für besondere kulturelle Vorhaben können oft nur umgesetzt werden, wenn zusätzliche finanzielle Mittel eingeworben werden. Hier gibt es z. B. den Anreiz über das Programm „Kultur und Schule“. Doch auch bei interessanten Projektanträgen kommen eine Reihe von Schulen nicht immer zum Zuge und müssen sich nach anderen Geldgebern umsehen („Wir hatten ein tolles Konzept entwickelt, Tanztheater und die Werkstatt Friedenserziehung wollten was zusammen machen ... Streiten lernen kann man unglaublich gut in Bewegung umsetzen. Dann hätten wir das ganz gerne miteinander verbunden, aber das ist leider nicht gefördert worden, jetzt versuche ich das über die Rotarier hinzukriegen. Denn sonst bricht das irgendwann ab...“)

Breites Tableau an Kräften

Auch kulturell ambitionierte Schulen müssen mit ihren häufig knapp bemessenen Mitteln sorgsam umgehen. Neben engagierten Personen im Ehrenamt, solchen mit Aufwandsentschädigung und eigenen Kräften müssen gezielt qualifizierte Personen rekrutiert werden, für die dann auch schon mal tiefer in die Tasche gegriffen werden muss („Im Grunde muss man auch bereit sein, qualifizierte Leute dafür zu bezahlen, man kann nicht alles mit 9 Euro-Kräften und Engagement machen“). Ein gewisser Vorteil wird dann durchaus auch in dem multiplikatorischen Effekt gesehen, der dadurch mit einhergehen kann. („... was nicht heißt, dass man immer den hohen Ausbildungsgrad von was weiß ich was braucht, aber man braucht schon ein paar Leute dazwischen, die die anderen dann letztendlich irgendwo mitziehen und denen auf Dauer so ein bisschen was vermitteln, beibringen, dass sich das ausbreitet. Man kann nicht nur mit nicht ausgebildeten Leuten die Qualität erzeugen“.)

5. Arbeitsweisen in der kulturellen Bildung

Bei der Beschreibung der verschiedenen Angebote in Kapitel 3 ist z. T. bereits schon auf die Arbeitsweisen und -methoden eingegangen worden. Hier soll dieses Thema noch einmal systematischer aufgegriffen und gefragt werden, woran die Kinder in diesen Angeboten arbeiten, welche Arbeits- und Lernformen vorkommen und was diese Arbeitsweisen ggf. von denen in den regulär-curricularen Angeboten unterscheidet. Um einen Überblick darüber zu bekommen, was die Kinder in den Angeboten tun, haben wir die Aktivitäten in den oben beschriebenen Angeboten in gekürzter Form noch einmal spartenweise zusammengestellt:

Musik, Musical

- Die Kinder untermalen – unter Benutzung verschiedener Instrumente – Geschichten mit Klängen und Geräuschen.
- Die Kinder lernen Trommeltechniken zu bestimmten Liedern und achten genau auf die Vorgaben.
- Die Kinder spielen zusammen in einem Orchester:
- Die Kinder lernen zusammen unter Anleitung in einer kleinen Gruppe die Grundlagen für ein bestimmtes Instrument.
- Die Kinder entwickeln Geschichten und erfinden passende Rhythmen und Lieder dazu.
- Die Kinder erkunden und probieren die Instrumente eines richtigen Orchesters aus.
- Die Kinder erkunden Klänge in ihrem Umfeld und versuchen diese durch den Bau verschiedener Vorrichtungen nachzuempfinden.
- Die Kinder stimmen sich über Lieder in ein Stück ein und entscheiden sich für eine entsprechende Rolle.
- Die Kinder können solistische Gesänge individuell einüben.

Tanz

- Die Kinder üben vorgegebene Tänze ein.
- Die Kinder stellen aus vorgegebenen Tanzelementen einen Tanz zusammen.
- Die Kinder spielen sich selbst erfundene Tänze in kleinen Gruppen gegenseitig vor und geben sich Rückmeldungen.
- Die Kinder entwickeln tänzerische Bewegungen aus der gegenseitigen Beobachtung.
- Die Kinder überlegen sich, welche Schritte zu einer bestimmten Musik passen und diskutieren gemeinsam die Vorschläge.
- Die Kinder denken sich aufgrund von Vorgaben selbst Tanzelemente aus, die sie anderen Kindern vorführen.

Theater

- Die Kinder lassen sich von Bildern anregen und erfinden dazu kleine Szenen, die sie spielen.

- Die Kinder erhalten gruppenweise kleine Spielaufgaben, die sie gemeinsam umsetzen und am Ende der Stunde vorstellen.
- Die Kinder führen (Bilder)Geschichten in selbst erstellten Rollenspielen weiter.
- Die Kinder bearbeiten Themen wie Freundschaft, Streit, Mobbing in kleinen Texten und spielen sie.
- Die Kinder spielen Teile eines Buches im Figurentheater nach.

Kunst

- Die Kinder erfinden Schriftformen unter Verwendung verschiedener Maltechniken.
- Die Kinder üben sich in verschiedenen Schneide- und Nähetechniken und benutzen diese zur Erstellung von künstlerischen Produkten.
- Die Kinder lernen verschiedene Materialien kennen und erstellen damit künstlerische Produkte.
- Die Kinder erstellen eine Mind-Map zu einem bestimmten Künstler und malen auf der Grundlage dieser Informationen in der Art des Künstlers.
- Die Kinder experimentieren mit einem bestimmten Material und gelangen dabei zu bekannten oder neuartigen Figuren.
- Die Kinder betrachten und beschreiben Originalkunstwerke und erfinden Geschichten dazu.
- Die Kinder lernen die verschiedenen künstlerischen Techniken eines Künstlers kennen und experimentieren anschließend mit diesen.
- Die Kinder stellen Bewegungen dar, bringen diese auf Papier und schaffen so lebensgroße Figuren, die ausgestellt werden.
- Die Kinder lernen verschiedene Baustile kennen und erstellen auf dieser Grundlage bauliche Formen und Strukturen.
- Die Kinder entwerfen Bühnenbild, Kostüme und Accessoires für ihre Zirkusaufführung.

Literatur

- Die Kinder erkunden ein Museum und erstellen einen Museumsführer.
- Die Kinder erfinden kleine Rollenspiele zu vorgelesenen Geschichten.
- die Kinder schreiben regelmäßig Beiträge über ihren Ganztag in der Schülerzeitung.
- Die Kinder wählen sich zu Themen ein, zu denen sie vorgelesen bekommen.
- Nach einer Vorlesephase basteln oder schreiben die Kinder zu den gehörten Inhalten.
- Die Kinder greifen die Inhalte eines ihnen vorgestellten Buches auf und schreiben dazu Briefe, die sie anderen Kindern vorlesen.
- Lesen wird als Erlebnis inszeniert und mit Tee und Kuchen zelebriert.

Film, Foto

- Die Kinder führen Interviews zu einem Thema und beziehen diese in Filmaufnahmen ein.
- Die Kinder dokumentieren ihre Recherchen mit künstlerischen Mitteln (Fotos, Bilder).

Zirkus, Akrobatik

- Die Kinder erproben sich im Rahmen eines Zirkusprojektes in der Rolle als Akrobat, Fakir, Jongleur oder Zauberer.

5.1 Prinzipien der Arbeitsweisen kultureller Bildung

Die Arbeitsweisen in den verschiedenen Sparten der kulturellen Bildung – das wird aus der vorstehenden Auflistung deutlich – sind von großer Vielfalt geprägt. Aus den Aktivitäten lassen sich mindestens fünf Prinzipien herauslösen, die meist nicht allein stehen, sondern in den Angeboten häufig auch miteinander verknüpft sind.

(1) Entwicklungs-/Erprobungsprinzip

In vielen Aktivitäten geht es im weitesten Sinne darum, etwas zu entwickeln. Es geht um Erfinden, Weiterführen und Zusammenstellen, aber auch um Erproben und Experimentieren. Es sind also Angebote, bei denen die Kinder selber viel entscheiden können (Tanzschritte, Musik...). Die Fachkräfte sind dabei Animatoren, die Anregungen geben und Vorschläge machen.

(2) Grundlagen-/Übungsprinzip

Andere Aktivitäten sind geprägt vom Erarbeiten von Grundlagen, vom Einüben neuer Kompetenzen, vom Kennenlernen neuer Materialien, Techniken, Tanzbewegungen. Doch es geht dabei nicht nur um den „Einstieg“, sondern auch um die praktische Anwendung und das abschließende Präsentieren.

(3) Erkundungs-/Vertiefungsprinzip

In Ergänzung zu diesen beiden Prinzipien gibt es Aktivitäten und Arbeitsweisen, bei denen das Beschreiben, das Betrachten, das Erkunden im Mittelpunkt steht. Es geht dann vor allem darum, mehr Einblicke zu bekommen, um das praktische Arbeiten anschließend auf eine breitere Grundlage stellen zu können, es geht aber auch darum, Erkundetes und Beschriebenes mit künstlerischen Mitteln zu dokumentieren und umzusetzen.

(4) Kooperations-/Teamprinzip

Auch wenn bei den Aktivitäten der kulturellen Bildung die individuelle Perspektive eine wichtige Rolle spielt, sind es immer wieder die gemeinsamen Aktivitäten, die das Individuum häufig erst auf den entsprechenden Weg bringen. Man lernt und spielt zusammen in kleinen Gruppen, die Kinder spielen sich gegenseitig etwas vor, beobachten sich gegenseitig, geben sich aneinander Rückmeldungen, diskutieren miteinander, reflektieren die Alternativen und präsentieren gemeinsam.

(5) Einstimmungs-/Anregungsprinzip

Auffallend ist, dass bei vielen kulturellen Aktivitäten inspirierende, anregende oder einstimmende Prozesse im Spiel sind. Es scheint ein wichtiges Prinzip der kulturellen Angebote zu sein, zu Beginn der Arbeit erst einmal den Kontext zu bereiten. Kontext bereiten heißt z. B.

- die Kinder für kreative Prozesse aufzuschließen,
- ihnen Sicherheit und Orientierung zu geben für ein neues Arbeitsfeld,
- Transparenz und Bewusstsein zu schaffen für eigene Möglichkeiten,
- die eigenen Aktivitätsposten justieren lernen, um sich in Szene zu bringen,
- Hemmungen abzubauen und Blockaden zu lösen, damit Dispositionen gedeihen können und Raum geschaffen wird, in dem sich kreatives Potenzial entwickeln kann.

Die Kinder lernen dadurch, sich auf neue Anforderungen einzustellen, werden dafür zugänglicher, gewinnen authentische Nähe zu dem Ungewohnten. Die bevorstehenden Aktivitäten sollen den Kindern dabei als Erlebnisqualität im Gefühl bleiben, als eine Aktion, in der es möglich ist, persönliche Erfolgszuversicht aufzubauen. Darin könnte auch das Geheimnis liegen, warum diese Angebote bei den Kindern so viel Attraktivität genießen.

Natürlich sind diese Prinzipien auch Bestandteil von anderem Unterricht, auffallend ist bei den Angeboten der kulturellen Bildung im außerunterrichtlichen Bereich allerdings – und das könnte vielleicht ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal sein – dass es hier ein Übergewicht an Prinzipien mit selbstaktiver Komponente der Schülerinnen und Schüler gibt, und dass hier meist mehrere dieser Prinzipien miteinander verknüpft sind.

Entwicklungs-, Erkundungs-, Kooperations-, aber auch Einstimmungsprinzip verweisen allesamt auf Settings, in denen die Schülerinnen und Schüler selbst aktiv sein können. Das Bereitstellen von so vielen Anteilen selbstaktiven Agierens ist gleichzeitig natürlich auch ein Hinweis darauf, dass man auf die Eigenkräfte der Kinder setzt und dass man ihnen etwas zutraut („Das ist mir wichtig, dass die auch eigene Ideen mit einbringen, dass sie nicht einfach nur vorgesagt kriegen, was sie machen sollen“). Es hat natürlich auch etwas damit zu tun, dass die Bedingungen in diesen zensurenfreien Angeboten insgesamt günstiger und förderlicher für das Lernen und Arbeiten eingeschätzt werden: „Am Nachmittag haben wir viel mehr Freiheiten, da auch prozessorientiert, viel kreativer zu arbeiten und wir haben das Ziel, diese Kinder stark zu machen fürs Leben“ oder „man kann das für uns jetzt ganz gut auch als Projektarbeit sehen, was man wirklich mit den Kindern entwickelt, statt zu sagen, so wir machen jetzt das und das, das handeln wir jetzt ab, wirklich: wo liegen die Interessen der Kinder, wie entwickeln wir das Ganze mit denen zusammen als Team ... und das ist für uns natürlich eine ganz andere Sache ... das können wir ja gut, es geht nicht um Zensuren, es geht auch nicht um Zeit; das kann 3 Wochen dauern, das kann aber auch 3 Monate dauern, je nach dem, wie sich das entwickelt ...“

Ein besonderes Gewicht ergibt sich durch die Verknüpfung der verschiedenen Prinzipien. Auch Grundlagen- und Übungskurse sind in der Regel mit selbstaktiven und erkundungsorientierten Aktivitäten verknüpft. Die Kinder erleben dadurch nicht nur ganzheitlichere Strukturen, die ihnen die Zusammenhänge der erarbeiteten Inhalte und Strukturen bewusster werden lassen, es wird dadurch auch die individuelle und emotionale Komponente gestärkt und häufig ein positives Arbeitsklima erzeugt: „Es ist wirklich ein ganz anderes Miteinander, ein anderes Aufeinandergehen, ich denke, teilweise wirklich auch eine andere Sprache“ oder „Druck und Stress sind hier nicht angesagt, unsere Kinder sollen gerne kommen, auch gerne zum Instrumentalunterricht.“ Gerade Übungs- und Anwendungsangebote, die auch in der kulturellen Bildung für die Kinder durchaus mühsam sind, werden durch den spezifisch aufgebauten Kontext anders empfunden und erlebt: „Wo ihr Herz dranhängt, da empfinden die das Einüben und Üben und Arbeiten gar nicht als Arbeit. Das ist der gravierende Unterschied. Wenn man sagen würde: dieser Tanz, du musst jetzt den Schritt nach da und den Schritt .., aber wenn das so entsteht und wenn ich eine Sache richtig gerne mache und mich drauf freue, dann nehme ich diese Arbeit ja nicht negativ wahr, sondern dann nehme ich die ja positiv wahr, dann möchte ich das ja machen ... wenn ich mich also darauf freue, weil ich das vorbereite und aufgeregt bin, dann ist das ja eine schöne Sache, dann ist das nicht negativ behaftet. Das ist, glaube ich, bei diesen Dingen.“

Vielleicht liegt es ja gerade in den oben beschriebenen spezifischen Arbeitsweisen, dass einige der Angebote in der kulturellen Bildung von den Kindern geradezu herbeigesehnt zu werden scheinen („Ich denke, das ist so Dreh- und Angelpunkt dieser Geschichten. Sie sollen nicht gezwungen werden, dahin zu kommen. Ich werde schon einen Tag später gefragt, wann haben wir Tanzen? Das ist ein Zeichen dafür, dass es Spaß gemacht hat. Wie viele Tage müssen wir noch schlafen? Beim Töpfern, ich werde eine Stunde vorher gefragt, wann kommt die Frau G. endlich“). Offensichtlich finden die Kinder in diesen Angeboten eine gewisse Entlastung, weil andere, vielleicht einseitige Beanspruchungen im Unterrichtsalltag dadurch in gewisser Weise ausbalanciert werden können.

