

Hans Haenisch

Kulturelle Bildung in gebundenen Ganztagschulen

Eine qualitative Studie zur Struktur, den Arbeitsweisen
und Gelingensbedingungen kultureller Angebote
in der Sekundarstufe I



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 gebundenen Ganztagschulen	10
3.1	Arbeitsgemeinschaften und Projekte	10
3.1.1	Angebote zur Vermittlung von Basiskompetenzen	11
3.1.2	Angebote für Fortgeschrittene	13
3.1.3	Angebote für spezifische Präferenzen der Schülerinnen und Schüler	17
3.1.4	Angebote für Schülerinnen und Schüler in der Entwicklerrolle	20
3.1.5	Sparten- und fächerübergreifende Kooperationsprojekte	25
3.1.6	Angebote als schulübergreifende Kooperationsprojekte	25
3.1.7	Epochale Angebote im Klassenverband	26
3.1.8	Von der Schülerschaft selbst initiierte Angebote	27
3.1.9	Förderangebote mit kultureller Komponente	27
3.2	Angebote zur Erweiterung des Fachunterrichts	28
3.3	Angebote in der Mittagspause	29
3.4	Erkundungsprojekte	30
3.5.	Profilklassen	31
3.5.1	Profilklassen zum Aufbau und zur Verbreiterung von Basis- kompetenzen	31
3.5.2	Profilklassen mit zusätzlichem Fach	33
3.5.3	Profilklassen als Verzahnungsansatz	34
4.	Wie Angebote der kulturellen Bildung zustande kommen und organisiert werden	36
5.	Arbeitsweisen der kulturellen Bildung	40
5.1	Aspekte und Prinzipien der Arbeitsweisen kultureller Bildung	42
5.2	Was die kulturellen Angebote für die Schülerinnen und Schüler attraktiv macht	47

6.	Präsentationen im Zusammenhang mit den Angeboten der kulturellen Bildung	50
7.	Die Bedeutung der externen Kooperationspartner in den Angeboten der kulturellen Bildung	53
8.	Verzahnung zwischen den Angeboten der kulturellen Bildung und anderen Fächern	57
9.	Kulturelle Bildung als Schwerpunktaktivität in gebundenen Ganztagschulen	60
9.1	Typen von Schwerpunktbildungen	60
9.2	Gelingensbedingungen für kulturelle Schwerpunktarbeit	62
10.	Vorteile für die kulturelle Bildung durch den gebundenen Ganzttag	66
11.	Wahrgenommene Wirkungen der Angebote kultureller Bildung	70
12.	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	75
	Literatur	84

*„Und das ist, glaube ich, eine unglaubliche Faszination für Lernen, etwas zu schaffen, was man sich nicht zugetraut hat.“
(Auszug aus einem Interview)*

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. sie 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, in Museen sowie im Bereich von Zirkus.

Angebote der kulturellen Bildung – das zeigen die einschlägigen Studien (Rollett u. a. 2011, Börner/Eberitzsch/Grothues/Wilk 2011 – sind fast in allen Ganztagschulen des Sekundarbereichs I vertreten. So weist in der bundesweit angelegten SteG-Studie der Bereich der musisch-künstlerischen Angebote mit 94 % nach den sportlichen Angeboten (96 %) den zweithöchsten Verbreitungsgrad pädagogischer Angebotselemente auf. Vor der Einrichtung des Ganztags waren musisch-künstlerische Angebote lediglich an 48 % der untersuchten Schulen vertreten. Die Ausweitung des Bereiches der kulturellen Bildung gehört damit zu den Aspekten, die, da sie zu einer Erweiterung der Lerninhalte führen, u. a. als Mehrwert der Ganztagschule angesehen werden (vgl. Stecher u. a. 2009).

Die vorliegende Studie beschäftigt sich in erster Linie mit dem außerunterrichtlichen Angebot der kulturellen Bildung in gebundenen Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen. Damit ist das zusätzliche Angebot gemeint, das 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 gebundenen Ganztagschulen 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 gebundenen Ganztagschulen 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. 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 Schülerinnen und Schülern?
- (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 Ganztage“ 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 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. Insgesamt wurden 8 gebundene Ganztagschulen ausgewählt – jeweils zwei aus Gesamtschule, Gymnasium, Hauptschule und Realschule. Während bei Realschulen und Gymnasien solche Schulen einbezogen wurden, die erst 2009 mit ihrem Ganztagsbeginn, waren es bei Hauptschulen und Gesamtschulen solche, die bereits mindestens einen Durchlauf durch alle Schuljahre vollzogen hatten.

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

Die Auswahl der Personen, die bei den Gruppeninterviews teilnahmen, wurde durch die Schulleitungen vorgenommen. 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. Dies konnte allerdings nur bei einem Teil der Schulen realisiert werden, in den meisten Fällen waren zwar Lehr- bzw. Fachkräfte mehrerer Sparten vertreten, in vielen Fällen konnten allerdings Recherchen nur über Dritte vorgenommen werden.

Die Interviews, die im Zeitraum von Mai bis Juli 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 40 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.

Die vorliegende Studie steht in engem Zusammenhang mit einer analog aufgebauten Studie für die offenen Ganztagschulen in NRW (vgl. Haenisch 2012).

3. Struktur der Angebote in kultureller Bildung in gebundenen Ganztagsschulen

Der Fokus dieser Studie ist darauf gerichtet, die zusätzlichen Angebote in kultureller Bildung in gebundenen Ganztagsschulen 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 sowohl um das Tableau der freiwilligen Angebote, das ja wesentliche Zeitkontingente des neuen zusätzlichen Ganztagsangebots in diesen Schulen beansprucht, als auch um die häufig im Sekundarbereich anzutreffenden Wahlpflichtangebote. Untersucht werden soll aber auch das zusätzlich verbindliche Angebot in diesen Schulen, 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 kultureller Bildung in gebundenen Ganztagsschulen darzustellen. Da nur eine begrenzte Anzahl von Angeboten in die Analyse einbezogen werden konnte (63 Einzelangebote aus 8 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 zur Veranschaulichung beitragen und die einzelnen Elemente des Typologierasters auch praktisch illuminieren helfen.

3.1 Arbeitsgemeinschaften und Projekte

Arbeitsgemeinschaften und Projekte stellen den größten Anteil des zusätzlichen Angebots in gebundenen Ganztagschulen dar. Dabei sind die AGs dadurch gekennzeichnet, dass sie meist im Wochenrhythmus über eine gewisse Zeit laufen (1/4, 1/2, 1 Jahr) und damit ein Stück weit Regelmäßigkeit und Kontinuität einbringen. AGs können entweder freiwillig oder als Wahlpflichtangebot in Erscheinung treten. Im Unterschied dazu weisen Projekte meist eine andere Rhythmisierung auf. Neben Einzelstunden finden sich Kompaktphasen, und sie sind meist auf einen kürzeren Zeitraum hin angelegt. Projekte können auf der Basis von Freiwilligkeit angeboten werden, mit einer Wahlpflichtkomponente versehen oder sogar verbindlich sein.

Die folgende Gliederung der Arbeitsgemeinschaften und Projekte 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. spar-

tenübergreifend). Es wurde deshalb dasjenige Merkmal als Leitaspekt hervorgehoben, für das das jeweilige Beispiel als besonders typisch angesehen werden kann.

3.1.1 Angebote zur Vermittlung von Basiskompetenzen

Musik: Chor als WP-Profil in Klasse 5 (Wahlpflicht)

Die Kinder wählen Singen oder Schreiben. Es ist eine Pflicht-AG in Klasse 5 für Kinder, die in den Hauptfächern keine größeren zusätzlichen Förderbedarfe haben. Die Schule zählt dieses Angebot zum sog. „Förderprofil“ (im Unterschied zum Förderprofil), d. h., das Angebot stellt eine zusätzliche Herausforderung für die Kinder dar. Die Kinder, die hier zusammenkommen, bilden eine Art Grundstock für spätere Aufbaustrukturen im Singen und Musizieren. Das Angebot ist auch eine Art Grundsäule für die kulturelle Bildung, z. B. auch für das spätere Musiktheater („Deshalb versuchen wir, diese Chorschiene auch so von unten aufzubauen.“).

Musik: Instrumentalunterricht (Wahlpflicht)

Ab Klasse 5 wird von Fachkräften der Musikschule, die in die Schule kommen, bezahlter Unterricht für verschiedene Instrumente (z. B. Gitarre, Blasinstrumente, Schlagzeug) angeboten. Die Schüler und Schülerinnen können mit diesem Angebot auch ihre Wahlpflicht-AG abdecken. Die Schule selbst verbindet mit diesem Instrumentalunterricht aber auch einen Hintergedanken: bei bestimmten Anlässen (z. B. bunte Abende) erfolgt eine Vernetzung dieser Gruppen mit unterrichtlichen und schulischen Aktivitäten, und aus den Instrumentalgruppen werden kleine Ensembles zusammengestellt, die dann auftreten („Ich gehe dann zu dem Instrumentallehrer und sage, hier ist das Stück, was wir spielen wollen, kannst du das mit denen durchführen und dann holen wir die raus, wir bilden Gruppen, Ensembles, ein Querflötenensemble, ein Saxophon-Ensemble oder eine Percussion-Gruppe ist da oder, wie gesagt, eine Big-Band“). Es wird dabei nicht auf ein Schulorchester hingearbeitet, sondern die Gruppierungen werden jeweils anlassbezogen zusammengestellt. So unterstützen diese Gruppen auch Theateraufführungen, indem sie musikalische Begleitungen und Untermalungen einbringen.

Musik: Klangwelt (freiwillig)

Es geht hierbei um den nachmittäglichen, privat bezahlten Instrumentalunterricht, der Schülerinnen und Schülern aller Jahrgangsstufen angeboten wird. Er wird von freiberuflichen Musiklehrkräften durchgeführt und bezieht sich auf vielerlei Instrumente wie z. B. Geige, Klavier, Schlagzeug, Bass, Keyboard, Trompete. Aus diesen Instrumentalgruppen können dann auch Bands entstehen, die sich dann zusammensetzen („Das läuft dann so, dass ich meinerwegen mit drei Leuten Gitarre mache; einer entwickelt sich dann vielleicht zu einem Bassspieler, dann laden wir noch einen Schlagzeuger ein, und siehe da, einer aus der 7. Klasse kennt noch eine Sängerin ... Die dürfen als Gäste dazu kommen ... das läuft manchmal auch in der

Mittagspause ab aus Zeitgründen, im Wesentlichen sonst nach dem Nachmittagsunterricht“).

Musik: Chor im Popularbereich (freiwillig)

Der Chor mit ca. 60 – 80 Kindern der Klassenstufen 5 – 7 trifft sich jede Woche. Es ist nicht der übliche Kinderchor, sondern es geht um perfekte Performance auf der Bühne mit Musik, Bewegung und Choreografie. Die Lieder stammen aus der Populärmusik (Rock/Pop), werden z. T. aber auch selbst – und in Zusammenarbeit mit älteren Schülern – geschrieben und arrangiert. Bei den Bewegungen sind die Kinder als Mitgestalter tätig. Jedes Jahr gibt es ein neues Programm mit 10 – 12 externen Auftritten („Die werden natürlich angefordert von allen möglichen Vereinen, beispielsweise in der Vorweihnachtszeit; da ist immer viel los; oder im Sommer, wenn so Festivals sind“) sowie mit CD-Produktionen. Die Attraktivität für die Kinder besteht vor allem im Gesamtpaket, in der Show, nicht so sehr im Singen („Man ist gleich dabei und kann sich produzieren, in der Bewegung, in der Choreografie, mit den anderen Kindern gemeinsam, im Rhythmus und da kommt man relativ schnell rein. Man muss also nicht wer weiß wie viele Schulungen erleben, um da mitmachen zu dürfen, die Kinder werden gleich abgeholt, da wo sie sind: Stell dich mal dazu, achte drauf, was deine Nachbarn machen und sieh mal zu ...“)

Literatur: Schreibwerkstatt (Wahlpflicht)

Innerhalb einer Pflicht-AG in Klasse 5 können sich Schülerinnen und Schüler, die keine Defizite in den Hauptfächern bearbeiten müssen, in der Schreibwerkstatt erproben. Hier können sie den Bereich des Schreibens allmählich von unten aufbauen („... warum schreiben wir was auf, was schreiben wir auf, wie wird aufgeschrieben“). Dabei entstehen je nach Interesse unterschiedliche Textsorten (u. a. auch Märchen und Sagen).

Tanz: Tanz-AG (freiwillig)

Die Schülerinnen und Schüler aus den Klassen 7 bis 10 suchen sich zunächst aus, was sie konkret tanzen wollen und erhalten dann eine Grundausbildung in den jeweiligen Tanzstilen („Man fängt erst mal bei dem an, was sie als Bewegungsvermögen mitbringen und entwickelt dann allmählich die Sache weiter“). Es erfolgt aber auch eine Weiterentwicklung in Richtung Ausdruckstanz, historische Tänze und Folklore. Damit soll den Schülerinnen und Schülern ein Stück weit auch die Vielfalt des Tanzens nahegebracht werden („Das ist ein sehr schwieriger Prozess, weil die Schüler natürlich mit Bildern vom Tanz kommen. Die Bilder vom Tanz sind sehr eng. Das sind die Sachen, die sie so aus den Videoclips kennen“). Immer wieder haben die Schülerinnen und Schüler Auftritte bei Theaterproduktionen der Schule, die sie begleitend unterstützen, sowie auch externe Vorstellungen (z. B. beim NRW-Tag).

Foto, Film: Foto-AG (freiwillig)

Ziel der Foto-AG im 9. und 10. Schuljahr ist es zunächst einmal, die klassischen Fotothemen abzuarbeiten. Es werden z. B. Reportagen angefertigt und Porträts erstellt. Dazu erhalten die Schülerinnen und Schüler Fotoaufträge, die sie selbstständig in Kleingruppen auch außerhalb der Schule erledigen („Wir gehen dann oftmals raus aus der Schule, in Betriebe oder zu irgendwelchen interessanten Orten“). So wurden z. B. innerhalb eines Fotowettbewerbs Unternehmer in der Region porträtiert und die Bilder anschließend im Foyer der Schule ausgestellt. Die Rolle der Lehrkraft in der AG besteht vor allem darin, die Schülerinnen und Schüler an das Fotografieren heranzuführen, wobei natürlich auch Fototechnik erklärt werden muss („Ich lasse sie nicht einfach drauf los machen, ich zeige erst einmal Beispiele: Wie wurde es früher gemacht, wie macht man es heute, mit welchen Materialien arbeitet man. Wir gehen in den Informatikraum, bearbeiten Fotos nach, also es ist auch ein Stück Handwerk.“). Die Foto-AG übernimmt auch dokumentarische Arbeiten für die Schule („Wir begleiten dann z. B. das Schulfest, haben über das Schulfest eine Zeitung gemacht. So ist das auch dann hier im Schulleben integriert.“).

3.1.2 Angebote für Fortgeschrittene

Musik: Musikwerkstatt (freiwillig)

Dies ist ein AG-Angebot, um den Schülerinnen und Schülern im Anschluss an die Bandklassen je nach Interessenprofil aufbauende Möglichkeiten zu bieten. Je nachdem wie die Interessen gelagert sind, kann das Angebot jährlich unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen. Meist werden den Schülerinnen und Schülern zwei alternative Möglichkeiten angeboten. Sie können z. B. in einer Band spielen („Ich hatte 10 Leute, die sitzen dann an ihrem Instrument, das ist eine Band“) oder sie können sich einer Songgruppe anschließen, die von zwei Studenten der Uni geleitet wird. Bei Auftritten spielen die beiden AGs auch zusammen, d. h. es gibt eine inhaltliche Verzahnung zwischen den beiden AGs. Die Musikwerkstatt wird verstanden als eine Art „sanfte Förderung“, mit der die Präferenzorientierung und die inneren Antriebskräfte weiter gestärkt werden sollen: „Nicht dass wir jetzt hingehen und sagen: ‚Ihr habt jetzt 2 Jahre Bandklasse gehabt und das soll jetzt so stringent weitergehen‘, sondern wir wollen hier an die Eigenaktivität und das Eigeninteresse der Schüler anknüpfen, dieses begleiten und fördern, damit im Prinzip das Umgekehrte ist, dass nicht wir irgendwie drängen müssen, damit sie diesen Schwerpunkt weitermachen, sondern dass sie uns, die Kollegen, fragen: ‚Können wir das nicht weitermachen?‘“ Damit wird in der Schule das Profil der musisch-kulturellen Bildung weiterentwickelt und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, weiter aufzutreten und ihre Fähigkeiten zeigen zu können.

Musik: Pop Chor (Wahlpflicht)

Diese AG ist ein Aufbauangebot für Interessierte ab Klasse 7, das an den Pflicht-Chor in der Unterstufe anschließt. Es ist ein Wahlpflichtangebot, alternativ dazu gibt es die Stomp-AG, in der mit Alltagsgegenständen Rhythmen produziert werden, die AG „Musik und Computer“, mit einer etwas stärkeren theoretischen Orientierung oder die AG „Geschichte der Rock- und Pop-Musik“.

Musik: Stomp AG (Wahlpflicht)

Es ist ein Anschlussangebot zum Pflicht-Chor mit Wahlpflicht-Charakter in den Klassen 5 und 6, bei dem auch Bewegungs- und Tanzelemente im Mittelpunkt stehen. Auch hier geht es um Rhythmus und Bewegung und es ist günstig, wenn die Schülerinnen und Schüler bereits musikalische Bewegungserfahrungen mitbringen: „Ich habe z. B. 25 Besen angeschafft und wir machen Rhythmen mit Besen oder Rhythmen mit Flaschen ... ich brauche aber schon Kinder, die rhythmusfest sind.“

Musik: Chor-AG (freiwillig)

Als Anschlussangebot zu dem Unterstufenchor gibt es einen Chor als klassenübergreifende AG (8 – 13), bei der viel Wert darauf gelegt wird, dass die Stimme vernünftig geführt und dass mehrstimmig sauber miteinander gesungen wird („Da spielt die Performance keine Rolle, da geht es um den reinen Gesang“). Gesungen werden Musicalmelodien, Spirituals, klassische Lieder („Querbeet“). Externe Auftritte gibt es z. B. in der Kirche oder im Altersheim („Da steht eine andere Musik oben an, so Volkslieder“).

Musik: Band-AG (Wahlpflicht)

Dieses Angebot bietet Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klassen die Chance, in einer Band zu spielen, nachdem sie bereits vorher ein Instrument gelernt hatten. Das Angebot konkurriert im WP-Bereich u. a. mit Informatik, Technik oder Volleyball und es gibt Zensuren. Die insgesamt 25 Teilnehmer sind in 4 Bands aufgegliedert, spielen Cover-Songs, aber – in Einzelfällen – auch selbst komponierte Lieder. Darüber hinaus gibt es Renaissancelieder oder auch Barockstücke. Der AG-Leiter pendelt zwischen den Räumen der Bands, schreibt Akkorde heraus, zeigt den Rhythmus auf, coacht, verbessert und spielt auch selbst mit („Ich fülle Löcher ... da den Bass, da den Sänger“). Ansonsten arbeiten die Bands sehr selbstständig, bringen z. T. auch ihre Lieder mit. Die Produktionen der Bands münden immer in irgendwelchen Auftritten („Im letzten Jahr waren es 15 Auftritte“) – bei den turnusmäßigen Geschichten der Schule (z. B. Tag der offenen Tür, Begrüßung der 5. Klassen, Schülerdisco, Karneval) wie auch extern (beim Beethovenfest, beim Fest der Schulkultur, bei Straßenmusikaktionen).

Musik: Band-AG als Schulband (freiwillig)

Die Bandmitglieder rekrutieren sich zunächst aus dem, was die Schülerinnen und Schüler privat „mitbringen“ („Der Musikkollege geht rum in den 5. Klassen und fragt: ‚Wer von euch kann ein Instrument? ... Ja, ich kann Keyboard ein bisschen ... Ja,

komm doch mal ... diese Schülerband findet im Anschluss an die üblichen Angebote statt“). Mitglieder sind aber auch solche Schülerinnen und Schüler, die sich im Instrumentalunterricht der Schule haben ausbilden lassen (z. B. am Keyboard oder an der Gitarre). Es gibt eine Band für die gesamte Schule, 10 – 12 Personen, die aus allen Jahrgangsstufen kommen („Die Band ist ein Organismus, der schrumpft und wächst“). Geleitet wird die Band von zwei Lehrkräften, die selbst auch mitspielen. Die Band hat einen großen Stellenwert für das Image der Schule („Die tut der Schule gut, diese Band hat eine unglaubliche Außenwirkung, da muss man was investieren als Schule“).

Musik: Band-AG mit Einzelbands (freiwillig)

Hier kommen ab dem 7. Schuljahr auf freiwilliger Basis Schülerinnen und Schüler zusammen und spielen bis max. zum 10. Schuljahr in kleinen Bandformationen („Normalerweise sind 2 - 3 Bands tätig mit unterschiedlichen Intentionen und unterschiedlicher Qualität. Wir haben einmal im Jahr ein großes Schulkonzert. Da treten Bands auf, von denen man vorher noch nichts gehört hat. Manche Bands verschwinden auch wieder, manche sind sehr kontinuierlich zusammen und arbeiten bis zum Ende der Schulzeit“). Die Bands legen häufig Wert darauf, eigene Dinge zu veröffentlichen, eigene Lieder zu komponieren („Unsere erfolgreichste Band, die hat sogar eine Konzerttournee in Kanada absolviert ... richtig erfolgreiche Gruppen, die bei den allerbesten in Deutschland waren, hatten wir drei. Insgesamt waren es vielleicht 20 Bands“). Die Bands werden von Lehrkräften betreut, arbeiten häufig aber auch vollkommen selbstständig.

Musik: Orchester (freiwillig)

Das Schulorchester wird von unten, d. h. von der Klasse 5 her aufgebaut und zwar in Richtung auf ein Symphonieorchester, ein klassisches Orchester hin. Bereits im 5. Schuljahr wird sondiert, welche Schülerinnen und Schüler dafür infrage kommen („... um sie dann in dem Orchester zur Orchesterreife hinzuführen“). Es sind nicht nur diejenigen aus der Musikklasse, einbezogen werden auch Schüler/innen, die privat eine musikalische Ausbildung bekommen haben.

Musik: Ensembles (freiwillig)

Nach der Grundausbildung (z. B. im Popular-Chor) wird für besonders talentierte Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit geschaffen, in kleinen Ensembles zu spielen („Wir hatten zunächst so eine Gesangstruppe, das waren drei Mädchen, die gemeinsam gesungen haben und aufgetreten sind, und sehr weit gekommen sind. Und dann gab es eine Schülerband, die aus den Stenner-Kids hervorgegangen ist, und die sind dann zur erfolgreichsten Schülerband Deutschlands aufgestiegen“). Es konstituieren sich aber auch Instrumentenensembles, in denen sich Schülerinnen und Schüler zusammenfinden, die in der Musikschule das gleiche Instrument belegt haben (z. B. Gitarrenensemble). In diesem Zusammenhang gibt es auch Absprachen mit der Musikschule („Die Intentionen werden den Musiklehrern der Musikschule kenntlich gemacht, und die schauen dann, ist das kompatibel mit unserem

Ausbildungsprogramm, wo müssen wir eventuell Rücksicht nehmen auf die Schule ... die sitzen dann alle gemeinsam mit dem Musiklehrer dieser Schule zusammen und besprechen dann auch, was müssen wir da bedenken“).

Musik: Orchester und Chor als Zertifikatskurse (Wahlpflicht)

Chor und Orchester statt Latein. Diese Möglichkeit haben Schülerinnen und Schüler bei den sog. Zertifikatskursen im 8. Schuljahr. Sie finden als halbjährliche Angebote zu solchen Themen statt, die sonst nicht im Unterricht vorkommen, bei denen Schülerinnen und Schüler aber in ihren Stärken und besonderen Interessen angesprochen werden sollen. Zertifikat bedeutet, dass es am Ende des Kurses keine Note gibt, sondern ein Zertifikat, in dem beschrieben ist, was die Schülerinnen und Schüler in dieser Zeit an Leistungen konkret erbracht haben („... kompetenz- und stärkenorientiert eine Rückmeldung zu geben, was die Schülerinnen und Schüler in dem halben Jahr dazu erworben haben und nicht defizitorientiert“). Lehrkräfte, die dieses Angebot durchführen, haben eine Fortbildung absolviert, die sie dazu berechtigt, einen solchen Kompetenznachweis „Kultur“ vergeben zu dürfen.

Tanz: Tanzworkshop (freiwillig)

Zusammen mit anderen Schulen werden mehrmals im Jahr Tanzworkshops am Wochenende angeboten. Diese werden von semiprofessionellen Tänzern durchgeführt. Das Angebot ist für solche Schülerinnen und Schüler, die gerne tanzen und sich weiterentwickeln wollen. Tanzworkshops gibt es aber auch begleitend bei bestimmten Produktionen der Schule. So wurden beim Afrika-Musical gezielt Tanzelemente aus afrikanischen Tänzen erarbeitet.

Kunst: Porträt-AG (freiwillig)

In die Porträt-AG kommen Schülerinnen und Schüler, die ganz besonderes Interesse am Zeichnen haben und sich hier etwas spezialisieren wollen. In der Gruppe, die von einer Lehrkraft geleitet wird, können die Schülerinnen und Schüler ihren Vorlieben nachgehen und Unterrichtsinhalte noch einmal auf besondere Weise vertiefen. Neben dem Porträtzeichnen stehen aber auch Museumsgänge auf dem Programm, wobei auch die vom Museum angebotenen Workshops genutzt werden. Großer Wert wird auf die Führung einer Mappe gelegt („... sodass die Schüler auch was mit über die Realschule hinaus mitnehmen können, als Bewerbungsmappe für weitere berufliche Aufgaben. Bei uns gehen ja schon viele in die Richtung Design. Heute ist es zwingend erforderlich, wenn ich an eine Fachoberschule für Gestaltung will, dass ich da vorher eine Mappe zeige“).

Kunst: Atelier-AG (freiwillig)

Hier werden in kleinen Gruppen handwerkliche Dinge mit Werkzeugen erstellt. Es geht um eher plastische Arbeiten und es wird mit Gips gearbeitet, mit Ton, aber auch mit Holz. Die Schülerinnen und Schüler lernen, wie bestimmte Werkstoffe bearbeitet werden, und das geht deutlich über das hinaus, was sonst im Unterricht möglich ist. Der Vorteil wird vor allem in den kleinen Gruppen gesehen („Im Unter-

richt hat man normalerweise 25 – 30 Kinder; schon allein aus Gründen der Sicherheit scheiden da manche Dinge aus, die man dann in so einer AGs macht“).

Kunst: Künstleratelier (freiwillig)

Im Künstleratelier hat die Kunstlehrerin die Möglichkeit, „das Curriculum und den Rahmen des normalen Kunstunterrichts zu sprengen“. Dies bedeutet, dass sie mit den Schülerinnen und Schülern über einen längeren Zeitraum Dinge in Angriff nehmen kann, die – weil sie mehr Zeit brauchen – sonst im normalen Kunstunterricht nicht zu machen sind („Neulich haben sie einen ganzen Haufen Bilder gemacht, hängen auch ein paar bei mir jetzt im Büro, wo man also sehen kann, unter der Überschrift 'Wir lernen Zeichnen', wie aus Formen Bilder wurden. Dann haben sie irgendwelche Dinge gemacht. Mmit Draht und Gips haben sie Skulpturen gebaut.“)

3.1.3 Angebote für spezifische Präferenzen der Schülerinnen und Schüler

Musik: Rap-AG (freiwillig)

In diesem Projekt, das im Rahmen des Programms „Kultur und Schule“ stattfindet, arbeitet ein Profimusiker mit Schülerinnen und Schülern der Schuljahre 7 – 9 zusammen. Ein wichtiges Ziel ist, mit einer Aufführung die AG-Ergebnisse darzustellen („Die Schule nimmt teil an den interkulturellen Tagen der Stadt und wir sind eben ein Veranstaltungsort und bringen – u. a. unter Beteiligung dieser AG – auch ein eigenes Programm mit ein“).

Musik, Tanz: Musik & Action (freiwillig)

In dieser AG geht es im weitesten Sinne um Musik und Bewegung. Ziel ist es, kleine Produktionen zu erstellen und zur Aufführung zu bringen. Das kann z. B. eine Tanzperformance sein, das kann ein Spiel sein mit einem Tanz und „ein bisschen Musik“ darum herum, und das kann ein Minimusical sein („In einem halben Jahr entsteht natürlich kein riesengroßes Bühnenstück, sondern das, was dann da entsteht, sind vielleicht 2 – 3-minütige Beiträge oder so etwas“). Meistens werden Gruppen gebildet, später wird dann zusammen gespielt. Dem AG-Leiter ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler erfahren wie eine Aufführung „als Ganzes funktioniert“ und wie sie sich dabei präsentieren können.

