

Johannes Bilstein, Winfried Kneip (Hgg.)

Curriculum des Unwägbaren

III. Kinder.Kunst.Lernen.

Johannes Bilstein, Winfried Kneip (Hgg.)

Curriculum des Unwägbaren III
Kinder.Kunst.Lernen.

Pädagogik: Perspektiven und Theorien

Herausgegeben von Johannes Bilstein

Band 32

Johannes Bilstein, Winfried Kneip (Hgg.)

Curriculum des Unwägbaren

III. Kinder.Kunst.Lernen.

Redaktion und Interviews: Philip Wiehagen

Gefördert durch die Stiftung Mercator

STIFTUNG
MERCATOR

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlags in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Ein ATHENA-Titel bei wbv Publikation

© 2020 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG
Bielefeld 2020

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Bestellnummer: 6006391
ISBN (Print) 978-3-7639-6195-5
ISBN (E-Book) 978-3-7639-6196-2
Printed in Germany

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vor den Worten	7
Vorwort: Vom Kongress zum Konzept	9
Anne Niessen Was erzählen Kinder über Projekte der kulturellen Bildung?	13
Interview Ingo Toben	23
Eckart Liebau Spielen. Über das Recht des Kindes auf Selbstbildung	28
Interview Julia Münz	40
Kristin Westphal ›Zur Aktualität der Künste im Morgen‹. Potenziale zeitgenössischer Künste für ein Theater mit Kindern	46
Interview Livia Patrizi	55
Johannes Bilstein Kulturelle Bildung macht Freude	62
Interview Petra Kron	78
Peter Fauser ›Die Freiheit, frei zu sein‹. Ein Versuch über Kinder und Kunst	84
Interview Fabian Müller	101
Holger Noltze Zu-Mutungen. Musik in der Schule	108
Interview Mark Scheibe	114
Tobias Bleek ›Das passte am Anfang echt null in mein Schema ...‹ – Einige praxisbezogene Gedanken zu den Gegenständen kultureller Bildung	120

Interview Christiane Seidler	137
Kirsten Winderlich Kindern Raum geben. Von <i>Artists in Residences</i> lernen?	144
Interview Robert Klümpen	154
Roswitha Staeger Bilder sehen lernen. Kunstrezeption und Bildaneignung in der frühen Kindheit	160
Interview Birgit Aßhoff	174
Winfried Kneip Kinder.Kunst.Wirkung.	179
Diemut Schilling Das Märchen vom wunderbaren Kunstlehrer	200
Frank Jebe Künstlerinnen und Künstler an Schulen. Zu den unausgesprochenen Abkommen, über die niemand redet, an die sich aber alle halten	237
Interview Armin Kaster	250
Tobias Diemer Tiefer lernen, höher singen, weiter springen: für eine neue, kreativere Lernkultur	256
Interview Olafur Eliasson	263
Rat für kulturelle Bildung Auszug aus: Auf den Punkt – Kulturort Schule	274
Nach den Worten: Das Curriculum des Unwägbaren	278
Fotonachweis	280

Vor den Worten

Am 10. Juni 2009 findet in der Zeche Zollverein in Essen der dritte Kongress der von der Yehudi Menuhin Stiftung Deutschland initiierten Reihe »Curriculum des Unwägbaren« statt: KinderKunstLernen. Es ist der erste Kongress der Stiftung Mercator zum Thema Kulturelle Bildung – gleichzeitig ihr Einstieg in dieses Thema. Im Mittelpunkt stehen die Kinder und Jugendlichen als Rezipienten und Akteure ästhetischer Bildung in deutschen Schulen: Was kann Kulturelle Bildung im Medium der Künste bei ihnen bewirken – und welche Qualitäten muss sie dafür aufweisen?

Elf Jahre später, im Herbst 2020, kündigt die Stiftung Mercator an, dass sie ihre 2010 verabschiedeten strategischen Ziele in diesem Themenfeld drei Jahre früher als geplant, nämlich Ende 2022 erreichen wird – und ab ihrer nächsten Strategieweise Kulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe in allen ihren Bildungsthemen weiter nutzen, aber nicht mehr als eigenständiges Thema vorantreiben will. Zeitgleich erscheint dieses Buch. Es ist in Gänze keine Bestandsaufnahme des Wirkens der Stiftung und der Wirkung ihrer Programme auf das Schulsystem. Aber es schlägt den Bogen vom initiierten Kongress bis heute, mit Blick auf die Fragestellung, die heute so aktuell wie vor elf Jahren ist und die seither im Mittelpunkt der Stiftungsarbeit steht: Welches Bildungspotenzial hat künstlerische Kulturelle Bildung?

Dieser Band enthält Beiträge von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und Künstlerinnen und Künstlern. Einige von ihnen waren bereits 2009 als Referenten am Kongress beteiligt, andere sind Partner:innen und Weggefährtinnen und Weggefährten der Stiftung in ihren Aktivitäten, wieder andere haben sich als Expertinnen und Experten in ihren Feldern etabliert. Alle reflektieren das Thema des Kongresses von 2009 aus der heutigen Warte. Daneben finden sich Analysen und Ergebnisse des Wirkens der Stiftung Mercator als größter philanthropischer Akteurin in diesem Handlungsfeld während der letzten Dekade in Deutschland: Was hat sie bewirkt? Wie hat sie gewirkt? Und was bleibt von ihrem Wirken im Feld erhalten?