5.2 Die Präsentationen als Spezifikum der Aktivitäten in Angeboten kultureller Bildung

Präsentationen sind ein weiteres wichtiges Prinzip der Angebote kultureller Bildung. Sie sind das eigentliche „Salz in der Suppe“ und wahrscheinlich einer der wichtigsten Gründe, warum solche Angebote für die Kinder so attraktiv sind (vgl. Kapitel 5.3). Präsentationen schaffen Orientierung und Perspektiven, sie helfen, dass Ziele nicht so einfach aus dem Blick geraten („Also, erst mal gibt es ein Ziel, auf das man hinarbeitet, man hat nachher ein Produkt, man hat nachher etwas, was man geschafft hat, und ich glaube auch, dass die Zusammenarbeit durch so eine Aufführung dann noch mal anders wird. Weil diese gemeinsame Aufregung, das gehört einfach dazu. Was ein großer Vorteil ist, da kooperieren Kinder miteinander

...“). Präsentationen sind auch eine gute Möglichkeit, die Kinder, die man sonst nur aus dem Unterricht kennt, auch mal von einer anderen Seite kennenzulernen: „Ich mache das eigentlich zur Verpflichtung, dass die Lehrkräfte da hin müssen. Wenn man jetzt also sieht, den habe ich im Unterricht, na ja, das und das hat er als Problem, und der stellt sich dahin mit der Querflöte oder so wie D., einer unserer etwas schwierigen Jungs, der setzt sich hin ans Klavier und spielt auswendig so einen Rag, dann hat man ein anderes Bild ... also man sieht das Kind in einer ganz anderen Welt und das ist auch bei diesen Tagen der offenen Tür total wichtig.“

Schulen sind sehr erfinderisch darin, Gelegenheiten zu kreieren, die den Kindern eine Plattform bieten, auf der sie ihre „Produkte“ vorstellen können. Es sind nicht nur Schulfeste und Abschlussfeiern, die für die Kinder eine Bühne schaffen, auch Ausstellungen im Foyer der Schule oder in Glasvitrinen auf den Fluren gehören dazu. Im Folgenden werden einige Beispiele aus den Interviews vorgestellt.

Offizielle Anlässe nutzen

Damit die Kinder zeigen können, was sie in den kulturellen Angeboten alles entwickelt, produziert oder gestaltet haben, nutzen Schulen gerne Termine, an denen offizielle Feiern der Schule stattfinden oder sowieso Publikum im Hause ist. Einige haben z. B. die Tradition, jährlich ein öffentliches Weihnachts- bzw. Adventskonzert durchzuführen, bei dem dann das Orchester oder andere Musikgruppen aus den AGs auftreten. Andere nutzen den Tag, an dem die zukünftigen Ganztagskinder mit ihren Eltern eingeladen werden („... da führen unsere Kinder dann eben die Sachen auf: Bauchtanz, afrikanisches Trommeln, Flöten-AG ... all so was wird dann präsentiert, dass sie den Eltern zeigen können, was sie gelernt haben“).

Elterncafé zum Abschluss der AGs

Der Abschluss einer AG-Staffel wird z. B. in einer Schule immer vor Eltern zelebriert. Bei Kaffee und Kuchen können sie sich die Aufführungen der verschiedenen AGs ansehen („Dass wir das einfach noch mal ausstellen, dass wir die Eltern einladen zum Kaffee, nennt sich dann ‚Elterncafé‘. Und die Kinder können dann vorstellen, was sie gemalt und getöpfert haben, und dann gibt es auch eine kleine Aufführung, und da ist das Trommeln auch immer mit einbezogen. Damit die Eltern sehen, was macht mein Kind da; mit wem macht es das“). Die Einladung zu einer gesonderten Veranstaltung hebt die Bedeutung dieses Bereichs von Schule hervor und ist für die Kinder eine Würdigung ihrer Arbeit („Für die Kinder ist es ja auch ganz wichtig, dass sie das, was sie hier erarbeiten, dann auch wertgeschätzt wird, indem eben die Schule den Rahmen bietet, diese Arbeit dann den Eltern oder Mitschülern zu zeigen“). Gleichzeitig wird damit die große Bandbreite an Aktivitäten und Engagement der Schule noch einmal demonstriert und Transparenz für die Eltern geschaffen („... ist auch für die Bestätigung so toll, für die Kinder, die dann unglaublich stolz sind: und guck mal Papa; andersrum auch für den Papa, der plötzlich sieht, mein Sohn, das kann der auch, das wusste ich gar nicht. Ich habe es

erlebt, dass die Eltern kommen und gar nicht wissen, was die machen“).

Jährlicher Musikabend

Für den jährlichen Musikabend dürfen sich alle Kinder anmelden, die in irgendeiner Weise ein Instrument spielen. Im Vorfeld bekommen die Kinder einen Brief, in dem sie auf die Anmeldung hingewiesen werden („Dann müssen sie bis Ende März mit ihrem Lehrer besprochen haben, was sie vorführen, dann wird ein Programm erstellt und dann kommen Opa, Oma, Papa, Mama ...“). Alle sind dabei, von den „winzigen Anfängern“, die vielleicht erst seit drei Monaten Instrumentenunterricht haben bis hin zum Geigensolist, der schon seit Jahren dabei ist.

Auch kleine Aufführungen sind wichtig

Auch kleine Aufführungen zwischendurch sind für die Kinder wichtig. Eine Schule präsentiert regelmäßig im benachbarten Tagespflegeheim kleine Stücke aus der Flöten- und der Musik-AG. Die Kinder erfreuen damit die älteren Personen und erinnern sie an alte Zeiten („Die wissen zwar nicht mehr wie sie heißen, aber ‚Alle Vögel sind schon da‘ können sie alle drei Strophen singen. Also wir machen da die alten Dinge natürlich. Das ist total wichtig, da konnten die jetzt echt singen. Da können die Kinder dann auch sehen, dass die älteren Herrschaften da eben dann auch diese Texte alle kannten“).

5.3 Was die kulturellen Angebote für die Kinder attraktiv macht

Um das Besondere der Angebote in kultureller Bildung herauszuarbeiten, wurden die Befragten in den Interviews auch gebeten einzuschätzen, worin sie selbst die Attraktivität dieser Angebote für die Kinder sehen. Im Wesentlichen werden dabei immer wieder drei Begründungslinien angeführt:

Ungewöhnliche Aktivitäten

Attraktivität erlangen die Angebote insbesondere dadurch, dass sie häufig etwas bieten, was über das hinausgeht, was die Kinder sonst in der Schule kennenlernen („... weil es der Reiz des Theaters ist, sie dürfen hinter die Kulissen gucken“). Es ist der „Kick“ des Neuen, Geheimnisvollen, Ungewöhnlichen („... und dann eine Trommel, die man ja auch zu Hause nicht eben hat, so eine afrikanische Trommel, ist ja kein Schlagzeug“).

Möglichkeit, sich präsentieren zu können

„Ich denke, es ist wirklich die Aufführung“. Das ist häufig die Antwort auf die Frage nach der Attraktivität der kulturellen Angebote. Die Kinder wollen sich präsentieren, sie wollen zeigen, was sie können, was sie gelernt haben; es ist das Bedürfnis, das in den Angeboten gestärkte Bewusstsein, erfolgreich sein zu können, auch den anderen zeigen zu wollen („... nicht einfach nur im stillen Kämmerlein sitzen und singen, die wollen das den Eltern, Geschwistern, Tanten, Onkel, Opas und Omas zeigen, dass sie alle kommen und sehen, was ich gemacht habe“).

Und bei dem Sich-Präsentieren können die Kinder in eine andere Rolle schlüpfen, können auch mal anders sein („Allein dieser Reiz, zu wissen, beim Theater stehe ich in einer Rolle, verkleidet, vielleicht auch noch geschminkt ...“).

Das ist unser Ding

„Solche Projekte sind einfach was ganz Befreiendes“. Aus dieser Aussage kann geschlossen werden, dass es in den kulturellen Angeboten mehr Freiräume für Kinder gibt, mehr Möglichkeiten, um ihre Bedürfnisse nach Autonomie, die bei allen Kindern vorhanden zu sein scheinen (vgl. Deci/Ryan 1993), befriedigen zu können. Da sie häufiger selbst entscheiden und ihre eigenen Wege gehen können, haben sie in diesen Kontexten offensichtlich auch häufiger das Gefühl, dass es ihr Ding ist („Und jeder konnte sich so bewegen, wie er das für sich möglich fand, so weit, wie er sich entwickeln konnte; und alles war in Ordnung, und war zugelassen und es sah nachher ganz toll aus. Auch die Unterschiedlichkeit der einzelnen Bewegungen der einzelnen Kinder und die Individualität der einzelnen Kinder – auch bei der Bewegung und beim Tanzen zu sehen. Das ist eben nicht diese Art von Tanz, alle gehen drei Schritte nach links und drei Schritte nach vorne ... alle haben nachher mit Begeisterung mitgemacht“).

6. Welche Vorteile die kulturelle Bildung durch die außerunterrichtlichen Angebote des offenen Ganztags erlangt

Was ist an kultureller Bildung in offenen Ganztagschulen zusätzlich möglich, was sonst unter Halbtagsbedingungen nur schwer oder nicht möglich wäre? Wodurch unterscheidet sich das zusätzliche Angebot von dem regulär-curricularen Angebot in den Fächern?

Vieles ausprobieren und Interessen finden

Die große Vielfalt an Angeboten ermöglicht es, dass die Kinder viel ausprobieren können, schauen können, was ihnen vielleicht besonders liegt („...neugierig werden und Lust haben, einfach auch Dinge auszuprobieren“). Sie können sich in viele Teilgebiete einer kulturellen Sparte einklinken; sie können – wenn sie es toll finden – die Verbindlichkeit eingehen, und länger drin bleiben, sie können sich z. B. nach einer Schnupperphase aber auch wieder zurückziehen.

Aktiv sein ohne Zeitdruck

Die meisten Aktivitäten in der Schule stehen häufig unter Zeitdruck; oft wird die Erfahrung gemacht, dass die Zeit nicht reicht. Im offenen Ganztag sind die Zeiträume disponibler („... dass man sich nicht in irgendwelche 45 Minuten Einheiten reinklemmen muss“). Zwar gibt es auch Rahmensetzungen, aber diese sind weniger vorstrukturiert und lassen viele individuelle Flexibilitäten („... und normalerweise wäre dann die Stunde zu Ende und dann wär's das gewesen, aber die Kinder wissen, ich habe ja Zeit, ich kann mir auch Zeit lassen, und mich in Ruhe drauf einstellen“). Außerdem gibt es zusätzlich reichlich unverplante Zeit, die den Zeitbedarfen gerade der kulturellen Vorhaben sehr entgegenkommt („Das ist jetzt eine total entspannende Arbeit; man weiß, man hat ganz viel Zeit, man kann auch sagen, hört mal, am Montag mit der Probe, meint ihr nicht, wir müssten am Donnerstag und am Freitag vielleicht doch noch mal proben, damit es nun auch wirklich richtig ist. Dann trifft man sich eben noch mal“).

Eigene Wege gehen können

Das Mehr an Zeit hat zur Folge, dass die Kinder stringenter auch ihre eigenen Wege gehen können. Gerade in den Angeboten, bei denen es weniger Vorgaben gibt, kann auch in individuellem Tempo vorangeschritten werden, kann experimentiert, „auch mal etwas verworfen und neu angesetzt werden“. Das stärkt die Freude am Entwickeln und Gestalten.