Musik: Geschichte der Rock- und Popmusik (Wahlpflicht)

An praktischen Beispielen werden die verschiedenen Formen der Rock- und Popmusik vorgestellt. Begonnen wurde mit dem Blues und dem Bluesschema („Wir hören Blues, ich spiele Blues dann auch vor, ich mache das am liebsten selbst und dann lasse ich das Bluesschema ermitteln, das berühmte 12-taktige Bluesschema. Mal durch Nachdenken, erst mal durch Mithören usw. kriegen die das dann raus mit der Zeit“). Es gibt aber auch Musikhandeln („Ich verteile dann schon mal 5 – 6 Gitarren, vielleicht einen Bass dazu, dann dürfen diejenigen, die das können, wenig-

tens mitspielen. Ansonsten muss ich einfach aufs Hören ... z. B. wann wechsele ich einen Akkord, zählt mal mit, wie viele Schläge halte ich den Akkord, wann kommt der Wechsel. Entweder durch's Hören oder schlichtweg durch Sehen, dass ich sage, die Hand verändert sich, das ist der Akkordwechsel...“) Da in anderen AGs die Bands eine große Rolle spielen, bietet diese AG in gewisser Hinsicht auch Grundkenntnisse für Schülerinnen und Schüler, die in Bands spielen wollen.

Musik: Tontechnik-AG (freiwillig)

Diese AG konnte ins Leben gerufen werden, als in der Aula die Bühnentechnik installiert war. Es ist eine permanente AG („Die jüngsten sind aus der Stufe 8, die ältesten sind Abiturienten und jedes Mal, wenn der Wechsel stattfindet, wird der Stafelstab weitergegeben“). Die AG wird von einem Musiklehrer betreut und einmal im Jahr wird ein Experte zu einem Wochenendseminar in die Schule geholt. Ansonsten werden die Kenntnisse dann innerhalb der Schülerschaft selbst weitergegeben („... von den älteren Schülern an die nachwachsenden Schüler der Mittelstufe“). Die Schüler/innen machen die gesamte Technik selbst, vom Ton übers Licht („Die bereiten Aufführungen vor, die werden eingebunden in die Planung und kümmern sich vollständig selbstständig darum, welche Scheinwerfer benötigt werden, welche Mikrofone aufgebaut werden müssen“).

Theater: Sketche-AG (freiwillig)

Aufgabe der Schülerinnen und Schüler in dieser jahrgangsübergreifenden AG war es, kleine Sketche, die in Form von Szenen vorgegeben werden, nachzuspielen. Die Schülerinnen und Schüler haben die Probearbeiten selbst organisiert, haben einen Schüler-Regieassistenten benannt, haben sich in Gruppen aufgeteilt und selbstständig an den Sketchen gearbeitet („Die verschwanden dann in irgend einem Raum und haben weitergeübt mit einem fertigen Regiebuch, wo eben die ganzen Regieanweisungen dann drin stehen. Also, da habe ich die Verantwortung auch weitergegeben“).

Literatur: Erstellen einer Stufenzeitschrift (Wahlpflicht)

Die Wahlpflicht-AG wird quartalsweise mit einer Wochenstunde im 5. Schuljahr angeboten, und es gibt immer wieder neue Themen. Diesmal heißt das Thema „Stufenzeitung“. Ein Redaktionsteam von 10 – 12 Schülerinnen und Schülern arbeitet hier an der Erstellung einer kleinen Zeitung, bei der kreatives Schreiben im Mittelpunkt steht. Schülerinnen und Schüler mit besonderen Interessen können hier in eine Materie einsteigen, zu der sie sonst im Unterricht kaum Gelegenheit haben („Das sind so kleine Möglichkeiten, wo man dann so, in einem – zwar engen Rahmen – aber dann auch sehr produktorientiert tätig sein kann...das ist nur eine Stunde, also relativ wenig Zeit... eine Doppelstunde würde sich anbieten für diese AG-Schiene, das wäre angenehmer zu arbeiten“).

Literatur: Kreatives Schreiben (freiwillig)

In dieser AG kommen regelmäßig einmal die Woche für zwei Stunden Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 bis 10 zusammen, die ein Forum suchen, auf dem sie ihre selbstgeschriebenen Texte vorstellen können. Es gibt einen bewährten Ablauf der Veranstaltung: Jedes Mal bringen zwei Schülerinnen und Schüler ihre Texte mit, die zum Mitlesen vervielfältigt werden. Sie werden einmal vorgetragen, dann tritt der Autor zurück und es wird über den Text gesprochen. Der Autor darf zunächst nichts dazu sagen, darf auch nicht direkt gefragt werden. Erst am Ende – nachdem er sich das Gespräch über seinen Text angehört hat – darf der Autor ein Schlussstatement abgeben. Die Texte werden zu Hause – je nach individueller Gelegenheit – geschrieben; in Ausnahmefällen gibt es in der AG aber auch schon einmal einige kreative Schreibübungen. Manche Schüler stellen Ausschnitte aus umfangreicheren Texten vor, manchmal wollen sie aber auch nur ein Konzept oder eine Idee besprechen statt eines fertigen Textes. Es sind Gedichte oder Erzählungen, oft gibt es Bezüge zum Deutschunterricht („Also, wenn ich eine Lyrikreihe im Deutschunterricht gemacht habe, dann gibt's hinterher so eine kleine Gedichtschwemme auch in der AG.“) Die Rolle der AG-Leitung besteht darin, die Veranstaltungen zu moderieren, externe Lesungen zu organisieren und den abschließend zusammengestellten Sammelband zu organisieren und zu publizieren. Für die Schülerinnen und Schüler ist das Angebot attraktiv, weil sie hier auf eine Gruppe von Gleichgesinnten treffen, die sich geduldig ihre Texte anhören, diese lesen und ein kritisches, aber konstruktives Feedback geben.

Tanz: Dance around the world (freiwillig)

Das ist eine AG für die Klassen 5 bis 7, und hauptsächlich werden aktuelle Sachen wie Hip-Hop und Rock and Roll durchgeführt. Einzelne dieser Stilrichtungen werden aber auch weiterentwickelt.

Tanz, Musik: Boy's style (freiwillig)

Diese Wahlpflicht-AG ist ganz auf Jungs abgestimmt. Es ist ein Angebot, das von der Schule selbst nur schwerlich geleistet werden kann. Die Durchführung liegt in der Hand einer Sportstudentin, die auf Honorarbasis arbeitet und die versucht, den Neigungen und Interessen der Kinder entgegenzukommen. Im Mittelpunkt stehen Hip-Hop oder Rap.

Tanz: Rock your body (freiwillig)

Dies ist eine AG, die von zwei Schülerinnen der Klasse 11 geleitet wird („Da ist ein Mädchen bei, die schon relativ lange auf sehr hohem Niveau bei einem Verein tanzt. Die einfach gesagt hat, ich kann und will da bestimmte Schritte ein bisschen weiter vermitteln“). Sie hat mit interessierten Schülerinnen und Schülern kleine Gruppentänze eingeübt und die dann bei der Einschulung der neuen 5. Klassen aufgeführt.

Kunst: Kunst-AG (Wahlpflicht)

Für die Schülerinnen und Schüler der Klasse 5 ist es eine 2stündige Wahlpflicht-AG. Sie wählen zwischen Kochen und Kunst. Es ist ähnlich wie im Kunst-Unterricht, aber es ist ein weniger strenger Ablauf als im normalen Unterricht („...in dem ja der Lehrer noch mehr im Hinterkopf hat, denn man muss ja bestimmte Lerninhalte auf jeden Fall erfüllen“). Es gibt zwar auch hier einen Plan für das Schuljahr, aber häufig können die Schüler/innen auch nach ihren Interessen an Sachen arbeiten. So war es z. B. ihr Wunsch, aus Pappmaschee Nanas zu erstellen und diese anzumalen. Es gibt aber auch ungewöhnliche Aktionen und Installationen, so z. B. das Forschertagebuch über Spurensuche: „Die Kinder müssen Spuren suchen, die sie in der Umgebung finden, z. B. eine Perle, eine Feder, ein Kaugummipapier, was auch immer ... und darüber eine Geschichte schreiben, eine Installation vorbereiten und später sollen Tonplatten gepresst werden, wo die Spuren sich in diesen Tonplatten wiederfinden“. Es wird viel in Gruppen gearbeitet. Nach einem halben Jahr wird die AG gewechselt, aber wenn die Schülerinnen und Schüler wollen, können sie dieselbe AG noch einmal belegen.

Kunst: Offenes Kunstangebot (freiwillig)

Das Angebot im Spielraum der Schule wird als offen bezeichnet, weil es keine feste AG ist, sondern die Schülerinnen und Schüler sich innerhalb des freiwilligen Bereichs hier auch sehr spontan einklinken können („Da sitzt eben die Kollegin an einem Tisch und hat irgendwelches Material um sich herum liegen, Wolle, Papier, Farbe ... animiert ... möchte ich auch lernen ... möchte ich auch gerne können, da kommen die Kleinen (5 – 7) in erster Linie“). Das Angebot ist nicht auf bestimmte Inhalte oder Tätigkeiten festgelegt, es bietet den Schülerinnen und Schülern eine Umgebung, die sie vielfältig nutzen können und die sie darin unterstützt, auch einen ganz normalen Alltag in der Schule erleben zu können („die malen, die knüpfen Armbänder, die basteln, die töpfern“).

3.1.4 Angebote mit Schülerinnen und Schülern in der Entwicklerrolle

Musik: Beat & Rhymes (freiwillig)

Die AG-Leiterin, Schülerin in der 11. Jahrgangsstufe, versucht in dieser AG die Schülerinnen und Schüler selber zum Rappen zu bringen. Am Anfang werden die Ideen der Schüler/innen in Erfahrung gebracht, die dann eine wichtige Grundlage für die Erarbeitung bis hin zur Präsentation sind. Die AG-Leiterin trifft vorweg Absprachen mit der zuständigen Lehrkraft („Wir haben uns ein paar Mal getroffen, haben ein paar Bedingungen abgesprochen, da gibt's ja dann doch Einschränkungen, was die Texte angeht“).

Theater: Theater-AG (freiwillig)

Bei der Theater-AG kommen Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 – 13 zusammen. Die Erarbeitungsphasen beziehen sich sowohl auf den Unterricht (z. B. werden im Literaturkurs die Texte erstellt) als auch auf die eigentliche AG am Nachmittag. Es gibt zwei Ansätze wie die AG zu ihren Stücken gelangt. Beide Ansätze gehen von den Ideen der Schülerinnen und Schüler aus. Ausgangspunkt können z. B. Dokumentationen der Schüler/innen sein: „Wir hatten überlegt, wie lebt es sich als Jugendlicher in dieser Stadt ... die Aufgabe war, seid bitte so gut und tut einen Tag, bei jeder sich euch bietenden Gelegenheit, Gutes und tut aber auch euch selbst nichts Schlechtes dabei ... die haben dann so ein Dokumentationsblatt angefertigt.: wie ging's mir dabei, was waren Schwierigkeiten, was hat gut funktioniert ... Und wir haben gesagt, sucht euch einen Tag innerhalb einer Woche aus und zieht es vom Aufstehen bis zum Ins-Bett-Gehen durch. Und dann haben wir das reflektiert ... Das haben sie dann aufgeschrieben, was sie gemacht haben und da kamen Wahnsinns-Sachen raus, die wir dann auch direkt wieder dramaturgisch verwenden und in dieses Stück einbinden konnten. Und so arbeiten wir eigentlich sehr oft.“ Ausgangspunkte können aber auch klassische Texte sein (z. B. Faust), die erst gelesen werden und dann auf Aspekte hin untersucht werden, die über das Theater gespielt werden könnten: „Also, den ganzen Faust aufzuführen, das ist millionenfach passiert. Es gibt wie viele Inszenierungen und es gibt auch wie viele Schulinszenierungen ... da kann man eigentlich auch nur mit auf die Nase fallen, weil es zu viele Vergleichsmöglichkeiten gibt. Also suchen wir uns ein, zwei Aspekte raus, die uns interessieren als Gruppe ... Und da kommen die unterschiedlichsten Aspekte raus, also z. B. alle fanden Mephisto total faszinierend und diese Bosheit, die der so hat und dieses ganz Subtile ... und dann haben wir überlegt, o. k., wie können wir mit dem arbeiten? ... Und dann war unsere erste Idee, wir machen das Publikum zu Faust ... und unsere erste Grundidee war, wir sorgen dafür, dass das Publikum einen Bund mit dem Teufel eingeht ... so strickt sich das dann.“ Es wird also am Anfang sehr viel diskutiert und reflektiert in der AG und auch schon Einiges szenisch improvisiert in die Richtung, in die es hingehen könnte („Was könnte Mephisto machen und wie können wir das Publikum einfangen, wie bringen wir die dazu, tatsächlich Entscheidungen zu treffen. Über diese Improvisationen und über diese Diskussionen haben wir dann konkret angefangen zu schreiben“).

Die AG ist auf ein Jahr hin angelegt. Alles wird aufgeschrieben, Szenen werden fotografiert, aufgeschrieben bis es vielleicht die 12. Fassung gibt, d. h. es ist ein ständiger Prozess. Nicht alle stehen zum Schluss auf der Bühne, viele entscheiden sich auch für die Bereiche Technik, Kostüme, Maske oder Bühnenbild. Vor der letzten (öffentlichen) Aufführung kommt bei den meisten ein komisches Gefühl auf: „Dann sag ich, ihr freut euch, dass ihr jetzt Schluss habt, und dass ihr jetzt endlich abends um 9 Uhr nicht mehr auf der Bühne sein müsst. Nein, sagen sie, es ist anders, es ist ganz traurig. Bei der letzten Aufführung sind sie immer traurig, weil sie plötzlich gespürt haben, dass sie was schaffen können, was sie sich vorher nicht zugetraut haben. Und das ist, glaube ich, eine unglaubliche Faszination für Lernen, etwas zu schaffen, was man sich nicht zugetraut hat.“

Theater, Kabarett: Variété-AG (freiwillig)

Hier erfinden und schreiben die Schülerinnen und Schüler ihr Variété-Programm selbst. Dazu gehören Zaubertricks, kleine Liedbeiträge, Sketche, Pantomime, Jonglage, aber auch Einradfahren („Diesmal haben sie eine Sache geschrieben über Hühner in der Legebatterie, weil sie sich irgendwo mit Tierschutz beschäftigt hatten. Dann kommen da Sachen rein, rhythmische Sachen, Szenen über Geschwisterstreit usw., Episoden; jetzt war was über diesen ganzen Lillifee-Wahn ... hatten sie einen Sketch geschrieben“). Der Prozess der Arbeit ist hier das Wichtigste. Die Schülerinnen und Schüler lernen in eine andere Rolle zu gehen („Da hat also ein Junge einen alten Mann gespielt“). Für die Schülerinnen und Schüler ist es dann was ganz Tolles, wenn sie ihre öffentliche Aufführung im Medien- und Kulturhaus haben.

Theater: Theaterprojekt (Wahlpflicht)

In Zusammenarbeit mit Theaterpädagogen eines Theaters entsteht jedes Jahr eine neue Produktion. Es sind Schülerinnen und Schüler des 9. und 10. Schuljahres, die zwischen, Kunst, Musik, Textilgestaltung und Theater wählen können. Jedes Jahr steht die Produktion unter einem Oberthema, das von den Theaterpädagogen eingebracht wird und zu dem auch noch zwei weitere Schulen arbeiten. Mit wöchentlich zwei Stunden hat sich die Gruppe diesmal mit dem Thema Wasser beschäftigt. Zunächst einmal gibt es aber ganz normale theaterpädagogische Arbeit, mit der Schülerinnen und Schüler auf das Stück vorbereitet werden („Bühnenpräsenz zeigen, Stimmbildung, Körperbildung, alles was dazu gehört, um erst mal bereit zu sein, theaterpädagogische Dinge ... und dann natürlich Schreibwerkstätten, durch Improvisation, durch Schreiben ...“). Zwar ist das Oberthema vorgegeben, aber nicht die Erarbeitung; es ist ein Prozess, der durch die Schülerinnen und Schüler ganz erheblich mitbestimmt wird („... also was kommt aus den Schülern selber heraus, welche Erfahrungen haben sie gemacht, welche Vorstellungen ... da wird nicht ein fertiges Theaterstück oder eine Inszenierung einstudiert, sondern das wird entwickelt. Und da kann es so sein, dass mal ganz viel kommt und da kann es auch mal sein, dass durch die besondere Zusammensetzung, durch besondere Probleme innerhalb einer Gruppe, nicht so viel aufführungsreif ist“). Zum Thema ‚Wasser‘ haben die Schülerinnen und Schüler kleine Versatzstücke geschrieben, die zusammengetragen, gemeinsam überarbeitet und Improvisationsaufgaben erstellt („Die haben z. B. Sprichwörter gesammelt zum Thema Wasser: Mir steht das Wasser bis zum Hals und und und. Was macht man daraus? Kann man daraus eine Sprechakrobatik machen, kann man das darstellen in einer kleinen Gruppe? Das sind dann theaterpädagogische Elemente, mit denen die arbeiten“). Irgendwann ist dann der Punkt gekommen, an dem nichts Neues mehr genommen wird. Dann wird zusammengesetzt, das Stück konzipiert, als Ganzheit, in den Einzelszenen. Zusätzlich wird eine Tanzpädagogin einbezogen, die versucht, das Ganze auch bewegungsmäßig umzusetzen. In den letzten zwei Wochen kamen die Gruppen der 3 Schulen zusammen und haben sich gegenseitig ihre Produktionen vorgestellt. Die Schülerinnen und Schüler haben auch sehr viel über das

Künstlerische hinaus gelernt: „Das allerwichtigste, was die Schüler eben auch lernen müssen in diesen Gruppen – ganz egal wie kreativ das vorher ist –, dass es letztendlich auf Zuverlässigkeit, auf Teamgeist, auf Zusammengehörigkeitsgefühl, Identifikation mit diesem Produkt ankommt.“

Theater: Theater AG 5 – 10 (freiwillig)

Insgesamt steht der Theater-AG etwa ein halbes Jahr zur Verfügung, um ein kleines Stück von 10 – 15 Minuten auf die Bühne zu bringen. Es ist eine freiwillige AG vom 5. bis 10. Schuljahr, die regelmäßig stattfindet und bei der die Schülerinnen und Schüler die Erfahrung machen können, sich zu präsentieren, sich zu trauen, vor anderen Kindern etwas zu sagen („... darüber reflektieren, wie kommt denn das bei den anderen an, wie ich das jetzt gesagt habe und wie ich mich dahin gestellt habe. Und dann mit Hilfe von kleinen Theaterstücken versuchen, etwas für sich aufzubauen, in eine Rolle zu schlüpfen, dass wir am Ende auch was vorführen können“). Einige Kinder machen das 2 oder 3 Halbjahre, andere schauen nur für ein halbes Jahr rein und wählen dann die nächste AG. Oberstes Prinzip der Arbeit ist die Orientierung an dem, was die Schülerinnen und Schüler mitbringen. Je nach den Voraussetzungen der Gruppe werden entweder Stücke übernommen und umgeschrieben („Wenn ich sehr viele Kleine habe aus dem 5. Schuljahr, dann stricken wir u. U. nur irgendwas um oder spielen auch was, was es schon mal gegeben hat“) oder – was in der Mehrzahl passiert – neue Stücke erfunden. Und Letzteres geschieht nach einem besonderen Prozedere: „Was machen wir dieses Mal? Wir machen ein Märchen; wer gehört zu so einem Märchen dazu? König gehört dazu, Königin, Königssohn. Wo sind die? Ja, die sitzen jetzt da im Schloss. Was macht der Königssohn? Und ich schreibe einfach nur mit. Ich schreibe mit, schreibe mit ... alles was passiert, alle Gags, die da passieren und wie das dann eben abläuft und da basteln wir Stücke draus. Es kann dann sein, dass ich da mal die ersten zwei Seiten von schreibe und dann mache ich drei Seiten Leertabelle und dann lasse ich die Kinder da alles Mögliche reinschreiben, d. h. die sprechen darüber, die überlegen, wie könnte das weitergehen, wo könnte da jetzt ein Witz drin sein ... das Gesamtlayout am Ende, und das sprachlich praktisch umzusetzen, das mache ich dann schon, aber das schafft man auch sonst nicht in 14 Wochen“. Am Ende ist es das Stück der Schülerinnen und Schüler und es wird dann geschaut, dass möglichst jeder in eine Rolle kommt („und manchmal hat es sogar einen ganz besonderen Witz, wenn ein kleines Mädchen den König spielt in so einer Gruppe“). Den Abschluss bildet die AG-Präsentation. Und wie die dann absolviert wird, entscheidet sich in den Proben („Ich lasse also in der AG-Präsentation nur noch zu, was einen gewissen Qualitätsanspruch erfüllt, auch damit die Kinder sich nicht vor ihren Klassenkameraden lächerlich machen“).

Literatur: Literaturwerkstatt (verbindlich)

Die Autorin, die bereits auch schon zu einer Lesung in der Schule war, bietet jetzt im Anschluss daran innerhalb der Projektwoche eine Literaturwerkstatt für die Schülerinnen und Schüler der Klasse 9 an. Weil es in der Projektwoche um das

Thema „Wald“ geht, schreiben die Schüler/innen Texte zu diesem Thema, kleine Erzählungen und Gedichte. Zum Abschluss entsteht daraus dann auch ein kleines schriftliches Produkt, in dem alle Texte zusammengefasst sind.

Foto, Film: Trickfilm-AG (freiwillig)

In dieser AG wurden Fotos geschossen, die dann mit Hilfe einer speziellen Software aneinandergereiht wurden, sodass ein Trickfilm entstand. Für die Fotos wurden zunächst aber erst Szenen gebastelt und gebaut, d. h. es wurden Einzelbildcollagen erstellt aus Figuren und Püppchen, teilweise wurde auch gemalt. In der AG wurden aber auch Fotos mit Menschen gemacht und auf dieser Grundlage ein Trickfilm erstellt: „Da gab’s so Sachen, dass sie eine Kette aus Stühlen aufgebaut haben, da saßen die alle drauf und haben diese Stühle dann immer weiter durchs Gebäude geschoben und lauter einzelne Bilder gemacht ... als sei die Schule eine Achterbahn. Dann fuhren diese Stühle wie so ein Zug hier durch die Schule. Die kann man dann auch aus der Wand herauskommen lassen natürlich.“

Film, Theater: Film-Projekt (Verzahnung verbindliche-freiwillige Angebote)

In diesem Projekt haben alle Schülerinnen und Schüler der 10. Klassen am Thema „Menschenrechte“ gearbeitet und die in Grimmschen Märchen enthaltenen Menschenrechtsverletzungen an Kindern in einem selbst erstellten Film zum Ausdruck gebracht. Es war ein vernetztes Projekt zwischen dem Deutschunterricht, einer Projektwoche und vielen Stunden im freiwilligen Bereich des Ganztags („Ja, das ist so diese Verzahnung eben auch. Es ging teilweise aus dem Pflichtunterricht hervor, hat dann aber auch auf den Pflichtunterricht wieder gewirkt, es ging in den freiwilligen Bereich hinein, also ... da haben wir schon mehr Chancen auch als Ganztagschule“). Zunächst wurden im Deutschunterricht Recherchen zur aktuellen Situation der Menschenrechte getätigt und die Schülerinnen und Schüler beschäftigten sich darüber hinaus mit einzelnen Märchen, um geeignete Szenen ausfindig zu machen. Außerdem wurde darüber gesprochen wie ein Drehbuch erstellt werden kann, das dann im Anschluss daran während einer Projektwoche gemeinsam verfasst wurde. In das Drehbuch wurden Märchenszenen, aber auch Interviews und Songs einbezogen. Die Schülerinnen und Schüler organisierten selbstständig die Szenen, zu denen sie selbst die Texte geschrieben haben; sie spielten die Szenen, fertigten dazu Requisiten und Kostüme und probten das in ihrer Freizeit. Sie arbeiteten in unterschiedlichen Funktionen – als Schauspieler, in der Requisite, in der Technik, als Sänger, beim Schminken („Es wurde letztendlich alles gefordert, was Schüler so können sollten, es wurde Teamgeist gefordert, es wurde wirklich auch die Zuverlässigkeit gefordert, es wurde der absolute Zusammenhalt gefordert, es wurde gefordert, immer auf das Ziel hin zu arbeiten, und jeder Schüler konnte hier auch eigentlich seine Fähigkeiten einbringen“). Attraktiv für die Schülerinnen und Schüler war, dass sie ein Produkt, einen Film selber herstellen und dabei eine andere Rolle einnehmen konnten („... aber auch so dieses Kreative gerade im Theater oder auch im Film, dieses kreative Spiel des Rollenwechsels, also ich nehme jetzt mal eine ganz andere Rolle ein. Jungen haben Mädchenrollen oder Frauenrollen gespielt“).

Besonders wird aber auf die Möglichkeit der eigenen Gestaltung hingewiesen, indem sie z. B. beim Drehbuch mitbestimmt und damit dem Produkt eine bestimmte Richtung gegeben haben.

3.1.5 Sparten- und fächerübergreifende Kooperationsprojekte

Musical: Musical-Projekt (freiwillig)

Unter Leitung zweier externer Tanz- bzw. Theaterpädagogen wird über ein Jahr hinweg ein Musical als Projekt inszeniert. Das Projekt ist jahrgangsübergreifend organisiert (Klassen 5 bis 13) und es sind verschiedene AGs und Fächer daran beteiligt. Die Basisarbeit wird zunächst vom Literatur- und Musikkurs der Oberstufe geleistet, denn das Musical muss textlich und musikalisch erst einmal bearbeitet werden („Die Musik wurde auch selbst gemacht, teilweise übernommen, der Literaturkurs hat sehr viel im Bereich der Textarbeit geliefert“). In Absprache arbeiteten dann über einen längeren Zeitraum die Instrumentallehrer, der tänzerische Bereich, der Chor und der theaterpädagogische Bereich getrennt. Erst in den letzten 4 Wochen erfolgte der Zusammenschluss mit gemeinsamen Proben. Die Schülerinnen und Schüler hatten dabei sehr viel Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten („... bis zu diesem Punkt ist es noch relativ frei und für alle Vorschläge offen; ist es auch noch in den letzten 4 Wochen, aber da ist es schon sehr klar strukturiert“)

3.1.6 Angebote als schulübergreifende Kooperationsprojekte

Theater: Theaterprojekt als Teil des neuen Faches „Kreatives Lernen“ (verbindlich)

Das neue 2-stündige Fach „Kreatives Lernen“ kann mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt werden. So auch mit dem Projekt „Häuser im Wind“, einem Theaterprojekt, das gleichzeitig mit jeweils unterschiedlichen Produktionen an 4 verschiedenen Schulen stattfand. Geleitet von einer Regisseurin arbeiten die Schülerinnen und Schüler über ein halbes Jahr im Klassenverband an einem Märchen („Sie entwickelten zu dem Thema da ihre eigenen Ideen und irgendwann blieb man dann bei dem Märchen von den drei Schweinchen, die ihre Häuser bauen, hängen, und dann haben die Schüler eben daraus ein kleines Theaterstück entwickelt“). Es ist eine Produktion, die unter Anleitung abläuft und bei der die Klassenlehrerin regelmäßig zugegen ist. Ein Musiker hat das Stück rhythmisch begleitet und mit den Kindern Lieder eingeübt. Das Ganze mündete dann in eine Präsentation, bei der alle 4 Schulen ihre Produkte vorgestellt haben.

Tanz: Tanzprojekt (verbindlich)

15 Schülerinnen und Schüler der Klassen 8 und 9 haben über 5 Wochen hinweg symphonische Tänze aus der West Side Story einstudiert. Drei Wochen lang arbeiteten sie in ihrer eigenen Schule, zwei Wochen dauerten dann die Proben, die sie mit den Schülerinnen und Schülern der anderen drei Schulen absolvierten, bei de-

nen dann die Teile zusammengefügt wurden. Am Anfang hatten sie jeden 2. Tag jeweils 2 Stunden gearbeitet, dann aber auch 2 Wochen lang jeden Tag und jeweils den ganzen Vormittag über. Geleitet wurde das Projekt von zwei Choreografen und einem Tanzpädagogen. Die Schülerinnen und Schüler haben in dem Projekt nach klaren Vorgaben gearbeitet („Da stand nicht die Kreativität der Schüler so im Vordergrund, da konnte nicht so viel entwickelt werden, weil die Projektleiter ja ihre Choreografien im Kopf hatten. Also da war so ein anderer Aspekt, da ging es wirklich drum, Jugendliche mit einer Form von Kultur zusammenzubringen, die sie sonst so gar nicht kennen ... Sie waren selber Tänzer auf der Bühne, haben schon das alles nachgemacht, was ihnen vorgetanzt wurde“). Als Abschluss gab es eine Aufführung im Stadttheater zusammen mit einem Symphonieorchester („Wir dürfen ja bei uns nicht vergessen, wir sind eine Schule im sozialen Brennpunkt. Unsere Kinder lernen kein Instrument, die Eltern gehen nicht ins Theater, die Kinder lesen keine Bücher und umso toller ist dann die Erfahrung, dass sie sogar auf der großen Bühne im Stadttheater auftreten konnten“). Ein weiterer wichtiger Aspekt war, dass die Schülerinnen und Schüler Einblick in die Abläufe eines Theaters erhalten haben und kennenlernen konnten, wie die Stücke entstehen.