Vorwort: Vom Kongress zum Konzept

Aus dem Eröffnungsvortrag zum Kongress KinderKunstLernen von 2009:

»Wir sind mit kultureller Bildung mittlerweile an einem Punkt angelangt, wo es nicht mehr ausreicht, begeistert oder zufrieden zu sein, wenn Künstlerinnen und Künstler mit Kindern oder Jugendlichen in Gruppen tanzen, malen, musizieren, inszenieren. Die Frage ist, wie, mit welcher Qualität, sie dies tun und welche Erfahrungen und Erlebnisse es den beteiligten Kindern und Jugendlichen verschafft. [...] Die Frage ist zudem, was sich in Schule darüber hinaus verändert, wie Lehrerinnen und Lehrer daran beteiligt sind und welche Qualitäten sie daraus für ihre Persönlichkeit, für ihre professionelle Haltung und für ihren Unterricht ableiten. [...] Wir müssen unterscheiden zwischen Qualitäten, die der Choreograph oder die Tänzerin, die Regisseurin oder der Schauspieler, die Komponistin oder der Musiker, der Konzeptkünstler oder die Bildhauerin anzubieten haben. [...] Wir benötigen eine Beschreibung der künstlerischen Qualitäten, Kriterien und Kompetenzen, die es zum Beispiel vermag, wirksame künstlerische Interventionen, die Kinder und Jugendliche in den Zustand echter Lernzier und Neulust versetzen, von unwirksamen und wenig nachhaltigen Formen und Spielereien, die allzu oft in Schule stattfinden, zu unterscheiden. [...]

Wir werden damit leben müssen, dass auch die künstlerischen Aktivitäten, aller Notenferne und Zweckfreiheit der Kunst zum Trotz, in Schule einer Bewertung und Begutachtung unterliegen – der sie sich durchaus selbstbewusst stellen sollten. Die Künste und insbesondere Künstlerinnen und Künstler haben etwas zum Profil von Schule und in hohem Maße auch etwas zum Leben und Lernen von Schülerinnen und Schülern beizutragen, was über die Funktion einer Garnitur oder Sommerfest-Attraktion hinausgeht. Es ist ein Mythos, dass es in der Kunst kein richtig oder falsch gibt. Kunst kennt durchaus Kriterien – und die künstlerische Arbeit von Kindern und Jugendlichen lässt sich daran schärfen und verbessern. Es ist ein schmaler Grat zwischen der künstlerischen und der pädagogisierten und pädagogisierenden Haltung von Künstlern in Schule. [...] Wenn Kunst Schule dauerhaft mit gestalten will, führt unseres Erachtens kein Weg daran vorbei, über die Qualität der Arbeit von Künstlern und Kulturinstituten in Schule und ihre Wirkung auf Kinder und Jugendliche zu streiten. Der [...] aktuelle Erfolg der so genannten ›kulturellen

Bildung: ist ja erst ein Anfang – und bald wird sich weisen, ob es gelingen kann, aus den Modellen flächendeckenden Schulalltag zu generieren. Gradmesser wird die Bedeutung der kulturellen Bildung für Lernprozesse sein – oder eher ihr Beitrag zum Schul- und Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler.«

An dieser Analyse hat sich in 11 Jahren bezogen auf praktische Umsetzung für die Breite des deutschen Schulsystems nicht genug geändert. Noch immer ist Kulturelle Bildung in den meisten Schulen nicht im Kern von allgemeiner Bildung angekommen, nicht von gleicher »Wertigkeit« wie die so genannten »Kernfächer«. Das macht sich an der Versorgung der Schulen mit Fachlehrerinnen und Fachlehrern in Kunst und Musik ebenso fest wie an den Reaktionen von Politikerinnen und Politikern anlässlich der Corona-Krise: Da lautete die Empfehlung der Politik angesichts reduzierter Lerngruppengrößen und Unterrichtszeiten, den Unterricht auf die Fächer Deutsch, Mathematik, Sprachen und Naturwissenschaften zu begrenzen – Kulturelle Bildung wurde unter diesen Umständen als weniger relevant, ergo verzichtbar erachtet.

Dennoch stimmt der Blick auf das im letzten Jahrzehnt Erreichte hoffnungsvoll, in drei Dimensionen.

- Wissen. Zum einen sind viele Gewissheiten mehr über erforderliche Qualitäten und wirksame Programme Kultureller Bildung entstanden: eine Reihe von zunehmend auch wissenschaftlichen Standards genügenden Studien und Publikationen zu Wirkungen und Kontextbedingungen von Kultureller Bildung, Denkschriften und Handreichungen des Rats für Kulturelle Bildung, der Bundesbildungsbericht mit dem Schwerpunktthema Kulturelle Bildung, die Studien des Forschungsfonds Kulturelle Bildung, die Förderprogramme des BMBF und vieles mehr. Was fehlt ist eine Systematik, auch ist die Studienlage zu Wirkungen Kultureller Bildung mit Bezug auf die einzelnen Kunstsparten noch sehr dünn.
- Praxis. Kultur macht stark, Kulturagenten, Kulturforscher, Kultur und Schule ... viele landes- und teilweise bundesweite Programme haben aufgezeigt, dass kulturelle Bildung auch im Schulprogramm nicht länger ein Randphänomen und Merkmal exotischer Schulen sind, sondern wesentlicher Teil einer lebendigen Schulkultur.
- Strukturen. In allen Bundesländern sind Strukturen gewachsen und etabliert, die als Grundlage für eine nachhaltige Verankerung Kul-

tureller Bildung im Bildungssystem unentbehrlich sind. Sie bieten Schulen, die sich dafür entscheiden, Modelle, um Kulturelle Bildung im Schulprofil zu verankern und mit den schulischen Bildungszielen zu verknüpfen. Das Programm Kreativpotenziale hat die Länder nicht nur bei der Schaffung nachhaltiger Strukturen unterstützt, es hat auch alle 16 Länder im Netzwerk »Kreativpotenziale im Dialog« zusammengeführt und ein Reservoir von über 500 Kulturschulen in Deutschland entstehen lassen.