Chancen für sonst eher benachteiligte Kinder

Kinder, denen sonst Angebote kultureller Bildung verwehrt bleiben, können z. B. ein Instrument ihrer Wahl lernen („Wir haben gerade durch unser Einzugsgebiet hier viele Migrantenkinder. Ich weiß nicht, ob denen allen sonst so ein Angebot zugute kommen würde...die würden niemals vom Elternhaus her an einer Musikschule für ein Musikinstrument angemeldet“).

Spontane Bedürfnisse aufgreifen

Viele der außerunterrichtlichen Angebote sind strukturiert und perspektivisch angelegt, es gibt jedoch gerade im offenen Ganztage viele Zeitkorridore, die unverplant sind und für spontane kulturelle Aktivitäten genutzt werden können („Solche kurzfristigen Sachen ... das müssen wir aufgreifen, so wie es kommt, das kann halt Schule ohne Ganztage nicht, das ist der große Vorteil“).

Arbeiten in altersgemischten Gruppen

In einigen Angeboten ist es von Vorteil, dass die Kinder aus verschiedenen Schuljahren kommen („Ich habe immer das Gefühl, die profitieren da sehr voneinander, wenn die Kleineren mit den Größeren zusammen arbeiten können“). Gerade beim Theater üben sie Texte miteinander, so, dass „die Größeren den Kleineren helfen, auch gerade die Kinder, die dann so beim Lesen noch im Anfangsbereich sind.“

Kleinere Gruppen

Für viele Angebote der kulturellen Bildung ist es wichtig, dass die Gruppengröße überschaubar ist („... um da wirklich auch Fähigkeiten erkennen zu können ... die kommen – wenn man nur 6 oder 8 hat – natürlich auch ganz anders raus“). Kleinere Gruppen kompensieren nicht nur die mangelnde Konzentration („... da erleben wir die Kinder ganz anders“). Für die Kinder haben solche Situationen auch etwas mit Wohlfühlen und Wertschätzung zu tun („Die genießen das auch, da mal nur 8 zu sein, das können wir in der Klasse so nicht bieten“).

Es sind nur die Kinder da, die das wollen

Ein wesentlicher Vorteil der kulturellen Angebote am Nachmittag besteht darin, dass die Kinder meist freiwillig da sind („Ich habe die Kinder, die möchten das machen ... vormittags haben wir die Kinder einfach erstmal da sitzen ... sie sagen, eigentlich müsste ich jetzt irgendwas malen, aber ich kann überhaupt nicht malen und habe keine Lust dazu“). Der große Unterschied liegt in der Art der Motivation, und Motivation scheint erforderlich, um kreativ „bei der Stange zu bleiben“ („Da sind die Kinder wirklich intrinsisch motiviert, da muss ich nicht von außen kommen und mit dem Supereinstieg der Stunde Laune machen ... die möchten sofort starten und stehen in der Schlange“).

Kontinuität und Spezialisierung schaffen

Durch das Prinzip der Freiwilligkeit, gepaart mit Interesse, Motivation und Kontinuität lassen sich Strukturen aufbauen, die eine Entwicklung der Kinder in Richtung spartenspezifischer Spezialisierung ermöglichen: „Ich hatte dann einen Stamm von Kindern, mit denen konnte ich dann im 4. Schuljahr auch echt was machen, weil die wirklich was gelernt haben, also auch spielerisch was gelernt haben ... wenn man das schafft, dass so eine Gruppe weiterläuft, dann entwickelt sich da auch richtig was.“

Keine Benotung, aber fachliche Rückmeldungen

„Ein für die Kinder und für mich ganz wichtiger Punkt ist: ich muss nicht benoten.“ Diese Aussage hört man oft auf die Frage, worin denn der Unterschied zum regulären Kunst- oder Musikunterricht liegt. Das Arbeiten ohne Noten führt dazu, dass inhaltliche, fachbezogene, aber auch Rückmeldungen bezogen auf individuelle Fortschritte an Wert gewinnen, denn auf Rückmeldungen wollen die Kinder eigentlich nicht verzichten.

Mehr Freiräume und Offenheit

Die kulturellen Angebote im außerunterrichtlichen Bereich – so wird gesagt – „müssen etwas mit Freizeit zu tun haben, müssen Überraschungseffekte bringen und die Kinder von einer anderen Seite noch mal neu in Stimmung setzen.“ Natürlich haben die Fachkräfte in den kulturellen Angeboten immer auch Ziele vor Augen („Wir wollen gerne die Kinder soweit bringen, dass sie selbst choreografisch arbeiten können und unser großes Ziel ist, eine Aufführung damit zu machen“), aber sie wollen ebenso, dass häufiger auch losgelöst von fest verankerten Kompetenzerwartungen gearbeitet werden kann, d. h. die Kinder an den Dingen verweilen können, sich Zeit lassen können, sich nicht gedrängt fühlen müssen („... dass, wenn ich z. B. bei Graffiti bin und mir überlege, ich male jetzt ein Bild, ob ich jetzt also wirklich dieses Bild fertig habe oder ob ich etwas habe, was adäquat geworden ist, das ist mir jetzt selbst überlassen ... das ist im Kunstunterricht eine ganz andere Geschichte, denn da muss ich ja irgendwas vorweisen“). Die Wege zu den Zielen sind halt nicht so geplant wie im Unterricht und „es gehört auch manchmal ein bisschen Mut dazu, nicht zu wissen, was dabei herauskommt.“

Ganztags als Anregungsmilieu für erweiterte kulturelle Aktivitäten

Durch die Angebote des offenen Ganztags kann schulweit für ein erweitertes kulturelles Arbeiten sensibilisiert werden. Dies geschieht z. B. dadurch, dass die kulturellen Angebote auch zwischendurch schon mit kleinen Aufführungen in der Schulöffentlichkeit Präsenz zeigen und damit bei anderen Kindern der Schule ein „Aha“-Erlebnis auslösen („Dass die Kinder dann auch sehen, wie, das machen die dort... und werden dann neugierig und haben dann Lust, das auch auszuprobieren“).

7. Die Bedeutung der externen Kooperationspartner in den Angeboten der kulturellen Bildung des offenen Ganztags

Ohne die externen Kooperationspartner (kulturelle Einrichtungen, Künstler/innen) scheinen zusätzliche kulturelle Angebote im offenen Ganztags eigentlich kaum denkbar. Dies liegt u. a. natürlich auch daran, dass für viele der kulturellen Sparten (z. B. Theater, Instrumentenlernen, Musical, Zirkus) meist keine eigenen Kompetenzen in der Schule vorhanden sind.

In den Interviews stand, bezogen auf dieses Thema, die Frage im Mittelpunkt, was denn eigentlich der Vorteil der Externen ist und worin der Gewinn liegt, der dadurch in das kulturelle Angebot des offenen Ganztags gelangt.

Externe als ‚Motivationskünstler‘

Externe werden von den Kindern zunächst einmal als neue Ansprechpartner gesehen. Zusammen mit dem Expertenstatus strahlen sie so einen motivationalen Einfluss aus, der die Kinder vor allem auch mutiger werden lässt („Die wagen sich an Sachen heran, die sonst nicht zum normalen schulischen Alltag gehören“). Externe wirken z. T. auch durch ihre besondere Authentizität, mit der sie die Kinder in ihren Bann ziehen („Er vermittelt dieses afrikanische Aussehen mit seinen Rasterlocken und auch wie er auftritt und wie er sich gekleidet hat; wenn er sich da hinsetzt und erzählt aus Afrika, dann kriegen die Kinder so große Augen“).

Externe stehen für eine andersartige Professionalität

Die externen Partner haben Kompetenzen aufzuweisen, die sonst im Kollegium nicht vorkommen. Aus dieser ganz anderen Grundsituation heraus haben sie – so wird behauptet – meist auch einen völlig anderen Blickwinkel auf Schule und auf das Lernen. Dies macht sie auf der einen Seite interessant und geheimnisvoll, auf der anderen Seite schaffen sie aber auch für die Lehrkräfte Kontrastbilder („Das finde ich manchmal ausgesprochen positiv und erfrischend für einen selber: sich selbst auch noch einmal infrage zu stellen, in dem wie man mit Kindern umgeht, was man alles tut“).

Externe werten die kulturellen Angebote auf

Für die Akteure in den Schulen sind die externen Partner nicht nur deshalb von besonderer Bedeutung, weil sie etwas besonders gut können, sondern auch, weil sie sich nicht zu schade sind, sich die Zeit zu nehmen und ihre besonderen Fähigkeiten den Kindern rüberzubringen. Dies ist für die Lehrkräfte und die Kinder auch eine Art Wertschätzung ihrer kulturellen Aktivitäten („Da kommt jemand, eine ganz tolle Tänzerin, die nimmt sich jetzt Zeit für uns, weil sie weiß, dass Tanzen was ganz Wichtiges und Tolles ist und ganz tolle Erfahrungen mit sich bringt“).

Externe bringen einen anderen Arbeitsstil in die Schule

Für die Lehrkräfte ist es interessant zu sehen, dass die externen Kräfte z. T. ganz anders arbeiten, dass sie die Kinder stärker einbinden und auch selbst stärker aktiv sind. Sie stellen z. B. fest, dass die externen Kräfte auch häufiger darauf ausgerichtet sind, was die Kinder beschäftigt und sie deshalb nicht so planungsgebunden arbeiten („... da fangen die mit an, was beschäftigt euch und was da raus kommt, ist dann noch offen“). Auffallend für viele ist auch, dass die externen Kräfte versuchen, die Kinder zu Beginn der Stunde auf das jeweilige Angebot einzustimmen. Es gibt so was wie eine Aufwärm- oder Sensibilisierungsphase, um die Kinder in den Kontext zu bringen („... wo die Kinder die Hemmungen ablegen“) und sie somit überhaupt erst in die Lage zu versetzen, kreativ und gestalterisch aktiv zu sein („Wir haben immer Aufwärmübungen am Anfang, mal Stimmübungen, mal Körper-Bewegungsübungen, das nimmt auch einen Raum ein“).

Externe vergrößern die Erwartungen für Anschluss- und Aufbaumöglichkeiten

Durch die externen Künstler werden häufig Basiskompetenzen z. B. für das Erlernen eines bestimmten Instruments gelegt. Durch ihre direkte Anbindung an eine Einrichtung können sie den Kindern dann auch Wege für ihre weitere Entwicklung bereiten helfen („Meistens gehen die nach diesen 2 Jahren Grundausbildung auch an andere Instrumente, man baut dann auf, Blasorchester, oder eben Kreismusikschule, man geht dann an Trompete, Klarinette, Querflöte“).

In den Interviews wird in einigen Fällen aber auch eine andere Seite der Externen thematisiert. Sie betrifft die fachlichen Ansprüche, die von einigen in die Angebote eingebracht werden, wobei es durchaus nicht immer einfach zu sein scheint, für das Klientel des offenen Ganztags das richtige Augenmaß einzubringen („Die mussten lernen, runterzukommen, dass sie im Ganztage mit Kindern arbeiten, die nicht von Mama schon mit 5 Jahren da angemeldet wurden für 40 Euro im Monat und begabt sind für Musik, sondern wir wollen ja alle Kinder da reinbringen ... also eben auch akzeptieren, dass da jetzt bei diesen 10 Kindern, wenn das jetzt z. B. ein Flötenkurs ist, eben nicht nur die sehr Begabten sind, die die Flöte nur als Grundlage nehmen, um nachher Klavier zu lernen, sondern auch die, die sich ein bisschen schwerer tun, wo man dann auch mal ein bisschen differenzieren muss. Das war für diese Leiter schwierig“).

8. Verzahnung zwischen den außerunterrichtlichen Angeboten der kulturellen Bildung und dem Unterricht bzw. der Schule am Vormittag

Auch wenn das außerunterrichtliche Angebot in offenen Ganztagschulen durchaus eine komplementäre Funktion hat, nämlich den Kindern Ergänzendes und Neues zu bieten und das Spektrum an Herausforderungen zur Interessen- und Begabungsentfaltung zu vergrößern, gibt es auf der anderen Seite auch die Forderung, dass Unterricht und außerunterrichtliches Angebot eine pädagogische Einheit bilden, d. h. miteinander verknüpft bzw. verzahnt sein sollten. Die folgende Auswertung nimmt Bezug auf die oben beschriebenen Angebote, versucht die in diesen Angeboten beschriebenen Verzahnungsansätze herauszulösen und zu beschreiben und zu ordnen.

Verzahnung durch Arbeitsteilung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichem Angebot

Vor allem bei Theaterprojekten ergeben sich gute Verzahnungsmöglichkeiten zwischen Unterricht und dem außerunterrichtlichen Angebot. Dies ist beispielsweise dort der Fall, wo sehr viele Kinder der Schule oder einer Klasse den offenen Ganztags besuchen. So kann z. B. für ein selbst entwickeltes Theaterstück im Unterricht das Drehbuch geschrieben werden, während am Nachmittag in der Theater-AG in der Regel die Probenarbeiten dazu stattfinden („Das ist ein Ganztagsprojekt, was wir dann am Nachmittag auch geprobt haben. Wir haben im Unterricht dran gearbeitet – also Drehbuch haben wir im Unterricht geschrieben – aber Probenarbeiten, Figurenherstellen, Hintergründe herstellen haben wir ausschließlich am Nachmittag gemacht. Die Gruppenbetreuerin war dann auch dabei, hat mitgeprobt, hat auch schon mal mit den Kindern alleine geprobt, wenn ich nicht konnte, oder Sequenzen mit denen gemacht. Wir haben uns das so ein bisschen aufgeteilt“).