3.1.7 Epochale Angebote im Klassenverband

Theater: Minitheater (verbindlich)

Ein Minitheaterstück bot sich an, weil ein größeres Projekt vorzeitig beendet und noch Zeit übrig war, die in dem Fach „Kreatives Lernen“ für die Schülerinnen und Schüler einer 5. Klasse verplant werden mussten („ich bin eigentlich immer ein Fan von so kleinen Sachen, ... das ist jetzt eine Sache von 5 Minuten“). Die Klasse wollte u. a. etwas, um den bevorstehenden Tag der offenen Tür mitzugestalten und entschied sich, das Gedicht „Das verflixte Telefon“ von Erich Kästner szenisch umzusetzen. Um dem Knackpunkt bei Theaterprojekten entgegenzuwirken, dass nämlich häufig ganz viele rumsitzen und überhaupt nicht drankommen („... damit killt man oft jede Motivation, die Disziplin ist hinüber“), wurden kleine Sequenzen entwickelt. Jeder Schüler, jede Schülerin musste in der Lage sein, alles zu spielen („Jetzt bei diesem Gedicht mache ich das wirklich so zweistrophenweise...also da werden die Rollen gewechselt, man weiß auch nicht vorher welche, und es spielen die nächsten, und das funktioniert wunderbar, das ist ganz toll“). Insgesamt gibt es drei Aufführungen und so kommen alle Schülerinnen und Schüler zum Einsatz.

Theater: Minirevue (verbindlich)

Die Klasse war fast eine Woche lang im Theater statt in der Schule, hat jeden Tag von 8 bis 14 Uhr unter der Leitung von zwei Schauspielern geprobt und dabei eine Minirevue auf die Beine gestellt. Es war ein Angebot von außen, und die Schule hat diese Gelegenheit gleich beim Schopfe gepackt. Die Schülerinnen und Schüler haben eigene Texte geschrieben, sind aus sich herausgegangen, sind aufeinander zugegangen. Die „hochproblematische Klasse mit vielen Rivalitäten“ hat dabei – so

das Fazit der Klassenlehrerin – vor allem soziales Miteinander gelernt („Jeder trägt, auch wenn die Rolle noch so klein ist, eine ganz große Verantwortung für alle und die Schüler öffnen sich“).

3.1.8 Von der Schülerschaft selbst initiierte Angebote

Theater: Theater-AG (freiwillig)

Abiturienten haben selbst eine Theater-AG ins Leben gerufen. Sie haben vollkommen selbstständig ein Stück eingeübt und zur Aufführung gebracht, ohne Begleitung durch eine Lehrkraft („Physiker von Dürrenmatt haben sie gespielt; wir haben denen im Grunde nur die Räumlichkeiten und die Zeit zur Verfügung gestellt“). Es waren alles Schülerinnen und Schüler, die bereits in der Mittelstufe regelmäßig die Theater-AG besucht haben („Das ist ja eigentlich das, was man haben möchte, dass aus der schulischen Arbeit so die eigene Initiative erwächst“). Den Schülerinnen und Schülern kam dabei zugute, dass sie bereits auch schon im Literaturkurs in Klasse 12 an Stücken gearbeitet und sich dabei bei Theatern in der Gegend umgesehen haben, wie Profis arbeiten („...welche Aufgabenverteilung ist da vorhanden, wer macht was und was ist überhaupt zu bedenken, bevor mal so ein Stück auf die Bühne gebracht wird, d. h. man versucht, über das Theaterspielen hinaus ganz andere Erfahrungen zu sammeln“).

3.1.9 Förderangebote mit kultureller Komponente

Kunst: Bewerbung und künstlerischer Ausdruck (Wahlpflicht)

Berufsorientierung wird hier mit künstlerischen Mitteln zu unterstützen versucht. Es ist eine AG für Schülerinnen und Schüler des 9. und 10. Schuljahres, die von einer externen Künstlerin durchgeführt wird. Ziel ist es, auf künstlerischem Weg die Schülerinnen und Schüler dahin zu fördern, mehr Selbstbewusstsein für Bewerbungssituationen aufzubauen („...vielleicht auch sich erst mal darüber klar zu werden, wo sind meine Stärken und Schwächen, und das dann in einer Bewerbungssituation auch adäquat rüberbringen zu können“).

3.2 Angebote zur Erweiterung des Fachunterrichts

Vor allem in den Klassen 5 und 6 kommen, bedingt durch die erweiterten zeitlichen Möglichkeiten des Ganztags, auch Fächer auf die Agenda, die es bisher noch nicht gab. Dadurch gibt es eine Erweiterung der verbindlichen Lerninhalte – auch wenn sie sich dabei in erster Linie erst einmal auf ein sog. schuleigenes Curriculum beziehen.

Kunst: Kreativzeit als neues Fach (verbindlich)

Künstlerisches Gestalten wird in diesem neuen Fach im 5. Schuljahr sehr weit gefasst. Innerhalb von zwei Wochenstunden gibt es viele experimentelle Sachen, die von Action Painting bis hin zum Bauen von Hütten reichen. Es gibt kein vorgefertigtes Curriculum und es gibt auch keine Noten. Es geht vor allem darum, dass es den Kindern Freude macht und dass auch der Freizeitaspekt Platz hat („Das war ja auch die Idee, dass, das was die Kinder sonst zu Hause oder im Verein machen würden, jetzt in der Schule stattfinden soll, und wir haben eben bei unseren Schülern festgestellt, dass sie die ganzen Sachen – Basteln, Malen – zu Hause überhaupt nicht mehr machen“). Die Arbeit erfolgt im Klassenzimmer, im Sommer auch draußen; sie wird von eigenen Lehrkräften aber auch von Fachkräften des Kooperationspartners geleitet.

Musik: Chor als 3. Musikstunde (verbindlich)

Im 5. und 6. Schuljahr gibt es eine zusätzliche verpflichtende Musikstunde, die als Chorstunde gehalten wird. Im Mittelpunkt stehen deutschsprachige Lieder und eine gezielte Stimmbildung – auch für die Sprechstimme, sodass dies auch eine Art von Sprecherziehung insbesondere für Migrantenkinder ist. Mit dem Chor sind aber auch die ersten öffentlichen Auftritte verbunden, was dann auch richtig zelebriert wird. Die Schülerinnen und Schüler lernen, wie man auf eine Bühne geht, wie man sich aufstellt, wie man sich auf einer Bühne verhält und sich dort als Person präsentiert. Außerdem erfahren die Schüler/innen, dass sie die Schule nach außen repräsentieren („Jeder einzelne ist Teil einer großen Gruppe, die nach außen ein Bild abgibt. Das ist für viele neu, vor allem das Singen vor anderen Leuten ... Damit stärken wir auch, glaube ich, sehr stark deren Selbstbewusstsein. Die sind immer sehr stolz, wenn man hinterher sagt, das habt ihr gut gemacht, ihr habt auch deutlich gesprochen“). Der Chor ist auch eine wichtige Basis für die kulturelle Bildung insgesamt, denn es wird nicht nur gesungen, es gibt auch Tanzschritte mit rhythmischen Bewegungen. Die Stücke werden von den Lehrkräften ausgewählt, aber die Kinder können Vorschläge machen („Dann nehmen wir immer mal so einen Hit mit rein, aber wir versuchen schon vom Niveau her auch ein bisschen anspruchsvollere Sachen ... wir versuchen, alles miteinander zu verbinden, nicht nur Popsongs, sondern auch mal ein Lied aus der Renaissance“).

Theater: Theater als eigenes Fach (verbindlich)

Theater als 1-stündiges neues Fach im 5. und 6. Schuljahr, verpflichtend für alle Schülerinnen und Schüler, zusätzlich zu Kunst, Musik und Textilgestaltung (die alle auch mit einer Wochenstunde angeboten werden). Es geht in erster Linie um theaterpädagogische Basisarbeit. Das Fach hat einen richtigen Kursaufbau, es gibt Themen wie „Präsenz zeigen“ und „Körpersprache“ („wie präsentiere ich mich, wie stehe ich auf einer Bühne, was gehört dazu, Gestik, Mimik ...“), es gibt Improvisation in Form von Rollenspielen („Sie zeigen Dinge aus ihrem Alltag, kleine Situationen, Spielvorgabe: Vater und Mutter sitzen am Frühstückstisch, Sohn kommt rein, muss eine 5 beichten, also immer Erlebnisse aus dem Alltag ...“). Außerdem wird Wert gelegt auf das Lesen mit Betonung, und es kommt die Requisite dazu. Eigentlich muss in Klasse 5 noch nicht aufgeführt werden, trotzdem gibt es bereits kleine Stücke, Bewegungs-, Schattentheater, tänzerische Geschichten („Spätestens nach 4 Monaten hat jedes Kind Lust, irgendeine Kleinigkeit zu machen; deswegen habe ich immer gerne ein Ergebnis, weil nach 4 Monaten scharren die mit den Hufen“). Die Aufführungen, die dann in Klasse 6 zunehmen, sind meist im Rahmen der Klasse oder des Jahrgangs.

3.3 Angebote in der Mittagspause

Angebote in der Mittagspause haben einen eigenen Charakter. Sie sind freier, offener angelegt, haben nicht unbedingt eine zeitliche Rhythmisierung und können spontaner wahrgenommen werden. Damit können sie auch kurzfristigen Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern entgegenkommen.

Musik: Offener Musikraum (freiwillig)

Hier haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich an E-Gitarre und Schlagzeugen zu erproben. Für die Schule ist es eine gute Gelegenheit, Talente zu sichten („...eine wichtige Quelle, um herauszukriegen, wer begabt ist oder wer das lernen könnte“). Auf freiwilliger Basis bilden sich kleine Bands, die dann auch regelmäßig miteinander spielen.

Kunst: Arbeiten mit Ton und Holz (freiwillig)

In der Mittagspause können sich die Schülerinnen und Schüler im Werkraum eine Stunde lang im freien Arbeiten mit Ton oder Holz beschäftigen („Das ist was zum Ausprobieren, die können da mal erfahren, was man z. B. alles mit Ton machen kann“). Die Kinder sind oft so vertieft in diese Aktivität, dass sie häufig gar nicht mehr aufhören wollen, aber es muss dann ja wieder weiter unterrichtet werden. Die Produkte, die dabei entstehen, können sie mit nach Hause nehmen.

3.4 Erkundungsangebote

Hier handelt es sich um Theater- und Aufführungsbesuche, die als Tagesveranstaltungen ablaufen und verbindlich sind, aber für die Schülerinnen und Schüler freie Möglichkeiten des Einklinkens bieten. Sie werden Erkundungsangebote genannt, weil sie nicht einfach nur rezeptiv angelegt sind, sondern weil damit häufig auch begleitende Erkundungen, Recherchen oder Arbeiten verbunden werden.

Musik, Theater: Externe Aufführungsbesuche mit Begleitung (verbindlich)

Opern- und Theateraufführungen werden nicht nur einfach besucht, sondern auch entsprechend begleitet und vorbereitet. Jeder Schüler nimmt innerhalb der 6 Jahre mindestens an 3 Opern- und 3 Theaterbesuchen teil. In enger Zusammenarbeit mit den jeweiligen Einrichtungen kommen Theaterpädagogen in die Schule und helfen bei der Vorbereitung mit, ermöglichen Zugang zu den Proben. Dieses mehr handlungsorientierte statt lediglich nur rezeptive Angehen von Aufführungen kann auf sehr unterschiedliche Weise passieren. Schülerinnen und Schüler versuchen, z. B. die Musik, die zur Aufführung gelangt, nachzuspielen oder nachzutanzten. Aufführungsbesuche werden aber auch mit dem Kunstbereich verknüpft: „Unsere Schüler haben z. B. ein komplettes Comic – das auch dort in der Oper ausgestellt wurde – zum Don Giovanni gemacht“. Andere Klassen haben das Libretto übernommen, haben die Szenen umgeschrieben und eingeübt. Wieder andere haben die einzelnen Arien besprochen, die Stimmlagen studiert.

Musik, Theater: schulinterne Aufführungsbesuche mit Vorbereitung (verbindlich)

Regelmäßig wird versucht, Orchester oder Theatergruppen in die Schule zu holen, die dort Aufführungen für die Schülerinnen und Schüler geben („Die Kollegen sind dann auch selber auf der Suche. Das ist nicht so eine isolierte Geschichte, sondern wir gucken immer, wo gibt es irgendwas, was wir uns wieder greifen können; im Netz oder vom Ministerium oder von Sponsoren gibt es ja oft irgendwelche Angebote“). Im Unterricht werden die Besuche vorbereitet, z. B. mit Instrumentalkunde oder mit einer etwas genaueren Sondierung der Werke, die da gespielt werden.

Musik: Opernbesuche in der Schule (verbindlich)

Regelmäßig wird versucht, Opern-Teilensemble in die Schule zu holen und den Schülerinnen und Schülern interessante Aufführungen zu bieten („Viele Kinder kommen sonst nicht in Berührung damit ... Die meisten würden nicht in eine Oper gehen, wenn nicht die Schule dieses Erlebnis bietet“). Es sind Pflichtveranstaltungen, die morgens stattfinden und an denen die Schülerinnen und Schüler klassenweise teilnehmen („Die sind spezialisiert darauf, in Schulen zu gehen und dort fertige Dinge zu machen; die kommen angereist, das sind normalerweise 3 – 4 Leute, die die ganze Oper dann auf die Beine stellen... bestimmte verbindende Passagen werden dann auch gesprochen und dann wird erklärt, worum es geht, dann wird weitergespielt“). Im Deutsch- und Musikunterricht erfolgt meist eine Vorbereitung, teilweise wird auch der Chor der Schule einbezogen („Wir haben es beispiel-

weise mal gehabt, ‚Entführung aus dem Serail‘, da ist ja der Chor dabei; der wurde im Musikunterricht eingeübt, sodass ein Teil der Schüler mit einbezogen war in die Operaufführung. Die haben dann an der entsprechenden Stelle den Chor gesungen ... mit den Profis zusammen, das ist natürlich ein Erlebnis“). Damit auch alle teilnehmen können, gibt es eine Bezuschussung durch den Förderverein („Das kostet pro Schüler 6,50, 7,00, 8,00 Euro. Unser Förderverein hat gesagt, wir wollen nicht, dass das an den Finanzen scheitert, wir bezuschussen und sehen zu, dass die Kinder nur einen Sockelbetrag von 4,-- Euro zahlen“).

Musik, Theater: Theater-, Konzertbesuche (verbindlich)

Die Schule hat es zur Pflicht gemacht, dass einmal im Schuljahr ein Kulturevent besucht wird. Klassen besuchen z. B. spezielle Aufführungen des Westdeutschen Tourneetheaters, gehen zu den Schulkonzerten der Philharmoniker („Da werden ja auch die Musikinstrumente teilweise erklärt“) und manchmal wird auch in der Schule selbst ein Event angeboten („Je nach Kassenlage holen wir auch Theater in die Schule rein; das sind dann meistens 2 – 3 Leute; was da an die 1000 Euro rangeht, das kann man ab und zu mal stemmen, aber auch nicht jedes Jahr“).

Literatur: Autorenlesungen (verbindlich)

Ein bis zwei Mal im Jahr werden Schriftsteller eingeladen, die zu Autorenlesungen in die Schule kommen. Meist erwachsen solche Aktivitäten aus dem Unterricht („Dass gesagt wird, in der Jahrgangsstufe haben wir jetzt dieses Jugendbuch, das besprochen wird und wäre doch schön, wenn mal der Autor eingeladen würde und selbst kommt. Ist natürlich ein ganz anderes Erlebnis für die Kinder, wenn die sehen, wer das geschrieben hat. Cornelia Funke z. B. war mal hier, das ist ein Erlebnis für die Kinder“). Die Autorenlesungen erfolgen meist über persönliche Ansprache und werden über den Förderverein finanziert.

3.5 Profilklassen (Wahlpflicht)

Mit Profilklassen können Schülerinnen und Schüler ihre Interessen und Begabungsschwerpunkte mit höheren Stundenanteilen belegen und damit ihr individuelles Profil ausschärfen. Sie ermöglichen damit individuelle Förderung in einer präferenzgeleiteten Sparte über einen längeren Zeitraum. Schulen können mit Profilklassen nach außen Profil zeigen, d. h. Schwerpunkte setzen und ausweisen, was ihnen besonders wichtig ist.

3.5.1 Profilklassen zum Aufbau und zur Verbreiterung von Basiskompetenzen

Musik: Bandklassen

Dieser Ansatz bezieht sich auf einen 2-jährigen Lehrgang in den Klassen 5 und 6. Die Schüler/innen haben einen erweiterten Musikunterricht von 3 Wochenstunden.

An 2 der 3 Stunden kommen Fachkräfte der Musikschule in den Unterricht, die den Instrumentalunterricht an Keyboards, E-Gitarre, Bass und Schlagzeug durchführen. Die 3. Stunde deckt den normalen Unterricht ab und wird vom Musiklehrer gehalten („Der Trick ist ja, wir nutzen hier Synergieeffekte. Eigentlich haben die Schüler 2 Stunden Musikunterricht. Da sie aber in diesem Bandprojekt vieles von dem Lehrplan, der offiziell da ist, natürlich schon mitlernen, kann der reguläre Unterricht auf eine Stunde gekürzt werden“). In den beiden Instrumentalstunden wird dann als Dreierteam gearbeitet, sodass kleinere Gruppen gebildet werden können. Das Konzept sieht vor, dass nach dem 1. Halbjahr (in dem der Instrumentalunterricht vorherrscht), erste Bands zusammengestellt werden, die dann auch schon auftreten („Ich bin immer wieder erstaunt, was die nach einem halben Jahr – wir haben im Februar immer die ersten Auftritte – schon auf die Wege bringen, durch diese intensive Betreuung mit den Experten von außerhalb“). Im 2. Jahr gibt es dann schon festere Bandstrukturen. Die Klasse mit insgesamt 28 Schülerinnen und Schülern wird in 4 Bands aufgeteilt, immer in der Besetzung: 2 Gitarren, 2 Keyboards, 2 Schlagzeuge, 1 Bass. Für die Auftritte kommen zu den 3 Stunden noch die Sonderproben hinzu. Zu Beginn wählen die Schüler/innen in einem Instrumentenkarussell ihr Wunschinstrument aus („90 % der Erstwünsche konnten abgedeckt werden. Und dann werden Instrumente bestellt oder von vorhandenen, die zurückgegeben werden von den anderen Jahrgängen, weiter verliehen. Da ist der Förderverein ganz wichtig“).

Musik: Musikklassen

Im 5. und 6. Schuljahr wird eine Parallelklasse als Musikklasse geführt. Ziel ist es, bei den Kindern insbesondere die Ensemblefähigkeit auszubilden. Deshalb lernt jedes Kind ein Instrument („In einem Musikkarussell lernen die Kinder alle Instrumente kennen, die zur Auswahl stehen“) und es wird schon recht früh mit dem Zusammenspielen und den Auftritten begonnen. Insgesamt stehen 4 Wochenstunden zur Verfügung. Eine Stunde davon ist dem Instrumentalunterricht an der Musikschule gewidmet, der in Kleingruppen zu 3 – 5 Schülerinnen und Schülern abgehalten wird. Eine Stunde gibt es Keyboardunterricht im Klassenverband („Jedes Kind hat ein Keyboard, hat einen Kopfhörer auf und der Musiklehrer unterrichtet zentral, kann alle gleichzeitig ansteuern, kann auch Einzelkinder ansteuern und bezieht dann sämtliche Kinder ein. Die kriegen dann bestimmte Aufgaben, kriegen Noten ..., können arbeitsgleich und arbeitsteilig arbeiten“). Die dritte Stunde steht unter dem Thema „Bewegung und Musik“ („...dass der Rhythmus quasi erfahren wird; dass man sich körperlich auch einlassen kann auf Musik, dass man Musik quasi durch Bewegung umsetzen kann. Das kommt dazu, um so ein Gefühl zu geben, dass das nicht so eindimensional ist ..., dass das nicht nur Gehör und Stimme einbezieht, sondern Musik eigentlich ganzkörperlich erfahren werden kann“). Schließlich gibt es auch noch eine Stunde ganz normalen Musikunterricht. Ab dem 2. Halbjahr wird die Stunde „Bewegung und Musik“ durch das Klassenorchester ersetzt. Im Anschluss an die Musikklasse ab Klasse 5 wird erhofft, dass die Schülerinnen und Schüler in kleinen Ensembles spielen („... die kammermusikalisch bestimmte Dinge

dann machen können und das wird dann weitergeformt“) und bei der Musikschule Einzelunterricht zu ihrem Instrument belegen.

Musik: Musikklasse

Das Konzept der Musikklasse, die auf das 5. und 6. Schuljahr begrenzt ist, basiert auf dem Ansatz der sog. Solmisation, der davon ausgeht, dass die gemeinsame Muttersprache das Singen ist („Sie singen alles, sie singen die Abstände, die Intervalle, sie erspüren die Musik singend und wenn sie anfangen ihre Finger aufzulegen, dann singen sie sich in diese Arbeit hinein ... Die sind bereits musikalisch tätig, bevor sie die Instrumente so beherrschen, dass sie die Töne spielen können“). Die Solmisation ist die Hauptmethode des regulären Musikunterrichts der Musikklasse, d. h. in diesen zwei Stunden pro Woche spielt der Chorgesang eine große Rolle („Wir versuchen erst zu musikalisieren und über diese Musikalisierung die musikalischen Inhalte dann da auch besser vermitteln zu können ... Wenn ein fremder Schüler in eine Musikklasse käme, dann würde er als erstes feststellen, dass sie sich morgens mit einem Lied begrüßen. Das machen die anderen Klassen nicht“). Als zweites Element der Musikklasse findet sich der 2-stündige Instrumentalunterricht nach einem Orchestermodell, der von Lehrkräften der schuleigenen Musikschule erteilt wird. Bis zu den Herbstferien müssen sich die Schülerinnen und Schüler in einer Auswahlphase für ein Instrument entscheiden. In dieser Zeit lernen sie viele Instrumente kennen, die sie vorher vielleicht noch nie gesehen haben („Die Harfe ist da, alle Blasinstrumente, alle Streichinstrumente ... und Klarinette und Saxophon, ist alles da, auch die Bratsche ist vertreten ... nur mit dem Cello tun wir uns ein bisschen schwer, wir haben noch zwei, aber so lala, und noch keinen richtigen Bass, aber dafür einen E-Bass. Jedenfalls ich wollte damit nur sagen, das Schnuppern geht los und wenn die Festlegung für das Instrument da ist, dann ist es auch bindend. Denn eine gewisse Verbindlichkeit gehört absolut dazu“). Auch wenn die Auswahl individuell erfolgt, geht die Beratung dahin, 10 Streichinstrumente, 10 Blasinstrumente und 5 weitere Instrumente pro Klasse zu besetzen, denn es soll ja später auch als Orchester gespielt werden. Zusätzlich erhält jedes Kind Instrumentalunterricht in Einzel- oder Partnerform.

3.5.2 Profilklassen mit zusätzlichem Fach

Theater: Theater-Medien-Klassen

Diese Klassen haben ein zusätzliches Fach (Theater-Medien), zusätzlich zu Musik und Kunst. Es geht darum, die Schülerinnen und Schüler in einer aufbauenden Struktur vom 5. bis zum 13. Schuljahr auf der Basis einer guten künstlerischen Arbeit auf eine Ensemblearbeit im Bereich Theater bzw. Film vorzubereiten („Es geht nicht darum zu sagen, wir bilden hier die Stars aus, das ist nicht unsere Absicht ... wir wollen einfach eine gute künstlerische Förderung der Schüler haben und natürlich darüber hinaus auch irgendwie das nutzen, was sie mitbringen und sie in dieser sozialen Kompetenz fördern. Das aber in erster Linie darüber, dass sie erfahren, für

kreative Prozesse, für ein Theaterstück, für einen Film ist es notwendig, einfach als Gruppe, als Team zusammenzuarbeiten“). Bevor sich die Kinder anmelden, gibt es eine Schnupperstunde („...damit die Kinder in dieser kurzen Zeit eine Ahnung von unserem Arbeitsansatz bekommen“). Der Unterricht wird von professionellen Theaterpädagoginnen durchgeführt, die im 5. und 6. Schuljahr parallel mit jeweils der Hälfte der Klasse arbeiten. In diesen ersten beiden Jahren steht in jeweils 4 Wochenstunden „Theater spielen“ auf dem Plan. Es geht u. a. um Stimmarbeit, Rhythmusarbeit, Tanz, Wahrnehmung, Körperarbeit und Sprechen. Die zusätzlichen 4 Stunden werden dadurch etwas kompensiert, dass die Kinder keine AGs und auch weniger Lernzeitstunden haben. Die Schülerinnen und Schüler lernen im ersten Abschnitt bereits auch schon verschiedene Formen des Warm-ups, sodass sie gut auf die Spezialisierungsphase ab Klasse 7 vorbereitet sind. Ab diesem Zeitpunkt wählen sie einmal in der Woche entweder Theater-Tanz oder Film und zusätzlich pro Jahr zwei Kompaktkurse („Das sind Wochenendkurse von jeweils drei kompletten Tagen, die im Bereich Schreibwerkstatt, Hörspiel, Trickfilm, Dokumentarfilm, Bühnenwerkstätten, Maskenbild stattfinden“). Die Schülerinnen und Schüler probieren bei den Blocks noch einmal andere Sachen aus, manche wechseln auch, manche steigen auch Richtung Oberstufe aus („...aber die spezialisieren sich schon, dass sie irgendwann sagen, o. k., Theater war gut, jetzt mache ich Film oder manche ziehen Theater durch, die meisten eigentlich im Theaterbereich“).

3.5.3 Profilklassen als Verzahnungsansatz

Theater: Theaterklassen

In der Theaterklasse haben die Schülerinnen und Schüler zwei zusätzliche Stunden pro Woche Theaterunterricht. Diese Profilklassen sind auf 6 Jahre angelegt und eng mit dem Deutschunterricht verzahnt. Ziel ist es, durch Theaterspielen die Kinder näher an die Literatur heranzubringen, Sprache zu fördern, aber auch einen eigenen Beitrag zur Theatralisierung der Kinder zu leisten; außerdem wird versucht, die Deutschinhalte auf einem dem Theaterspielen nahen Weg zu vermitteln. Im Theaterunterricht arbeiten die Schülerinnen und Schüler mit einer Theaterpädagogin, sie lernen, sich mit dem Körper, der Sprache auszudrücken, entwickeln mit anderen zusammen Spielideen, lernen auf andere zu reagieren und anderen etwas vorzutragen („Dass die sich auch versuchen, selber erst mal wahrzunehmen...Also sehr viel auch mit Musik und dem eigenen Körper, wie ich mit dem anderen umgehen kann, weil das alles ja irgendwann auf der Bühne sich sammelt; aber dass diese Vorstellung des Stückes eigentlich überhaupt nicht so im Mittelpunkt stehen soll, sondern eher alles, was drum herum passiert. Also, wie kann ich es lernen, mich in einer Gruppe zu bewegen, wie werde ich wahrgenommen“).

Es gibt auch immer eine enge Verknüpfung mit dem Deutschunterricht. Als die Märchen durchgenommen und z. B. Aschenputtel thematisiert wurde, wollten sie auch dieses Märchen spielen („Dann gab's halt anschließend ein Thema ‚Wörtliche Rede‘, also wie schreibe ich ... das ist auch Bestandteil des Deutschunterrichts –

und da haben wir dann einfach das mit Rollentexten gemacht. D. h., sie mussten erst lernen, dieses Märchen erst zusammen zu fassen und dann wirklich eigene Texte zu schreiben – in Form eines Theaterstücks ...“). Ähnlich war es, als im Deutschunterricht Gedichte behandelt wurden: „Aber wie gesagt, wenn wir an einem Stück spielen und ich jetzt gerade Gedichte im Unterricht mache, dass es dann da um die Stimme geht und das betonte Lesen usw., womit die aber wieder was im Theater anfangen können. Also, dass wir da schon einen Abgleich machen oder dass man ein Gedicht versucht gestalterisch darzustellen auch mit Hilfe von Musik, ... dass das für sie immer in Beziehung zueinander steht.“

Es geht insgesamt in die handlungs-produktionsorientierte Richtung, über Körper, Sprache und das Theaterspielen ist man viel direkter am Schüler dran („Meinetwegen spielen wir dann auch mal den Satzbau oder so was in der Richtung.“) Neben dem Theaterspielen wird aber auch das Schreiben, das Lesen, das Rezipieren von Stücken dazu genommen („Das begrenzt sich nicht nur darauf, wie viel Rollenspiel haben wir gemacht, es gibt natürlich auch Stillarbeitsphasen, es gibt Schreibphasen, es gibt Lesephasen, es gibt Lektürepräsen, die alle damit reinspielen, aber das ist dem Theaterspielen nicht fern“). Ganz wichtig ist die Teamstruktur, und das macht auch den Unterschied zu anderen Klassen aus („Wenn ein fremder Schüler jetzt hereinkäme, würde er merken, dass die einfach von vornherein aufeinander hören, miteinander arbeiten, was in den anderen Klassen so nicht ist“).