Im Prinzip kann also inzwischen jede interessierte Schulleitung genügend Informationen darüber erlangen, wie gute Kulturelle Bildung gelingt – und Unterstützung bei der Umsetzung in Schulleben und Unterrichtspraxis beanspruchen. Die Aufgabe der nächsten Jahre besteht nun darin, von einer kritischen Masse an Kulturschulen zu einer Anerkennung der Künste als Bestandteil guter Schule in der Breite des Schulsystems zu gelangen.

Es ist also eine ambivalente Zeit für die Künste in Schule. Beim Versuch, sie im Schulsystem zu befestigen, kann der größte Mehrwert mit den den Künsten eigenen Qualitäten und den Grundelementen künstlerischer Prozesse erzielt werden, die für eine Schule des 21. Jahrhunderts den Wechsel von einem Ort der Rezeption zu einem Ort der Exploration, Forschung und Innovation markieren können: Komposition, Interpretation und Improvisation. Alle drei Elemente manifestieren sich im Metier der Musik als Jazz. Und so lässt sich auch auf diese Weise der Bogen zum Kongress von 2009 schlagen, in den Worten, mit denen der Vortrag zum Auftakt des Kongresses endete – damals auch in Anspielung auf die Hoffnung für einen Aufbruch zu mehr Gerechtigkeit und sozialem Ausgleich in den USA – so ändern sich die Zeiten. Nehmen wir es nun als Hoffnung für eine kreative, agile, inspirierende und inspirierte Schule:

Jazz, we can!

Winfried Kneip
Geschäftsführer der Stiftung Mercator



Anne Niessen

Was erzählen Kinder über Projekte der kulturellen Bildung?

Die Perspektive von Kindern auf kulturelle Bildung ist ein ebenso interessanter wie wichtiger Forschungsgegenstand, denn in aller Regel sind Kinder nicht diejenigen, die Projekte kultureller Bildung erfinden, entwickeln und ausgestalten, sondern diejenigen, die mit Projekten kultureller Bildung konfrontiert werden. Das wirft eine Menge Fragen auf: Wie nehmen Kinder solche Projekte wahr? Welche Bedeutung messen sie ihnen bei? Welche Motivation bringen sie ihnen entgegen? Was nehmen sie mit? Was lernen sie aus ihnen? Und: Was können wir als die potenziellen Anbieter:innen aus der Beschäftigung mit der Perspektive der Kinder lernen?

Im Mittelpunkt dieses kleinen Essays soll eine Geschichte stehen, die Michael Göllner und ich im Rahmen einer musikpädagogischen Studie rekonstruiert haben, in der qualitative Interviews mit Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern geführt wurden. In einem vom BMBF finanzierten Forschungsschwerpunkt wurde der Übergang ehemaliger JeKi-Grundschüler:innen auf weiterführende Schulen fokussiert¹; in unserem Vorhaben interessierte uns die Frage, inwiefern es in musikpädagogischen Angeboten an weiterführenden Schulen gelingen kann, die schon vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler:innen situativ aufzunehmen und weiterzuentwickeln. Gemeinsam mit unseren Projektpartnern und -partnerinnen nahmen wir mit drei Schulen und vier Lerngruppen Kontakt auf, um die beteiligten Schüler:innen und Lehrkräfte zu befragen.² Unter anderem konnten wir an einer Realschule Interviews führen, in der mehrere Musiklehrer:innen mit großem Engagement und in enger Kooperation mit Musikschullehrkräften Instrumentalklassen aufgebaut hatten. Ein Jahr lang begleiteten wir eine sechste Klasse mit Hilfe zahlreicher Schüler- und Lehrerinterviews zu Beginn eines Schuljahres, in der Mitte und am Ende. Diese Lerngruppe erwies sich insofern als Glücksfall, als sich nach der Hälfte der Zeit eine Veränderung vollzog, mit der niemand gerechnet hatte: Ein Lehrerwechsel führte dazu, dass bestimmte

Phänomene erkennbar wurden, die wir vermutlich nie bemerkt hätten, wenn der Unterricht wie gewohnt weitergeführt worden wäre.

Bevor ich diese Geschichte etwas detaillierter erzähle, muss kurz geklärt werden, mit welchem Recht ich über die Instrumentalklasse, die im Folgenden im Mittelpunkt steht, als von einem Projekt kultureller Bildung spreche. Bei dem Begriff ›kulturelle Bildung‹ steht vielen sicher nicht als Erstes schulischer Musikunterricht vor Augen. Tatsächlich lässt sich bei Autorinnen und Autoren, aber auch bei im Feld der kulturellen Bildung Tätigen häufig zumindest eine distanzierte Haltung, manchmal sogar eine regelrechte Abwehr gegenüber der Institution Schule konstatieren – teilweise sogar mit programmatischen Zügen:

»Ein konsequent gedachtes Konzept Kultureller Bildung ist heute nicht mehr nur allein durch ein Mehr an außerschulischen kulturpädagogischen Angeboten und Musik-, Bildender Kunst- oder vielleicht sogar Theaterunterricht (Darstellendes Spiel) in Kindergärten und Schulen ausgefüllt, sondern ist vielmehr Ausdruck einer kritischen pädagogischen und gesellschaftlich politischen Haltung, welche z. B. gerade die Lernumfelder ›Kindergarten‹ und ›Schule‹ und die in diesen Strukturen handelnden PädagogInnen mit ihren Handlungsmaximen selbst zur Disposition stellt. Kulturelle Bildung, im Sinne des 21. Jh.s verstanden, besitzt die Kraft zur Transformation bestehender pädagogischer Verhältnisse, die immer Ausdruck eines herrschenden Verhältnisses von Individuum und Kultur sind.«³