Verzahnung über Personen

Einige Schulen versuchen, über einen verstärkten Einsatz von Lehrkräften in den außerunterrichtlichen Angeboten eine stärkere Präsenz im Ganztags und einen engeren Kontakt zu den Fachkräften am Nachmittag zu erreichen. Teilweise wird in den Angeboten dann auch zu zweit gearbeitet. Eine Lehrkraft ist z. B. regelmäßig in der Theater-AG zugegen, unterstützt und begleitet die Theaterpädagogin und kann – dadurch, dass sie ihr ständig „über die Schulter schaut“ – auch noch Kompetenzen in einem neuen Feld erwerben. In machen Phasen der Arbeit wechseln sie sich auch gegenseitig ab („Eigentlich wechseln wir uns ab mit dem Aufwärmen. Wir sagen, nächste Woche bist du dran, dann bin ich dran“).

Verzahnung durch Weiterführung eines Angebots im außerunterrichtlichen Bereich

Im Anschluss an den Flötenkurs, der für alle Kinder der Schule in den Klassen 1 bis 3 verbindlich ist und dem die Aufgabe zukommt, Basiskompetenzen zu entwickeln,

gibt es im außerunterrichtlichen Angebot des offenen Ganztags ein Blockflötenangebot zur Vertiefung. Hier haben Interessierte die Möglichkeit, weitere Aufbau- und Professionalisierungsschritte zu gehen. Es ist ein Angebot, das bewusst für die Verzahnung konzipiert wurde.

Verzahnung bei den Tagesevents

Eine gute Möglichkeit der Zusammenarbeit ergibt sich bei Veranstaltungen, die sich auf die gesamte Schule beziehen (z. B. Tag des Vorlesens). Das Personal des offenen Ganztags ist bei diesen Veranstaltungen einbezogen und stellt sich mit seinem Angebot auf diesen besonderen Tag ein. So kann z. B. am Tag des Buches ein Buch, das im Morgenbereich gelesen wurde, am Nachmittag weitergeführt werden („Wir haben das so gemacht, dass die Kinder an dem Tag eine 'Lesehausaufgabe' bekommen bzw. wir mit den Kindern noch mal gelesen haben – am Tag des Buches; dass man sagt, es gibt eine besondere Hausaufgabe, wo wir uns noch mal anders mit den Kindern einbinden als sonst bei den Hausaufgaben“).

Verzahnung durch Erörterung von Fachbegriffen

Auch dies ist eine Form der Verzahnung: Die Theaterpädagogin der AG wendet sich an die Klassenlehrer und bittet diese, Fachbegriffe, die im Theaterstück vorkommen, mit den Kindern zu besprechen („Aber wenn das Stück es erfordert, so wie es z. B. vorletztes Jahr war, dann bitte ich vorher die Kollegen dieser Schule, das im Unterricht mal zu thematisieren. Ich erinnere mich an das Stück 'Schöne Grüße von der Nordsee'. Da kamen ein paar Worte vor wie Recyceln, bestimmte Fachausdrücke ... oder als ich auch die Kollegen gebeten habe, vorher mal zu thematisieren: wo liegt die Nordsee, was ist ein Watt und solche Dinge“).

Verzahnung über die Schülerzeitung

Die Schülerzeitung ist ein Medium, das die gesamte Schule betrifft. Da sie am Nachmittag erarbeitet wird, können auch regelmäßig Kinder aus dem offenen Ganztags mitarbeiten und über ihre Erfahrungen in den außerunterrichtlichen Angeboten berichten.

Verzahnung durch Anregung und Vertiefung

Bei einem Tanzprojekt zu einem bestimmten Thema („Anders sein“), das die Kinder mit Tanzpädagogen gemeinsam entwickeln, leistet der Fachunterricht Zuarbeit, indem die Kinder Bilder- und Kinderbücher zu dem Thema lesen, intensiv darüber sprechen und sich so auch Anregungen für die Entwicklungsarbeit beim Tänzischen holen („Ich habe mit denen Kinderbücher gelesen; es gibt ja das eine Buch, das ganz bekannt ist, Anders sein ... es gibt auch so Bilderbücher, wo einfach deutlich wird, da ist jemand anders. Also z. B. diese Geschichten von dem Elefanten, der kariert ist und die anderen sind alle grau ... solche Sachen habe ich einfach mit den Kindern im Unterricht gelesen und dann haben wir drüber gesprochen und uns einfach ganz intensiv mit dem Thema beschäftigt ... das muss verzahnt werden, das kann man nicht voneinander trennen, vor allem wenn es so

ein langer Zeitraum von einem 3/4 Jahr ist. Kann man nicht sagen, so wir machen jetzt 'normalen Unterricht' und dann stellen wir uns auf das Thema 'Anders sein' ein. Das muss irgendwie miteinander verzahnt sein und muss im Unterricht auch aufgegriffen und aufgearbeitet werden“).

Verzahnung über kulturbetonte Aktivitäten des Schullebens

Mit ihren Angeboten bietet gerade die kulturelle Bildung ein Reservoir von Aktivitäten, von denen die Schule insgesamt profitieren kann. Durch besondere Aufführungen (z. B. bei Einschulungs-, Abschluss-, Adventsfeiern), Ausstellungen (z. B. Tonarbeiten in den Vitrinen) oder auch durch Kunst am Bau (z. B. durch ein Steinmosaik) tragen die kulturellen Angebote zur Bereicherung des Schullebens bei und stellen so eine Art Klammer dar, mit der die Einheit von Schule und Ganzttag demonstriert werden kann.

Deutlich wird in den Interviews aber auch auf die notwendigen Grenzen von Verzahnung hingewiesen. So sollen die Kinder in den außerunterrichtlichen Angeboten ja gerade mit neuen und anders gearteten Inhalten und Aktivitäten in Kontakt kommen können, die ihnen sonst im Schulalltag nicht begegnen („Ich finde es auch nicht immer wirklich ratsam, weil ich denke, dass Kinder auch einfach den Ganzttag noch mal anders erleben müssen. Sie brauchen was Neues, sie brauchen Dinge, die morgens nicht da sind“). Insbesondere bei einem Zuviel an inhaltlicher Verzahnung wird die Gefahr gesehen, dass die Kinder mit Unterricht überfrachtet werden („Wo ich hart gelandet bin, ist die Erfahrung, dass die Ganztagsmitarbeiter ganz andere Talente und ganz andere Sichtweisen haben und dass ich Kinder nicht von 8 bis 16 Uhr mit Unterrichtsdingen konfrontieren kann“).

9. Kulturelle Bildung als Schwerpunktaktivität in offenen Ganztagsgrundschulen

Eine Studie, die sich mit kultureller Bildung in offenen Ganztagsgrundschulen beschäftigt muss selbstverständlich der Frage nachgehen, wie Schulen Angebote kultureller Bildung aufbauen und auf Dauer sichern. Da es sich bei allen hier untersuchten Schulen um solche handelt, bei denen sich in kultureller Hinsicht ein mehr oder weniger stark ausgeprägter Schwerpunkt identifizieren lässt, ist natürlich auch die Frage interessant, wie sich solche Schwerpunkte überhaupt entwickeln und etablieren können.

9.1 Typen kulturbetonter Ganztagsgrundschulen

Bevor auf diese Fragen im Einzelnen eingegangen wird, soll zunächst untersucht werden, wie die untersuchten Schulen von ihrem Schwerpunkt her aufgestellt sind bzw. wie der Schwerpunkt in kultureller Bildung in den strukturellen Elementen der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereiche des Ganztags verankert ist und in welcher Weise hier Verbindungslinien auszumachen sind. Hier können grob gesehen drei Typen von Schulen unterschieden werden, die sich szenarisch wie folgt charakterisieren lassen:

In einer ersten Gruppe finden sich Schulen mit häufig langer Tradition in kultureller Bildung. Oft steht eine Sparte im Mittelpunkt, ohne allerdings die anderen Sparten zu vernachlässigen. Obwohl die Schulen seit mehreren Jahren offene Ganztagsgrundschulen sind, haben die Halbtagsstrukturen gerade in der kulturellen Bildung noch eine ausgeprägte Haltekraft und das hat Gründe. Damit möglichst viele Kinder – auch diejenigen, die nicht den offenen Ganztags besuchen – in den Genuss der vielen kulturellen Angebote kommen können, werden die Angebote hauptsächlich in die Randstunden des Vormittags gelegt (5./6.Stunde). Dort finden sich täglich mehrere parallele Angebote. Dieses hat allerdings zur Folge, dass dann am Nachmittag im außerunterrichtlichen Programm des offenen Ganztags kaum noch kulturelle Angebote auftauchen. Verzahnungsaktivitäten begrenzen sich hauptsächlich auf die zusätzlichen verbindlichen Aktivitäten, die als schulweite Vormittags- oder Tagesevents stattfinden.

Auch die Schulen des zweiten Typs haben ganz klar kulturelle Bildung auf ihrer Profildach stehen – und dies gleichermaßen sehr ausgeprägt im fachlichen Bereich des Vormittags wie im außerunterrichtlichen des offenen Ganztags. In beiden Bereichen ist Vielfalt angesagt, d. h. es wird versucht, in möglichst vielen Sparten der kulturellen Bildung aktiv zu sein. Im fachlichen Bereich des Unterrichts werden kulturelle Basiskompetenzen grundgelegt (z. B. Flötenkurs für alle Kinder), um Sensibilitäten und Anschlussfähigkeit für zusätzliche Angebote zu schaffen. Häufig werden zusätzliche Projekte beantragt, um neue Herausforderungen zu suchen und die Angebotsvielfalt zu vergrößern. Auch in den außerunterrichtlichen

Angeboten des Nachmittags haben kulturelle Angebote eher ein Übergewicht. Hier ist das Bestreben zu erkennen, den Kindern neben der Vielfalt auch Ungewöhnliches zu bieten. Immer ist man auf der Suche nach Anbietern, die zur Schule und zu den Kindern passen und den Schwerpunkt bereichern.

Schließlich finden sich bei den untersuchten Schulen solche, bei denen die zusätzlichen und freiwilligen Angebote der kulturellen Bildung meist durch ein hohes Maß an Verzahnung zwischen dem unterrichtlichen und dem außerunterrichtlichen Bereich geprägt sind. Dies bringt es mit sich, dass nicht allzu viele Angebote auf dem Programm stehen, allerdings wird diesen Angeboten im schulischen Kontext eine große Bedeutung beigemessen, was in der Schulgemeinde und bei der Presse große Aufmerksamkeit erzeugt. Die Schulen sind ständig bemüht, ihre kulturellen „Produkte“ in externen Aufführungen zum Besten zu geben. Sie sind nicht nur bestrebt, ständig Finanzen für neue Vorhaben zu rekrutieren. Da sie als Experten in Sachen kultureller Bildung hohes Ansehen genießen, ist man auch bei externen Anbietern an ihrer Beteiligung interessiert.

9.2 Wie Schwerpunkte kultureller Bildung in offenen Ganztagsgrundschulen zustandekommen

Es gibt keine eindeutigen und klaren Mechanismen dafür, dass Schulen einen Schwerpunkt in kultureller Bildung ausbilden. Sie entwickeln sich auch nicht zufällig, es scheint aber immer Ursprungslinien und Ansätze zu geben, die mit Zufälligkeiten zu tun haben. Auslöser und Impulsgeber für einen kulturellen Schwerpunkt sind z. B.

- die Verpflichtung, die durch den Namenspatron der Schule induziert wird („Als Erich-Kästner-Schule haben wir ja so den Schwerpunkt Lesen. Ist ja nicht nur eine Kulturtechnik, sondern erschließt ja überhaupt alle Möglichkeiten ... Da wir diesen Namen tragen haben wir uns – als wir uns mit dem Leitbild beschäftigt haben – natürlich auf die Fahne geschrieben, dass hier ein Schwerpunkt bei uns sein soll, in der Unterrichtspraxis und auch im Ganztag“).
- die Kompetenzen in einem Kollegium („Wir haben drei studierte Musikdamen im Haus, die nicht nur das Fach studiert haben, sondern auch mit Leib und Seele und unglaublichem Engagement das betreiben“).
- dass es ein Team gibt, das sich einbringt; ab einer gewissen Anzahl engagierter und qualifizierter Lehrkräfte in einem Kollegium kommt es offensichtlich zu einer kritischen Größe, sodass sich daraus eine Schwerpunktbildung entwickelt. („Einer allein könnte so was nicht stemmen“).
- dass ein Großteil des Kollegiums diese Aktivitäten unterstützt („... und dadurch kristallisiert sich natürlich dann ein Schwerpunkt heraus“).
- Schulleitungspersonen, die selbst künstlerisch tätig sind („Ich bin selber in einer Theatergruppe“) oder in Beiräten kultureller Einrichtungen aktiv mitarbeiten („Ich

bin im Förderverein des Museums, bin auch bei den Ausstellungen und kenne die Leute dort“).

- eine langjährige Zusammenarbeit mit einer kulturellen Einrichtung, z. B. einem Theater („Wir sind da jetzt offizielle Partnerschule“).
- der Einzugsbereich der Schule („Wir müssen nicht wie eine Brennpunktschule besonderen Wert auf besondere Fördermaßnahmen legen“).
- die Öffnung des Unterrichts im generellen Sinne als Grundlage und Nährboden für die Entwicklung kultureller Arbeit („Aber ich glaube, dass wir erst offen genug für kulturelle Arbeit waren, weil wir unseren Unterricht geöffnet haben. Das muss so sein, Kinder können keine zwei Rollen spielen; die können nicht aus der Turnhalle kommen, wo sie sich selbst entwickelt haben, wo sie Freiheit hatten, Offenheit hatten, können nicht in den Klassenraum kommen und sagen, jetzt ist plötzlich alles ganz anders. Das muss sich auf Unterricht auswirken“).