4. Wie Angebote der kulturellen Bildung zustande kommen und organisiert werden

Hier steht die Frage im Mittelpunkt, wie das zusätzliche Angebot in kultureller Bildung in den Schulen überhaupt zustande kommt. Im Zusammenhang damit wird recherchiert, wer für das Angebot verantwortlich ist, wer es organisiert und durchführt. Eine systematische Erfassung dieser Aspekte war allerdings nicht an allen Schulen realisierbar, trotzdem ist es möglich, die Strukturen vor Ort fallbezogen zu beschreiben. Dabei wird das Hauptmerkmal der jeweiligen Organisation schlaglichtartig in den Mittelpunkt gestellt, ohne jeweils insgesamt auf Vollständigkeit der Angaben abzuheben.

Lehrkräfte der Schule bieten Themen für Angebote an

Themen für die zusätzlichen Angebote der kulturellen Bildung werden vornehmlich von Lehrkräften der Schule angeboten. Bestimmte AGs werden gesetzt, weil sie z. B. für die Schule wichtig sind. Allerdings gibt es bei der Gestaltung des Angebots auch einige Unwägbarkeiten, die mit der Stellenbesetzung und der Abdeckung des Unterrichts für andere Fächer zusammenhängen („... ansonsten ist ja gerade der Bereich der AGs der Bereich, den die Schulleitungen gerne so als Spielball benutzen, wenn es mal eng wird in Mathematik, dann darf der Kollege die AG nicht machen“). AGs werden aber auch von älteren Schülerinnen und Schülern oder von außerschulischen Partnern angeboten. Bevor sich die Schülerinnen und Schüler für eine AG entscheiden, können sie an einem AG-Schnuppertag die Angebote testen („... d. h., alle Kollegen sind an einem Montag versammelt und stehen den Schülern Rede und Antwort, d. h., da läuft noch keine AG selbst, sondern das ist ein Frageforum, ein Informationstag. Wir bitten die Schüler dann mindestens 3 Stationen anzulaufen, um sich auch zu informieren. Dann wählen sie in den nächsten Tagen, und daraus versuche ich dann einigermaßen gleich große Gruppen zu machen“). Ein Sonderfall sind die AGs für Instrumentalunterricht. Hier gibt es eine enge Zusammenarbeit mit der Musikschule, wobei die Musiklehrer dann auf Honorarbasis tätig sind („... geht aber auch nur durch eine wirklich enge Verzahnung zwischen Schule und Musikschule, denn die Instrumentallehrer müssen natürlich auch mit den Gegebenheiten der Schule dann umgehen und klar kommen, und andererseits ist das, was dann im Instrumentalunterricht gemacht wird, ja auch etwas, was in die Orchesterarbeit bzw. die Instrumentalarbeit in den Klassen wieder zurückgeht“).

Angebote in Zusammenarbeit mit einer externen Partnereinrichtung

AGs werden an dieser Schule hauptsächlich durch die Kapitalisierung von Stellenanteilen gebildet. Dabei werden die Angebote über einen externen Partner (Jugendzentrum) eingebracht („Die haben uns frischen Wind mit Jonglage, Rap und Tanz hier in die Schule gebracht“). Eine solche Konstruktion ist zwar interessant, aber nicht immer von Kontinuität gezeichnet. Insbesondere, wenn es in der Schule zu einer Überbesetzung kommt, werden Gelder gestrichen und das Angebot muss

eingeschränkt werden („Aber dann kriegten wir Anfang des Schuljahres mitgeteilt: ja Sie waren zu einem bestimmten Zeitpunkt mit 0,33 Stellen überbesetzt, wir streichen ihnen da jetzt 8.000,- Euro. Also mussten wir das Angebot kleiner fahren, und gerade da geht es ja auch ein bisschen um Verlässlichkeit und im nächsten Schuljahr kann ich mir das nicht mehr leisten“). Beim Ausfall externer Angebote wird versucht, dies schulintern zu kompensieren. So werden zum einen Lehrkräfte der Schule mit ihren Hobbys einbezogen („Wir haben einen, der macht unheimlich gerne Trommeln. Wenn der in dem passenden Jahrgang ist und eine passende Lerngruppe hat, dann bringt der was. Der baut aus Müll mit den Schülern Perkussionsinstrumente ... haben wir schon als AG gehabt ... dann aber auch im Sportunterricht, macht der mit denen ne Vorführung für Akrobatik“).. Zum anderen können zusätzliche Angebote aber auch mit dem Unterricht gekoppelt werden („Wenn ich eine Kollegin in der 5 habe, wo ich weiß, die hat das drauf, Tanz zu machen in Klasse 5, und die ist Sportlehrerin. Wenn die ihre Klasse begeistern kann für eine Tanzvorführung, dann haben wir wieder was. Dann wird das eingeübt, und dann läuft so was“).

Musikschullehrer als einziges externes Personal

In dieser Schule wird erst einmal versucht, die zusätzlichen Angebote durch das eigene Personal zu stemmen. Darüber hinaus ist eine vorsichtige Erweiterung geplant: „Wir haben auch das Angebot von externen Künstlern, das liegt im Moment auf der Wartehalde, da haben wir durchaus Interesse darauf zuzugehen, da müssen wir erst mal sehen, wie sich das im Ganztage umsetzen lässt. Wir wollen uns nicht überfordern, wenn wir zu viel auf einmal anbieten.“ Das einzige in der Schule externe Personal sind die Lehrkräfte der Musikschule, die Angebote zum Instrumentalunterricht durchführen.

Viele Spezialisten im Kollegium

Ein Großteil des zusätzlichen Angebots in kultureller Bildung wird durch die Lehrkräfte der Schule bestritten. Dies liegt zum einen daran, dass es überdurchschnittlich viele Lehrkräfte mit einer Fakultas im musisch-künstlerischen Bereich gibt, es hängt aber auch damit zusammen, dass diese Lehrkräfte viele Spezialangebote offerieren können („Es stimmt, wir müssen wenig einkaufen; wenn wir einen Gottesdienst haben, brauchen wir keinen Organisten, wir haben eben Herrn M.“). Zusätzlich wird permanent geschaut wo Projekte sind, wo es Geld gibt.

Mittel aus „Kultur und Schule“ sind eine feste Größe

Das kulturelle Angebot im Ganztage wird zu einem großen Teil von freiwilligen Helfern aus Schüler- und Elternschaft getragen, es sind aber auch viele Künstler aus der Region beteiligt. Da mit dem Konzept der kulturellen Bildung ein besonderer Anspruch verbunden wird, gibt es zusätzlich regelmäßig Projekte aus dem Landesprogramm „Kultur und Schule“, die dann schon die zentralen Herzstücke der kulturellen Bildung an dieser Schule zum Ausdruck bringen („Das sind alles Projekte, die in einem Bereich angesiedelt sind, wo immer die Finanzierung erkämpft werden

muss, d. h., das gesamte Konzept, auch unser Profil hängt an den Zusatzmitteln“). Außerdem gibt es eine Unterstützung durch die Kommune („Da gibt es eine offene Atmosphäre für solche Vorhaben“) und durch die Musikschule („Wir haben, Gott sei Dank, ein wohlwollendes Verhalten der Musikschule, die Ensemblestunden bezahlt, die einfach Musikschulinstrumentallehrern die Möglichkeit gibt, in solche Projekte und in so was reinzugehen“).

Träger und Schule organisieren das Angebot gemeinsam

Träger und Schule setzen sich jeweils im Vorfeld zusammen und sondieren, wie viele AGs benötigt werden („... schauen, wie viel werden wir als Schule leisten, wie viel wird der Träger leisten, und dann kommt man zu den inhaltlichen Fragen“). Der Träger weiß dann, welche Summe jeweils zur Verfügung steht und kann dann Personal für das kulturelle Angebot ankaufen. Ein zusätzliches Standbein sind die Projekte aus dem Programm „Kultur und Schule“ („Als ‚Kultur und Schule‘ ausgerufen wurde, 2 – 3 Tage später rannten uns die Künstler hier die Bude ein mit ihren Projektideen; da sind zwei Projekte bewilligt worden“).

AG-Angebot mit Honorarkräften

Auf der Basis zusätzlicher Mittel durch die Kommune werden Honorarkräfte für die AG-Angebote eingekauft („Das ist eine freiwillige Leistung des Schulträgers. Wir müssen auf dieser 400-Euro-Basis Leute finden. Das sind in der Regel Studenten. Aber auch schon mal Nichtstudenten, die eine bestimmte Professionalität haben“). Es wird im Wesentlichen mit Einzelkünstlern gearbeitet. Für besondere Vorhaben werden Projekte aus dem Programm „Kultur und Schule“ eingebracht und zusätzliche Töpfe angezapft („... und Gelder, muss man halt dran bleiben. Hier mal der Förderverein, da mal irgendein Verein, der gerade eben auch Schüler im Ortsteil sponsert oder als wir jetzt 2 x hintereinander da diese Berlingeschichte gewonnen haben mit dem Theaterprojekt, ‚Kinder zum Olymp‘ gewonnen haben, dann hat die Handwerkskammer auch mal was gespendet. Das ist ja der Vorteil, wenn man viele Menschen durch Öffentlichkeitsarbeit anspricht – ich meine jetzt nicht, dass man 3 x in der Zeitung steht, sondern dass man schon auch mit den Menschen redet und mit denen zusammen arbeitet, kennt man ja auch eine Menge Leute“).

AG-Angebot in der Verantwortung des Trägers

Das AG-Angebot der kulturellen Bildung wird vom Träger organisiert und durchgeführt. Die Schule äußert Wünsche, und der Träger versucht diese zu berücksichtigen („Das ist halt ein Personalstamm, den pflegt der Träger selber und rekrutiert halt aus dieser Personalkartei, die die da führen und permanent erweitern, gucken die halt, welche Leute könnten hier passen, wer hat auch Zeit – das sind so tatsächlich ein paar strukturelle Probleme, die dann zu einer Auswahl führen, die dann das Angebot definieren. Es ist natürlich so, dass wir sagen, wir hätten gerne die und die Dinge, die und die Richtung“). Damit die Schülerinnen und Schüler die Angebote vorweg kennenlernen, gibt es eine Phase zum Schnuppern („Wir hatten das in diesem Schuljahr so organisiert, weil das so schön passte bis zu den Herbst-

ferien, dass die einmal so einen Durchlauf hatten durch alle Angebote, sich dann vor den Herbstferien verbindlich für den Rest des Schuljahres für eines davon entscheiden mussten. Erst mal alle geschnuppert, 6 Angebote, etwas über 60 Schüler, gut 10 Schüler je Angebot, so war es geplant, jeweils für eine Woche geschnuppert“).

5. Arbeitsweisen der kulturellen Bildung

Ein erster Einblick in die Arbeitsweisen der kulturellen Bildung wurde bereits ansatzweise mit der Vorstellung von Angebotsbeispielen möglich gemacht (vgl. Kapitel 3). Im Folgenden sollen diese Aktivitäten noch einmal schlaglichtartig zusammengefasst und nach Sparten gegliedert aufgelistet werden. Dies ist, wie bereits oben angedeutet, keine repräsentative Darstellung, sondern es ist der Extrakt aus ca. 60 Angeboten aus 8 Schulen, mit dem sich aber durchaus das Spektrum der Arbeitsweisen und Tätigkeiten in den zusätzlichen, d. h. über den normalen Fächerkanon hinausgehenden Angeboten in kultureller Bildung in etwa veranschaulichen lassen dürfte.

Musik

- Schülerinnen und Schüler (SuS) lernen Instrumente ihrer Wahl in Einzel-, Partner- oder Gruppenunterricht,
- SuS spielen in kleinen Ensembles,
- SuS singen im Chor und gestalten die Choreografie mit,
- SuS erkunden verschiedene Instrumente und wählen ihr Wunschinstrument,
- SuS versuchen, Musik in Bewegung umzusetzen,
- SuS produzieren mit Alltagsgegenständen Rhythmen,
- SuS vertiefen ihr Wissen in der Rock- und Popmusik,
- SuS spielen in Bands und komponieren ihre eigenen Stücke,
- SuS lernen das Bluesschema und wann Akkorde gewechselt werden,
- SuS erfinden Rapsongs,
- SuS beschäftigen sich mit Ton- und Lichttechnik und gestalten damit Musik- und Theateraufführungen.

Theater

- SuS gestalten Rollenspiele nach Spielvorgaben,
- SuS lernen sich auf der Bühne zu präsentieren,
- SuS entwickeln mit anderen zusammen Spielideen,
- SuS lernen sich in einer Gruppe zu bewegen und Signale zu interpretieren, wie sie von anderen wahrgenommen werden,
- SuS lernen betont und akzentuiert zu lesen,
- SuS setzen Gedichte szenisch und gestalterisch um,
- SuS dokumentieren Alltagserlebnisse und entwickeln daraus Texte und Stücke,
- SuS lesen und untersuchen klassische Texte und entwickeln daraus Grundideen für neue Stücke,
- SuS schreiben kleine Sketche und führen sie auf,
- SuS arbeiten in Schreibwerkstätten und lernen dabei den Aufbau von Stücken,
- SuS sammeln Sprichwörter zu einem Thema und improvisieren dazu kleine Szenen,
- SuS entwickeln gemeinsam eine Geschichte und setzen sie szenisch um,

- SuS bereiten sich auf den Besuch von Aufführungen vor, indem sie z. B. Inhalte einer Oper in Form eines Comics umsetzen, Stimmlagen studieren und analysieren sowie zu Musikausschnitten Tanzelemente erfinden und ausführen,
- SuS treten mit Profis zusammen auf, indem sie in dem begleitenden Chor mitsingen,
- SuS üben selbstständig anhand eines Regiebuches ein Stück ein,
- SuS entwickeln aus einem Märchen ein Theaterstück,
- SuS fertigen Requisiten und Kostüme für selbst erstellte Szenen.

Literatur

- SuS erstellen mit eigenen Texten eine Stufenzeitung,
- SuS schreiben eigene Erzählungen und Gedichte,
- SuS erörtern selbst geschriebene Texte und geben sich gegenseitig Feedback,
- SuS stellen in Lesungen eigene Texte vor,
- SuS erörtern, wie ein Text aufgebaut ist,
- SuS kommunizieren mit Schriftstellern über deren Buch.

Kunst

- SuS erstellen nach eigenen Vorstellungen aus Pappmaschee Nanas und malen sie an,
- SuS verarbeiten Alltagsgegenstände aus ihrer Umgebung innerhalb einer Installation,
- SuS bauen Hütten aus Holz,
- SuS probieren aus, wie sie verschiedene Materialien künstlerisch nutzen können,
- SuS zeichnen Porträts,
- SuS legen eine Mappe mit ihren Werken an,
- SuS erstellen plastische Arbeiten aus Gips, Ton und Holz,
- SuS erlernen, wie bestimmte Werkstoffe bearbeitet werden,
- SuS knüpfen Armbänder, basteln und töpfeln,
- SuS bauen Skulpturen aus Draht und Gips.

Tanz

- SuS lernen verschiedene Tanzstile kennen und tanzen sie nach,
- SuS entwickeln Tanzstile selbst weiter,
- SuS studieren Tänze aus einem Musical ein,
- SuS treten mit ihren einstudierten Tänzen öffentlich auf,
- SuS üben gemeinsam Gruppentänze ein und führen sie auf,
- SuS bearbeiten bestimmte Tanzelemente aus afrikanischen Tänzen.

Foto, Film

- SuS fertigen Reportagen mit Fotos an,
- SuS bearbeiten Fotos am Computer,
- SuS dokumentieren fotografisch Aufführungen und Feiern der Schule,

- SuS entwickeln Szenen (Einzelbildcollagen), die fotografiert und für einen Trickfilm aufbereitet werden,
- SuS erörtern, wie ein Drehbuch für einen Film erstellt wird,
- SuS bereiten Szenen aus einem Märchen für eine gestellte Thematik und schreiben Texte für das Drehbuch dazu,
- SuS wählen Sequenzen aus und stellen sie zu einem Film zusammen.

Es finden sich hierin viele Aktivitäten und Tätigkeiten, die regelmäßig auch in anderen Fächern vorkommen wie z. B. Dokumentieren, Schreiben, Kommunizieren, Vertiefen, Analysieren, Interpretieren, Einüben, Erstellen oder Feedback geben. Auffallend ist aber auch, dass es viele Aktivitäten gibt, die in anderen Fächern vielleicht nicht unbedingt zum Alltäglichen gehören, bei der kulturellen Bildung aber häufig im Vordergrund stehen, wie z. B. Produzieren, Entwickeln, Ausprobieren, Erfinden, Präsentieren, Erkunden, Gestalten. So gesehen bietet die kulturelle Bildung mit ihrer Spartenvielfalt auch eine deutliche Erweiterung der Lern- und Arbeitsaktivitäten.

5.1 Aspekte und Prinzipien der Arbeitsweisen kultureller Bildung

Eine weitergehende Auswertung der Interviews hilft, über diesen ersten Aufriss an Aktivitäten hinaus, auch einige offensichtlich stärker verankerte Prinzipien von Arbeitsweisen aufzudecken, die im Folgenden kurz beschrieben werden.

Arbeit mit und an den Erfahrungen bzw. Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler

Aktivitäten der kulturellen Bildung sind nichts Ungeplantes, Unvorbereitetes. Immer gibt es zumindest einen thematischen oder inhaltlichen Rahmen, der sich auch an fachlichen Strukturen und Rastern orientiert. Für die konkrete Füllung dieser Strukturen sind – vielleicht im Unterschied zu anderen Fächern und Lernbereichen – nun aber häufig die Ideen der Schülerinnen und Schüler gefragt, und dies nicht nur auf der Ebene des Mitentscheidens über, sondern wirklich i. S. der konkreten inhaltlichen Ausgestaltung. In vielen Fällen sind selbstgeschriebene Texte oder Geschichten der Ausgangspunkt oder die Basis der Arbeit. Schülerinnen und Schüler dokumentieren hier Erfahrungen, Erlebnisse und Vorstellungen, woraus sich dann Versatzstücke zum Aufbau von Szenen für das Theaterspielen oder für den Tanz entwickeln oder woraus Strukturen für die Gestaltung von Songs, von künstlerischen Installationen oder von Drehbüchern bei Film und Fotoprojekten entstehen. Die Arbeit ist zwar immer auf ein Produkt gerichtet, im Kern aber sehr stark prozessorientiert angelegt: sie entwickelt sich sukzessive durch gegenseitige Kommunikation, Reflektion und Inspiration („Aus diesen Texten der Schüler machen wir eine Szene. Herr D. schreibt meistens die Szenen oder ich. Dann geben wir die den Schülern und sagen, seid ihr damit einverstanden. Dann sagen sie manchmal: wunderbar, spielen wir so. Oft verändern sie aber das Textmaterial, verändern auch den Ausgang der Szenen, verändern die Stellung der Szenen im Stück. Also, das ist Material, was dann durchaus noch mal verändert wird“). Das Selber-

mitdefinieren-können gibt es auch in den eher nachspielorientierten Sparten wie der Musik. So werden z. B. Ensembles in einer Reihe von Fällen nicht nach vorgegebenen Kriterien aufgebaut, sondern nach dem, was an Interessen und Wünschen mit Instrumenten besetzt werden kann („Wenn wir jetzt eine Big-Band hätten, dann würden wir nach der 6. Klasse sagen, wir brauchen noch drei Trompeten, wir brauchen noch 4 Streichinstrumente, damit die Big-Band aufgebaut ist. Hier geht es aber andersrum: ihr guckt nach den Schülern, was ist jetzt da. Gibt es jetzt viele Schlagzeuger, dann machen wir eine Percussion-Gruppe daraus“).

Grundlagenarbeit als Voraussetzung

Für die Ausführungsgestaltung benötigen Schülerinnen und Schüler viele Grundlagen, die neu erworben bzw. vermittelt werden müssen. Bevor auf der Bühne gespielt, getanzt oder musiziert werden kann, müssen bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen vorhanden sein („Man führt sie also ein in bestimmte Sachen, natürlich Wahrnehmung, Körperarbeit und Sprache, da werden in 5/6 die Grundlagen gelegt; das auch strikt, aber mehr spielerisch, nebenbei durch die Dozenten. Dann entwickelt es sich hin zur Textarbeit, zur Figurenvertiefung und Rollenentwicklung“). Grundlagenarbeit ist dabei nicht abgekoppelt, sondern verwoben mit den inhaltlichen Ausrichtungen. Es ist häufig ein Wechselspiel und ein ständiges Aufeinander-beziehen.

Zu den Grundlagen gehören auch die verschiedenen Formen des Abgeholt-werdens, des Sicheinklinkenkönnens, und Aufwärmens, um überhaupt einen Zugang zu den kreativen Prozessen finden zu können: „D. h., dass die Kinder abgeholt werden aus dem Unterricht. Die kommen ja aus Mathe, Englisch usw., d. h., irgendeine körperliche bewegungsaktive Geschichte, die in dem großen Forum natürlich wunderbar gemacht werden kann. Das sind Teamspiele, das kann was im weitesten Sinne im Bereich Massage sein, es können bestimmte Gehübungen sein. Das ist der erste Block. Also immer eine Körperaufwärmung. Kopf abschalten, ich sag oft, Licht mal nur auf dich selber, d. h. konzentrier dich, Mathe ist weg, Englisch ist weg.“

Erwartete Präsentation schafft eine andere Einstellung zum Arbeiten

Dass die Arbeitsweisen in der kulturellen Bildung sich von denen in anderen Lernbereichen unterscheiden, hat auch etwas damit zu tun, dass diese Aktivitäten in der Regel immer mit Präsentationen abgeschlossen werden. Da die Schülerinnen und Schüler selbst Teil dieser Präsentation sind, ist nicht nur die Sache gefragt, sondern vor allem auch ihr Auftreten und ihr Erscheinungsbild. Diese mit der persönlichen Note verhaftete Projektion auf die Präsentation hin bestimmt bereits auch schon die Art des Sicheinbringens während des Prozesses, d. h. bei der Entwicklung und dem Entstehen der „Produkte“. Die eher etwas lockerer als sonst daher-kommenden Aktivitäten werden meist von einem etwas stärkeren Gefühl der Selbstdisziplin und Ernsthaftigkeit überlagert. Denn wer möchte schon später bei der Präsentation schlecht da stehen, wer möchte seine Mitspieler enttäuschen? („Sie stehen mit ihrer Person, mit ihrem Gesicht, mit ihrem Kostüm, mit dem, was

sie gelernt haben, vor dem Publikum und müssen ihre Sache vertreten. Und ich glaube, dadurch entsteht eine andere Ernsthaftigkeit – man kann dem Lehrer immer sagen, ich habe das Heft vergessen und heute habe ich gerade meine Schultasche bei meinem Vater und mein anderes Heft ist bei meinem Onkel – wenn man abends auf der Bühne stehen muss, oder man muss in einem Ensemble spielen, geht das nicht mehr. Also auch die Form der Kooperation oder das Zusammenwirken der Kinder ist, glaube ich, eine andere“).

Rollenspiele, um unterschiedliche Möglichkeiten auszuloten

Rollenspiele gehören nicht unbedingt zu den Methoden, die in der Schule normalerweise häufiger zum Zuge kommen, sie sind aber in bestimmten Sparten der kulturellen Bildung wichtige Zugangsweisen, um einschlägige Lernerfahrungen machen zu können. Auch andere Fächer lassen sich von den Vorzügen solch schülernaher Methoden überzeugen, und so wird die kulturelle Bildung zu einem Raum, von dem aus transferierende Wirkungen auf anderen Unterricht ausgehen können („Das war auch ein Grund für uns, auf den 60-Minuten-Takt zu gehen, einfach um im Unterricht anders arbeiten zu können, andere Arbeitsformen einzuüben und den Schülerinnen und Schülern mehr Spielraum zu geben, auch in ihrem eigenen Tempo zu lernen und sich das auszusuchen, was sie eben können“).

„Neue“ Disziplin und Aufmerksamkeit – auch durch Teamarbeit

Aktivitäten der kulturellen Bildung vermögen es offensichtlich besser als andere Unterrichtsansätze, die Disziplin und Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu mobilisieren („Also wenn der Tanzlehrer die angesehen hat, dann war Ruhe im Raum und das ging auch nur mit einer unglaublichen Disziplin und noch mal machen und noch mal machen ... ich kann das nicht, und noch mal ... das, was eigentlich häufig im Unterricht abgelehnt wird, das ist doch langweilig, zum 3. Mal das Gleiche ...“). Dass dies so ist, scheint damit zusammenzuhängen, dass mit solchen Aktivitäten ein stark ausgeprägter Wille einherzugehen scheint, der darauf ausgerichtet ist, dass es tatsächlich gelingt, dass das Gelingen allerdings auch davon abhängig ist, ob die Schülerinnen und Schüler eine eigene Verantwortung für das Ganze mitempfinden und sie deshalb auch im Dienste der anderen agieren („In dem Moment war das völlig klar: Leute, es klappt nur was, wenn wir uns gegenseitig unterstützen, wenn wir uns auf uns verlassen können, dazu klappt es noch nicht gut genug, wir müssen noch den und den Durchgang machen ...“). Die Teamstrukturen sind deshalb häufig in Settings der kulturellen Bildung besser ausgebildet als in anderen Unterrichtszusammenhängen („Wir entwickeln was gemeinsam, wir arbeiten im Team, das ist schon auch soziales Lernen, was da im Vordergrund steht“).

Arbeit häufig ganzheitlich akzentuiert

Nicht einfach nur Musik als solche, nicht einfach nur Gehör und Stimme einbeziehen, sondern Musik wirklich ganzheitlich erfahrbar werden lassen. Dies wird als wichtiges Prinzip in den Angeboten proklamiert und man hofft, dass dadurch tat-

sächlich die Einflüsse der kulturellen Bildung in die persönliche Sphäre eindringen können („Dass der Rhythmus quasi erfahren wird, dass man sich körperlich auch einlassen kann auf Musik, dass man Musik quasi durch Bewegung umsetzen kann“). Es werden also mehrere Lern- und Aktivitätskanäle mobilisiert, um an den Kern der Dinge heranzukommen und die Kinder in ihren Lernbedürfnissen zu erreichen. Theaterspielen wird so z. B. auch zu einer Form von Sprachförderung („... weil es eben nicht der Grammatikunterricht ist wie im Deutschunterricht; von daher glaube ich, ist einfach die Art des Lernens `ne andere“).

Ansetzen an Stärken der Schülerinnen und Schüler

Das Ansetzen an den Stärken (und nicht an den Defiziten) wird als eine wichtige Voraussetzung dafür angesehen, dass Schülerinnen und Schüler überhaupt Gelegenheit haben, sich zeigen und in Szene setzen zu können. Sie geraten auf diese Weise in den Mittelpunkt des Geschehens, sodass Lernen einen anderen Verlauf nehmen kann und dann auch von Positivem begleitet ist („... weil bei den Kindern Stärken gestärkt werden, die sie vielleicht auch schon mitbringen und dadurch Erfolgserlebnisse möglich werden, die sich dann wiederum positiv auf andere Fächer auswirken“).

Settings mit Potenzialen für andere Lernerrollen

Einer der Vorteile der kulturellen Bildung besteht sicherlich darin, dass sich hier Settings etablieren können, die anderen Fächern eher vorenthalten bleiben. Dies hat damit zu tun, dass viele der Aktivitäten in freiwilligen oder wahlbezogenen Angeboten durchgeführt werden und damit weniger in curriculare Vorgaben eingebunden sind („Das ist natürlich nicht so ein strenger Ablauf wie im normalen Unterricht, in dem man ja auch als Lehrer im Hinterkopf hat, dass man bestimmte Lerninhalte auf jeden Fall vermitteln muss“). Dadurch kann ein Lernambiente entstehen, in dem Schülerinnen und Schüler andere Lernerrollen annehmen können („AGs sind eine ganz andere Unterrichtsform. Ich habe kein Curriculum, was mir irgendwas aufzwingt, ich habe eher so einen projektartigen Unterricht, ich habe Kinder aus ganz unterschiedlichen Jahrgängen, ich bin sehr viel freier, in dem was ich inhaltlich tue, ich krieg dadurch einen ganz anderen Zugang zu den Kindern“). Es gibt also mehr Freiräume, auf die Schülerinnen und Schüler einzugehen, es gibt mehr Möglichkeiten, sich etwas einfallen zu lassen, sodass dann auch ganz andere Formen des Arbeitens entstehen können, die man nicht unbedingt im Vorfeld planen konnte („... indem sie z. B. dem Drehbuch eine bestimmte Richtung geben und ... ja ... so demokratisch mitbestimmen, diese Sequenz suchen wir jetzt aus, die lassen wir raus, das ist uns wichtig, das ist uns nicht wichtig, auch die Art natürlich, wie sie so eine Rolle füllen, ja, dass die viel mehr teilhaben können. Im Unterricht geht's leider manchmal etwas verloren oder trägt nicht in dem Maße, weil wir auch so viele Vorgaben haben“).

Ausprobieren unter Freiwilligkeitsbedingungen

Um in neue Sphären einzudringen, ist es offensichtlich erforderlich, auch mal Wege des Ausprobierens gehen zu können. Das Prinzip der Freiwilligkeit unterstützt ein solches Ansinnen und ist eine wesentliche Antriebsgröße, um sich in solche Probersituationen hineinzubegeben („Die Freiwilligkeit ist für die Kinder was Tolles, ist auch einer der großen Unterschiede zum regulären Unterricht, dass sie sagen können, das möchte ich machen und auch lernen, was sie wollen. Das ist nämlich ganz wichtig, dass sie was ausprobieren. Gleichzeitig aber müssen wir gucken, dass wir so eine Art von Stetigkeit da reinkriegen und das gelingt uns zunehmend besser“).