Diese Distanzierung ihrerseits kritisch zu hinterfragen, ist hier nicht der richtige Ort, aber aus dem Zitat geht zumindest auch hervor, dass bei allem Misstrauen gegenüber den genannten Bildungsinstitutionen Kunst- und Musikunterricht als ein Bereich kultureller Bildung angesehen wird. Bei Lichte betrachtet ist er sogar das einzige Angebot, das zuverlässig alle Kinder und Jugendlichen erreicht. Die inklusive Instrumentalklasse, von der im Folgenden die Rede ist, wies zudem insofern projektorientierte Züge auf, als ein Tandem aus einem Musiklehrer und einem Musikschullehrer die Gruppe monatelang auf ein Konzert vorbereitete, das am Ende des Schuljahres den Abschluss der gemeinsamen Arbeit bildete.⁴

Bis zum Halbjahreswechsel unterrichtete ein Musikschullehrer mit im Tandem, der für die Lerngruppe genau zugeschnittene Instrumentalsätze erstellte, in denen er sehr sorgfältig den unterschiedlichen Könnensstand der Lernenden auf ihrem Instrument berücksichtigte. So wurde den Schülerinnen und Schülern jeweils eine bestimmte Instrumentalstimme zugeteilt, die sie bewältigen konnten und die sie bis zum Konzert üben sollten. Nach dem Halbjahreswechsel kommt nun ein neuer Musikschullehrer ins

Team mit ganz anderen Vorstellungen davon, wie er mit den Kindern arbeiten möchte: Er ist als Jazzmusiker sozialisiert und möchte seine Erfahrungen aus musikalischen Entwicklungsprozessen in leicht veränderter Form auch in der Arbeit mit der großen Lerngruppe fruchtbar machen. Er erläutert in den Interviews, dass es ihm um die Kreativität und Individualität jedes einzelnen Kindes geht. Eine zu kleinschrittige Probenplanung lehnt er aus Überzeugung ab. Zwar schreibt er, wie sein Vorgänger, detaillierte Arrangements, aber er baut Phasen kollektiver Improvisation ein, was es vorher nicht gab; er überlegt gemeinsam mit der Gruppe, wie der Aufbau der Stücke gestaltet sein soll, was zuvor immer von den Lehrkräften entschieden wurde; und er lässt die Schüler:innen zudem eigenständig aussuchen, welche Stimme sie spielen wollen, was unter den anderen Lehrkräften zunächst für große Skepsis sorgt.

Die Interviews mit den Kindern, die drei Stunden nach dem Lehrerwechsel in der Mitte des Schuljahres geführt wurden, ergeben ein uneinheitliches Meinungsbild zu diesen Neuerungen: Einige Schüler:innen zeigen sich zufrieden mit den ungewohnten partizipativen Ansätzen und loben deren kreatives Potential, andere berichten davon, dass die Erarbeitung der Stücke mit den neuen Methoden lange gedauert habe und die zu treffenden Entscheidungen für sie nicht immer transparent gewesen seien. Einige zeigen sich insgesamt verunsichert, andere beklagen, wenig gelernt zu haben. Sogar die Erlaubnis, sich die Instrumentalstimme selbst auszusuchen, wird nicht von allen Schülerinnen und Schülern positiv bewertet: Sie befürchten dadurch vor allem Störungen im gewohnten Probenablauf. Bei den Kindern gibt es also auf der einen Seite Zustimmung und eine positive Bewertung der neu eröffneten Chancen, auf der anderen Seite Verunsicherung, das Beklagen einer Verlangsamung der Prozesse und Hinweise auf intransparente Entscheidungen. Der Musikschullehrer bemerkt den partiellen Widerstand der Schüler:innen gegen seine Arbeit im Verlauf der nächsten Wochen. Er zeigt sich im Interview gegen Schuljahresende durchaus ernüchtert: Während er noch zu Beginn seiner Arbeit in dieser Lerngruppe vermutet hatte, dass etwa zwei Drittel der Kinder sich gerne auf neue und ungewohnte Arbeitsformen einlassen würden, geht er nach einem halben Jahr davon aus, dass nur etwa ein Viertel der Gruppe bereit ist, dabei mitzumachen. In der Folge zieht er sich aus der Leitung des Ensembles weitgehend zurück und beschränkt sich auf assistierende Tätigkeiten. In seinen Interviewäußerungen scheint eine resignative Tendenz durch.

Dieser Rückzug hat allerdings insofern eine geradezu ›tragische‹ Seite, als sich in den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern am Schuljahresende etwas ganz anderes spiegelt, nämlich eine hohe Wertschätzung der neu eingeführten Elemente am Beginn der gemeinsamen Zeit: Waren die Schüler:innen unmittelbar nach der Einführung der neuen Arbeitsweisen noch teilweise verunsichert und irritiert, bewerten sie sie im Rückblick äußerst positiv – und zwar auch diejenigen, die anfangs noch zögerlich waren. Eine Schülerin hebt beispielsweise hervor, dass ihre Ideen bei der Entwicklung eines Songs berücksichtigt wurden und im klingenden Ergebnis noch zu hören seien. Eine andere bezeichnet die neu eröffnete Option, sich bei der Gestaltung der Stücke einzubringen und mitzuentcheiden, als »viel besser«. Und eine dritte Schülerin leitet daraus eine allgemeine Forderung ab: »Also ich würde mir wünschen, dass wir öfters mitentscheiden dürften, was wir spielen, wie, in welcher Reihenfolge wir das spielen.« Ebenso deutlich betonen mehrere Kinder den motivationalen Wert der selbstständig getroffenen Entscheidung darüber, welche Instrumentalstimme jede:r einzelne übernimmt.