Doch personelle und strukturelle Faktoren allein reichen oft nicht aus, um Schwerpunkte wirklich engagiert voranzutreiben, meist sind auch Intentionen und Ziele, die im Kollegium hoch gewichtet werden, mit der betriebenen Schwerpunktarbeit verbunden. Solche Ziele können z. B. darin bestehen, dass

- kulturelle Bildung als Grundaufgabe von Schule gesehen wird („Darauf baut der ganze Rest im Grunde auf“),
- die Schule die allzu häufig brach liegenden Talente der Kinder in diesem Bereich fördern will,
- die Schule ein lebendiges Schulleben haben will,
- die Schule sich nach außen öffnen will („Kulturelle Bildung ist etwas, mit dem man nach draußen gehen kann“),
- Kreativität im umfassenden Sinne als Leitbild der Arbeit gelten soll („Wir wollten nicht in die Bastelecke rutschen, sondern wir wollten, dass ‚kreativ‘ richtig bodenständig definiert wird und haben eben ‚kreativ‘ als ganzheitliches Lernen definiert.“),
- die Schule aus dem Bewusstsein heraus, dass hier eine kompensatorische Aufgabe zu erfüllen ist, den Kindern möglichst viele Gelegenheiten verschaffen will, die sie sonst nicht haben können („Hier sind viele Familien, die einen schwachen finanziellen Background haben und auch vom Bildungsstand her eher niedrig angesiedelt sind und ihren Kindern solche Möglichkeiten gar nicht eröffnen können, weil sie es gar nicht so wissen“).

9.3 Gelingensbedingungen für kulturelle Schwerpunktarbeit

Immer wieder wird in den Interviews die Erfahrung vermittelt, dass beim Weggang bestimmter Personen der Schwerpunkt Gefahr erleidet wieder abzubröckeln und schließlich dann auch zu verschwinden. Die meisten Schulen haben deshalb vorgesorgt und durch verschiedene Maßnahme versucht, den Schwerpunkt auf Dauer abzusichern. Was also sind Gelingensbedingungen für die dauerhafte Tragfähigkeit von Schwerpunkten kultureller Bildung in Schulen? Als geeignete Ansatzpunkte dafür werden z. B. gesehen:

Verankerung des Schwerpunkts im Schulprogramm: Dadurch wird ein konzeptioneller Referenzrahmen geschaffen, mit dem sich die einzelnen Angebote begründen und rechtfertigen lassen und dadurch eine größere Verbindlichkeit erlangen.

Gezielte Rekrutierung bestimmter Personen: Dies muss als präventive Leitaufgabe immer im Fokus der Leitungspersonen stehen („Danach habe ich natürlich auch Lehrer ausgesucht...sie hat z. B. eine sportliche Grundbildung, gleichzeitig aber auch diese tänzerischen Fähigkeiten“).

Einbinden von Personen: d. h. von Lehrkräften, die sich über einen längeren Zeitraum in einer Sparte der kulturellen Bildung besonders engagieren („Wenn Sie jetzt jemanden haben, der besonders an Kunst interessiert ist ... über einen längeren Zeitraum an der Schule ist, der kann so ein Projekt ‚Kunst‘ sehr vergrößern, ausdehnen, auch in den Ganzttag ausdehnen“).

Leitende Personen (Schulleitung), die an den Dingen „dran“ bleiben: d. h. die ständig Kontakte suchen und viel organisieren („Das ist schon wichtig, dass das einer macht, mein Schwerpunkt ... und weil ich eben diese Leute auch alle kenne“).

Bauen und Vertrauen auf mehrere Standbeine (Sparten): Wichtig ist dabei, dass diese Sparten nicht nebeneinander, sondern miteinander an der Schule kulturelle Bildung betreiben („dass keiner dabei ist, der sagt, meins ist aber das Tollste oder meins ist das Wichtigste“).

Gute Einbindung der Externen: Diese stellen kein Appendix der kulturellen Bildung dar, sondern sind eng mit den internen Kräften vernetzt („Einmal im Jahr treffen wir uns zum gemeinsamen Kaffeetrinken und zu einem lockeren Austausch ... da würde ein Außenstehender nicht merken, wer jetzt Ergänzungskraft, wer Musikschullehrer, wer Künstler, wer Lehrer ist“). Wichtig ist auch, stabile Strukturen mit den externen Kooperationseinrichtungen zu schaffen.

Mitnehmen der Eltern: Eltern benötigen Transparenz, müssen hinter dem Schwerpunkt der Schule stehen, um auch in wichtigen Entscheidungen innerhalb von Gremien (z. B. Schulkonferenz) den Schwerpunkt offensiv vertreten können („Man überzeugt die Eltern, indem man sie auf Elternabenden informiert oder mit Eltern und Kindern etwas gemeinsam macht ... schon mal eine Sequenz zeigt, so und so ist das, damit die eine Vorstellung entwickeln ... wenn die Eltern mitgekriegt haben,

dass ihre Kinder das über einen längeren Zeitraum mit viel Freude gemacht haben, dann sind die total überzeugt“).

Sich mit Aufführungen nach außen zeigen: Kulturelle Bildung macht sich als Schwerpunkt deshalb gut, weil man sich damit als Schule gut darstellen kann. In Zeiten der Konkurrenz scheint ein höheres Maß an kultureller Bildung einen gewissen Standortvorteil zu bedeuten („Ich habe dann auch geguckt, dass es in der Zeitung stand, dass da ein Plakat hing und dass die Leute aufmerksam werden, da ist eine Schule, die macht so was“).

Regelmäßige Beantragung neuer Projekte: wer etwas in kultureller Bildung zusätzlich bewirken will, muss schon in die Tretmühle der Antragstellungen für Gelder einsteigen. Gute kulturelle Bildung gibt es nicht von selbst, sondern nur über zusätzliche finanzielle Mittel, und man darf sich nicht zu schade sein, um ständig für diese Mittel zu kämpfen. Nur durch dieses ständige Angetriebensein und Umtriebensein wird der Motor der kulturellen Bildung in Gang gehalten.

Ständige Präsenz als kulturbetonte Schule in der Öffentlichkeit: Schulen, die sehr aktiv sind, schüren die Aufmerksamkeit bei potenziellen Geldgebern und kommen so von einem Projekt ins nächste. Geldgeber vertrauen offensichtlich auf größere Professionalität und geben ihre Gelder nicht einfach so an „Unbedarfte“. So werden die guten Schulen immer besser und entwickeln sich zu positiv etikettierten Schulen mit Kulturprofil.

Steuerungsorgane der Schule, die kulturelle Bildung absichern: dadurch werden die Stundenkontingente im Auge behalten, sodass auch zusätzliche Investitionen (z. B. über den Sozialindex) in diesem Feld stundenmäßig verankert werden.

Räumliche Voraussetzungen schaffen: „Wenn wir keine Bühne hätten, keine Aula und keine Turnhalle, hätten wir die Projekte gar nicht machen können“; wichtig erscheint auch die Bereitschaft zu Multitaskingräumen („Beim Theater kommen die mit einem Proberaum nicht mehr aus ... es gibt jetzt nicht mehr die Klasse, die sagt, das ist mein Raum, sondern alle Räume stehen prinzipiell zur Verfügung“).

10. Wahrgenommene Wirkungen der Angebote kultureller Bildung in offenen Ganztagsgrundschulen

In den Interviews wurden an vielen Stellen Aussagen zu wahrgenommenen Wirkungen der kulturellen Bildung eingebracht – und dies nicht nur bezogen auf konkrete Leitfragen, sondern häufig auch beiläufig bei der Beschreibung und Erörterung einzelner Angebote. Meist sind es Aussagen, die sich darauf beziehen, welchen Nutzen und Gewinn die Kinder aus diesen Angeboten ziehen, was sie davon haben, was sie zusätzlich lernen und erfahren können. Die Aussagen beziehen sich aber auch auf die Wirkungen auf die Klasse oder Gruppe und sie beschreiben Auswirkungen, die Lehr- bzw. Fachkräfte im Hinblick auf sich selbst bzw. auf ihren Unterricht erfahren haben. Die dabei analysierten Erörterungen sind unterschiedlich intensiv und damit in ihrer Erklärungskraft unterschiedlich ergiebig. Die im Folgenden behandelten Wirkungsaspekte vermitteln deshalb auch sehr unterschiedlich differenzierte und nuancierte Beschreibungsbilder. Auf keinen Fall können sie als repräsentativ angesehen werden; sie vermitteln Suchaspekte, denen im Einzelnen in spezifischen Untersuchungsdesigns näher nachgegangen werden müsste.

10.1 Wahrgenommene Wirkungen bezogen auf die Kinder

Das Selbstbewusstsein wird gestärkt

Im breiten Feld der Angebote kultureller Bildung können die Kinder Handlungs- bzw. Aktivitätsbereiche finden, in denen sie ihre Stärken zeigen und damit Erfolgserlebnisse verspüren („Und gerade Kinder, die vielleicht in schulischen Bereichen das eine oder andere Problem haben, merken: das kann ich vielleicht nicht so gut, ich bin vielleicht nicht der Tollste in Mathe oder im Lesen, aber das kann ich, das hab ich und das kann ich zeigen. Das gibt ein ganz großes Gefühl an Selbstbestätigung“). Die Erfahrung zu machen, etwas zu können, was andere aufmerksam werden lässt, verleiht Kindern, die in den klassischen Unterrichtsfächern nicht unbedingt dazu in der Lage sind, Stärke und Selbstbewusstsein („Bei jedem Kind ist jedes Teil, das es schafft, ein Unikat, irgendwas, was es sonst nicht gibt, das ist – mit meiner Anregung vielleicht – aber aus dem eigenen Kopf, aus der eigenen Hand entsprungen. Von daher ein Unikat. Ein kleiner Junge hat also wirklich mal zu mir gesagt – der hatte ein kleines Schiff gemacht – ‚Das hat kein anderer auf der Welt‘. ‚Nein‘, sag ich, ‚Du hast recht, das hat kein anderer auf der Welt, dieses Teil.‘ – ‚Also bin ich ein Künstler.‘ Der ist also wirklich durch die Gegend gelaufen und hat sich als Künstler gesehen. Und ich habe ihm da auch beigepflichtet, weil es einfach so ist und es gibt eine Selbstbestätigung. Der ist auch zu seinem Vater gegangen, hat den an die Vitrine geholt und hat gesagt: ‚Guck mal, ich, das kann ich‘“).

Die Kinder lernen sich zu konzentrieren

Innerhalb der kulturellen Angebote lernen die Kinder ganz viel auch nebenher. Zwar steht im Mittelpunkt die Sache, aber aus der Motivation an der Sache entwickelt sich dann auch die Bereitschaft zur Konzentration („Wir treffen uns nicht zum Konzentrationstraining, sondern wir treffen uns zum Musizieren und das hat einen ganz anderen Genussaspekt und darüber sehe ich dann doch, dass bei vielen Kindern dann auch sehr viel möglich ist“). Auch in der Arbeit mit bestimmten Materialien können die Kinder zur Ruhe kommen und – wenn sie sich auf das Material einlassen – lernen, wie man ganz konzentriert sein kann („Dabei entwickelt sich in der Arbeit mit Ton, dass sie loslassen, ruhig werden, und sich für eine bestimmte Zeit einfach konzentrieren können, ohne dass diese Konzentration von mir verlangt wird. Also dieses Material erfordert die Konzentration und das macht es viel einfacher, dass die Kinder sich dann drauf einlassen. Alles andere passiert“).

Kinder erleben die Kraft der Motivation

In Angeboten der kulturellen Bildung haben die Kinder die Chance – darauf haben wir bereits oben hingewiesen –, ihre Stärken zu zeigen und damit ihre Kräfte für etwas einzusetzen, was sonst in der Schule nicht oder nur wenig gefordert wird. Dies schafft neue Motivation und Antriebskräfte. Darüber hinaus gehören zur Standardausrüstung der Angebote in kultureller Bildung aber auch noch weitere spezifische Lernumgebungen, die zur Förderung der Motivation beitragen. Dazu zählt z. B. die Möglichkeit, viel ausprobieren und Interessen finden zu können („...zu schauen, was liegt mir überhaupt, auch neugierig werden und Lust haben, einfach auch Dinge auszuprobieren“). Auch die Überraschungsszenarien, die häufig Bestandteil der Angebote sind, tragen dazu bei, dass die Kinder in neue Motivationslagen kommen können („Wenn die Kinder was geboten kriegen, was sie sonst überhaupt nicht kennen, und auf einmal geht da so eine Tür auf und man sieht die Kinder dann: das wusste ich noch gar nicht, das kannte ich ja noch gar nicht. Das ist toll, das macht auch für mich selber unheimlich Spaß, wenn ich dann den Kindern sagen kann, ja, jetzt machen wir das mal und dann merken die nach einer 3/4 Stunde: ich kann jetzt was, was ich vorher nicht kannte oder ich hab eine Geschichte erfunden, die es vorher nicht gab“). Zu nennen ist hier auch die Möglichkeit, aus sich herausgehen und eigene Wege beschreiten zu können, weil jetzt eigene Ideen verwirklicht und Entscheidungen selbst getroffen werden können: „Es kann mir aber auch passieren, dass ich sage, also ich möchte heute mit euch – was weiß ich – Zwerge machen und da sitzen drei und sagen, also ich habe eine viel tollere Idee, ich würde gerne ... Dann machen die das, dann passe ich mich der Situation an, weil dann mein Zwerg überhaupt nicht das Produkt wäre, das dabei herauskommt, sondern weil im Kopf was ganz anderes vorgeht.“

Die Kinder erhalten Ideen für ihre Freizeitgestaltung

Durch die Angebote der kulturellen Bildung erhalten die Kinder Anregungen für ihre Freizeitgestaltung: „Die Kinder wissen ja z. T. gar nicht, was sie mit ihrer freien Zeit

anfangen sollen. Das steckt ja mit dahinter. Die müssen ja erst mal eine Idee haben, was kann ich machen mit der Zeit, die ich habe, außer Hausaufgaben.“ Das meiste würden die Kinder sonst nicht kennen lernen, wenn das nicht angeboten würde. Das betrifft auch das Kennenlernen von kulturellen Einrichtungen („Bildungsferne Familien vermitteln das ja nicht. Deswegen steht bei uns auch ganz fest im Schulprogramm: wir fahren einmal mit allen Kindern nach Münster ins Theater, weil diese Kinder das sonst nie kennenlernen würden. In der Grundschulzeit ist jedes Kind einmal im Theater gewesen. In der Grundschulzeit wird jedes Kind einmal im Jahr unsere hier am Ort ansässige Freilichtbühne besuchen... Viele Familien hier an dem Ort können sich das nicht leisten“).