Arbeiten mit dem, was von Schülerseite angeboten wird

In einer Reihe von Sparten bestimmt nicht immer irgendeine inhaltliche Planungsgröße den Lauf der Dinge, sondern häufig auch das, was „da ist, was von Schülerseite angeboten wird“. Daraus wird dann versucht, das Beste zu machen („wir lassen Szenen spielen über ein bestimmtes Thema, gucken was kommt von den Schülern, und die bauen oftmals ganze Stücke daraus zusammen“). D. h., es wird zunächst nichts vorgegeben, sondern die Schülerinnen und Schüler kommen mit ihren Ideen da rein. Für die Leiter ist dann die Frage wichtig, wie sie es schaffen, mit dem von den Schülerinnen und Schülern „Mitgebrachten“ weiterzuarbeiten und die entsprechende Richtung einzuschlagen.

Es kommen häufig mehrere Methoden zusammen

Bei den Vorhaben der kulturellen Bildung geht es meist um mehr als um die Sache selbst. Häufig kommt es z. B. auf die Gesamterscheinung an, d. h., es geht um das „Wie“ – wie etwas ausgeführt, dargestellt, vorgeführt oder präsentiert wird („Dass diese Vorstellung des Stückes eigentlich überhaupt nicht so im Mittelpunkt stehen soll, sondern eher alles, was drum herum passiert. Also wie kann ich es lernen, mich in einer Gruppe zu bewegen, wie werde ich wahrgenommen.“). Wenn es um Theaterspielen geht, steht dann auch z. B. nicht nur das „reine“ Theaterspielen im Mittelpunkt, sondern all die dem Theater affinen Bereiche werden mitbearbeitet: es geht um Schreiben, um Lesen, es geht um das Miteinander („...in dem wir halt zusammen Stücke schreiben, indem wir halt zusammen auch bekannte Stücke lesen oder durchgehen und da auch über Rollen und Theaterspielen nachdenken. Das ist umfassender angelegt als tatsächlich nur szenisches Spiel...“).

Arbeiten auf einem anderen Niveau

Es kommen in den kulturellen Angeboten meist Schülerinnen und Schüler zusammen, die es freiwillig wollen, d. h., die ein besonderes Interesse an der Sache haben. Diese Tatsache bringt offensichtlich auch einen etwas anderen Fokus in die Arbeit, sodass auch auf einem etwas anderen Niveau als im normalen Unterricht gearbeitet werden kann. Unterstützt wird das noch dadurch, dass Schülerinnen und Schüler mit dabei sind, die bereits Erfahrungen aus externen Einrichtungen mitbringen. Das Arbeiten auf einem anderen Niveau profitiert aber auch von der Gruppengröße, die häufig deutlich unter der des normalen Unterrichts liegt („Wir müssen

nicht Klassenstärke machen in den AGs, das ist schon mal ein Vorteil für die intensive Arbeit, gerade so im kreativen Bereich“). Auch der Aspekt, dass die Beurteilungsrelevanz nicht so im Vordergrund steht, wird für das niveauhaltigere Arbeiten im kreativen Bereich als günstig betrachtet („Dass da nicht so dahintersteht, o. k., und jetzt muss ich das Bild fertig haben, nach den und den Kriterien, um hinterher die Note dafür zu bekommen, sondern das ist eine freiwillige Sache und ich kann da das eine oder andere auch mal stärker ausprobieren. Ich glaube, da sind einfach mehr Freiheiten mit verbunden – auch im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler“).

Das (Wieder) Entdecken kompakter Arbeitsformen

Auch für die kulturelle Bildung ist es eine etwas ungewöhnliche Arbeitsform, 2 bis 3 Projektstage an einem Stück zu absolvieren. Aber es scheint eine wirksame Möglichkeit, um sehr viel intensiver an Themen arbeiten und den Schülerinnen und Schülern auch einmal etwas andere Orientierungen vermitteln zu können („... weil wir glauben, dass so Projektstage dann ja doch noch nachhaltiger wirken, als wenn man eben nur jede Woche zwei Stunden oder vier Stunden im Unterricht damit verbringt“). In der kulturellen Bildung scheint es insgesamt eine größere Flexibilität zu geben, um überhaupt solche Arbeitsformen in die Planungen einzubeziehen und damit experimentieren zu können.

5.2 Was die kulturellen Angebote attraktiv macht für die Schülerinnen und Schüler

Das Personal in den kulturellen Angeboten wurde gebeten, aufgrund ihrer Erfahrungen Einschätzungen dahingehend vorzunehmen, was ihrer Meinung nach dazu beiträgt, dass solche Angebote bei den Schülerinnen und Schülern besonders gut ankommen.

Sich produzieren und präsentieren können

Einige Angebote sind deshalb vielleicht besonders beliebt, weil sie als attraktives „Gesamtpaket“ daherkommen. Dies bedeutet z. B., dass die Schülerinnen und Schüler in eine größere Aufführung eingebunden sind, in der sie sich zeigen und mit ihrem Können präsentieren können; sie treten als Personen in Erscheinung und haben eine offizielle Plattform („Das Gesamtpaket, nicht so sehr das Singen, sondern die Show, man ist gleich dabei und kann sich produzieren, in der Bewegung, in der Choreografie, mit den anderen Kindern gemeinsam, im Rhythmus und da kommt man relativ schnell rein“).

Zusammensein mit Gleichgesinnten

Als attraktiv werden Angebote auch deshalb vermutet, weil sich hier eine Schülergruppe findet, bei der sich die Mitglieder auf einer ähnlichen Interessenlage befinden („Dass sie eine Gruppe von Gleichgesinnten haben aus der ganzen Schule, al-

so aus 800 Schülern eine Auswahl von 10 – 15 Leuten, die da jeden Mittwoch sind und sich geduldig ihre Texte anhören“). Eine solche Konstellation lässt sich natürlich in einer Klassengemeinschaft von 30 Leuten, die nicht alle dasselbe Interesse teilen, nicht erwarten („wirklich Gleichgesinnte, also das ist es, ein Interesse an diesen Texten und an dem, was damit ausgedrückt werden soll“).

Dass die jeweilige Person einen „Draht“ zu den Schülerinnen und Schülern findet

„Es liegt immer an den Personen, es steht und fällt mit den Personen, die die Angebote machen“. Das ist häufig die Antwort auf die Frage, warum Angebote der kulturellen Bildung bei den Schülerinnen und Schülern besonders gut ankommen. Wichtig scheint, dass die jeweilige Person eine positive Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufbauen kann („Wenn sie den Draht findet, dann läuft das gut, wenn sie den Draht nicht findet, dann gibt's eben auch Probleme“).

Mit anderen zusammen etwas herstellen

Für nicht wenige ist es das selbst hergestellte Produkt, das den Anreiz für solche Angebote ausmacht. Wenn dann solche Produkte mit mehreren zusammen erstellt werden und der Einzelne sich als aktiven Teil dieses Ganzen empfindet, wird – so die Aussagen der Befragten – die Attraktivität noch einmal gesteigert („... dass man so ein in sich abgeschlossenes Produkt erstellen konnte mit allen zusammen und wo man aktiv beteiligt war“).

In andere Rollen schlüpfen

Einmal in eine andere Rolle zu schlüpfen, sich dabei kreativ zu zeigen und vielleicht so zu erscheinen wie ein Star – auch dies wird als ein bedeutendes Argument für solche Angebote hervorgehoben („Einmal im Leben bin ich Star, bin ich Hauptperson, und so haben die sich auch gefühlt. Ich glaube, das ist es auch. Das war ein unheimlicher Anreiz“).

Etwas mit nach Hause nehmen können

Als ein wichtiger Anreiz wird angesehen, dass die Schülerinnen und Schüler aus den Angeboten etwas mit nach Hause nehmen können („... was sie dann stolz zu Hause zeigen können“). Als ein Produkt wird in diesem Zusammenhang auch eine Aufführung angesehen, weil dann vielleicht die Eltern in die Schule kommen und sich die Schülerinnen und Schüler dann auch mal anders zeigen können („... die kriegen wir sonst ganz schwer in die Schule, aber wenn die eine Aufführung haben, dann kommen die und sind stolz auf ihre Kinder“).

Es ist die Sache, die sie wollen und mögen

Nicht wenige glauben, dass die kulturellen Angebote deshalb eine hohe Attraktivität genießen, weil hier die Schülerinnen und Schüler das machen können, was sie eigentlich auch gerne machen wollen („Da haben wir den Earth Song von Michael Jackson gespielt, mit all denen, die da waren, also Streicher, Bläser, 4 Schlagzeuge ... natürlich ist das alles arrangiert und hört sich ganz anders an, aber es ist

immer noch der Earth Song und die Kids haben unheimlich Spaß, lange dran zu arbeiten, weil es ist die Musik, die sie machen wollen“).

Anerkennung erfahren

Für nicht wenige Schülerinnen und Schüler sind gerade kulturelle Angebote eine der wenigen Möglichkeiten, bei denen sie vor einem Publikum stehen können, bei denen sie aber auch erfahren können, dass ihre Leistungen besonders gewürdigt werden („... und es gibt einen Applaus, das ist nicht zu unterschätzen ... Anerkennung, ganz wichtig, Wertschätzung, ein ganz wichtiger Motor“).

6. Präsentationen im Zusammenhang mit den Angeboten kulturellen Bildung

Präsentationen sind der Abschluss praktisch aller Aktivitäten im kulturellen Bereich. Ihre Bedeutung scheint jedoch nicht nur auf die Präsentation im engeren Sinne begrenzt, sondern Präsentationen werden von vielen Befragten auch als eine Art Wertschätzung für die beteiligten Schülerinnen und Schülern angesehen: „Ich glaube, es ist ganz wichtig, dass die einfach mit allen ihren Fähigkeiten wertgeschätzt werden, und dass sie das auch hier empfinden und bei uns eigentlich in allen Bereichen mitkriegen. Und der kulturelle Bereich ist einfach eine Möglichkeit, wo das einfach mal vielleicht ein bisschen einfacher ist als in Mathematik.“ In den untersuchten Schulen machen sich die Lehrkräfte viele Gedanken darüber, wo überall im Ablauf eines Schuljahres Präsentationen und Aufführungen aus kulturellen Aktivitäten und Angeboten gezeigt und vorgestellt werden könnten. Die Vielfalt an Präsentationen ist groß, es gibt spartenbezogene, aber auch spartenübergreifende Aufführungen und für die Schule sind dies auch immer besondere Ereignisse mit öffentlichkeitswirksamer Komponente. Wie vielfältig dies auch innerhalb einer Schule sein kann, zeigt folgendes Beispiel: „Wir haben wirklich ganz unterschiedliche Präsentationsformen. Wir haben den Tag der offenen Tür, da werden so kleinere Zwischenergebnisse gezeigt. Dann haben wir einen AG-Abschluss, da sind vor allen Dingen auch die Gruppen aktiv, die wirklich von Ehrenämtern oder von Künstlern außerhalb der Schule betreut werden. Das ist immer so in den letzten drei Schulwochen, ein Nachmittag. Eine weitere Sache ist eben unser bunter Abend oder zwei bunte Abende. Dann haben wir Theaterabende, die machen wir in der Regel aber nicht hier an der Schule, weil da die Aufführungsbedingungen nicht so gut sind. Und wir haben auch Konzertabende. Wir haben schon reine Musikabende gehabt. Das erste Mal fangen wir an, eben diese Konzerte mit anderen Schulen zu machen, und die Schule tritt wirklich sehr viel auf im städtischen oder regionalen Umfeld, also beim NRW-Tag oder auch durch die Zusammenarbeit mit der Musikschule, dann eben auch am Tag der offenen Tür in der Musikschule selbst oder bei anderen Festivitäten.“

Im Folgenden sollen die in den Schulen vorgefundenen Präsentationsformen kurz dargestellt und damit so etwas wie eine Art von Typologie solcher Präsentationen aufgezeigt werden.

Regelmäßige AG-Präsentationen

Einige Schulen geben allen AGs am Ende des Schuljahres die Möglichkeit, eine eigene Präsentationsveranstaltung zu organisieren und gesondert dazu einzuladen. Andere Schulen veranstalten gebündelt zwei Mal im Jahr eine AG-Präsentation, bei der die AGs am Nachmittag kleine Theaterstücke und Musikaufführungen präsentieren: „Das ist wirklich eine Geschichte, wo wir vormittags eine Generalprobe haben, die ganze Technik aufbauen und unseren Musikraum umgestalten, wo wir dann nachmittags geladene Gruppen haben, vor denen die Kinder auftreten mit ih-

rem Theaterstück, mit einem Chor ... wir werden dann eine Veranstaltung haben, die dauert so zwischen 1 und 1 1/2 Stunden. Da treten dann 7, 8, 9 AGs auf.“

Nicht selten kommen die Veranstalter solcher AG-Präsentationen dann aber auch in einen gewissen Zwiespalt. Auf der einen Seite wollen sie allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, sich zu präsentieren, auf der andern Seite gibt es aber auch Qualitätsansprüche verbunden mit der Intention, dass sich niemand mit seiner Präsentation lächerlich machen sollte.

Kulturabend als öffentlichkeitswirksame Veranstaltung

Alle zwei Jahre veranstaltet die Schule einen Kulturabend. Dabei handelt es sich um eine besondere Veranstaltung, denn es werden dazu besondere Einladungskarten entworfen und verschickt. Es ist ein Forum, auf dem die vielen AGs zeigen können, was sie an Produktionen erarbeitet haben. Das Spektrum umfasst alle Klassenstufen und reicht von Akrobatik und Tanz über Hip-Hop und Songs bis hin zu kleinen Theaterstücken („Von Klasse 5 bis 10 sind aus jeder Stufe Schüler aufgetreten, individuell oder als Gruppe; da steht eben diese Theatergeschichte gar nicht so im Fokus, weil die hat ja eine andere Bühne, da sind eher die Klassen, die freiwilligen AGs gefordert, da was auf die Bühne zu bringen“).

Zwischenergebnisse beim Tag der offenen Tür

Einige Schulen geben den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, bereits auch schon im Prozess der Arbeit etwas zu zeigen. So werden z. B. beim Tag der offenen Tür, der mitten im Schuljahr stattfindet, kleinere Zwischenergebnisse gezeigt („Das ist auch oft ein Tag, wo Schüler etwas präsentieren, kleine Dinge, kleine Auführungen im Forum.“)

Medientag der Theater-Medien-Klassen

Die Profilklassen im Theater-Medien-Bereich haben einmal im Jahr eine Veranstaltung, auf der alle Ergebnisse aus den Filmproduktionen in einem externen Theater der Öffentlichkeit präsentiert werden („Das ist dann meistens ein Programm von ca. 2 Stunden, wo man einen Einblick bekommt ... wo man die Filme anspielt, manche Filme sieht man ganz ... dann gibt es die DVD für alle. Es findet im Theatersaal statt, die Dozenten sind da, erzählen ein bisschen. Die Schüler sind da; wenn sie mit auf die Bühne kommen, erzählen sie ein bisschen über ihre Arbeit und dann sieht man wirklich in den Dokumentarfilm hinein ... man sieht also wirklich die Ergebnisse und das ist einfach verblüffend, da noch mal in dieser Fülle zu sehen, was alles in so einem Jahr entsteht“).

Lesungen als Präsentationen des kreativen Schreibens

Eine besondere Präsentationsform sind Lesungen, bei denen sich die Schülerinnen und Schüler vor einem unbekanntem Publikum auf einer großen Bühne mit ihren Texten präsentieren. Schulen, die hier immer wieder auf sich aufmerksam machen, werden dann auch schon mal angesprochen, wenn es darum geht, sich an öffent-

lichen Veranstaltungen zu beteiligen („... sodass wir auch tatsächlich Anfragen kriegen, ob wir irgendwo mitmachen wollen, ob Autorinnen/Autoren aus der Gruppe irgendwo mal lesen wollen; das ist jetzt schon häufiger vorgekommen“).

Bunter Abend als spartenübergreifende Präsentationsform

Bunte Abende bilden in einer Schule den Höhepunkt der Angebote im Bereich der kulturellen Bildung. Alle Sparten werden einbezogen, das Programm wird vorbereitet und detailliert geplant („Dann kriegen die Kollegen einen Zettel und einen Termin und können dann ihre Ideen für eine Aufführung eingeben. Wir beide setzen uns dann zusammen und gestalten dann ein Programm“). Weil das gesamte Programm nicht an einem Tag untergebracht werden kann, haben sich in den letzten Jahren daraus zwei Abende entwickelt, zu denen die Eltern eingeladen werden und an denen ein sehr vielfältiges Programm gezeigt wird („Arkobatik, Zirkuskünste und dann kommen eben Songs, Musikstücke, Szenen ... letztes Jahr hat die Literaturwerkstatt Märchen gespielt ...“). Um wirklich auch alles zu zeigen, werden parallel zu den Aufführungen Kunstausstellungen organisiert.

Aufführungen im Jahrgang

Aufführungen müssen nicht unbedingt groß angelegt sein, wichtig ist aber, dass es gezeigt wird und andere Einblick nehmen können – auch wenn es dann „nur“ die Klassenkameraden desselben Jahrgangs sind, die als Zuschauer einbezogen sind. („... im Rahmen der Klasse oder wenigstens im Jahrgang; ich finde, die Kinder müssen dann im Jahrgang schon mal zeigen, was sie gemacht haben, dass man sich z. B. gegenseitig einlädt“).

Schulkonzerte

Einmal im Jahr veranstaltet die Schule ein großes Schulkonzert. Dies ist ein Forum, auf dem dann Bands und Ensembles oder auch Solisten ihr Können der Schulgemeinde präsentieren.

Aufführungswoche in Zusammenarbeit mit einem Theater

Während die jüngeren Schülerinnen und Schüler im Theaterkeller der Schule ihre Stücke zeigen, führen die Älteren eine Woche lang in einem externen Theater die im Laufe eines Jahres entstandenen Theaterproduktionen auf („Die einzelnen Theateraufführungen laufen auch, aber dann jeden Abend über eine Woche lang“).

Organisieren von Sammelbänden

Auch das Zusammenbringen von Texten in einem Sammelband, der dann publiziert wird, ist eine Form der Präsentation, die Aufmerksamkeit nach innen und außen nach sich zieht („... die wir in regelmäßigen Abständen zusammenstellen und hier in der Schulgemeinschaft und ein bisschen darüber hinaus veröffentlichen“).

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

Praktisch alle untersuchten Schulen haben im Rahmen der Durchführung ihrer kulturellen Angebote auch externes Personal beschäftigt. Es gibt jedoch deutliche Unterschiede, was die Art und den Grad der Einbindung anbelangt. Einige Schulen haben fast ihr gesamtes AG-Angebot über einen Träger in die Hände von Externen gegeben, andere beziehen nur in Ausnahmefällen Externe ein und versuchen über eigenes Personal oder mit Hilfe älterer Schülerinnen und Schüler zusätzliche kulturelle Angebote auf die Beine zu stellen. In einigen Sparten, wie z. B. bei der Instrumentalmusik, sind externe Personen meist sogar die Regel, wobei dann wiederum unterschieden werden muss zwischen Schulen, die mit Einrichtungen (wie z. B. der Musikschule) hier feste Absprachen getroffen haben, oder ob die Angebote mit Einzelpersonen über Honorarverträge geregelt werden. Bei Pflichtangeboten wird häufig eigenes Personal eingesetzt, wobei es dann Grenzen gibt, wenn neue Spezialklassen eingerichtet werden und dann auch hier spezialisiertes externes Personal benötigt wird (z. B. Theaterpädagogen in Theater-Medienklassen).

In der Studie können lediglich einige Facetten der Zusammenarbeit mit Externen beleuchtet werden, zum einen das, was aus Sicht der Schulen besonders zu beachten ist, wenn Externe einbezogen werden und zum anderen der Blick auf Vorteile, die mit der Beschäftigung von Externen einhergehen.

Als beachtenswerte Aspekte werden die Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern, die Anbindung an Konzepte sowie die mögliche Konkurrenzsituation mit dem eigenen Personal herausgestellt.

Muss mit den Schülerinnen und Schülern klarkommen

Bei der Einbeziehung von externen Personen in Angebote der kulturellen Bildung besteht für die Leitungen der Schulen ein wesentliches Kriterium darin, dass diese Personen mit den Kindern „klarkommen“. Es wird deshalb bei den Kooperationsgesprächen vor allem darauf geachtet, was das Antriebsmoment für die externen Personen ist, sich an solchen Angeboten zu beteiligen („Ist da jemand, der mit Kindern zusammen arbeiten möchte oder habe ich das Gefühl, da ist jemand, der braucht 2.000 Euro“). Bei der Sondierung der Angebote steht also die Intention im Vordergrund, herauszukriegen, ob tatsächlich die Zusammenarbeit das primäre Moment darstellt („Das kann man rein über Befragung rauskriegen. Viele haben vorher schon Projekte mit Schulen gemacht, unabhängig von ‚Kultur und Schule‘, und da sieht man schon eine Affinität zu Kindern und die muss da sein. Wenn die nicht da ist, dann funktioniert das beste formulierte Konzept nicht. Dann ist es so, dass man den Kindern nichts Gutes tut, weil die nach einer Zeit keine Lust mehr haben und der Künstler selber letztendlich auch nicht. Das muss spürbar sein“). Das Schwierige für die Externen in diesem Zusammenhang scheint zu sein, sich wirklich auf das für sie häufig neue Klientel einzulassen und vor allem nicht zu früh

aufzugeben („Manchmal dauert es ja auch durchaus etwas länger bis man hier mit unseren Schülern zusammen kommt und die Zeit, die muss man sich eben auch nehmen als Externer, weil es eben manchmal schwierig ist. Wenn dann der Bann gebrochen ist und wenn dann die gegenseitige Akzeptanz da ist, dann kann es was werden“).

Konzept der Schule als wichtige Basis für die Zusammenarbeit

So hoch das Interesse an neuen Ideen der Externen auch ist, gibt es doch häufig eine klare Linie, was die Zusammenarbeit angeht – insbesondere dort, wo die Schule z. B. mit Profilklassen sich einen besonderen Schwerpunkt auf die Fahnen geschrieben hat. In solchen Fällen wird besonders darauf geachtet, dass das, was die Externen machen, tatsächlich auch kompatibel ist mit dem Ausbildungsprogramm der Schule („Die Lehrer der Musikschule haben natürlich ihre bestimmten Programme ... Der Musiklehrer unserer Schule, der das Ganze in dem Jahrgang betreut, spricht mit denen und gibt so die eigenen Vorstellungen an und sagt: also an der Stelle hätte ich gerne das und das, ist das möglich?... Hinterher müssen die ja zusammen spielen, da kommen dann ja Schüler aus unterschiedlichen Instrumentalgruppen ins Klassenorchester? ... d. h., die 4 oder 5 Lehrer der Musikschule, die verschiedene Instrumente unterrichten, die sitzen dann alle gemeinsam mit dem Musiklehrer dieser Schule zusammen und besprechen dann auch, was müssen wir da bedenken“). Wichtig sind also regelmäßige Kooperationsgespräche, in denen die jeweiligen Intentionen diskutiert werden. Einige Schulen berichten von einem Projekttag, der jedes Jahr gemeinsam mit Lehrkräften der Schule und der Musikschule abgehalten wird. Dadurch wird es möglich, dass eine enge Verzahnung der Aktivitäten stattfinden kann („Damit die eben genau wissen, was passiert bei uns im Musikunterricht, was erwarten wir von den Instrumentallehrern, wie die unsere Schülerinnen und Schüler unterstützen und wo eben auch eine enge pädagogische Zusammenarbeit ist. Denn wenn ein Kind wochenlang nicht übt fürs Musikinstrument, dann ist das natürlich wichtig, dass auch die Klassenlehrer diese Rückmeldung bekommen und dass dann Elterngespräche stattfinden können. Das ist der gesamte pädagogische und erzieherische Bereich, der da dran hängt. Der muss natürlich in enger Verzahnung stattfinden“).

Behutsames Vorgehen ist angesagt

Aufmerksam gemacht wird auch auf mögliche Konkurrenzsituationen zwischen Lehrkräften und externem Personal („Externe dann hineinzulassen in die Schule, kann auch zu großen Spannungen führen mit den eigenen Leuten“). Probleme kann es insbesondere dann geben, wenn unterschiedliche konzeptionelle Verständnisse vorliegen („unterschiedliche Kunstverständnisse“) oder es nicht so genau ins Curriculum passt („Da sind schon Animositäten zu berücksichtigen. Das ist nicht zu unterschätzen. Deswegen gehe ich da lieber behutsam vor und lass dann auch die Kollegen, die gerade das Fach unterrichten, auswählen und Kontakte knüpfen“).

Ein wesentliches Erkenntnisinteresse in den Interviews bestand vor allem darin, Informationen darüber zu erlangen, worin der besondere Vorteil des externen Personals für die kulturelle Bildung liegt.

Authentizität und Kompetenz

Bei der Frage, was das Besondere bei den Externen ist, wird immer wieder auf deren Authentizität und Kompetenz verwiesen. Gerade diese spezifischen Kompetenzen werden hervorgehoben, und diese scheinen sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch bei Lehrkräften hoch im Kurs zu stehen: „Deren Professionalität brauchen wir einfach. Ich kann nicht Theater spielen, ich habe die Fortbildung jetzt mitgemacht, aber ich könnte das nicht so vermitteln, wie das eine Schauspielerin kann. Bei den Musiklehrern ist das natürlich genauso. Das sind ganz wichtige Professionalitäten, die wir als Lehrkräfte nicht anbieten können, höchstens zufällig hat mal jemand so etwas. Von daher ist es ganz wichtig, diese Leute zu haben und wir lassen uns das ja auch was kosten. Wir haben eine halbe kapitalisierte Stelle.“ Was auch als ein wichtiges Charakteristikum erwähnt wird ist die Tatsache, dass es sich bei den Angeboten der Externen nicht um den normalen Unterricht handelt, es ist ein besonderes Feld und es ist eine besondere Arbeitssituation („Die sind keine Lehrer, gehören nicht in dieses Kollegium, haben aber eben in diesem Bereich, in dem sie arbeiten, die absolute Kompetenz und dann auch die Anerkennung der Schüler damit“). Erwähnt wird auch, dass die Schülerinnen und Schüler sich mehr trauen, wenn sie mit externen Personen zusammen sind.

Können die Kreativität bei Schülerinnen und Schülern besser abrufen

Ein wesentlicher Vorteil der Externen wird auch darin gesehen, dass das bei den Schülerinnen und Schülern vorhandene Potenzial an Kreativität vielleicht besser ausgeschöpft und abgerufen werden kann, als das sonst in der Schule möglich ist („Das sind ja Leute, die ständig so arbeiten. Wir Lehrer arbeiten ja nicht ständig so. Wir haben ja auch einen ganz anderen Auftrag“). Gründe werden darin vermutet, dass sie anders mit den Schülerinnen und Schülern umgehen und auch anders an sie herangehen. Dieses etwas Andere hat – so wird gesagt – vielleicht damit zu tun, dass sie unvoreingenommener mit Beiträgen der Schülerinnen und Schüler umgehen können, weil sie nicht – wie vielleicht viele Lehrkräfte – bereits Bilder in den Köpfen von den Schülerinnen und Schülern haben („Die gehen ganz anders auf die Kinder zu, kommen mit neuen Ideen, die sind nicht so fixiert auf das, was wir im Kopf haben, Lehrpläne, Notengebung usw. und ganz viele neue Anregungen und Ideen. Und noch mal eine andere Ansprache“).

Anderer Anspruch durch externe Profis

Für viele ist es wichtig, externe Profis in die kulturelle Bildung einzubeziehen, weil damit auch ein anderer Anspruch an die Arbeit verknüpft wird. Mit einem anderen Anspruch wird vor allem die künstlerische Arbeit hervorgehoben, mit der dann wiederum ganz spezifische Rituale, Regeln und Einstellungen verbunden werden („Wir wollen auch eine künstlerische Arbeit machen, eben auch ein künstlerisches Produkt und dafür braucht man eine gewisse Disziplin, dafür braucht man eine gewisse Form, andere Regeln auch noch mal einzuhalten“).

Externe erhöhen das Stundenvolumen

Bei Schwerpunktsetzungen innerhalb einer Sparte (z. B. Instrumentalunterricht) sind viele zusätzliche Stunden nötig, die durch die normale Stundentafel nicht abgedeckt werden können („Selbst wenn wir die Kollegen an diesen Instrumenten ausbilden könnten, den Stundenumfang haben wir einfach nicht zur Verfügung.“). Externe können hier dazu beitragen, diese Lücke zu füllen. Für die externen Partner ergibt sich dann auch noch ein eigener Vorteil, der darin besteht, dass sie geeignete Schülerinnen und Schüler für die Angebote in ihrer Einrichtung finden können („Kinder, die dann an unserer Schule von den Musiklehrern der Musikschule ausgebildet werden, kommen natürlich umgekehrt auch in der Musikschule ins Orchester. Die Musikschule hat natürlich auch ein eigenes Orchester. Und darauf werden die dann auch vorbereitet und natürlich ist so der Stand der Musikschule gegenüber der Stadt ein wesentlich größerer, stabilerer, wenn eine starke Schule als Partner auftritt. Das sind Synergieeffekte, die nicht zu unterschätzen sind. Denn Sie wissen ja selbst, wenn irgendwo gespart werden soll, Kultur ist immer das Erste“).