Bei diesen positiven Bewertungen muss allerdings deren Zeitpunkt berücksichtigt werden: Beim Interview in der Schuljahresmitte kannten die Schüler:innen den neuen Instrumentallehrer erst eine kurze Zeit, was die Verunsicherung miterklären könnte; am Ende hatten sie gerade etliche Wochen eines phasenweise vielleicht auch langweiligen Probens für den abschließenden Auftritt hinter sich: Das könnte die Momente der Selbstbestimmung im Nachhinein auch ein wenig verklärt haben. Es bleibt aber der Stolz auf das ›Eigene‹, der in den Beschreibungen der Kinder stark hervortritt.

Schaut man in das Interview mit dem Lehrer, erhalten die Äußerungen der Schüler:innen über den Wert der Beteiligung an Entscheidungen ein Gegengewicht in dessen starkem Wunsch, den Kindern nicht genaue Lernwege vorzugeben, sondern mit ihnen in einen gemeinsamen Arbeitsprozess einzutreten. Diese Absicht bringt er explizit mit seiner musikalischen Herkunft in Verbindung: »Da bin ich Jazz-Musiker. [...] Interaktion ist mir halt immer wichtig, [...] so die Schwingung von einer Person – erstmal so die musikalische Schwingung und auch die menschliche Schwingung – erstmal so wahrzunehmen und zu gucken: Wie kann ich mit dem interagieren?« Übertragen auf die Schule bedeutet das für ihn: »Auch mal so ein bisschen mehr zuzulassen. Einfach mal zu gucken: Was

wollen die Kinder denn eigentlich? Was bringen die Kinder ein?« Dieser Lehrer nimmt die Schüler:innen als Partner:innen in einem gemeinsamen Erarbeitungsprozess wahr.

Natürlich handelt es sich hier nur um eine einzelne Geschichte – aber um eine, die auf etwas hinweist, was häufig nicht im Vordergrund des Nachdenkens über kulturelle Bildung steht. Da wird zu Recht intensiv gerungen um die künstlerische Qualität, weil Projekte kultureller Bildung diesen Namen nicht verdient haben, wenn sie ohne künstlerischen Anspruch durchgeführt werden. Da wird nachgedacht über die Vereinbarkeit von Kunst und Schule: Von Klaus Mollenhauers »pädagogischer Kiste«, in die das »Sperrgut« der »ästhetischen Wirkungen« seiner Meinung nach nicht hineinpasst⁵, bis hin zu Johannes Bilsteins »Midas-Touch der Schule«⁶ werden immer wieder Zweifel daran angemeldet, dass Kunst in der Schule überhaupt noch ihren Namen verdient. Immer wieder wird angeregt, die schulischen Musiklehrer:innen zu ersetzen durch »echte« Künstler:innen.⁷ Hinter diesen Überlegungen verblasst die Perspektive der Kinder: Was »macht« die kulturelle Bildung eigentlich mit ihnen? Trotz vieler hartnäckiger Versuche ist es noch nicht gelungen, die positiven Effekte der kindlichen Beschäftigung mit Musik auf ihre Person, ihre Kompetenzen oder ihre Psyche wissenschaftlich nachzuweisen⁸. Deshalb muss der »Erfolg« von Projekten kultureller Bildung irgendwie anders greif- oder sichtbar werden: Lässt sich dieser Erfolg ablesen an einer einigermaßen zufriedenstellenden Präsentation oder an der vermeintlich »gelungenen« Zusammenführung von nicht pädagogisch ausgebildeten Kunstschaaffenden und Schulklassen – oder an der schieren Zahl von Kindern bei großen Singprojekten in Konzertsälen und Arenen? Die Gefahr ist groß, die Perspektive der Schüler:innen mit glänzenden Kinderaugen bei monumentalen Auftritten in eins zu setzen. Dann läuft man allerdings Gefahr, dass ein langer Prozess hinter einem monumentalen Ereignis unsichtbar bleibt. Um zu erfahren, wie der Weg dorthin ausgesehen hat, bleibt nichts anderes übrig, als die Kinder selbst zu fragen.

Kindern und Jugendlichen, so sollte meine Geschichte zeigen, ist es nicht egal, was sie in Projekten kultureller Bildung tun, und ihnen ist vor allem nicht egal, inwieweit sie sich als Individuen in diesen Prozess einbringen können – so ungewohnt dieses Einbringen ihnen gerade in Schule zunächst auch erscheinen mag. Darauf macht die Veränderung der

Einstellungen im obigen Beispiel aufmerksam. Außerdem ist hier noch ein Hinweis wichtig, der eigentlich selbstverständlich ist, aber nicht oft genug wiederholt werden kann: Inwieweit sich Schüler:innen in Projekten kultureller Bildung selbstständig einbringen können und wollen, ist sicherlich bei jeder und jedem von ihnen unterschiedlich. Was die einen als willkommenen Freiraum wahrnehmen, erscheint den anderen angstbesetzt, was die einen als lustbetonte Aufgabe erleben, wirkt für andere möglicherweise überfordernd. Hier steckt m. E. die eigentliche Herausforderung für Projekte kultureller Bildung, die mit dem Anspruch antreten, Schüler:innen wirklich in den Mittelpunkt zu stellen: jeder und jedem einzelnen eine ihm bzw. ihr angemessene Balance aus Rahmung und Freiheit in der gemeinsamen Arbeit zu ermöglichen⁹.