10.2 Wahrgenommene Wirkungen bezogen auf Klasse und Gruppe

Verstärkung des Gemeinschaftsgefühls

Kinder, die bei einer großen Aufführung gemeinsam Erfolgserlebnisse erfahren haben, scheinen diese gemeinsamen Erfahrungen auch auf die Unterrichtsaktivitäten zu übertragen: sie gehen gut miteinander um, helfen sich gegenseitig und arbeiten gemeinsam an einer Sache. Es braucht offensichtlich Arbeits- und Lernumgebungen, in denen die Kinder gemeinsam positive Erfahrungen haben können, wobei das Bewusstwerden des Positiven stark mit den gemeinsamen Aktivitäten verknüpft zu sein scheint: jeder Einzelne empfindet sich – auch in der Wahrnehmung der anderen – als ein wichtiges Glied, das gebraucht wird („Wir haben Dinge gemeinsam auf den Weg gebracht; das hat die soziale Erziehung, den Zusammenhalt der Klassengemeinschaft so was von zusammen geschweißt, das merkt man danach... Das ist so eine Bereicherung. Wenn dann auch so eine Aufführung gewesen ist, jetzt im November mit meinen Kindern, die waren danach so was von stolz. Das war an dem Sonntag und an dem Montag hatte ich das Gefühl, als ich wieder in die Klasse kam, ich hab eine ganz andere Klasse. Noch mal nach dieser Erfahrung, wir haben da jetzt vor fast 500 Leuten eine Aufführung gemacht und die hat ganz toll geklappt, weil wir uns alle ganz viel Mühe gegeben haben, wir haben das alle ganz toll gemacht. Und jeder, auch derjenige, der schlecht rechnet oder schlecht liest, hatte das Supererfolgserlebnis. Das wirkt sich nur positiv auch auf das Arbeiten im Unterricht aus. Wenn die Kinder solche Erfahrungen machen und lernen, miteinander geht das alles ganz toll, und wenn ich was übe und Zeit habe und mich darauf einstelle, kann ich etwas schaffen, das wirkt sich auf alles aus. Das finde ich einfach unbezahlbar“).

Worauf es bei den Prozessen im Einzelnen anzukommen scheint, zeigt das Beispiel des Tanztheaters. Hier haben sich die Kinder gegenseitig beraten, haben sich Tipps gegeben. Dabei haben sie sich als Partner erlebt und haben in dieser Rolle gelernt, sich auf Augenhöhe dann auch mal etwas zu sagen, was sie vielleicht nicht so gut finden („Die unterstützen sich, die gehen offen miteinander um, kritisieren, aber auf eine Art und Weise, die völlig annehmbar für die anderen ist“). Das andere wichtige Moment in diesen Prozessen scheint zu sein, dass die Kinder hier stark gegenseitig aufeinander angewiesen sind, d. h. sie brauchen sich

gegenseitig, um einzeln, aber vor allem als Gruppe, Erfolg zu haben. Bereits bei der Probe sind sie darauf angewiesen, dass jeder seinen Text kann, denn sonst kann die Szene nicht geprobt werden: „Das hat was mit Disziplin lernen zu tun und auch zu lernen, ich kann meine Gruppe ja jetzt nicht im Stich lassen, ich bin ein Teil dieser Gruppe und wenn ich hier nicht funktioniere, wenn ich jetzt kneife, funktioniert das andere auch alles überhaupt nicht, dann bricht das zusammen wie ein Kartenhaus. Diese Erfahrung stärkt Kinder ‚glaube ich, sehr ... Ich glaube, solche Dinge wie Durchhaltevermögen entwickelt man auch durch solche Projekte, den Biss zu entwickeln, an einer Sache dran zu bleiben, die einem vielleicht im Moment noch schwer erscheint; aber sich durchzubeißen und zu gucken, etwas gemeinsam auf den Weg zu bringen, etwas gemeinsam zu schaffen.“

Kinder lernen andere Kinder besser kennen

In so gemeinschaftlich ausgerichteten Arbeitsstrukturen wie z. B. beim Theater können die Kinder auch solche Kinder etwas näher kennen lernen, die vielleicht sonst nicht unbedingt zu ihren besten Freunden gehören. Die Kinder werden in Spielszenen involviert, die geprobt und geübt werden müssen, und in denen es dann nicht nur zu neuen formellen und informellen Kommunikationen mit anderen Kindern kommt, sondern in denen dann auch vorher nicht erfahrene soziale Formationen bewältigt werden müssen: „Also wenn der Kalif jetzt die Prinzessin heiratet, dann muss der Kalif die Prinzessin auch mal in den Arm nehmen oder an die Hand nehmen, das müssen die im Unterricht auch nicht und das fällt denen auch nicht unbedingt so leicht.“ Es werden also neue zwischenmenschliche Prozesse induziert und eingeübt, was sich offenbar auch günstig auf das soziale Klima in den Gruppen und Klassen auswirkt („Ich habe das Gefühl, dass die Kinder untereinander schon eine gute Gemeinschaft sind. Die haben auch 2 Aufführungen hinter sich. Das sind ja auch immer so Events, so Erlebnisse, wo man vorher aufgeregt ist, wo man nachher noch mal Fotos guckt und wo es einfach eine sinnvolle Sache gibt durch diese Arbeit, wo die Kinder zusammen kommen“). Weil die Kinder dadurch auch lernen, sich mit den Eigenarten der anderen zu arrangieren, vermuten einige auch Wirkungen in Richtung gewaltpräventiver Art. („Dann sehe ich diese Kooperationsfähigkeit, teilweise ist das auch – wenn man es jetzt mal weiterspinnt – Gewaltprävention meiner Meinung nach – weil die einfach früh lernen, auch mit Kindern zu kooperieren, die sie sich so nicht aussuchen würden. Manchmal entdecken sie danach auch: ‚O. k., der ist eigentlich doch gar nicht so übel‘ oder eben ‚Das müssen wir für eine Phase.‘“)

Kinder lernen von anderen Kindern

In doppelt besetzten Rollen besteht die Möglichkeit, dass Kinder sich gegenseitig Feedback geben und damit von gegenseitigen Anregungen und Tipps lernen. Die Kinder achten aufeinander, schauen, wie andere die Rolle ausfüllen, welche Gestik und Mimik sie in bestimmten Szenen „aufsetzen“ und können das dann für sich selbst besser nachvollziehen.

10.3 Wahrgenommene Wirkungen auf den Unterricht und das Verhalten bzw. die Einstellungen der Lehrkräfte

Das in Angeboten der kulturellen Bildung Gelernte kommt dem Unterricht zugute

Das Reservoir an Fähigkeiten, Methoden und Erkenntnissen für den Unterricht verbreitert sich durch die zusätzlichen Erfahrungen in den Angeboten der kulturellen Bildung. Die Kinder aus dem Chor singen z. B. im Musikunterricht vor („Die holen dann eben schnell ihre Noten raus und singen das vor“), die Kinder, die bei der Schülerzeitung mitarbeiten, bringen Ideen ein, wie Inhalte besser veranschaulicht werden können („Und ich könnte mir denken, dass im 3./4. Schuljahr von den Zeitungsleuten auch einige Sachen ... wenn die Lernplakate machen, dass dann Gestaltungselemente wieder vorkommen, die sie bei der Zeitungs-AG gelernt haben“); auch die „Gewohnheiten“ und Rituale aus der Theater-AG – wenn die Kinder Texte auswendig lernen – scheinen dem Unterricht zugute kommen zu können („dann profitiert jeder Lehrer von, denn die Kinder lernen, sich etwas zu merken – wenn ein fest gegebener Text da ist“). Der Mehrwert, der durch die zusätzlichen Angebote eingebracht wird, scheint in kulturbetonten Schulen schon als eine gewisse Selbstverständlichkeit. Häufig wird er erst wieder bewusst, wenn es Rückmeldungen von Lehrkräften gibt, die zu Besuch kommen: „Die haben nur noch gestaunt, was die Kinder können und was die Kinder leisten, wie selbstständig die Kinder arbeiten, wie toll sie miteinander arbeiten, wie leise und geordnet das abläuft – und wunderten sich über die wunderbaren Ergebnisse, die im Klassenraum ausgestellt sind ... wenn da irgendwelche Lernplakate erstellt wurden für Vorträge und welche Fachbegriffe die Kinder auch so drauf haben.“

Kinder werden mit anderen Augen gesehen

Kinder können mit ihren außergewöhnlichen Arbeiten und Aktivitäten in den kulturellen Angeboten auch bei den Lehrkräften in einen völlig neuen Blickwinkel geraten. Sie erhalten dadurch die Chance, dass andere Seiten ihrer Persönlichkeit und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Solche Angebote verbreitern also die Möglichkeiten, etwas von sich zu zeigen, was sonst im Unterrichtsalltag nicht abgerufen oder abgefordert wird: „Der Schüler hatte also wirklich ein Problem in der Klasse und ich habe dann mit der Lehrerin gesprochen und habe ihr gezeigt, was der gemacht hat, einfach nur gezeigt. Im Unterricht bestand da eine schwierige Basis der Unterhaltung. Und über dieses Objekt, das der machte, das wir gezeigt haben, kam wieder ein Gespräch zustande – unabhängig vom Unterricht – das aber gleichzeitig so ein bisschen geöffnet hat. Er hat also gemerkt, die interessiert sich nicht nur dafür, was ich jetzt gerade nicht kann, sondern die kam und hat gesagt, hör mal, ich hab gesehen, du hast da so was Tolles gemacht. Es war auf einmal ein Gesprächsfaden da, sodass dieses Kind sich auch ein bisschen geöffnet hat. Also er hat gemerkt, guck mal, die hat auch gesehen was ich kann.“

So wird es auch als wichtig erachtet, häufig und regelmäßig die Produkte aus

diesen Angeboten zu präsentieren, um so die Aufmerksamkeit auf diese Aktivitäten im Kollegium noch einmal zu erhöhen („Deshalb sind in meinen Augen auch diese kleinen Aufführungen oder unsere Vitrine, in der wir ausstellen, so wichtig...dass alle gucken können, und dass diese Kinder auch ihren Lehrerinnen zeigen können: schau mal, ich kann doch was... ich glaube schon, dass dann die Gesprächsbasis eine andere wird. Er hat nicht immer nur dieses Gefühl, ich kann nicht, sondern ... Schullust, Schulfreude“). Einige berichten, dass die kulturelle Bildung auf diese Weise bei einigen Kindern zu sichtbaren Veränderungen geführt hat: „Es ist nicht dieses Image, der kann nicht Mathe, oder der zankt immer, sondern es ist auf einmal, derjenige, der den tollen Elefanten gemacht hat, das tolle Schiff gemacht hat. Dieses Image der Kinder kann sich dadurch ein Stück weit zumindest verändern.“

Lehrkräfte lernen die Bedeutung von Zeitbedarfen wieder neu erkennen

Die Aktivitäten in der kulturellen Bildung sind auch für die Lehrkräfte von Vorteil. Wenn sie sonst meist immer nur der Zeit hinterherlaufen, ja geradezu Gefangene der Zeitkontingente sind, können sie jetzt die Dinge – da keine curricularen Verbindlichkeiten vorgegeben sind – ohne Zeitdruck voranbringen. Sie lernen durch die Angebote der kulturellen Bildung wieder die Bedeutung von Zeitbedarfen und -notwendigkeiten kennen und schätzen: „In Schule erleben wir ja sonst als Lehrer immer wieder, die Zeit reicht nicht, und du müsstest eigentlich noch das und das; das ist so meine Erfahrung immer gewesen. Immer das Gefühl, es hat irgendwie zeitlich gar nicht gereicht. Das ist jetzt eine total entspannende Arbeit; man weiß, man hat ganz viel Zeit ... dass die Lehrpersonen einfach sagen, so, ich nehme mir die Zeit und gucke nicht darauf, wie viele Stunden ich zusätzlich noch unterrichtet habe.“

11. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Struktur und Ausrichtung der außerunterrichtlichen Angebote

Im Mittelpunkt der Studie stand die Analyse der Struktur der außerunterrichtlichen Angebote in kultureller Bildung in offenen Ganztagsgrundschulen. Unter dem Aspekt der intentionalen und konzeptionellen Ausrichtung ergibt sich eine sehr variantenreiche Struktur. Die freiwilligen außerunterrichtlichen Angebote dienen keinesfalls – wie vielleicht vermutet werden könnte – lediglich der Unterhaltung und Entspannung sowie der Anfertigung praktisch-kreativer „Produkte“, sondern sie leisten zusätzliche Beiträge, die sonst im Kontext der Schule kaum zu bekommen sind. Es entsteht offenbar eine neue Qualität an Lernumgebungen, die zum einen zusätzliche Kompetenzbereiche der Kinder aufschließt, die zum anderen aber auch traditionelle Bereiche der Schule erst richtig zum „Laufen“ bzw. zur Entfaltung bringt. Die Angebote des offenen Ganztags eröffnen dadurch eine neue Bildungsschiene, die vor allem auch mit neuartigen Einbindungs- und Partizipationsstrukturen der Kinder überrascht:

- In Angeboten kultureller Bildung werden die Kinder systematischer, kontinuierlicher und nachhaltiger als eigene Gestalter gefordert, was ihr Selbstbewusstsein stärkt und den Schwellenwert zum Erleben von Erfolgserlebnissen reduziert.
- Fachliche Sachthemen werden durch künstlerische Bearbeitungswege tiefergehend beleuchtet und mit neuen Sichtweisen belegt.
- Förderintentionen in traditionellen Feldern (z. B. Sprachförderung) werden durch spezifische Methoden der kulturellen Bildung erst konkret, weil viele Kinder nur durch besondere Zugangskanäle erreichbar sind.
- Durch das Erlernen spezifischer Basiskompetenzen haben die Kinder die Chance des Neubeginns in einer sonst nicht erlebbaren Domäne; bisher vernachlässigten persönlichen Bedürfnissen wird dadurch entsprochen, was die Kinder als Wertschätzung interpretieren und mit einer größeren Identifikation honorieren.
- Fähigkeiten und Interessen der Kinder können weiterentwickelt und vertieft werden und damit Ansätze zur Professionalisierung und Spezialisierung eingeleitet werden.
- Wechselnde Stimmungen und Bedürfnisse können durch spontan inszenierte Lern- und Arbeitsarrangements aufgefangen und somit motivationale Grundstrukturen gestärkt werden.
- Durch die Verknüpfung und Kooperation von Teilsparten können die Kinder die Ganzheiten kulturellen Schaffens erfahren lernen.
- Kinder machen Erfahrungen mit neuen Arbeitsgebieten und -formen, die Eigenkräfte und Stärken mobilisieren, die aber auch ihre Sensibilitäten und ihr Handlungsrepertoire für die Bewältigung anderer Anforderungen vergrößern.

- Kinder sind häufiger gefordert, gemeinsam Entscheidungen zu treffen, wobei sie sich als Mitproduzenten fühlen und ihre Eigenkreationen mit in die Waagschale werfen können.
- Die Kinder können die Erfahrung machen, dass sie gebraucht werden, was ihren Aktivitäten Sinn verleiht und ihr Gemeinschaftsgefühl stärkt.

Mit den zusätzlichen kulturellen Angeboten auf verbindlicher Grundlage, die vor allem in besonderen Tagesveranstaltungen und Projekten zum Tragen kommen, verbreitern die Schulen die Plattform für den jeweiligen kulturellen Schwerpunkt und stärken die Einheit der Schule als Ganztagsschule. Gleichzeitig demonstrieren sie dabei sowohl nach innen als auch nach außen die besondere Bedeutung dieser Arbeit. Diese Angebote

- verleihen dem Schulleben ein besonderes Profil und lassen die Schule für die Kinder auch als Stätte kulturell-kreativer Aktivitäten erfahrbar werden,
- stärken die Kooperationsstrukturen sowohl bei Kindern (durch die klassenübergreifenden Aktivitäten) als auch bei den Lehrkräften (durch gemeinsame Vorhaben von Lehr- und Fachkräften),
- bieten für die Kinder eine zusätzliche Bühne, um sich mit ihren, in den außerunterrichtlichen Angeboten des offenen Ganztags erworbenen Fähigkeiten zu zeigen,
- schaffen im Jahresablauf Rituale und Rhythmisierungen kultureller Ereignisse, die als wichtige Einschnitte erlebt werden und auch die normalen Fächerstrukturen durchdringen,
- verstärken die Verzahnung von Fachunterricht am Vormittag und den außerunterrichtlichen Angeboten durch gemeinsame Planungen und Vorbereitungen des Personals.

Insgesamt erscheint die kulturelle Bildung in offenen Ganztagsschulen als Form einer neuartigen Basisstrategie für Bildung, nicht als nachgeordnete „Kürstrategie“, die – weil Luxus – im Bedarfsfall auch mal entfallen könnte. Damit kann mit diesen Befunden an die Aussagen von Fuchs (2011) angeknüpft werden, der die Relevanz der Künste für Schule insbesondere in einem Mehr an Chancengerechtigkeit, in einer Verstärkung der Kooperation mit außerschulischen Partnern, in einem Attraktivermachen des Schullebens, in der Ermöglichung eines anderen Blickes auf Schüler und in dem Einbringen neuer Lernkulturen sieht.

Zustandekommen der Angebote

Auffallend ist, dass die Schulen das Zustandekommen ihres Angebots in kultureller Bildung nicht dem Zufall überlassen. Wesentlich sind sicherlich zunächst einmal die Leitlinien und Schwerpunktsetzungen durch das Schulprogramm, durch die der Kern der Zielrichtungen und Akzentuierungen der Angebote bestimmt wird. Bei den konkreten Suchprozessen spielen unterhalb dieser Ebene allerdings eine Reihe

weiterer Sondierungsaspekte eine Rolle. Immer wieder werden die Wünsche und Interessen der Kinder in den Blick genommen und die Geeignetheit der Angebote für die Kinder ist die Grundlage, an der sich auch Erprobungs- und Evaluationsprozesse orientieren. Um den Kindern möglichst interessante und variantenreiche Angebote zu bieten, werden ständig die Offerten der örtlichen Einrichtungen und externen Partner gecheckt, es werden Personen im Feld der kulturellen Arbeit kontaktiert und es werden schulinterne Wettbewerbe ausgeschrieben, um Ideen von Kindern und Eltern mit aufnehmen zu können. Um mit der Rekrutierung der Angebote auch eine gewisse Qualität zu sichern, wird u. a. versucht, stabile personal gestützte Angebotsstrukturen aufzubauen, und damit auch eine gewisse Konzentration und Kontinuität mit ins Spiel zu bringen; außerdem werden zusätzliche Mittel eingeworben, um auch besondere und normalerweise nicht finanzierbare Kräfte einbinden zu können. Dadurch verspricht man sich multiplikatorische Effekte auf das übrige Kollegium.

Die Bedeutung der konzeptionellen Grundlagen der Ganztagsarbeit (z. B. durch das Schulprogramm) für die Breite des Angebots wird auch von neueren Untersuchungen bestätigt (vgl. Rollett u. a. 2011). Interessant ist, dass dort auch der Aspekt der Konzentration auf wesentliche Angebotselemente – gewissermaßen als Kern für Stabilität und Kontinuität – als wichtige Einflussgröße in Erscheinung tritt, die vor allem die Stärkung der Kooperationsstrukturen mit externen Partnern zur Folge hat.

Arbeitsweisen in der kulturellen Bildung

Die Kinder können innerhalb der außerunterrichtlichen Angebote der kulturellen Bildung in sehr unterschiedliche Rollen schlüpfen. Sie können sich z. B. erproben als Entwickler, Erfinder, Interpreten, Imitatoren, Helfer und Unterstützer, Feedbackgeber, Darsteller, Präsentatoren, Gestalter, Arrangeure, Nachempfänger, Sich-Professionalisierende usw. Alles in allem scheinen dies alles Rollen, denen die Kinder sonst im Schul- und Unterrichtsbetrieb wahrscheinlich relativ wenig begegnen. Insofern bietet die kulturelle Bildung für Arbeitsweisen und -formen ein komplementäres Feld (vgl. Bamford 2010), mit dessen Hilfe sich die Artikulations- und Handlungsmöglichkeiten der Kinder verbreitern können. Auffallend ist der sehr hohe Anteil an Arbeitsformen, in denen die Kinder selbst aktiv sein können. Offenbar gibt es in diesem Feld die Tendenz, den Kindern mehr zuzutrauen und mehr auf ihre Eigenkräfte zu setzen. Das oft fortlaufende Entwickeln in diesen Angeboten ist aber keinesfalls „sprachlos“; Gespräche zwischen den Kindern sind in den meisten Angeboten ein wesentliches Element, um den Fortgang der Arbeit zu sichern und zu steuern.

Eine besondere Bedeutung kommt dabei den Präsentationen zu. Wie unsere Ergebnisse zeigen, gibt es viele Möglichkeiten, die Gelegenheiten für Präsentationen bieten. Schulen nutzen die offiziellen Anlässe (im Rahmen diverser Feiern), laden zum Elterncafé ein, um AG-Ergebnisse vorzustellen, veranstalten einen jährlichen Musikabend, um allen musikalisch aktiven Kindern eine Plattform zu bieten oder platzieren immer wieder auch kleine Aufführungen zwischendurch (intern oder

bei benachbarten Einrichtungen). Dass gerade auf Präsentationen besonderer Wert gelegt wird, hängt damit zusammen, dass Präsentationen als ein wesentlicher Grund dafür angesehen werden, warum kulturelle Angebote für Kinder so attraktiv sind. Attraktiv sind die Angebote nach Meinung der Befragten aber auch deshalb, weil sie den Reiz des Neuen, des Geheimnisvollen und Überraschenden bieten und weil die Kinder in einer Art und Weise arbeiten können – gemeint ist damit vor allem die Möglichkeit eigene Entscheidungen zu treffen, eigene Wege zu gehen und den eigenen Bedürfnissen nachgehen zu können – , die ihnen das Gefühl gibt, dass es ihr „Ding“ ist.

Auf die besondere Bedeutung der Präsentationen verweisen auch Biburger/Wenzlik/Hill (2009). Ihren Befunden zufolge verhelfen Präsentationen zur Würdigung und Stärkung der Persönlichkeit, weil sie Fähigkeiten wie Üben, Durchhaltevermögen, Verbindlichkeit, Ernsthaftigkeit, Kontinuität, Konzentration, Disziplin, Leistungsbereitschaft und Erinnerungsvermögen befördern.

Vorteile durch den Ganzttag

Der Ganzttag bietet für die kulturellen Angebote – das wird allein schon durch die Beschreibung der verschiedenen Angebote deutlich – zunächst einmal eine Reihe struktureller Vorteile: Es ist die Möglichkeit, neue Angebotsformen einzubringen (z. B. Projekte, Ferienangebote), es ist die deutlich stärkere Einbeziehung anderer Kompetenzen und damit das Praktizieren neuartiger Kooperationsformen und es ist die Tatsache, dass nicht nur Musik und Kunst, sondern auch andere Sparten (z. B. Theater, Tanz, Film) stärker Einzug halten können. Auf diese Vorteile haben bereits auch schon Keuchel und Aescht (2005) hingewiesen.

Dass innerhalb der kulturellen Angebote für die Kinder darüber hinaus viele neue Rollen und Arbeitsweisen möglich werden, hat sicherlich auch damit zu tun, dass bei diesen Angeboten etwas andere Rahmenbedingungen gelten als sonst – was natürlich auch viel damit zusammenhängt, dass es Angebote innerhalb der neuen Ganztagsstrukturen sind. Im Unterschied zum normalen Unterricht sind es von den Kindern selbst gewählte Angebote, für die es keine curricularen und bewertungsbezogenen Vorgaben gibt. Die Zeitstrukturen, in denen diese Angebote eingebettet sind, unterliegen flexibleren Bedingungen. Dies hat zur Folge, dass meist ohne Zeitdruck gearbeitet werden kann, vieles ausprobiert werden kann und eigene Wege in Angriff genommen werden können. Außerdem können spontane Bedürfnisse aufgegriffen werden und es ist häufig möglich, dass in kleineren Gruppen gearbeitet werden kann. Die Kinder können darüber hinaus meist in altersübergreifenden Gruppen tätig sein und damit ihre Lernkontexte durch vielfältigere Anregungen deutlich erweitern. Durch all diese Bedingungen werden größere Freiräume und damit eine größere Offenheit ermöglicht.

Die durch den offenen Ganzttag möglich werdenden neuen Erfahrungsräume der Angebote kultureller Bildung ermöglichen ein Ambiente, das viele Ähnlichkeiten mit den für Lernen günstigen Umgebungen aufweist, wie sie z. B. Korte (2009) unter neurobiologischer Perspektive dargelegt hat. Korte erwähnt u. a. die große Bedeu-

tung der Eigenmotivation mit dem Erreichen selbst gewählter Ziele, die Sinnggebung beim Lernen sowie das Vorhandensein größerer Zeitkontingente. Ein wesentliches Merkmal kulturell betonter Lernumgebungen – gemeint ist alles, was mit Überraschungen zu tun hat – hat nach Korte auf „der Prioritätenliste des Gehirns sofort Vorrang“ und ist deshalb besonders förderlich für das Lernen.

Bedeutung externer Kooperationspartner

Eine Besonderheit der Angebote kultureller Bildung liegt sicherlich darin, dass sie mehr als andere darauf angewiesen sind, dass externe Personen oder Einrichtungen eingebunden werden können. Auf die Bedeutung und den Mehrwert dieser neuen Allianzen ist bereits häufiger hingewiesen worden (vgl. z. B. Keuchel 2007, Becker 2008, Wibbing 2011). Unseren Befunden zufolge gewinnen die Schulen durch die außerschulischen Partner zusätzliche fachliche, aber auch methodische Kompetenzen. Externe überzeugen vor allem durch ihre besondere Professionalität, mit der sie die kulturellen Angebote aufwerten, mit der sie aber auch ein Stück weit Weiterentwicklungs- und Professionalitätsperspektiven für die Kinder erwarten lassen. Sie bringen nicht nur Neuartiges ein, sondern sorgen auch für solide Basiskompetenzen in für die Kinder sonst verschlossenen Kompetenzbereichen. Außerdem tragen sie im Methodischen häufig zu einem Kontrastprogramm bei, das nicht nur bei den Kindern gut ankommt (und sie z. B. mutiger werden lässt), sondern auch bei den Lehrkräften – sofern sie den Externen über die Schulter schauen – neue Blickwinkel, aber auch Fortbildungsakzente induziert.