8. Verzahnung zwischen den Angeboten der kulturellen Bildung und anderen Fächern

Verzahnungen zwischen außerunterrichtlichen Angeboten und anderen Fächern spielen in der wissenschaftlichen und konzeptionellen Diskussion um die Ganztagschule eine bedeutende Rolle. Betrachtet man die oben beschriebenen Angebote der kulturellen Bildung unter dem Aspekt der Verzahnung, gelangt man zu der Feststellung, dass dieser Aspekt zwar thematisiert wird, jedoch nicht unbedingt eine überragende Rolle spielt. Das folgende Zitat bringt die Sichtweise, wie sie häufiger vertreten wird, auf den Punkt: „Es ist so ein bisschen die preußische Eigenschaft, alles strukturieren zu müssen. Ich glaube, unsere Stärke ist auch, dass wir vieles zulassen. Wir haben unterschiedliche Stränge, wir haben beispielsweise eine AG, die hat keine Rückbindung zu unterrichtlichen Tätigkeiten. Da entscheidet der Künstler selbst – Titel wird vorher mit Frau S. abgesprochen – dann entscheidet er, was er macht, bespricht das mit den Kindern, egal was. Es kommt was Gutes bei rum. Das muss keine Rückwirkung haben, außer dass die Rahmenbedingungen passen, aber das ist auch alles. Dann haben wir Dinge, wo es ganz starke Strukturen gibt. Das Bandprojekt, da gibt es ja ein Curriculum zu, was hier im Haus selbst geschrieben worden ist. Was dann auch mit einer Pflichtmusikstunde verkoppelt ist. Und dann haben wir solche Sachen, dass der Literaturkurs in der 12, der ja eingebunden ist in die Oberstufe mit Herrn D. über das Projekt ‚Kultur und Schule‘ eine gegenseitige Befruchtung hat. Dort sind beide Stränge komplett in eins, und das ist wirklich auch gegenseitig.“

Die folgenden Beispiele zeigen einige interessante Ansatzpunkte für Verzahnungsmöglichkeiten aus den untersuchten Schulen:

Verzahnung mit Fachunterricht bei Profilklassen

Gerade kulturell ausgerichtete Profilklassen, in denen ein zusätzliches Fach eingeführt wird (z. B. Theaterunterricht), induzieren bei den inhaltlich affinen Fächern (z. B. Deutsch) ein verstärktes Verzahnungsinteresse. Dies hängt oftmals auch damit zusammen, dass Lehrkräfte der „alten“ Fächern bei der Konzeptionierung des neuen Faches beteiligt waren und deshalb einen vertieften Einblick in die geplanten Inhalte haben. Als interessanter Beleg für eine solche Verzahnung kann das Beispiel einer Lyrikreihe in Klasse 5 angeführt werden, die im Deutschunterricht über 6 Wochen angesetzt war und normalerweise durch eine analytische Herangehensweise bearbeitet wurde („... also Lyrik als Formkunst“). Für die Theaterklasse wurde nun überlegt, ob in Zusammenarbeit mit den beiden Theaterpädagogen zusätzlich zu der analytischen auch eine performative Seite eingezogen werden könnte: „Und die Chance haben wir jetzt halt ergriffen, indem wir gesagt haben, o. k., von den 4 Deutschstunden in diesen 6 Wochen gibt es eine Doppelstunde, die machen wir zu dritt und zwei von uns sind besonders ausgebildet, performativ Texte umzusetzen. Das haben wir dann gemacht in Kleingruppen, wo wir jede Doppelstunde so aufgebaut haben, dass wir uns gemeinsam getroffen haben,

ein Thema für diese Doppelstunde hatten, auch eine gemeinsame Textauswahl als Grundlage, und dann in Kleingruppen die entwickelt haben. Dann am Ende der Doppelstunde haben wir uns getroffen, um gemeinsam so ein kleines Programm jede Woche zu sehen, was in den kleinen Gruppen daraus geworden ist. Begleitend dazu in den anderen beiden Stunden, die ich dann allein mit der Klasse gemacht habe, habe ich also diesen klassischen analytischen Zugang parallel gemacht. Und von der Anlage der Reihe war das halt so, dass sich das immer aufeinander bezogen hat. Das war wie so ein Zweisäulenmodell, wo aber immer die Querverbindung da war.“ Anschließend wurde das „Produkt“ mitgenommen in die Theaterklasse und dort weitergeführt („... und daraus ein Abendprogramm entwickelt, das dann noch mit dem Kunstunterricht verzahnt worden ist – wo Kulissen und Bühnenbild erstellt wurden, passend zu den Gedichten – und gestern Abend war die Premiere“).

Verzahnung im Zusammenhang mit dem Besuch von Aufführungen

Im Zusammenhang mit dem Besuch einer Opernaufführung, die als verbindliche Veranstaltung für die Schülerinnen und Schüler angesetzt war, wurde eine enge Verzahnung mit dem Kunst- und dem Deutschunterricht herbeigeführt. So wurden z. B. im Kunstunterricht Comics zur Oper angefertigt („Die Zeichnungen waren auch im Foyer der Oper ausgestellt“), während im Deutschunterricht an den Operntexten gearbeitet wurde („Wir haben das Libretto genommen und haben die Szenen umgeschrieben. Also die Schüler haben, weil ja so ein Operntext einfach anders ist als ein normaler dramatischer Text: ich bin tot, ach, du bist tot, ich bin tot ... kann man so nicht spielen. Das haben wir dann umgeschrieben, wirklich die Szenen, so wie sie waren, übernommen, z. T. auch wirklich die Sprache übernommen. Aber dann eben auch ergänzt und dramaturgisch so ein bisschen eben auf Schauspiel umgearbeitet ... diese Szenen dann eingeübt“).

Verzahnung über Aspekte des schulischen Leitbildes

Verzahnung muss nicht unbedingt mit einer direkten Verbindung zu einem anderen Fach zu tun haben, für viele ist auch wichtig, dass in den zusätzlichen Angeboten ähnliche Prinzipien und Regeln gelten wie sonst im Unterricht der Schule („Dass der Nachmittagsbereich nicht losgelöst ist, dass z. B. die Regeln da genauso herrschen wie vormittags auch, dass man sich darüber austauscht, dass das, was am Vormittag passiert, in den Nachmittag transportiert wird. Die Schüler müssen das als Einheit erkennen können, das muss zusammengehören, das muss eine Verzahnung sein“). Bestimmte kulturelle Angebote sind aber auch eine Möglichkeit, bestimmte weitergehende Aspekte des Leitbildes offensiv in Angriff zu nehmen („Wir achten sehr stark auf ein freundliches Miteinander, ein wirkliches Miteinander, auf Verantwortungsübernahme füreinander, und das wird immer wieder in Zusammenhang gebracht mit den musisch-künstlerischen Fächern, auch thematisiert, wenn man Theaterstücke sieht, wenn man die Inhalte von Opern, von Musicals analysiert –immer wieder gibt es da diese Querverbindung“).

Verzahnung über Verbindungspersonen

In einigen Schulen wird im Zusammenhang mit dem Thema „Verzahnung“ auf Personen verwiesen, die aufgrund ihrer Funktion einen besonderen Blick auf die Schülerinnen und Schüler haben (z. B. Sozialpädagogen). Sie werden als „Bindeglieder“ bezeichnet, weil sie z. B. ihre Beobachtungen während der Arbeitsstunden am Vormittag (in die sie als Unterstützungsperson einbezogen sind) nutzen und daraus Empfehlungen für die zusätzlichen Angebote am Nachmittag ableiten („Die Sozialpädagogen sind auch morgens in den Arbeitsstunden mit dabei, wenn da Schüler sind, die besonders schwierig sind, die einfach eine Hand auf dem Rücken brauchen. Dadurch kennen sie die Schüler. Wenn sie jetzt einen bestimmten Schüler im Auge hat, von dem sie meint, der sollte mal gerne basteln, dann hat sie natürlich auch die Möglichkeit, den einzubeziehen und insofern die Verzahnung. Die wissen auch, was vielleicht morgens fehlt oder wo auch Bedarfe sind, wo man AGs anbieten kann“).

Verzahnung durch Einflüsse der Kulturaktivitäten

Eine starke Gewichtung der kulturellen Bildung kann auch dazu führen, dass traditionelle Fächer eine andere Akzentuierung erhalten. Aktivitäten der kulturellen Bildung werden mit anderen Fachkulturen verbunden, wodurch sich dann auch der Unterricht verändert („wir versuchen, die Deutschinhalte auf einem dem Theaterspielen nahen Weg zu vermitteln. D. h., das geht in die handlungs-produktionsorientierte Richtung. Wir versuchen über den Körper, über all die Dinge, die man beim Theaterspielen braucht, näher an die Schüler ranzubringen, dass sie eigene Erlebnisse mit den Deutschgegenständen machen und dadurch auch einen positiven Effekt auf die Lernleistung haben. Dieses Theaterspielen ist halt viel direkter am Schüler dran, d. h., meinetwegen spielen wir dann auch mal den Satzbau oder so was in der Richtung, wir versuchen jetzt neue Wege zu finden“).

Verzahnung durch Aufgreifen von Inhalten aus anderen Fächern

In bestimmten Fällen wird von den Dozenten der kulturellen Angebote darauf geachtet, was inhaltlich in den anderen Fächern passiert, um so ggf. Anknüpfungspunkte für ihre eigenen kulturellen Angebote zu bekommen und die Schülerinnen und Schüler damit in eine besondere motivationale Situation zu bringen („Die hatten halt in Deutsch ... mit Märchen angefangen, das ist ja Bestandteil der Richtlinien, so sind die darauf gekommen; die hatten alle Aschenputtel. Das wurde dann einfach auch behandelt; dann wurden die Märchenmerkmale herausgearbeitet usw. Somit wollten die gerne auch dieses Stück spielen, aber so, wie sie das gestalten wollten“).

9. Kulturelle Bildung als Schwerpunktaktivität in gebundenen Ganztagschulen

In allen untersuchten Schulen ist kulturelle Bildung eine Form einer Schwerpunktaktivität, die sehr unterschiedliche Wurzeln und Ausgangslagen hat. Die Schulen repräsentieren mit ihrer kulturellen Bildung sehr verschiedene Ansätze und Konzepte, mit denen auch unterschiedliche Intentionen verbunden sind.

9.1 Typen von Schwerpunktbildungen

Die folgenden Leitaussagen beschreiben jeweils wichtige Anliegen der Schwerpunktsetzungen der untersuchten Schulen innerhalb der kulturellen Bildung. Wenn dabei jeweils ein Hauptmerkmal in den Mittelpunkt gestellt wird, bedeutet dies allerdings nicht, dass andere Intentionen außen vor bleiben, im Gegenteil, meist gibt es ein Konglomerat an Zielen und Intentionen, die gleichzeitig verfolgt werden.

Mit kultureller Bildung zur Verbreiterung der Interessen und Begabungsförderung beitragen

In dieser Schule ist man praktisch in allen Sparten der kulturellen Bildung aktiv („Wir versuchen möglichst viele Pflänzchen immer so zu züchten ... denn die Kinder sind nicht gleich, die haben unterschiedliche Interessen“). Trotzdem gibt es zwei Hauptsäulen (Theater, Musik), um aufbauende Möglichkeiten zu etablieren und die Schüler zu gehobeneren Niveaus führen zu können. Die Einrichtung einer Profilklassen in den Jahrgängen 5 und 6 (Bandklasse) unterstützt ein solches Unterfangen. Ziel ist es allerdings, auch bei den Aufbaumaßnahmen, sich an den Interessen der Schüler zu orientieren und nicht von vornherein bestimmte Strukturen (z. B. Instrumente oder Orchesterbesetzungen) vorzugeben.

Mit kultureller Bildung den Klassen eine Identität geben

Eine Besonderheit des Schwerpunkts sind hier die Profilklassen mit kultureller Bildung. Es begann mit der Musikklasse („Da kann man so sehen, dass die musikalische Bildung generell eine Form von Lernförderung ist, die Klassen, die wachsen sehr gut zusammen ... durch das gemeinsame Musizieren entsteht eine ganz andere Fähigkeit zusammen zu arbeiten als in anderen Klassen ... Das war vielleicht der Anfang, und dann haben wir gesehen, dass es einfach gut ist, einer Klasse damit auch so eine Identität zu geben und haben nach anderen Möglichkeiten gesucht“) und setzte sich mit einer Theaterklasse fort („... dass eine Theaterklasse eben eine sehr gute Möglichkeit ist, Sprachförderung auf eine schöne Art zu betreiben. Das hat sich dann entwickelt zu der Idee, dass man irgendwann die Musikklasse und die Theaterklasse natürlich zusammenbringen kann zu einem gemeinsamen Projekt – ein Musical oder was Ähnliches“).

Mit kultureller Bildung Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen

Die kulturelle Bildung kam hier in den Fokus, weil es das Anliegen war, den ganzen Menschen zu sehen und zu fördern („Wir haben ja viele Schüler, die ein angeknackstes Selbstbewusstsein haben, weil sie aus dem sog. sozialen Brennpunkt kommen ... da müssen wir eben auch das ganze Kind in den Blick nehmen und gucken, dass auch der Zugang zu allem, was im weitesten Sinne Kultur genannt wird, dass der überhaupt erst mal entweder geöffnet wird oder, wenn er schon geöffnet war, dass er eben auch gefördert wird“). Eine wichtige Konstante des Schwerpunkts ist sicherlich die Zusammenarbeit mit einem Theater, mit dem jährlich eine neue Produktion in Angriff genommen wird. Dies schafft auch Außenwirkung und ruft häufig auch neue Kooperationspartner auf den Plan, die sich melden und neue Projekte an die Schule herantragen („Man fängt irgendwann einmal an, und wenn man merkt, da ist Interesse bei den Schülern, man kriegt vielleicht auch eine Unterstützung und wird weitergereicht, dann hat man eben auch mehr Möglichkeiten und erfährt ja auch mehr, wo man vielleicht noch mal Geld her bekommen kann oder sich selber als Schule auch weiterentwickeln kann“).

Mit kultureller Bildung Profil nach außen zeigen

Eine Schule mit einem ausgeprägten kulturellen Profil kann besonders auch nach außen hin punkten, macht auf sich aufmerksam und gewinnt an Ansehen. Das war ein interessanter Nebeneffekt beim Aufbau des Schwerpunkts dieser Schule. Ausgangspunkt war aber eigentlich die Erfahrung, welche besonderen pädagogischen Früchte eine Schule erlangen kann, wenn sie sich stärker auf kulturelle Bildung einlässt („Das ist Teamarbeit, das ist Arbeit an der Persönlichkeit ... weil die einfach natürlich Präsenz lernen“). Die offizielle Etablierung eines Konzeptes für diesen Bereich – mit einem eigenen neuen Fach Theater ab Klasse 5 – und die „Installation“ einer offiziellen Koordinationsfunktion hat die Verbindlichkeit, Wertschätzung und Zugkraft dieser Arbeit dann noch verstärkt.

Mit kultureller Bildung Migrantenkinder besser integrieren

Eine gute personelle Besetzung über Jahre war in dieser Schule die Basis für die vielfältig angelegte kulturelle Arbeit („Wir haben 7 Lehrer mit der Fakultas Musik, dann 5 mit der Fakultas Kunst, eine Dame mit der Fakultas Theater und in Textildesign haben wir auch noch 3“). Mit dem Kulturprofil hat die Schule eine gute Möglichkeit gesehen, Kinder mit Migrationshintergrund besser integrieren zu können („Und wir finden, dass dieses Profil eine ganz wesentliche Funktion hat, diese Schüler gut zu integrieren. Die kulturelle Bildung ist besonders geeignet dafür. In Musik funktioniert das hervorragend ... zusammen Theater spielen, das schafft ja schon Verbindung ... Wir haben jetzt gerade in der 9. Tänze gemacht, Tänze aus verschiedenen Ländern. Wir haben mit Syrtaki angefangen und festgestellt, dass der Grundschrift rund ums Mittelmeer eigentlich überall gleich ist – also da gibt es schon viele Möglichkeiten“).

Mit kultureller Bildung eine breite Basisausbildung im Musisch-künstlerischen ermöglichen

Es ist eine über 2 – 3 Jahrzehnte gewachsene Struktur in kultureller Bildung, die immer wieder über Theater- und Kunst-AGs transportiert wurde, und „die die ganze Schule durchwirkt“, sodass schon von einem Kulturprofil gesprochen werden kann. Mit Theater-Medienklassen, die sich von 5 – 13 durchziehen, wird nicht nur eine Basisausbildung in kultureller Bildung ermöglicht, sondern in den späteren Schuljahren können auch Spezialisierungen in Theater-, Tanz- und Filmproduktionen in Angriff genommen werden. Besonderer Wert wird auf die externen Profis gelegt, über 20 Dozentinnen und Dozenten arbeiten allein im Bereich der kulturellen Bildung.

Mit kultureller Bildung ein starkes Profil in einer Sparte ausbilden

Viele Faktoren haben dazu beitragen (ein Stamm von Musiklehrern, einzelne umtriebige Personen, eine persönlich interessierte und engagierte Schulleitung, die Erfahrung, dass dadurch viel bei den Schülerinnen und Schülern frei gesetzt wird), dass diese Schule sich auf dem Weg zu einer Art Musikgymnasium befindet. Eine Kernzelle der Arbeit ist die Musikklasse, die auch nach außen die besondere Bedeutung des musikalischen Schwerpunktes unterstreicht. Doch eine solche Schwerpunktbildung ist ein nicht immer einfacher Weg, man braucht schon Vorläuferstrukturen, aber auch den Mut, den traditionellen Unterricht aufzubrechen („Dann muss man ganz ganz viele Bretter bohren und ganz ganz viele Leute mitnehmen; dazu braucht man die Fachleute in der eigenen Schule, die so etwas umsetzen können, dazu braucht man auch Gespräche mit vielen, die im Musikgeschäft tätig sind und Erfahrungen aus anderen Bereichen einbringen; die Nachhaltigkeit muss gesichert bleiben, dadurch dass wir immer einen Stamm von Musiklehrern haben, die sich dafür begeistern. Da wird man auch in den nächsten Jahren immer noch für sorgen müssen“)

9.2 Gelingensbedingungen für kulturelle Schwerpunktarbeit

Was führt dazu, dass Schulen zum Aufbau eines Schwerpunkts in kultureller Bildung gelangen können? Was wird benötigt, um auf Dauer einen solchen Schwerpunkt zu halten?

Personale Bindungen und Kontakte

Damit in kultureller Bildung an der Schule auf Dauer auf einem bestimmten Niveau Angebote durchgeführt werden können, werden vor allem engagierte Personen benötigt („... also mit dieser engagierten Frontfrau oder dem Frontmann“), die über ihre Beziehungen und Kontakte immer wieder neue Quellen auf tun können („dass sehr viel über personale Bindungen läuft, dass jetzt hier Bekanntheitsgrade sind, und darüber kriegen wir neue Projekte rein“).

Koordinationsperson unterstreicht Stellenwert

„Sie brauchen so eine Person wie Frau K., eine, die einfach die Fahne trägt“. Diese oder ähnliche Antworten finden sich häufig in der Aufzählung der wichtigsten Bedingungen, die für das Gelingen von kultureller Bildung vor Ort notwendig sind. Einige Schulen haben dafür eine offizielle Koordinationsfunktion eingesetzt, um damit auch den Stellenwert dieses Bereiches zu unterstreichen („Das ist so eine Wertschätzung dieses Bereiches, sie wird genauso entlastet wie andere Fachkonferenzvorsitzende“).

Engagierte Lehrkräfte mit Freiraum

Entscheidend scheinen Personen mit einem ausgeprägten Engagement. Doch damit diese Personen angemessen zur Geltung kommen können, müssen auch in der Schule entsprechende Rahmen- und Arbeitsbedingungen geschaffen werden („Dass diese Personen genügend Freiheit haben, was zu entwickeln, dass man sie nicht zu stark gängelt“). Engagierte Personen – und das scheint nicht unwesentlich – unterstützen darüber hinaus die Sache auch noch mit zusätzlichen materiellen Grundlagen („Ich weiß, dass Herr C. ganz viel aus eigener Tasche bezahlt, wenn es um Fotopapier geht, und so machen das viele andere auch; oder Herr T., der immer sein eigenes Zeug mitbringt von zu Hause an Verstärkern oder Instrumenten oder so. Also wenn man da wirklich nur rechnen würde und das nehmen würde, was wir hätten, dann käme, glaube ich, nicht so viel bei rüber. Da bringt jeder sein Zeug mit ... ich möchte nicht wissen, was Frau M. an Texten einkauft, das kann man alles nicht abrechnen“).

Vorläuferstrukturen stärken die Entwicklung

Bis sich die kulturelle Bildung als hervorgehobener Bereich in einer Schule etablieren kann, bedarf es bereits einiger gut funktionierender Vorläuferstrukturen („Herr S. war die ganze Zeit da und hat Hervorragendes geleistet im Bereich der Populärmusik – aber es hat lange gedauert, geeignete Lehrkräfte zu finden, die dann auch so einen mehr klassisch geprägten Musikzweig mit fördern. Und das ist erst richtig gelungen in den letzten 4 Jahren“). Sie schaffen eine Basis, auf der sich das nötige Know-how, aber auch Vertrauen in die eigenen Konzepte entwickeln kann („Das haben wir selbst entwickelt. Dazu braucht man die Fachleute in der eigenen Schule, die so etwas umsetzen können, dazu braucht man auch Gespräche mit vielen, die im Musikgeschäft tätig sind und Erfahrungen aus anderen Bereichen einbringen“). Im Kollegium müssen vor allem dann auch diejenigen überzeugt werden, die dem Ganzen skeptisch gegenüberstehen („Das muss ja auch innerhalb der Schule verkauft werden, das muss die Akzeptanz des Kollegiums finden. Wenn das nicht gegeben ist, dann kann man Vieles einstampfen ... man muss dann auch sagen, warum gerade im Bereich der Musik, warum machen wir das nicht als Sportgymnasium oder Mathegymnasium“).

Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung

Damit im kulturellen Bereich die zusätzlichen Angebotsstrukturen wirklich auch funktionieren und greifen, bedarf es immer wieder unkonventioneller Maßnahmen (wie z. B. Stunden für Proben, Einsatz finanzieller Mittel). Hierbei ist es wichtig, dass Entscheidungen hierzu von den Mitgliedern des Kollegiums mitgetragen und unterstützt werden. Der Schwerpunkt mit seinen besonderen Angeboten muss also innerhalb der Schule immer wieder „verkauft“ werden und muss die Akzeptanz des Kollegiums finden. Hilfreich ist dabei, wenn die Schulleitung voranschreitet, den Rahmen bereitstellt, die Dinge mitträgt, unterstützt und ggf. auch verteidigt („D. h. für die Schulleitung, die Ideen aufzunehmen, sie unter Umständen auch ein bisschen zu modifizieren, sie auch zu tolerieren und vor allem auch zu werten, wertzuschätzen und es auch zu koordinieren“).

Bekanntheitsgrad hilft weiter

Damit eine Schule sich innerhalb der kulturellen Bildung weiterentwickeln und Erfolg haben kann, hängt auch mit ihrem Bekanntheitsgrad in diesem Bereich zusammen. Man könnte sagen, wer viel tut und auf sich immer wieder aufmerksam macht, bleibt im Gespräch und wird immer wieder angesprochen („Das ist eben so ein Selbstläufer. Man ist bekannt – ihr habt doch mal das und das gemacht, wollt ihr nicht wieder? Und so werden dann Projekte an einen herangetragen – wie z. B. letztes Jahr unser Tanzprojekt. Dass wir dann gefragt wurden und nicht eine andere Schule, liegt dann eben daran, dass man sich gezeigt hat in der Öffentlichkeit oder durch irgendeine Sache vielleicht auf sich aufmerksam gemacht hat. Und so ist man dann automatisch drin“).

Für Kontinuität sorgen

Da gerade im Bereich der kulturellen Bildung sehr viel an einzelnen Personen und deren Engagement hängt, können mühsam aufgebaute Strukturen auch wieder zusammenbrechen, wenn diese Personen nicht mehr da sind („Wenn wir keine geeignete Nachfolge finden, wird so ein Konzept dann nicht mehr sehr groß mit Leben gefüllt sein ... dann muss man sich auch wieder von Konzepten verabschieden. Schule ist eine ständige Entwicklung“). Es ist deshalb wichtig, dass rechtzeitig Nachfolgeaktivitäten geplant werden, um tatsächlich auch Nachhaltigkeit erreichen zu können. Es ist vor allem die Aufgabe von Schulleitung, auch dafür zu sorgen, dass immer ein Stamm von speziellen Lehrkräften da ist, der sich dafür begeistert.

Positive Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern

Antriebskräfte für die Weiterentwicklung der Angebote in kultureller Bildung sind auch die positiven Erfahrungen, die Lehrkräfte mit dem Lernen und Arbeiten den Schülerinnen und Schülern in diesen Angeboten gemacht haben. Sie sehen z. B., dass sie damit wirkungsmäßig in Bereiche gelangen, die ihnen im anderen Unterricht möglicherweise verschlossen bleiben („Wir haben gerade bei diesem Tanzprojekt so phantastische Erfahrungen gemacht mit den Kindern, die haben sich von der Persönlichkeit her so entwickelt und das motiviert. Das ist nicht nur ein Thea-

terstück, was die spielen, sondern das ist immer auch eine Auseinandersetzung mit einem Thema, das ist immer eine Erweiterung persönlicher Fähigkeiten und das motiviert. Und die Kinder, die wollen das dann auch wieder ... und so geht das immer weiter“).

Steuergruppe für die kulturelle Bildung

Es scheint hilfreich, wenn es für den kulturellen Bereich eine eigene kleine Steuergruppe in der Schule gibt, die sich mehrmals im Jahr trifft und festlegt, was in dem jeweiligen Jahr konkret gemacht werden soll („Frau P. hat immer eingeladen und hat gesagt, treffen wir uns, was wollen wir in diesem Jahr machen. Wie sollen unsere bunten Abende aussehen, wer hat welche Idee, wie heißt das Motto unserer Kulturarbeit“).

Nutzung günstiger Möglichkeiten zum Erwerb neuer Ausstattung

Kulturelle Bildung benötigt als Basis eine vielfältige und flexible Ausstattung. Da eine solche natürlich finanzielle Ressourcen voraussetzt, diese aber häufig nicht in der erforderlichen Größe vorhanden sind, befinden sich kulturinteressierte Schulen immer auf der Suche nach „günstigen“ Möglichkeiten, und diese finden sie dann häufig auch: „Wir haben 30 Keyboards gekauft von einer anderen Schule, die die nicht mehr brauchten, neuwertige. Die waren wohl unbenutzt. Die haben die gekauft und festgestellt, es geht irgendwie gar nicht zu machen, weil räumlich nicht. Haben wir durch Zufall erfahren, haben wir uns die geschnappt für 1000 Euro 30 Stück.“

Das „liebe“ Geld

Geld spielt bei den zusätzlichen Angeboten eine bedeutende Rolle. Häufig gehen die Schulen den Weg über das Programm „Kultur und Schule“, weil hier das Budget so ausgelegt ist, dass dadurch eher auch eine angemessene Bezahlung der häufig besonders qualifizierten Kräfte möglich ist („Und hier ist es durch den glücklichen Umstand über das Projekt „Kultur und Schule“, das ist die einzige Chance, dass wir überhaupt so Leute wie Herrn D., Herrn P. und Herrn D. an unsere Schule binden können. Der L. muss sich natürlich finanzieren. Der kann nicht mit so einem kleinen AG-Gehalt leben, da müssen wir also solche Geldgeber finden, sonst geht das nicht. Und wir brauchen diese Leute, weil die eben einen ganz anderen Ansatz haben. Das hatten wir in der Vergangenheit nicht“). Zusätzliche Mittel für Projekte kulturelle Bildung werden z. T. auch über Sponsorenläufe („... wobei wir 2/3 als Hilfsaktion spenden und 1/3 nehmen wir dann für die Schule“), über Zuwendungen durch den Förderverein sowie über Stiftungen eingebracht („Wir haben ein Schülerklientel hier, die Eltern könnten das normalerweise überhaupt nicht finanzieren, 35 Euro im Monat, und von daher haben wir das Glück, dass wir hier eine Stiftung haben, die neuerdings auch Jungs fördert, früher waren es nur Mädchen, und da können wir also Unterstützung der Eltern für den Instrumentalunterricht beantragen. Da diese Stiftung viel Geld zur Verfügung hat, haben wir bis jetzt auch alle Anträge durch gekriegt, das ist ein Glücksfall ... eine andere bekannte Stiftung hat uns

15.000 Euro gespendet, um Instrumente anschaffen zu können und dadurch sind die Leihgebühren geringer. Natürlich müssen Leihgebühren entrichtet werden, damit Reparaturen durchgeführt werden können, aber insgesamt haben wir es dadurch kostengünstiger für unsere Schüler machen können. Auch nach materiellen Spenden wird ständig Ausschau gehalten („Wir sprechen hemmungslos jede Firma an, die irgendwas hat, was sie spenden können, ob das Stoff aus der Fahnenfabrik ist oder Filz ... da sind wir als Schulform Realschule schon im Nachteil gegenüber den Gymnasien“).