Es gibt noch einen weiteren Aspekt, der zu berücksichtigen ist, gerade wenn man die Individuen in kultureller Bildung in den Blick nimmt: In der Regel hat man es sowohl in der Schule als auch in Projekten kultureller Bildung mit mehreren Kindern und Jugendlichen auf einmal zu tun. Wenn die Projekte als gemeinsame angelegt sind, ist es in den meisten Fällen nicht möglich, jedem Kind denselben Grad an Selbstbestimmung einzuräumen. Es wird immer einzelne Vorschläge geben, die in einem gemeinsamen Gestaltungsprozess mehr Gewicht erhalten. So bedauerlich das auf den ersten Blick zu sein scheint, so sinnvoll kann es doch auf den zweiten sein, denn Kinder sind auch in diesem Punkt verschieden und in dem Moment, in dem die Vorschläge einzelner von der Gruppe angenommen werden, können sie – im besten Fall – die Qualität gemeinsamer Entscheidungen gewinnen. Auffällig ist jedenfalls, dass die Schüler:innen in der oben beschriebenen Studie gerade im Kontext der positiven Bewertungen häufig von »wir« sprechen.

Genau dieses Phänomen spiegelt sich auch in einer weiteren Geschichte über etwas ältere Schüler:innen, die Ähnlichkeiten mit der soeben erzählten aufweist¹⁰. Hier wurden Zehntklässler:innen zu einer Stunde befragt, in der sie hochkonzentriert und eigenständig an einem Song gearbeitet hatten. Die Ähnlichkeiten in den Äußerungen der Schüler:innen beziehen sich auf zwei Bereiche: Zum einen geht es in beiden Geschichten darum, dass die Schüler:innen an wichtigen Entscheidungen bezüglich der musikalischen Praxis beteiligt waren und dass sie dem gemeinsam erarbeiteten Ergebnis einen besonderen Wert zuschreiben. Zum anderen artikulieren die in dieser Geschichte etwas älteren Schüler:innen

noch deutlicher, dass die Haltung ihres Musiklehrers in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielt.

Diese Geschichte also spielt in einer zehnten Gesamtschulklasse.¹¹ Die Schüler:innen hatten in den Wochen vor der Stunde, nach der die Interviews stattfanden, Songs mitgebracht, von denen sie einen für eine Aufführung im Rahmen der Abschlussfeier am Ende des Schuljahres vorbereiten wollten. Nicht etwa der Lehrer hatte die Entscheidung getroffen, sondern die Klasse hatte selbstständig nach einer längeren Diskussion entschieden, welchen Song sie realisieren wollten. Diesen Umstand nimmt eine der Schüler:innen sehr genau wahr, wenn sie in den abschließenden Interviews ausführt:

»Aber ich fand es ein[en] totale[n] Vorteil, dass er auch gefragt hat, was wir gerne machen wollen. Im letzten Jahr zum Beispiel, wenn man [be]denkt, da war es dann auch unser eigenes Ding. Aber am Ende war es dann mehr, was die Lehrer wollten, ist dann rausgekommen – gar nicht, was wir wollten, sondern was die wollten, weil es angeblich besser ist, weil wir das nicht schaffen. Und dann war es gar nicht mehr das, was wir wollten.«

Sie beschreibt, dass die Lehrkräfte im Schuljahr davor zwar ebenfalls die Klasse nach ihren Wünschen gefragt, dann aber den Prozess so beeinflusst hatten, dass die Schüler:innen sich am Ende in dem Ergebnis des Prozesses nicht mehr wiederfanden.

Das Gefühl, von ihrem Musiklehrer ernst genommen zu werden, das die Schüler:innen im Interview an mehreren Stellen artikulieren, mag aus der Haltung dieses Lehrers entspringen, die sie in den Interviews ebenfalls beschreiben: »Er fragt, was wir wollen, ob wir das gut finden. Er fragt in der Stunde, was ist gut und was ist nicht so gut gelaufen – und das ist eigentlich ganz gut.« Offenbar nehmen die Schüler:innen sehr genau wahr, dass der Lehrer ihre Meinung kennenlernen und berücksichtigen möchte (»Er fragt, was wir wollen, ob wir das gut finden.«). Darüber hinaus fordert er aber auch ihre kritische Kompetenz heraus (»Er fragt in der Stunde, was ist gut und was ist nicht so gut gelaufen.«). Tatsächlich benennt der Lehrer in dem Interview als eines der Ziele der Stunde: »eine Reflexion darüber, wie können wir als Kurs dieses Stück erarbeiten, sodass es unser wird«. Die Schüler:innen beweisen ein sehr feines Gespür dafür, ob die Frage des Lehrers nach ihren Wünschen aufgesetzt oder ernstgemeint ist. Das klang schon im ersten Zitat durch. Ein:e Schüler:in bringt es im Abschlussinterview auf den Punkt: »Er

macht den Unterricht ja so, wie seine Art eigentlich ist. Und das ist das Schöne daran.«

Schüler:innen sind in Schule, aber sicher auch in Projekten kultureller Bildung häufig mit ›Zwar-aber-Kommunikation‹ konfrontiert: ›Ich frage euch zwar, was ihr machen wollt, aber am Ende weiß ich dann doch, was für euch gut ist.‹ Diese ambivalente Botschaft, mit der Schüler:innen in ihrer Schullaufbahn immer wieder konfrontiert sind, wurzelt sicherlich in der nicht aufhebbaren pädagogischen Antinomie von Autonomie und Zwang¹², aber gerade in kulturellen Kontexten gibt es die Chance, Schüler:innen stärker in Entscheidungen über Lerngegenstände, -wege und -ergebnisse einzubeziehen, als es in Fächern mit detaillierteren curricularen Festlegungen der Fall sein mag. Die soeben erwähnte Geschichte kann jedenfalls zeigen, dass schulische Musiklehrende genauso eine solche Öffnung herbeiführen können wie außerschulische Lehrkräfte. Das Entscheidende ist ihre Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern.