Verzahnung von außerunterrichtlichen Angeboten und Unterricht

Eine Verbindung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten wird seit den entsprechenden Empfehlungen der KMK immer wieder diskutiert (vgl. Haenisch 2009, Kamski/Holtappels 2010). Wenn über Verzahnung gesprochen wird, muss sicherlich in Rechnung gestellt werden, dass bei einer Reihe der von uns untersuchten Schulen bereits schon über das Schulprogramm eine konzeptionelle Verzahnung von offenem Ganztags und Unterricht grundgelegt ist. Dies betrifft vor allem die Schwerpunktsetzung in kultureller Bildung, die häufig ein bedeutender Gesichtspunkt für die Auswahl der Angebote darstellt. Dies ist in vielen Schulen schon eine wichtige (und für viele auch ausreichende) Basis, die auch mit Absprachen und personellen Maßnahmen verknüpft ist. Ansonsten wird allerdings immer wieder auch der Eigenwert der außerunterrichtlichen Angebote herausgestellt, der durchaus auch als Vorteil gesehen wird gegenüber einem Ansatz, der alles möglichst auch inhaltlich zu verzahnen sucht. Verzahnungsansätze sind in allen Schulen mit kulturellem Schwerpunkt willkommen, wenn sie sich anbieten, sie werden allerdings nicht erzwungen. Verzahnung heißt hier zunächst einmal auch Transparenz schaffen, d. h. gegenseitig mehr über die jeweiligen Aktivitäten voneinander erfahren.

In unseren Beispielen finden sich sowohl Angebote mit Verzahnungskomponente, die (auch inhaltlich) enger mit dem Unterricht verbunden sind, als auch solche, die über Personen, aber nicht unbedingt inhaltlich miteinander verknüpft sind. Enger

am Unterricht orientierte Verzahnungen sind zwar – wie auch sonst in offenen Ganztagsschulen – selten (vgl. Haenisch 2010b), aber es gibt einige erwähnenswerte Varianten. Interessant sind hier z. B. arbeitsteilige Strukturen bei einem Theaterstück, wo im Fach Sprache am Drehbuch und in den AGs am Nachmittag an den Proben gearbeitet wird. Interessant ist auch die Erörterung von Fachbegriffen aus einem Theaterstück im Sachunterricht oder die zusätzliche Inspiration der Kinder durch weiterführende Literatur im Fach Sprache bei thematisch orientierten Kulturangeboten. Inhaltlich thematische Verzahnungen sind nach den Erfahrungen unserer Studie vor allem dann weiterführend, wenn sie die außerunterrichtlichen Angebote unterstützen. Eine eher lockere Verbindung zwischen Unterricht und den außerunterrichtlichen Angeboten findet sich bei den kulturell geprägten Tagesevents der gesamten Schule (z.B. Lesetag), bei denen auch Personal des offenen Ganztags mit von der Partie ist, bei Angeboten, bei denen Lehrkräfte als Teampartner der externen Personen unterstützend mitmischen oder bei der Schülerzeitung.

Gelingensbedingungen für Angebote kultureller Bildung

Bei der Erkundung derjenigen Bedingungsfaktoren, die dazu beitragen die Entwicklung eines Schwerpunkts in kultureller Bildung an Grundschulen zu befördern, finden sich zwar eine ganze Reihe potenziell wichtiger Aspekte, im Mittelpunkt stehen aber immer wieder Personen: solche die bestimmte Fähigkeiten einbringen, solche, die „dran“ bleiben, die Dinge steuern und weitertreiben und solche, die von außen kommen und die vorhandenen internen Strukturen und Kompetenzen ergänzen und bereichern. Nach Bamford (2010) ist die kulturelle Bildung einer Schule das „Ergebnis eines komplexen Netzes sozialer Kräfte“. Kulturelle Bildung kommt also nicht einfach nur durch eine bestimmte Politik oder einen bestimmten Auftrag zustande, sondern das Besondere besteht – und das macht es vielleicht etwas schwieriger als bei anderen Domänen – in dem Bewältigen und Zusammenbringen interner und externer Bedingungs Momente. Zu den Personen kommt nämlich hinzu, dass man immer auch „seine Haut zu Markte tragen muss“, sich nach außen öffnen (z. B. mit Aufführungen), und ständige Präsenz in der Öffentlichkeit zeigen muss. Nicht vergessen werden dürfen aber auch die finanziellen und räumlichen Bedingungen, die sich nicht von selbst eröffnen, sondern an denen und für die jeweils vor Ort beharrlich gearbeitet werden muss.

Unsere Befunde zeigen, dass sich unter den lokalen Bedingungsstrukturen im Wesentlichen drei unterschiedliche Typen von kulturell geprägten Ganztagsgrundschulen herauschälen: die „Halbtagsorientierte“ mit vergleichsweise geringer Nutzung der zeitlichen Korridore am Nachmittag, die „Breit aufgestellte“ mit vielfältigen kulturellen Angeboten am Vor- und Nachmittag sowie die „Verzahnungsorientierte“ mit gezielten inhaltlichen Verbindungslinien zwischen Unterricht und Ganztagsangeboten.

Wahrgenommene Wirkungen der Angebote kultureller Bildung an offenen Ganztagschulen

Wir können für den Bereich der Wirkungen keine belastbaren Ergebnisse vorlegen, aber die Auflistung der von den Befragten wahrgenommenen Einflüsse und Wirkungen ähnelt doch sehr denjenigen, die wir auch sonst in der Literatur bei Ausführungen oder Auswertungen zu den Wirkungen kultureller Bildung finden (z. B. Witt 2008, Fischer 2009, Exner 2010, Bamford 2010). Durch Angebote der kulturellen Bildung

- wird das Selbstbewusstsein der Kinder gestärkt,
- lernen sich die Kinder zu konzentrieren,
- erleben die Kinder ‚die Kraft der Motivation‘,
- erhalten die Kinder Ideen für ihre Freizeitgestaltung,
- wird das Gemeinschaftsgefühl gestärkt,
- lernen die Kinder andere Kinder besser kennen,
- lernen die Kinder von anderen Kindern,
- wird der Unterricht bereichert,
- werden Kinder mit anderen Augen gesehen,
- lernen Lehrkräfte die Bedeutung von Zeitbedarfen wieder neu erkennen.

Wir können mit unseren Befunden darüber hinaus aber auch schon erste Ansätze für eine mögliche Erklärung dieser Wirkungen liefern; zumindest geben die Erläuterungen zu den Wirkungsaussagen in den Interviews Hinweise, die als Hypothesen dafür in Anspruch werden können, was in diesen Kontexten, Segmenten, Settings oder Aktivitäten der kulturellen Bildung möglicherweise als besonders wirkungsrelevant angesehen werden könnte. Zusammenfassend lassen sich vier hypothetische Erklärungsstränge herauslösen:

Angebote der kulturellen Bildung scheinen in gewisser Hinsicht als „unbelastetes Terrain“ hervortreten, die den Kindern die Chance des Neubeginns ermöglichen. D. h., es sind im weitesten Sinne Aktivitäten in Feldern, in denen bisher noch wenig oder keine Erfahrungen gesammelt wurden, sodass – und das scheint besonders wichtig – auch noch keine Misserfolgserfahrungen zu Buche schlagen konnten. Ein solch unbelastetes Terrain scheint auch eine wichtige Voraussetzung dafür zu sein, dass wichtige Prinzipien der kulturellen Arbeit, wie Ausprobieren oder eigene Entscheidungen treffen können, überhaupt erst wirkungsvoll in Angriff genommen werden können.

Bei den Angeboten der kulturellen Bildung münden eigene Anstrengungen der Kinder direkt in Produkte und Aktivitäten, die – auch weil sie vorgeführt oder präsentiert werden können – von anderen bewundert und wertgeschätzt, zumindest aber mit einer besonderen Aufmerksamkeit verfolgt werden. Dies stärkt das Bedürfnis nach Kompetenz und scheint ein wesentlicher Antriebsmotor für die Motivation und damit für weitere Aktivitäten zu sein.

Innerhalb der Angebote kultureller Bildung können die Kinder Wege ohne Vorbedingungen gehen; dies bedeutet gleichzeitig, dass für ein Voranschreiten Lücken und Defizite erst einmal keine Rolle spielen. Dies spüren die Kinder und es scheint ihnen Mut zu machen.

Gemeinschaftliche Aktivitäten können in Angeboten der kulturellen Bildung vermutlich eine günstigere Wirkung als sonst in Unterrichtszusammenhängen entfalten. Dies liegt möglicherweise daran, dass gemeinschaftliche Aktivitäten hier mehrdimensional erlebt werden: als Quelle für wichtige Rückmeldungen und Anregungen, als Ort der gemeinsamen Verantwortungsübernahme und als Möglichkeit, das Bedürfnis der Kinder nach sozialer Eingebundenheit zu befriedigen.

Literatur

- Bamford, A.: Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster, New York, München, Berlin 2010
- Becker, H.: Kooperationen kultureller Bildung in der Ganztagschule. In: Fischer, G., Treudt, P. u. a., 2008, a.a.O., S. 60 – 62.
- Biburger, T., Wenzlik, A., Hill, G.: Konturen künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur. In: Biburger, T., Wenzlik, A. (Hrsg.): „Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich lern“. München 2009
- Börner, N., Eberitzsch, S., Grothues, R., Wilk, A.: Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011. Münster 2011
- Boßhammer, H., Schröder, B.: Quigs 2.0 – Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen Reihe: Der Ganzttag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, 5. Jahrgang, Heft 13, Münster 2009.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Z.f.Päd., 39, H. 2, S.223 – 238
- Exner, C.: Bildungswirkungen kultureller Bildung. In: Schorn, B. (Redaktion): Offene Jugendarbeit und kulturelle Bildung. Arbeitsstelle für kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW, Werkbuch 02, Remscheid 2010, S. 26 – 29
- Fischer, G., Treudt, P. u. a.: Kulturelle Bildung im Ganzttag. Reihe: Der Ganzttag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, 4. Jahrgang, Heft 7, Münster 2008
- Fischer G.: Warum und wie kulturelle Bildung Schule verändert. In: Fischer, G. (Redaktion): Kulturelle Bildung für alle. Arbeitsstelle für kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW, Werkbuch 01, Remscheid 2009, S. 40 – 42
- Fuchs, M.: Mehr Chancen durch kulturelle Bildung in der Ganztagschule. In: Die Ganztagschule, Heft 2/3, 2011, S.78 – 88
- Fischer, N., Holtappels, H.G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Weinheim, Basel 2011
- Haenisch, H.: Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganzttag. Eine qualitative Studie zu praktischen Ansätzen der Verzahnung in ausgewählten Schulen. Institut für soziale Arbeit. Reihe: Der Ganzttag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, 5.Jahrgang, Heft 11, Münster 2009
- Haenisch, H.: Charakteristik der Förderaktivitäten in den außerunterrichtlichen Angeboten des offenen Ganztags. In: Institut für soziale Arbeit (Hrsg.): ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit 2010a, Münster, New York, München, Berlin, S. 220 – 234

- Haenisch, H. Lern- und Förderumgebungen im offenen Ganzttag. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganzttagsschule. Weinheim, München 2010b
- Kamski, I., Holtappels, H.G.: Unterrichtsentwicklung in Ganzttagsschulen. In: Buchen, H., Horster, L., Rolff, H.-G. (Hrsg.): Ganzttagsschule: Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe, Stuttgart 2010, S.37 – 56
- Keuchel, S., Aescht, P.: Kultur: leben in der Ganzttagsschule. Hintergründe, Beispiele und Anregungen für die Praxis. Themenheft 02 der Reihe der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen von ‚Ideen für Mehr! Ganztägig lernen‘. Berlin 2005.
- Keuchel, S.: Kulturelle Bildung in der Ganzttagsschule. Bonn 2007
- Korte, M.: Wie das Lernen gelingt. In: GEO Wissen, Nr.44, 2009, S.28 – 31
- Lehmann-Wermser, A. u. a.: Musisch-kulturelle Bildung an Ganzttagsschulen. Weinheim, München 2010
- Radisch, F.. Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Weinheim, München 2009
- Rollett, W., Lossen, K., Jarsinski, S., Lüpschen, N., Holtappels, H.G.: Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganzttagsschulen. In: Fischer, N., u. a. (Hrsg.), a.a.O., 2011, S. 76 – 96.
- Wibbing, G.: Kulturelle Bildung in der Schule – durch Kooperation zum Erfolg. In: Wibbing, G., Schürmann-Bleskens, T. (Redaktion), 2011, a.a.O., S. 34 – 39
- Wibbing, G., Schürmann-Bleskens T., (Redaktion): Kulturelle Bildung in der Schule. Durch Kooperation zum Erfolg. Arbeitsstelle für kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW, Werkbuch 03, Remscheid 2011
- Witt, K.: Argumente für mehr kulturelle Bildung. In: Fischer, G., Treudt, P. 2008, a.a.O., S. 14 – 18
- Züchner, I.: Operation Ganzttagsschule. In: DJI Bulletin, Heft 91, 2010, S.4 – 7