10. Vorteile für die kulturelle Bildung durch den gebundenen Ganzttag

In diesem Kapitel steht die Frage im Mittelpunkt, welche zusätzlichen Möglichkeiten die kulturelle Bildung durch die erweiterte Lernzeit des gebundenen Ganztags erhält und was sich dadurch ggf. im Vergleich zur Halbtagschule verbessert.

Kulturelle Angebote können besser durch die Schülerinnen und Schüler in Anspruch genommen werden

Gerade in ländlichen Regionen ist es für die Schülerinnen und Schüler oft schwierig, zusätzlich zur Schule Angebote bei kulturellen Einrichtungen aufzusuchen. Das hat natürlich viel mit den Entfernungen und der Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu tun. Da ist es schon von Vorteil, wenn die kulturellen Angebote dort stattfinden können – im Rahmen des verpflichtenden und freiwilligen Ganztagsangebots – wo die Schüler/innen sowieso jeden Tag hinkommen – in der Schule („Das ist wirklich gut, dass sie es hier vor Ort finden und dass sie auch schon von Anfang an die Möglichkeit hier gefunden haben, z. B. Instrumentalunterricht zu nehmen, ohne noch mal irgendwo hinzufahren. Das ist sehr vielfältig, das geht vom Tanz über eher sportlich orientierte Sachen zum Theater, alle möglichen künstlerischen Techniken. Sie finden das hier in einer für sie erreichbaren Nähe und in einer günstigen zeitlichen Dimension, mit Kindern, die sie kennen, aber die nicht unbedingt aus ihrer Klasse oder Jahrgangsstufe sein müssen“).

Hemmschwellen zur kulturellen Bildung werden aufgehoben

Vor allem sog. bildungsferne Elternhäuser tun sich schwer, z. B. Zugang zu Einrichtungen wie den Musikschulen zu finden. In Halbtagschulen – so drückt es ein Schulleiter aus – wird vielleicht bei Elternabenden ein Flyer ausgelegt mit dem Hinweis, dass die Eltern sich an die Musikschule wenden und die Kinder dann dort ein Instrument lernen können. Im gebundenen Ganzttag kommt im Unterschied dazu die Musikschule in die Schule. Das vereinfacht die Dinge: „Die Hemmschwelle vor einer Musikschule wird dadurch weggenommen, dass es an der Schule passiert. Das ist der große Vorteil, wenn die Musiklehrer zu uns kommen. Und das ist der Beitrag, den nur eine Ganztagschule in dieser Form leisten kann“. Der Abbau von Hemmschwellen durch den Ganzttag betrifft auch andere kulturelle Bereiche: „Es ist auf jeden Fall so, dass man bei Kindern, die von zu Hause aus vielleicht gar nicht ins Museum gehen würden, die Chance hat, sie an Dinge heranzuführen, die sie von zu Hause halt nicht bekommen. Da sehe ich eine ganz große Chance ... das sind ja alles Bereiche, die sich jetzt auf einmal auftun, die ganz viele Chancen in sich haben.“

Das kulturelle Angebot wird vielfältiger

Die erweiterten Zeitkorridore lassen die Schulen auch für neuartige Angebote erfinderischer werden. Dies hat auch damit zu tun, dass durch die Kooperationspartner jetzt auch Ideen von außen in die Schule gebracht und damit den Interessen- und

Begabungspotenzialen der Schüler/innen besser entsprochen werden kann („Die Kinder haben dann auch eine andere Möglichkeit der Interaktion, und sie entdecken mit den Menschen von außen einfach Dinge, die wir nicht einbringen können. Wir haben z. B. ein Schülerkabarett aufgebaut. Das können Lehrer erst mal nicht von vornherein“).

Eine größere Vielfalt kommt vor allem durch das gewachsene AG-Angebot zustande. Dabei hilft der Träger mit seinen Kontakten und Verbindungen nach außen merklich, um das innovative Potenzial im kulturellen Bereich zu vergrößern („Der Träger bringt qualifizierte Leute, die wir ja sonst nicht bekommen würden, jetzt speziell das Tanzangebot Boys-Style, da ist also eine Sportstudentin, die das sehr fachfrauisch macht. Das sind Dinge, die wir so als Schule alleine nur schwerlich leisten können. Das ist etwas, was einfach jetzt neu hinzukommt“).

Die kulturelle Bildung wird mehr eingebunden in das Gesamte

Während früher die Stundenanteile in den kulturell geprägten Profilklassen meist in die Randbereiche des Tages verlegt wurden, erlauben die größeren Zeitkorridore jetzt auch einen Einbau dieser Stunden in den normalen Ablauf eines Tages. Dies bringt nicht nur arbeitspsychologische Vorteile, sondern erhöht ein Stück weit auch die Wertschätzung dieser Unterrichtselemente („Besser finde ich wirklich, dass es mit in den Vormittag gerutscht ist, also es macht für die Schüler ein anderes Gefühl, dass es mehr eingebunden ist in das Gesamte, in den gesamten Schulalltag. Das ist natürlich auch für die Dozenten ein angenehmeres Arbeiten, wenn man sie nicht quasi nach dem abgeschlossenen Schulalltag bekommt“).

Teamteaching und Verzahnung sind jetzt besser möglich

Dadurch dass die kulturellen Profilklassen (z. B. Theaterklassen) mit ihren Stunden jetzt zeitlich flexibler platziert werden können, gibt es auch mehr Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit dem Fachunterricht. Unterstützt wird dies noch dadurch, dass ein Teil des Ganztagszuschlages auch für eine Intensivierung der Unterrichtsarbeit i.S. von Teamteaching genutzt werden kann („Wir haben jetzt eine Reihe gehabt, im Deutschunterricht die Theaterpädagogen mit in eine Doppelstunde wöchentlich gehen konnten ... da waren die 6 Wochen lang kontinuierlich mit im Deutschunterricht und haben zu dem Thema ‚Gedichte‘ gearbeitet. Der Abschluss in der 5 für die Theater-Medien-Klassen ist eine Präsentation von Gedichten, sowohl szenisch als auch als Rezitation“).

Zeitlich größere Spielräume unterstützen die Arbeit der kulturellen Bildung

Immer wieder wird auf die größeren zeitlichen Spielräume verwiesen, die durch den Ganztagsbetrieb möglich geworden sind, und die es ermöglichen, dass die kulturelle Arbeit besser angelegt und aufgebaut werden kann („Im Ganztagsbetrieb sind natürlich Facetten hinzugekommen, es sind andere Spielräume da, es sind andere Zeiträume, größere Zeiträume, in denen wir vorbereiten können, üben können ...“).

Es entstehen neue Strukturen und Fächer innerhalb der kulturellen Bildung

Durch die erweiterten zeitlichen Möglichkeiten ergeben sich auch Veränderungen, die die Struktur der Fächer betreffen und z. B. neue Fächer entstehen lassen oder Erweiterungen innerhalb eines Faches möglich machen („Die Struktur war da, die haben wir jetzt nur eben in den Ganzttag hineintransportiert, eben auch mit diesen Besonderheiten wie Kreatives Lernen als neues Fach; das ist ein Pflichtfach, zwei Stunden, auf das 5. Schuljahr begrenzt, im 6. Schuljahr wird die Stundentafel so voll, dass wir uns das nicht mehr leisten können“).

Auch Profilklassen sind eine strukturelle Novität. Sie nutzen die zusätzlichen Stunden mit Wahlpflichtpotenzialen und können so ein neuartiges kulturelles Angebot für die Schüler/innen anbieten („Die Zeit, die sonst im AG-Bereich von den Schülern belegt wird, die wird jetzt für Musizieren, für Theater spielen und für diese Profile genutzt, zwei Stunden in der Woche; das könnten wir natürlich nicht, wenn wir eine Halbtagschule wären, weil das wäre dann außerhalb der Unterrichtszeit und dann wäre das sicherlich schwieriger, die Schülerinnen und Schüler bei der Stange zu halten, wenn das auf freiwilliger Basis laufen müsste“).

Aber auch innerhalb eines Faches werden die Spielräume größer, sodass neue Elemente hinzukommen können: „Den Chor gab es immer schon, er wurde nur anders organisiert, auch auf die Klasse bezogen, aber dann immer alternierend und in der 7. Stunde, und ein Teil wurde nach Hause geschickt usw. Da sind wir jetzt wirklich in die günstige Lage gekommen, dass wir das pro Klasse mit einer Lehrkraft in den Stundenplan integrieren können, einfach weil mehr Stunden da sind, als 3. Musikstunde.“

Stabilisierung von Angeboten durch neue Wahlpflichtelemente

Angebote, wie z. B. den Chor, die früher auf freiwilliger Basis liefen und mehr und mehr ausdünnten, werden durch die Wahlpflicht-AGs auf stabilere und verlässlichere Grundlagen gestellt: „Ein Ziel war, dass wir den Pop-Chor mal wieder auf eine stattliche Zahl gekriegt haben, den haben dann 40 Leute auch gewählt. Vorher hatten wir das Problem, wenn der Pop-Chor freiwillig war und dann natürlich in den Randstunden lag und das Wetter war schön und die anderen durften nach Hause gehen, dass die Kinder aus dem Pop-Chor jedes mal gemault haben. Das hat uns wirklich ermüdet, es hat uns zermürbt. D. h., diese Stunden sind vormittags wie normaler Unterricht.“

Kulturelle Bildung wird präsenter

Dadurch, dass die Kinder länger in der Schule sind, können die kulturellen Angebote besser in den Schulalltag integriert werden. So ergeben sich durch die neuen Gestaltungselemente des Ganztags (wie z. B. die Mittagspause) zusätzliche Andockstellen für Angebote der kulturellen Bildung: „Wenn ich an die Mittagspause denke, wir machen 60 Minuten Mittagspause, für das Essen braucht man 15 Minuten, d. h., es steht da noch ein Zeitraum für freie Angebote zur Verfügung, die ich wahrnehmen kann, aber nicht wahrnehmen muss. Man kann beispielsweise Singen, Tanzen und ähnliche Dinge eigentlich vollkommen ohne Vorbereitung durch-

führen in der Mittagszeit. Da kann dann jeder, der sich berufen fühlt, der Interessen daran hat, teilnehmen. Das sind die Chancen des gebundenen Ganztages ... Wir gewinnen natürlich auch zusätzliche Zeit, die über den obligatorischen Unterricht hinausgeht.“ Auch durch die Profilklassen wird die kulturelle Bildung präsenter, weil ihre Angebote jetzt nicht mehr nur in die Randstunden oder in den Nachmittag „abgeschoben“ werden, sondern auch im normalen Schulvormittag integriert sind: „Also von daher ist es bei uns so, dass der Stundenplan für die Musikklasse so aussieht, da können diese Instrumentalstunden auch am Donnerstag in der 3. und 4. Stunde liegen, also mitten im ganz normalen Schulalltag, und da wird Instrumentalunterricht in Kleingruppen dann gemacht. Das bedeutet aber, es hat auch einen anderen Stellenwert für die Schülerinnen und Schüler, wenn es im richtigen Stundenplan, sozusagen im ganz normalen Schulalltag, drin ist und nicht nur als Appendix angehängt wird.“

Konzeptionelle Ansätze sind jetzt besser möglich

Da jetzt bereits im 5. Schuljahr Wahlpflichtbereiche vorhanden sind, die mit dem Pflichtbereich kombiniert werden können, ergeben sich für den kulturellen Bereich Erweiterungen insofern, als dadurch jetzt auch von vornherein konzeptionelle Ansätze besser „gefahren“ werden können. Dadurch werden auch schon früh Kompetenzen aufgebaut, die sonst erst in späteren Schuljahren angegangen werden können: „Das ist natürlich ein Vorteil, dass man im AG-Bereich Dinge ansiedeln kann, die das Konzept, wie es jetzt heute ist, befördern. Dieser ganze Bereich hier unten, dieser Pflichtbereich in 5/6, dass man was wählen muss, das ist natürlich eine Hilfe auch im Kulturbereich, weil man da einfach auch die Kinder an Dinge heranführen kann, gut, nach freier Wahl, logisch, die mit unserem Kulturkonzept zu tun haben.“

Bessere Einbindung von Kooperationspartnern in Angebote der kulturellen Bildung

Die flexibleren Möglichkeiten der Zeitgestaltung schaffen auch größere Spielräume, um externe Kooperationspartner einzubinden: „Das allerwichtigste ist, dass wir eine flexible Zeitgestaltung haben, dass wir einfach länger in der Schule sind, und dass wir dadurch eben auch eine viel größere Möglichkeit haben, Kooperationspartner in die Schule zu holen, die ja nicht immer alle morgens um 8 Uhr Zeit haben, sondern die vielleicht erst ab 2 Uhr oder so können. Das sind erst mal ganz wichtige Dinge, die es uns ermöglichen, Leute in die Schule zu holen und Schule anders zu gestalten.“

11. Wahrgenommene Wirkungen der Angebote kultureller Bildung

Meist zum Abschluss der Interviews wurden die Befragten gebeten, etwas über Erträge der kulturellen Bildung zu berichten. An Beispielen wurden dabei vor allem Nutzaspekte der Angebote kultureller Bildung für Schülerinnen und Schüler beschrieben und erste Wahrnehmungen in Bezug auf Einflüsse und Transferwirkungen dargelegt. Dabei wurde immer auch versucht, Gründe für vermutete Wirkungen ausfindig zu machen. Alles in allem kommen damit natürlich keine belastbaren Erkenntnisse für die Wirkungen der kulturellen Bildung auf den Tisch, aber es sind durchaus ernstzunehmende Hypothesen, die diskutiert und weiter untersucht werden müssen.

Förderung sozialer Kompetenzen

Die Förderung sozialer Kompetenzen wird häufig als dezidiertes Ziel kultureller Angebote genannt. Diese Angebote bieten dafür offensichtlich auch besonders gute Voraussetzungen, denn häufig gilt es, gemeinsam auf ein Produkt hinzuarbeiten, wobei – und dies scheint das Besondere – dieses Produkt häufig an die Gruppe gebunden ist und sich auch nur in dieser bewerkstelligen lässt („... dass sie erfahren, für kreative Prozesse, für ein Theaterstück, für einen Film ... ist es notwendig, einfach als Gruppe, als Team zusammenzuarbeiten“). Vor allem bei Schülerinnen und Schülern in Profilklassen (Musik-, Band-, Theaterklassen) wird vermutet, dass deren soziale Kompetenzen besser ausgeprägt sind als bei solchen in Klassen ohne Profil. Begründet wird dies einmal durch den festen Zusammenhalt, der durch die gemeinsamen Auftritte und die damit verbundenen Vorbereitungen bewirkt zu werden scheint („Dieses Lernen aufeinander zu hören, Lernen, sich zurückhalten zu müssen, eben immer auf den anderen zu gucken, weil sonst die ganze Band platzt, das ist wichtig und überträgt sich dann auch. Das merkt man denen einfach auch an“). Zum anderen wird aber auch angeführt, dass in den Profilklassen geballt Kinder sitzen, die einen gewissen Schwerpunkt für sich haben und dabei ein wichtiges gemeinsames Charakteristikum aufweisen: „Die wollen auf die Bühne, das sind z. T. ‚Rampensäue‘, muss man mal einfach im Positiven auch sagen, auch wenn da sehr stille Kinder dabei sind, aber die bringen einfach eine gewisse Voraussetzung für sich mit oder eine Lust und davon 30 in einer Klasse, ich glaube darin liegt auch der Unterschied“).

Größeres Zusammengehörigkeitsgefühl

Auch das größere Zusammengehörigkeitsgefühl ist das, was Lehrkräften in Profilklassen im Unterschied zu anderen Klassen immer wieder auffällt. Im Vordergrund steht dabei die Beobachtung, dass diese Schülerinnen und Schüler in stärkerem Maße eine Gruppe bilden und sehr viel miteinander machen („Wir waren auf Klassenfahrt, ständig hat jemand eine Gitarre in der Hand und es sitzen 10 Kinder drum herum und singen. Wir haben ein Klavier in der Klasse stehen. In jeder 5 Minuten Pause sitzt jemand am Klavier, spielt, andere stehen daneben, singen oder spielen

mit oder versuchen da mit der Gitarre reinzuspielen. Die haben ein gemeinsames Thema, ja, die musizieren alle und alle zusammen haben etwas, was sie verbindet“). Erklärt wird dies damit, dass sie gemeinsam ein Projekt durchgestanden haben und immer wieder aufeinander reagieren mussten („Da sind die doch sehr stark zusammengewachsen und davon profitieren auch die anderen Fächer“).

Mobilisierung bisher nicht erkannter Potenziale

Schülerinnen und Schüler, die sich gerne produzieren, haben in den Settings der kulturellen Bildung die Gelegenheit, ihre spezifischen Interessen und Potenziale, die sonst vielleicht wenig gefragt sind, einzusetzen und damit auf eine positive Weise auf sich aufmerksam zu machen („...damit einfach auch der Blickwinkel, den Lehrer auf diese Schüler haben, noch mal geändert wird; dass der nicht nur nervig ist, sondern dass der eben auch was kann“).

Freisetzung motivationaler Kräfte

Angebote, die sehr stark die Selbstaktivität, Kreativität, aber auch Mitgestaltung der Schülerinnen und Schüler herausfordern (wie etwa bei der Gestaltung eines Films), erfordern ein besonderes Engagement, tragen aber auch stark zur Entfaltung motivationaler Kräfte bei („Wir haben die Schüler da auch ganz anders erlebt. Sonst musste man die immer treiben ... Wir sind auf Klassenfahrt dazwischen gefahren, das lag zwischen Drehbuch schreiben und Dreh – die saßen im Bus, haben ihre Rollen gelernt, und zwar ohne dass jemand mit der Peitsche sozusagen dahinterstand, sondern die haben es zu ihrem Ding gemacht, die waren hoch motiviert“). Und diese motivationalen Kräfte scheinen durchaus auch von Nachhaltigkeit geprägt, weil die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass mit dieser Arbeit auch eine Wertschätzung verbunden ist („... und die haben ja letztendlich dann auch geerntet, weil ... das ist ja so ... da hat man ja wirklich einmal so alles drin, so diesen Prozess aus dem Unterricht heraus, die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Schülers bis hin zu dem Produkt, das dann noch preisgekrönt wurde; das ist ja eher selten in der Schullaufbahn“).

Förderung der Konzentration

Wesentliche Einflüsse von Angeboten der kulturellen Bildung werden darin gesehen, „dass man Konzentration lernt“. Dies hat damit zu tun, dass die Schülerinnen und Schüler sich hier länger mit einem Gegenstand beschäftigen, mit Geduld daran arbeiten und mit kleinen Fortschritten zufrieden sein müssen („Das schult unheimlich, das ist etwas, was wir in jedem Unterricht eigentlich brauchen können. Und das ist ein totales Kontrastprogramm zu der anderen Welt, die die Kinder im Moment aufnehmen, diese Oberflächlichkeit, die sich in den ganzen Medien widerspiegelt, diese Schnelllebigkeit“).

Stärkung des Selbstbewusstseins und der Selbstsicherheit

Den Aufführungen kommt innerhalb eines kulturellen Angebots eine wichtige Funktion zu, insofern als die Schülerinnen und Schüler sich hier in einer besonderen Si-

tuation befinden, wie sie für den Bereich der Schule nicht alltäglich ist: „Sie präsentieren die Schule nach außen, jeder Einzelne ist Teil einer großen Gruppe, die nach außen ein Bild abgibt.“ Die Bewältigung einer solchen Situation geht – so wird argumentiert – mit einer Stärkung des Selbstbewusstseins einher („Das ist für viele neu, vor allem das Singen vor anderen Leuten, das ist ja auch nicht so einfach, zumal diese Kinder ja kaum noch singen zu Hause. Die sind immer sehr stolz, wenn man hinterher sagt, das habt ihr gut gemacht, ihr habt auch deutlich gesprochen“). Begründet wird das höhere Selbstbewusstsein damit, dass die Schülerinnen und Schüler erleben, dass sie etwas können und dass sie, wenn sie sich anstrengen, auch Applaus bekommen. Dieses Lernen, Präsenz zu zeigen, kommt den Schülerinnen und Schülern auch in anderen Situationen zugute und macht sie insgesamt selbstsicherer („Die können sich ganz anders vorstellen, weil sie einfach natürlich Präsenz lernen ... Selbstsicherheit. Zum ersten Mal bekommt so ein Hauptschüler Applaus, auch wenn er in Mathe vielleicht 6 ist. Also, ich denke die Kinder gewinnen ungeheuer viel“). Mit dem gestärkten Selbstbewusstsein hängt dann auch ein insgesamt anderes Auftreten zusammen. Gemeint ist damit, dass sich die Schülerinnen und Schüler häufiger trauen, auch frei zu sprechen („Auch wenn sie Handicaps haben ... sie sind einfach selbstbewusster geworden, und fast alle unsere Schüler sind in der Lage, am Mikrofon zu sprechen. Das wundert mich immer, wie frei die Schüler damit umgehen“). Mit dem Bewusstsein des freieren Auftretens – so die Wahrnehmung – sind die Schülerinnen und Schüler dann auch besser in der Lage, Frustrationen in solchen Fächern wegzustecken, die ihnen nicht so liegen.

Unterstützung der Sprachförderung

Auch wenn es beim ersten Zugang vielleicht nicht ins Blickfeld gerät: viele Angebote der kulturellen Bildung können auch als Sprachförderangebote angesehen werden. So unterstützt z. B. das Theaterspielen die Ausdrucksweise und die Klarheit der Sprache („das ist Sprachförderung pur“). Auch beim Rap ist Sprachförderung im Spiel: „Sich artikuliert ausdrücken, nicht schnodderig sprechen, sondern ... akzentuiert, das hat was ... Texte schaffen, Zusammenhänge schaffen, das wird ja beim Rap auch transportiert ...“

Identifikation mit der Schule

Gesprochen wir auch von einer größeren Identifikation mit der Schule. Die Befragten führen das vor allem darauf zurück, dass diese Angebote den Schülerinnen und Schülern in ihren individuellen Stärken und persönlichen Bedürfnissen entgegenkommen („... doch ein Stückchen Theater, ein Stückchen Fotografie, ein Stückchen Eigenmusikalität ... das ist ja genau dieser Förderaspekt, den wir hier doch sehr stark dadurch umsetzen können. Das kann man eben in den AGs vor allem“). Wichtig ist dabei, dass diese Angebote keine marginale Rolle spielen, sondern den anderen Fächern durchaus ebenbürtig sind. Besonders identitätsstiftend scheinen die Profilklassen, weil die ja auch in den Freizeitbereich hineinragen („Das sieht man dann, wenn dann einmal im Jahr eine Aufführung ist und dann ganz viel im Vorfeld

zusätzlich geübt wird, zusätzliche Proben angesetzt sind, das finden die Schüler toll und gar nicht so als Belastung und es ist nicht die Anforderung, der sie ausweichen, sondern da sagen sie ja zu und fahren dann eben nachmittags noch zur Börse, wenn da eine Aufführung stattfinden soll und sind abends auch noch in der Aufführung“).

Ermöglichung von Erfolgserlebnissen und Glücksgefühlen

Die Angebote der kulturellen Bildung werden auch als die andere Seite der schulischen Medaille gesehen; es ist die Seite etwas „außerhalb einer festen Normierung“. D. h., solche Angebote helfen, die unterschiedlichen Gewichte in den Fächerstrukturen etwas auszubalancieren. Auf der einen Seite steht das, was die Schülerinnen und Schüler tun müssen und was beurteilt werden muss, auf der anderen Seite sind die kulturellen Angebote – gewissermaßen als Ausgleich – wo stärker die eigene Initiative der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht und wo die Schülerinnen und Schüler auch etwas anders in den Blick genommen werden können („der sich eben eine Aufgabe stellt und eben durch eigenen Fleiß, eigene Initiative versucht, diese Aufgabe zu lösen und darüber dann ein Erfolgserlebnis vermittelt bekommt“). Es ist auch das Feld, in dem dann auch stärker vielleicht Glücksgefühle und Glücksmomente Platz greifen können. Dies wird erreicht – so wird betont – durch die Freude am kreativen Gestalten („Was halt ganz wichtig ist und was im normalen Schulalltag auch ganz häufig zu kurz kommt, ist eigentlich auch so dieses glücklich werden durch kreatives Gestalten, durch Produzieren“).

Transfereffekte auf andere Fächer und Klassen

Das etwas andere Arbeiten in den Profilklassen scheint sich auch auf den Unterricht in den anderen Fächern auszuwirken. Diese Effekte werden als eine Art besseres Fokussieren beschrieben, d. h., dass die Schülerinnen und Schüler insgesamt konzentrierter bei der Sache sind und dem Unterricht besser folgen. Als Grund dafür wird die intensive gemeinsame Arbeit genannt („Dass man sich konzentrieren muss auf das Instrument, auf den Mitschüler, dass man gleichzeitig einsetzt und all diese Dinge“).

Interessanterweise werden auch Transfereffekte der Profilklassen auf die anderen Parallelklassen festgestellt. Dadurch, dass es an der Schule bedingt durch die Profilklassen häufiger Aufführungen gibt, und die Profilklassenschüler sich in den klassenübergreifenden Unterrichtszusammenhängen (z. B. in Religion, 2. Fremdsprache) mit ihren besonderen Fähigkeiten zeigen, kriegen auch die anderen Schülerinnen und Schüler viel mit („Da mischen sich ja a-, b- und c-Klassen; dass man die auf einmal auf der Bühne sieht, vielleicht privat auch befreundet ist und darüber schon einen anderen Zugang zu diesen Dingen hat. Also das diffundiert so ein bisschen, das ist mein Eindruck“). Insgesamt, so scheint es, fällt es deshalb leichter z. B. szenische Zugänge in den Deutschunterricht hineinzubringen („dass die Schüler da eine ganz andere Art von Vertrautheit mit haben und keine Scheu und keine Scham, Dinge szenisch umzusetzen und dann auch vor der Klasse zu präsentieren“).

Musikfachliche Vorteile

Ein Vorteil besteht darin, dass z. B. innerhalb der Grundausbildung in Musik (mit Artikulation und Notation) gleichzeitig auch ein Instrument gelernt wird, wie das in den Musikklassen der Fall ist. In der Folge eines solchen Ansatzes werden eine Reihe musikfachlicher Vorteile erwartet: „Sie haben ja auch einen ganz anderen Zugang dann auch zum Musik hören, zum Musik analysieren, ganz anders.“

12. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Es war das Ziel dieser qualitativen Studie, die Struktur der zusätzlichen Angebote in kultureller Bildung an gebundenen Ganztagschulen zu beschreiben, zu analysieren und zu systematisieren. Dazu wurden Interviews aus jeweils zwei Gesamtschulen, Gymnasien, Hauptschulen und Realschulen ausgewertet, rund 60 Angebote analysiert und 40 Personen befragt.

Struktur der Angebote

In einer ersten groben Untergliederung können in der Struktur des zusätzlichen Angebots der kulturellen Bildung fünf verschiedene Segmente ausgemacht werden, die organisatorisch und qualitativ unterschiedliche Angebotsformen repräsentieren. Arbeitsgemeinschaften bzw. Projekte sowie Erkundungsangebote gehören dabei zu denjenigen Segmenten, die häufig auch in Halbtagschulen zu finden sind. Die anderen drei Segmente (Angebote zur Erweiterung des Fachunterrichts, Angebote in der Mittagspause, Profilklassen) scheinen aber auch stärker etwas mit den erweiterten zeitlichen und konzeptionellen Möglichkeiten des Ganztags zu tun zu haben. Profilklassen gibt es zwar auch in Halbtagschulen, ihre Organisation scheint aber in der Ganztagschule von größerer Flexibilität gekennzeichnet, insofern als durch die erweiterten zeitlichen Möglichkeiten neue Elemente unproblematischer angekoppelt und zeitlich eingebunden werden können (Verrechnung von Pflicht-AGs, Zeiten für das Proben). Auch die Angebote zur Erweiterung des musisch-künstlerischen Fachunterrichts (z. B. Theater als eigenes Fach, Chor als 3. Musikstunde) haben etwas damit zu tun, dass im 5. und 6. Schuljahr des Ganztags ein größerer Korridor für Erweiterungen gegeben ist, der Schulen offensichtlich auch erfinderisch und mutiger macht und damit traditionelle Strukturen zu überwinden vermag. Schließlich helfen auch die Angebote in der Mittagspause eine Vergrößerung des Angebotsspektrums herbeizuführen, was dazu beitragen kann, den Begabungspotenzialen und Präferenzstrukturen der Schülerinnen und Schüler besser gerecht zu werden. Ein wesentlicher Aspekt, den Fischer u. a. (2009) zu den Mehrwertgesichtspunkten des Ganztags zählen (nämlich die erweiterte Lernzeit) scheint also für den Bereich der kulturellen Bildung deutliche konzeptionelle Vorteile und Erprobungsmöglichkeiten zu induzieren, die es vorher so wahrscheinlich nicht gab.