Die Zehntklässler:innen artikulieren in den Interviews durchaus die Mühe, die ihnen die Erarbeitung des Songs bereitet:

›Ich denke mal, es wird ein bisschen problematisch, aber das könnten wir auch hinkriegen. Aber wir sind auch nicht so ganz sicher, das ist jetzt die erste Stunde gewesen, wo wir das Lied überhaupt gespielt und gesungen haben. Und ich finde, dafür war es schon ganz gut.‹

Ähnlich kritisch-skeptische und nur vorsichtig optimistische Einschätzungen gibt es in zahlreichen weiteren Interviewpassagen. Darüber hinaus finden sich in den Schülerinterviews aber auch Äußerungen, die in Bezug auf das ›Eigene‹ und dessen Bedeutung für die Beteiligten denen der Sechstklässler:innen aufs Haar gleichen, zum Beispiel: »Wir sind zwar keine Profis, aber schon ziemlich gute Minderjährige!« Anders formuliert: ›Wir wissen, dass wir nicht so gut sind wie diejenigen, die das beruflich machen, aber wir sind schon ganz schön weit gekommen, denn wir haben ernsthaft und mit Erfolg an einem musikalischen Projekt gearbeitet, das wir selbst ausgesucht haben.‹ Zwar wurde die Entscheidung für den Song zunächst nicht von allen Schülerinnen und Schülern dieser Klasse als die beste angesehen, aber offenbar ergab sich bei den meisten, jedenfalls bei den interviewten Jugendlichen eine Entwicklung, in der dieser Song zu ›ihrem‹ Song wurde¹³. So spiegelt es sich jedenfalls in den Interviews – aber, auch das muss gesagt werden, in Interviews spiegelt sich natürlich auch nicht alles und nicht alles ist widerspruchsfrei und schlüssig ...

Wenn es uns also darum geht, dass Kinder und Jugendliche kulturelle Bildung zu ihrer Sache machen, dann ist es sicherlich nötig, ihnen Verschiedenes in diesem Prozess anzubieten: einen Strauß von Optionen und Unterstützung bei deren Realisierung sowie die Möglichkeit, die dafür nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben. Um der Kunst, um der Schule, vor allem aber um der Menschen willen brauchen Kinder aber noch nötiger einen für sie nutzbaren Freiraum, um sich auszuprobieren, und sie benötigen Anregung und Ermutigung, selbst Entscheidungen zu fällen. Dafür sind ihnen Lernbegleiter:innen zu wünschen, die sie zutiefst ernstnehmen – so, wie es in beiden hier erwähnten durchaus unterschiedlich verlaufenden Geschichten der Fall war.

Was also erzählen Kinder über Projekte kultureller Bildung? Es scheint ihnen wichtig zu sein, dass sie sie als »ihre« Projekte ansehen können, in die sie sich mit ihrer ganzen Person einbringen. Sie wollen sich in ihnen als Gestaltende und Sich-Bildende gleichermaßen entfalten und nehmen sehr genau wahr, in welcher Weise und in welcher Haltung sie dabei von denen begleitet werden, die die Angebote offerieren. Wenn dieser Text als Plädoyer dafür gelesen werden könnte, die Wahrnehmungen der beteiligten Kinder und Jugendlichen an verschiedenen Stellen im Prozess hörbar zu machen und sie dann auch ernst zu nehmen, dann hätte er seinen Zweck erfüllt.

Anmerkungen

- 1 Im »Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung« förderte das Bundesministerium für Bildung und Forschung von 2009 bis 2015 Forschungsvorhaben zu den beiden Projekten »Jedem Kind ein Instrument« (JeKi) in Nordrhein-Westfalen und in Hamburg; die hier angesprochene Studie »AdaptiMus_Interview« fand in der zweiten Förderphase statt (s. <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/276.php>). JeKi war das Vorgängerprojekt von »Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen – JeKits« (s. <https://www.jekits.de/>), während der Laufzeit des Forschungsvorhabens also ein Angebot an Grundschulen in NRW und Hamburg, das möglichst vielen Kindern einen Zugang zu Instrumentalunterricht in Gruppen ermöglichen sollte.
- 2 Das Vorhaben AdaptiMus (»Adaptivität von Lernsituationen in Musikunterricht und Schulsembles. JeKi-Schülerinnen und -Schüler an weiterführenden Schulen. Eine Studie mehrperspektivischer Unterrichtsforschung«) wurde als Verbundvorhaben in Kooperation von Forscherinnen und Forschern der Universität Dortmund und der Hochschule für Musik und Tanz Köln durchgeführt.
- 3 Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2013): Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: Kulturelle Bildung online, <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung> (21.5.2020).