Auch bei Betrachtung der Binnenstruktur der Arbeitsgemeinschaften und Projekte zeigen sich einige interessante Befunde, die darauf schließen lassen, dass sich in diesem extracurricularen Bereich ein breitgefächertes Angebotstableau abzeichnet. Dieses scheint aber keinesfalls von einer „luftigen Vielfalt“ geprägt zu sein (so nach dem Motto „lasst 1.000 Blumen blühen“), sondern die gefundenen Kategorien vermitteln den Eindruck, dass hier für den Bereich der kulturellen Bildung klare und systematische Intentionen in einer Art konzeptionellem Gepräge verankert sind, die auch eine neue Kultur des Lernens zum Ausdruck bringen. Es findet sich darin

- ein deutlich aufbauendes Prinzip mit Angeboten für Basiskompetenzen und mit Angeboten für Fortgeschrittene` ,

- ein breiter Raum für die Erprobung und Weiterentwicklung von Präferenzen und Begabungen, bei denen auch ungewöhnliche Ideen umgesetzt werden und das Fachpersonal insbesondere die Funktionen der Moderation, Beratung und Unterstützung wahrnimmt,
- eine stark ausgeprägte Partizipationsorientierung der Schülerinnen und Schüler, die ihre eigene Erfahrungen und Ideen diskutieren, reflektieren und umsetzen können,
- eine Verknüpfung unterschiedlicher kultureller Sparten, die den Schülerinnen und Schülern Ganzheiten und Synergien bewusst werden lassen,
- die Möglichkeit des Erlebens von Kontrasterfahrungen aus Projekten und Gestaltungszusammenhängen von Schülerinnen und Schülern aus anderen Schulen,
- die Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler als ganze Klasse kreativ erfolgreich sein zu können und dabei den Mehrwert der Gruppe aber auch den eigenen Beitrag und die eigene Mitverantwortung als Teil des Erfolgsprodukts miterleben zu können,
- die Chance von Schülerinnen und Schülern und das ihnen zugebilligte Vertrauen, Angebote selbst auf den Weg zu bringen, zu organisieren und mit Erfolg abzuschließen,
- die Möglichkeit, die Potenziale kultureller Bildung auch als Förderimpulsgeber für andere fachliche Anforderungsbereiche erleben zu können.

Zustandekommen und Gestaltung der Angebote

Bei der Gestaltung der Angebote gehen die untersuchten Schulen unterschiedliche Wege. Es finden sich praktisch so viele Vorgehensweisen wie Schulen, die einbezogen sind. Den Königsweg scheint es also diesbezüglich nicht zu geben. Eine Reihe von Schulen versucht prioritär eigene Lehrkräfte für die zusätzlichen Angebote zu gewinnen und damit den Lehrkräften die Chance zu geben, auch einmal Spezialgebiete ihres Faches anzubieten. Das ist insbesondere der Fall, wenn im kulturellen Bereich viele Lehrkräfte mit einer Fakultas zur Verfügung stehen und diese mit speziellen, auch hobbymäßig zu verortenden Arbeiten in ihrem Fachgebiet auffallen.

Vor allem bei freiwilligen Angeboten ist auch die Rekrutierung und Koordination des Angebots über den Träger oder einen externen Partner eine interessante Alternative. Dabei ist es jedoch wichtig, das mögliche Angebot gemeinsam zu sondieren, damit sowohl Verzahnungen als auch interessante, neuartige Ergänzungen zum etablierten Angebot zustandekommen. Die Beteiligung der externen Träger bzw. Partner könnte auch einer der Gründe sein für die schulbezogene Verbreiterung der Spartenvielfalt in Ganztagschulen, wie sie bereits auch schon in der Untersuchung von Keuchel (2007) festgestellt wurde. In unserer Studie wird in diesem Zusammenhang von „einem frischen Wind“ gesprochen, der von solchen Einrichtungen ausgeht, und gemeint ist damit das Einbringen neuer, bisher nicht berücksichtigter Angebotssegmente.

Der Bereich der Instrumentalmusik ist häufig der Bereich, für den in der Regel externes Personal rekrutiert wird, auch wenn sonst die Tendenz besteht, eher auf das eigene Personal zu setzen.

Zusätzliche Projekte mit externen Kräften aus Fördermitteln scheinen hilfreich, um die Dynamik und die Entwicklung im Bereich der kulturellen Bildung zu befördern. Solche Projekte bringen alternative Arbeitsweisen in die Schule, sie sind auch für die kooperierenden Lehrkräfte eine wichtige Quelle, um Anregungen und Orientierungshilfen für eine Neuausrichtung in ihrem angestammten Bereich zu erhalten.

Das zusätzliche Angebot der kulturellen Bildung steht bei Engpässen in den verbindlichen Segmenten immer in der Gefahr abgehängt zu werden. Schulen mit einem stärker ausgeprägten kulturellen Profil versuchen hier jedoch kompensatorisch zu wirken, indem sie Schülerangebote, freiwillige Angebote von Lehrkräften und zusätzliche finanzielle Mittel von Stiftungen und Sponsoren einbeziehen.

Erwähnenswert sind auch die guten Erfahrungen mit einem etwas zeitintensiveren Schnupperangebot. Dadurch scheint eine bessere Adaptivität von Angebot und Schülerinteressen erreicht werden zu können, was die spätere Arbeit – so wird vermutet – insgesamt auf eine günstigere motivationale Grundlage stellen könnte.

Arbeitsweisen in der kulturellen Bildung

In Angeboten der kulturellen Bildung sehen sich die Schülerinnen und Schüler häufig mit einer anderen Lern- und Arbeitskultur konfrontiert. So finden sich hier viele Aktivitäten, wie z. B. Produzieren, Entwickeln, Ausprobieren, Erfinden, Präsentieren, Erkunden oder Gestalten, die nicht zum Alltäglichen des schulischen Lerngeschehens von Schülerinnen und Schülern gehören. Es gibt weniger vorstrukturierte Lernumgebungen, und es entsteht häufiger ein Ambiente, in dem z. B. auch ungeplante Aktivitäten Dynamik für neue Lernprozesse entfalten können. Schülerinnen und Schüler gelangen hier häufiger in Arbeits- und Handlungszusammenhänge, die ihnen aus dem sonstigen Unterricht nicht unbedingt zahlreich bekannt sind. Die Angebote werden dadurch häufig auch zu einem Erprobungsfeld für neue oder bisher wenig praktizierte Arbeitsformen: die Schülerinnen und Schüler können selbst Entscheidungen treffen, ihre eigenen Erfahrungen und Ideen einbringen, in Rollenspielen eigene Standpunkte reflektieren, sich aber auch in Teamstrukturen einüben und die Folgen eigener Mitgestaltung erfahren lernen. Das Ansetzen an den Stärken der Schülerinnen und Schüler schafft für viele weitere Gelegenheiten, sich in Szene zu setzen und die eigenen Entwicklungsmöglichkeiten besser verspüren zu können. Einstellungen, die Schülerinnen und Schülern in anderen Unterrichtssituationen vielleicht eher schwer fallen, wie Ernsthaftigkeit, Konzentration, Disziplin oder Aufmerksamkeit, können hier in stärkerem Maße mobilisiert werden, weil die Schülerinnen und Schüler auch als Person in den Mittelpunkt geraten, mit anderen zusammen in Mitverantwortung genommen werden und bei Präsentationen ihre „Haut zu Markte tragen müssen“. Vieles, was mit dem Feld sprachlicher Produktionen zu tun hat, kann aus dem sonst vorherrschenden Bewertungskontext

befreit und stärker mit der individuellen und emotionalen Ganzheitlichkeit zum Ausdruck gebracht werden. Kulturelle Bildung wird dadurch auch zu einem Feld, in dem persönliche Kompetenzentwicklungen und Förderwirkungen besser bewusst werden können.

In Zusammenhang mit den Arbeitsweisen steht sicherlich auch die Frage, was solche Angebote für Schülerinnen und Schüler besonders attraktiv macht. Wenn alle über die untersuchten Schul- und Erfahrungskontexte zusammengetragenen Aussagen hierzu wie bei einem Puzzle zusammengefügt werden, gelangt man zu einem Bündel von Merkmalen, das Ausdruck dessen sein kann, wie für Schülerinnen und Schüler wirksame Lernumgebungen wahrscheinlich gestrickt sein sollten:

- sie arbeiten an etwas, das sie gerne machen,
- sie treten als Personen in Erscheinung, können sich mit ihrer Arbeit präsentieren,
- sie können etwas selbst herstellen bzw. sind zusammen mit anderen aktiv an dem Produkt beteiligt,
- sie arbeiten mit Gleichgesinnten, d. h. mit Schülerinnen und Schülern in einer ähnlichen Interessenlage zusammen,
- sie empfinden eine positive Beziehung zu der jeweiligen Lehr- bzw. Fachkraft,
- sie sehen ihre Arbeit gewürdigt, erfahren Anerkennung und haben das Gefühl, auch mal in die Rolle einer Hauptperson geschlüpft zu sein.

Insgesamt stehen die von uns eruierten Arbeitsweisen in Korrespondenz zu den programmatischen Aussagen bezogen auf Prinzipien der kulturellen Bildung wie sie etwa Witt, Exner oder Fischer vorgestellt haben. Auch bei diesen Autorinnen und Autoren finden sich Hinweise, dass der Bereich der kulturellen Bildung offensichtlich prädestiniert dafür ist, auch etwas unkonventionellere Arbeitsweisen in den Mittelpunkt zu rücken. Genannt werden u. a. Prinzipien wie das Organisieren des eigenen Lern- und Arbeitsprozesses, das Ausprobieren verschiedener Möglichkeiten, das Handeln in unterschiedlich zusammengesetzten Teams (z. B. Witt 2008), das Einbringen von Alltags- und Lebenserfahrungen, die neue Kultur der Wertschätzung (z. B. Exner 2008) oder das Ansetzen an Stärken statt an Defiziten sowie das Findenlassen von eigenständigen Lösungen (z. B. Fischer 2008).

Beim Ganzttag kommt hinzu, dass diese Erweiterung des Methodenspektrums auch eher in andere Unterrichtsfächer hineindriften kann und diese dann auch davon profitieren können. Dies liegt zum einen daran, dass die zusätzlichen Angebote der kulturellen Bildung bewusster und stringenter platziert werden, dass häufiger auch Lehrkräfte der Schule daran beteiligt sind und Verzahnungsmöglichkeiten so eher ins Blickfeld geraten.

Präsentationen im Zusammenhang mit Angeboten der kulturellen Bildung

Präsentationen schaffen ein eigenständiges Setting innerhalb eines Angebots der kulturellen Bildung. Sie erfordern besondere Vorbereitungen, Kompetenzen, Einstellungen und Einjustierungen. Auch scheint ihnen eine besondere Wirkungsspezifität zuzukommen, wie sie sonst in unterrichtlichen Aktivitäten wenig anzutref-

fen ist. Nach Becker (2008) sind Präsentationen ein wichtiger Faktor für den Erfolg, der das gemeinsam zu verantwortende Ergebnis zum Ausdruck bringt, der Anerkennung nach außen ermöglicht und der die Qualität des Arbeitsprozesses noch einmal auf den Prüfstand stellt. Neben der Tatsache, dass sie in der Regel den Abschluss eines Angebots bilden, vermitteln sie – das ist auch wesentlicher Befund unserer Studie – eine Art von Wertschätzung, die für viele Schülerinnen und Schüler mit Erfolgserlebnissen und bleibenden Erinnerungen verbunden ist.

Mit dem Ganzttag scheint der Stellenwert von Präsentationen und Aufführungen noch einmal gesteigert zu werden. Dies hängt zum einen mit dem stärkeren Organisationsgrad der AGs zusammen, die jetzt innerhalb der Schule auch einen gewichtigeren Verbund bilden. Zum anderen entstehen durch die gezieltere Rekrutierung der Angebote mit Basis-, Anschluss- und Aufbaumaßnahmen auch stärkere Bedürfnisse und Ansprüche für ein Mehr an Präsentationen. Schließlich tragen Präsentationen zu einer Vervollständigung eines „richtigen“ Ganztagsimages bei, denn die Schule erhält dadurch auch ein Gesicht nach außen. Es ist schlichtweg aber auch die gewachsene Vielfalt des Angebots, die offensichtlich auch eine größere Vielfalt an Präsentationsformen nach sich zieht. Die Breite an Präsentationsformen gewinnt sicherlich eine andere Dimension als man dies von anderen Schulen vielleicht gewohnt ist: es finden sich z. B. regelmäßige AG-Präsentationen, Vorstellungen zu Zwischenergebnissen, Kulturabende, Medientage, Lesungen, bunte Abende, jahrgangsbezogene Aufführungen, Schulkonzerte, Aufführungswochen, Theaterabende, aber auch Präsentationen von Ergebnissen in Sammelbänden (Lyrik, Prosa) und Ausstellungen (Bilder, Objekte). Insgesamt – so kann gefolgert werden – scheint, wie bereits auch schon Keuchel (2007) festgestellt hat, die kulturelle Bildung durch die Präsentationen an Akzeptanz und Bedeutung zu gewinnen.

Bedeutung externer Kooperationspartner

Externe scheinen zweifellos eine Bereicherung für die Angebote der kulturellen Bildung. Sie helfen das Angebots- und Kompetenzspektrum in der Schule zu verbreitern und den Schülerinnen mehr Möglichkeiten zur Entfaltung ihrer Interessen- und Begabungsschwerpunkte anzubieten. Es wird von den Verantwortlichen in den Schulen allerdings Wert darauf gelegt, dass eine Affinität zu den Kindern da ist und dass regelmäßig Gespräche mit den Lehrkräften der Schule stattfinden. Die externen Kräfte sollen neue Ideen, Konzepte, Themen einbringen, sie sollen aber auch für Verzahnungsmöglichkeiten aufgeschlossen sein und im Grundsätzlichen mit ihren Verständnissen nicht quer zu den Konzepten der Schule liegen.

Der Vorteil der Externen wird vor allem in ihrer besonderen Authentizität und Professionalität gesehen. Hier erleben die Schülerinnen ein Kontrastprogramm, das sie neugierig macht und ihre Aufmerksamkeit bindet. Externe – und das wird als ein weiterer Vorteil veranschlagt – scheinen unvoreingenommener, was für die Schülerinnen und Schüler häufiger die Chance des Neubeginns, aber auch ein anderes Einklinken in neue „Materien“ ermöglicht. Ihre Professionalität scheint ein Garant, um auch in bisher eher vernachlässigten Bereichen aufbauende Prinzipien der

Kompetenzentwicklung in Angriff zu nehmen und den Schülerinnen und Schülern Wege zu eröffnen, die ihnen bisher verschlossen blieben. Dies betrifft auch die Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern in externen Einrichtungen Anschlussmöglichkeiten zu bieten und damit auch ihre Entwicklungspotenziale noch weiter auszubauen.

Es scheint, dass sich in der Ganztagschule die Vorteile durch die Externen noch etwas besser zu Buch schlagen. Zum einen sind durch die Absprachen engere Verbindungslinien gegeben, was die gegenseitige Transparenz erhöht, zum anderen können durch eine stärkere konzeptionelle Einbindung der zusätzlichen Angebote die Synergien verstärkt werden. Unsere Ergebnisse geben durchaus Anlass, die Vermutung von Keuchel (2007) zu unterstützen, dass Ganztagschulen Orte der Symbiose werden können, in denen verschiedene Externe und Lehrkräfte gemeinsam an neuen Bildungskonzepten arbeiten und damit der kulturellen Bildung ein stärkeres Einflussgewicht an der Schule verleihen können.

Verzahnung zwischen den Angeboten der kulturellen Bildung und den anderen Fächern

In der Diskussion um die Ganztagschule spielt der Aspekt der Verzahnung zwischen den zusätzlichen Angeboten des Ganztags und den etablierten Fächern eine wichtige Rolle (vgl. Kamski/Holtappels 2010). So findet sich dieser Aspekt immer wieder auch bei den Merkmalen, die zur Definition einer Ganztagschule herangezogen werden, und man gewinnt den Eindruck, dass es die fachliche Diskussion hier mit einem bedeutenden Qualitätskriterium von Ganztagschule zu tun haben will. In der praktischen Arbeit vor Ort – so jedenfalls der Eindruck in unseren Interviews – scheint hier allerdings ein eher vorsichtig zurückhaltendes, pragmatisches, aber durchaus besonnenes und wohlwollendes Herangehen an diesen Aspekt feststellbar. Verzahnung – so wird häufig betont – darf nicht als Dogma angesehen werden, es muss die gesamte Bandbreite an Möglichkeiten geben: Angebote, die bewusst für sich stehen und etwas gänzlich Neues anbieten, aber auch Angebote, die eine klare Verzahnung zu den anderen Fächern aufweisen. Durch die organisatorischen Annäherungen in Form von Profilklassen und Pflicht-AGs gibt es mehr gegenseitige Transparenz über die jeweiligen Angebote, und es entstehen Schnittstellen, an denen Zusammenarbeit und damit Verzahnung stattfindet. Dies betrifft in erster Linie inhaltlich affine Lernfelder (z. B. Deutsch-Theater), Verzahnung bezieht sich aber auch auf die Anreicherung von Erkundungsangeboten durch vorbereitende oder begleitende Unterrichtsaktivitäten (Besuche von Aufführungen oder Konzerten). Verzahnung ist schließlich auch dort ein Thema, wo ein Leitbild entsprechende Anregungen und Freiräume gibt oder wo aufmerksame Personen in konkreten Förderzusammenhängen bei einzelnen Schülerinnen und Schülern entsprechende Verbindungen knüpfen.

Strategien der Schwerpunktbildung und Gelingensbedingungen für kulturelle Bildung

Ein Blick auf die Strukturen, die die untersuchten Schulen im Bereich der kulturellen Bildung aufgebaut haben, zeigt, dass dabei sehr unterschiedliche Strategien in Richtung Schwerpunktbildung verfolgt werden. Es gibt den Weg über den Aufbau von Hauptsäulen (z. B. Musik, Theater), es gibt den Weg über die Etablierung eines Konzeptes oder die Verknüpfung der kulturellen Bildung mit einem pädagogischen Schwerpunkt der Schule (z. B. Förderung von Migrantenkinder). Andere Schulen haben über den Aufbau von Profilklassen (Theater-Medienklassen, Musikklassen) und deren Verbindung ihre kulturelle Schwerpunktarbeit begonnen oder durch die Zusammenarbeit mit einer externen Einrichtung neue Produktionen in Angriff genommen. Schließlich gibt es auch die Strategie, eine Sparte in den Mittelpunkt zu stellen und damit ein profilgebendes Gepräge für die Schule zu entwickeln.

Damit solche Strategien aber tatsächlich auch greifen und vielleicht eine gewisse Nachhaltigkeit erlangen können, sind Bedingungen erforderlich, die das Entwickeln solcher Strukturen befördern. Interessanterweise spielen dabei immer Personen eine Rolle. Einmal sind es besonders engagierte Lehrkräfte mit ihren Beziehungen und Kontakten, ein andermal ist es eine Art „Keimzelle“ mit mehreren Lehrkräften, die eine (professionelle) Vertrauensbasis schaffen und damit Akzeptanz im Kollegium bewirken. Zugkraft kann auch durch besonders gute externe Profis entwickelt werden. Von Bedeutung sind aber auch Vorläuferstrukturen, die aufgegriffen und sukzessive ausgebaut werden. Wichtig scheint, dass sich dabei ein Personalstamm bildet, der gepflegt und immer wieder nachrekrutiert werden muss. Dabei spielen die Schulleitungen eine unverzichtbare Rolle. Sie müssen den Schwerpunkt mittragen, unterstützen, vorantreiben, wertschätzen, koordinieren und ggf. auch verteidigen. Da Wertschätzung und Akzeptanz wichtige Größen für das Gelingen sind, ist es auch hilfreich, wenn der Bereich mit offiziellen Funktionen ausgestattet wird (Kordinator, Steuergruppe). Eine Gelingensbedingung darf nicht vergessen werden: die aus der kulturellen Bildung resultierenden Erfolge müssen immer wieder präsentiert, gezeigt, vorgestellt und auch „vermarktet“ werden. Nur so scheint einigermaßen gesichert, dass die unbedingt benötigten zusätzlichen finanziellen Mittel auch weiterhin fließen.

Betrachtet man die jüngeren Ganztagschulen, so waren praktisch alle bereits vor Beginn ihres Ganztags auf dem Weg zur Schwerpunktbildung in kultureller Bildung. Trotzdem liegt die Vermutung nahe, dass die Schwerpunktbildung durch den Ganztags zumindest eine weitere Unterstützung erhalten hat. Verantwortlich dafür dürften in erster Linie die Pflicht-AGs sein, mit denen nicht nur bestimmte Prinzipien besser umgesetzt (z. B. das aufbauende Prinzip von Basis- und Fortgeschrittenenangeboten), sondern mit deren Hilfe bestimmte Sparten vertieft und verdichtet und Anschlussangebote besser platziert werden können.

Wahrgenommene Wirkungen der Angebote kultureller Bildung

Werden die Akteure gefragt, was sie hauptsächlich als Wirkungen der zusätzlichen Angebote kultureller Bildung wahrnehmen, werden interessanterweise weniger die fachlichen Lernerträge genannt als vielmehr die sozialen und persönlichkeitsbezogenen. Möglicherweise liegt das daran, dass die fachlichen Lernerträge eher als etwas Selbstverständliches angesehen werden, denn es werden ja in den zusätzlichen Angeboten der kulturellen Bildung Dinge gelernt, die sonst in der Schule nicht oder kaum vermittelt werden. Vielleicht liegt es aber auch daran, dass die überfachlichen Lernerträge hier augenfälliger werden als sonst im Unterricht. Angebote der kulturellen Bildung scheinen vor allem im sozialen Lernfeld Spuren zu hinterlassen. Dies ist aber nun keinesfalls verwunderlich, denn viele dieser Aktivitäten funktionieren letztlich nur mit und durch die Gruppe. Sozialverhalten verändert sich in diesen Kontexten also nicht einfach nur zufällig und nebenbei – wie vielleicht sonst in unterrichtlichen Zusammenhängen, – sondern es ist unablässig mit künstlerischem Handeln verbunden (Wenzlik 2009). Es entwickelt sich schnell die Einsicht, dass jeder gebraucht wird, denn jeder Einzelne gewinnt Bedeutsamkeit als Experte des eigenen Tuns (vgl. Biburger u. a. 2009). Während sonst in der Schule häufig der „Einzelkämpfer“ im Vordergrund steht, ist man hier aufeinander angewiesen; das Erlebnis, die Arbeit gemeinsam durchgestanden zu haben, stärkt das Gemeinschafts- und Zusammengehörigkeitsgefühl.

Der andere häufig genannte Wirkungsbereich bezieht auf die Mobilisierung von Potenzialen, die Ermöglichung von Erfolgserlebnissen und Glücksgefühlen, die Freisetzung motivationaler Kräfte und damit die Stärkung des Selbstbewusstseins. Dies hat offensichtlich viel damit zu tun, dass die Settings der kulturellen Bildung sich häufig außerhalb der sonst vorherrschenden festen Normierung und Ritualisierung bewegen, dass Schülerinnen und Schüler hier Kräfte einsetzen können, die sonst in der Schule wenig gefragt sind, dass sie selbstaktiv tätig sind, ihre Könnenserlebnisse auf ihrem eigenen Kompetenz- und Anstrengungskonto verbuchen können und in ungewohnter Form Wertschätzung und Anerkennung erfahren. Biburger u. a. (2009) sprechen hier von Differenzerfahrungen (man könnte auch sagen Kontrasterfahrungen), die durch die kulturelle Bildung möglich werden, und diese Differenzen betreffen die Lernsettings (zeitliche Abläufe, Zusammensetzung der Gruppen) genauso wie das Handeln der Schülerinnen und Schüler (selbsttätiges Handeln statt Erfüllung von Aufgaben) und die Erfahrungen in den Gruppenprozessen (Subjektbezug und Offenheit).

Dadurch, dass in Ganztagschulen diese Differenzerfahrungen nicht abgekoppelt in den nachmittäglichen AGs verbleiben, sondern durch Profilklassen und Pflicht-AGs näher an die traditionellen Fächerschienen heranrücken, gibt es – wie unsere Befunde zeigen – auch eher Diffusionsprozesse und Transfereffekte bis hin zu Verzahnungen mit fächerübergreifenden Qualitäten.

Vorteile für die kulturelle Bildung durch den Ganzttag

Alles in allem sprechen unsere Befunde dafür, dass im Vergleich zum Halbttag die kulturelle Bildung durch den gebundenen Ganzttag in vielfacher Hinsicht profitieren kann. Die erweiterten Zeitkorridore machen erfinderisch und führen zu deutlichen Anreicherungen und Erweiterungen im Angebot. Es vergrößert sich nicht nur die Palette der kulturellen AG-Angebote, die jetzt auch einen gewichtigeren Verbund bilden, es entstehen auch neue Fächer oder Fächererweiterungen sowie neuartige Angebotselemente in der Mittagspause. Insbesondere im 5. und 6. Schuljahr gibt es einen größeren Spielraum, der Mut macht, den Bereich der kulturellen Bildung stärker auch unter konzeptionellen Gesichtspunkten aufzustellen. So werden z. B. verstärkt Strukturen geschaffen, die ein aufbauendes Prinzip der Kompetenzentwicklung ermöglichen. Unterstützt wird dies durch mehr Vielfalt, aber auch Stringenz in den Wahlpflichtangeboten sowie durch die Einrichtung von Profilklassen. Dadurch rücken die Angebote der kulturellen Bildung näher an die anderen Angebote der Schule, es gibt mehr Transparenz, Wertschätzung, mehr Verknüpfungs- und Anbindungsmöglichkeiten und z. T. auch mehr Aufmerksamkeit für die meist doch andersartigen Methoden und Arbeitsweisen der kulturellen Bildung. Auch die Externen geraten mehr ins Blickfeld, da sie einen wichtigen Teil des erweiterten Angebots repräsentieren. Ein wichtiger Vorteil, auf den auch in der Literatur immer wieder hingewiesen wird (z. B. Keuchel/Aescht 2005) und der auch in unserer Studie deutlich zutage tritt, darf allerdings nicht vergessen werden: durch den Ganzttag werden Hemmschwellen zur kulturellen Bildung abgebaut. Vor allem Schülerinnen und Schüler aus eher bildungsfernen Elternhäusern, die es schwer haben, überhaupt Kontakte zu kulturellen Angeboten zu bekommen, finden direkten Zugang und können ihre Stärken ausfindig machen.

Allerdings gibt es durch den Ganzttag keinen Automatismus, die Vorteile stellen sich nicht von selbst ein. Durch den Ganzttag wird ein Ermöglichungsfeld zur Verfügung gestellt, dass aktiv und offensiv genutzt, d. h. strukturiert, mit Ideen gefüllt und durch den Aufbau von Akzeptanz im Kollegium auch abgesichert werden muss. Eine Schule muss sich schon bewusst für konkrete Aktivitäten in diesem Bereich entscheiden, allerdings gibt es mehr Flexibilitäten und Möglichkeiten, um sich von einer gewissen Basis aus auch in intensiverem Maße in Richtung einer kulturellen Schulentwicklung aufzumachen und zu profilieren (vgl. Wibbing 2011).

Literatur

- 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 Ganztag in NRW- Beiträge zur Qualitätsentwicklung, 5. Jahrgang, Heft 13, Münster 2009.
- 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 Ganztag. Reihe: Der Ganztag 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
- Fischer, N., Holtappels, H.G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Weinheim, Basel 2011
- Haenisch, H.: Kulturelle Bildung im offenen Ganztag. Eine qualitative Studie zur Struktur, den Arbeitsweisen und Gelingensbedingungen außerunterrichtlicher Angebote in Grundschulen. Soest 2012
- Kamski, I., Holtappels, H.G.: Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen. In: Buchen, H., Horster, L., Rolff, H.-G. (Hrsg.): Ganztagschule: Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe, Stuttgart 2010, S.37 – 56
- Keuchel, S., Aescht, P.: Kultur: leben in der Ganztagschule. Hintergründe, Beispiele und Anregungen für die Praxis. Themenheft 02 der Reihe der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen von ‚Ideen für Mehr! Ganztätig lernen‘. Berlin 2005.
- Keuchel, S.: Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. Bonn 2007
- Lehmann-Wermser, A. u. a.: Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. 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 Ganztagschulen. In: Fischer, N., u. a. (Hrsg.), a.a.O., 2011, S. 76 – 96.

Stecher, L., Klieme, E., Radisch, F., Fischer, N.: Unterrichts- und Angebotsentwicklung- Kernstücke der Ganztagschulentwicklung. In: Prüß, F., Kortas, S., Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganztagschule von der Theorie zur Praxis. Weinheim, München 2009, S.185 – 201

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

Wenzlik, A.: Kinder in Bewegung – zu den körperlichen, ästhetischen und sozialen Dimensionen von Lernkultur. In: Biburger, T. Wenzlik, A. (Hrsg.): „Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich lern“. München 2009, S. 99 – 192

Witt, K.: Argumente für mehr kulturelle Bildung. In: Fischer, G., Treudt, P. 2008, a.a.O., S. 14 – 18

Züchner, I.: Operation Ganztagschule. In: DJI Bulletin, Heft 91, 2010, S.4 – 7