- 4 Die im Folgenden nur knapp referierten Forschungsergebnisse sind hier ausführlich dokumentiert: Göllner, Michael/Niessen, Anne (2015): Ansätze von Öffnung im Musikklassenunterricht in der Wahrnehmung von Lehrenden und Schülern. Eine Fallstudie auf Basis qualitativer Interviews. In: Beiträge empirischer Musikpädagogik (b:em), 1–30, <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path=124> (21.5.2020).
- 5 Mollenhauer, Klaus (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36, 481–494, hier: 484.
- 6 Bilstein, Johannes (2015): Der Midas-Touch der Schule. In: Rat für kulturelle Bildung (Hg.): Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder. Essen, 46.
- 7 Warum eigentlich? Immerhin haben Musiklehrkräfte eine langjährige künstlerisch-pädagogische Ausbildung durchlaufen und verfügen nicht selten selbst über bemerkenswerte künstlerische Fähigkeiten. Aber das ist ein anderes Thema. Vgl. Niessen, Anne (2019): Theoretische und empirische Perspektiven auf Selbstbestimmung im Musikunterricht. In: Aktas, Ulas/Gläßer, Thomas (Hgg.): Kulturelle Bildung in der Schule. Kulturelle Schulentwicklung, Selbstbestimmung im Unterricht und Inklusion. Weinheim, 82–97.
- 8 U. a. Schumacher, Ralph (2009): Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern? Berlin, https://www.ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/dual/educeth-dam/documents/forschung-und-literatur/literatur-zur-lehr-und-lernforschung/aeltere-beitraege/2010_97_bildungsforschung_bd_zweiunddreissig.pdf (21.5.2020).
- 9 Vgl. Niessen 2019, wie Anm. 7.
- 10 Vgl. Niessen, Anne (2011): Die Bedeutung von Selbstbestimmung aus Schülersicht im Musikunterricht. In: Eichhorn, Andreas/Schneider, Reinhard (Hgg.): Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott. München, 204–216.
- 11 Ende Oktober 2008 initiierte Christopher Wallbaum an der Hochschule für Musik und Theater »Felix Mendelssohn Bartholdy« in Leipzig eine Tagung mit dem Titel »Perspektiven der Musikdidaktik – Drei Schulstunden im Licht musikdidaktischer Theorien«. Die Interviewausschnitte, die im Folgenden angeführt werden, stammen aus dem Material dieser Tagung für die Referentinnen und Referenten. Die Ergebnisse der Tagung wurden anschließend veröffentlicht (Wallbaum, Christopher (Hg.) (2010): Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien. Hildesheim, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-87491> (21.5.2020)).
- 12 Vgl. u. a. Helsper, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hgg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. I. Wiesbaden, 15–34.
- 13 Vgl. Niessen 2011, wie Anm. 10.

Steckbrief

Wer bin ich?

Ingo Toben, 52 Jahre alt, Regisseur und Dozent.

Was mache ich?

Gemeinsam mit einem interdisziplinär zusammengesetzten Künstler:innen-Team und Kindern und Jugendlichen erarbeiten wir experimentelle Live-Formate. Improvisation und Recherche sind die zentralen Formen unseres erweiterten Darstellerverständnisses. Außerdem erforsche ich das künstlerische Erzählen von Grundschulkindern und lehre an der Hochschule Niederrhein im Bereich Kulturpädagogik.

Wo mache ich das?

Ich koproduziere seit 2002 mit dem FFT Düsseldorf. Meine Produktionen wurden auf den Berliner Festspielen, auf Kampnagel und auf dem Festival Favoriten in Dortmund gezeigt.

Warum mache ich das?

Meine künstlerische Arbeit benötigt eine soziale Relevanz. Dazu löse ich die Dichotomie von Akteur:innen und Zuschauer:innen auf und versuche mit zeitgenössischen künstlerischen Techniken Inhalte zu formatieren, in denen Entwürfe für eine mögliche gesellschaftliche Zukunft spürbar werden können. Kinder und Jugendliche sind Spezialist:innen für Zukunft.

Seit wann mache ich das?

Seit 2006. Fokussierung darin auf Jugendliche und junge Erwachsene mit aktuellem Migrationshintergrund kontinuierlich seit 2018.

Was mache ich sonst noch?

Lehrer für Sprachförderung an der Gemeinschaftsgrundschule in Düsseldorf.

Wie und wo wurde ich ausgebildet?

Studium der Germanistik und der Medienwissenschaft mit Magisterexamen an der Heinrich-Heine-Universität abgeschlossen. Anschließend vier Jahre Regieassistenz am Wuppertaler Schauspielhaus.



Foto: Kamila Kurczewski

Welchen %-Anteil hat die kulturelle Bildungsarbeit im Verhältnis zu Ihrer eigenen künstlerischen Tätigkeit?

Ich benutze den Begriff ›kulturelle Bildung‹ nicht. Das sind Labels, die kriegt man für Projekte und je nach dem, woher die Fördergelder kommen. Soweit kann ich das auch verstehen, aber ich selber würde das so nie trennen und habe auch schon seit Jahren einen großen Kampf mit zuständigen Behörden darüber. Wenn ich Projekte mit Kindern und Jugendlichen mache, dann bin ich immer davon überzeugt, dass nur Kinder und Jugendliche in Kollaboration mit mir oder meinem künstlerischen Team das machen können. Die Inhalte und Fragestellungen können nur sie beantworten oder bearbeiten. Das sind meine künstlerischen Grundannahmen. Und es geht in keinster Weise um Wissensvermittlung, schon gar nicht hierarchischer Art. Also Techniken, Töpfern oder ›wie schreibe ich eine spannende Geschichte‹. Das ist ja auch ein Problem, das viele Künstler:innen in der kulturellen Bildung haben: Die Abgrenzung zu Unterricht oder zu Wissensvermittlung, zu dem totalen Abstellen von dem, was ich als ›Forschen‹ bezeichnen würde. Also ergebnisoffenes Arbeiten, in dem potentiell Scheitern impliziert ist.

Ihre Arbeiten leben stark von der Aktivität und dem Input der Kinder, oder?

Absolut. Es gibt konzeptionell eine ganz starke Abhängigkeit. Wir können nur mit ganz engen Beziehungen unter den Kollaborateur:innen arbeiten. Das führt manchmal dazu, dass Leute – obwohl es Jugendliche sind – bei uns vier, fünf Jahre hintereinander große Zeit fordernde Projekte machen. Man muss zur Abhängigkeit entschieden Ja sagen. Wenn man als Kollektiv arbeitet, dann ist das so, dass man mit einer konstruktiven Abhängigkeit arbeitet: Man ist darauf angewiesen, dass der andere antwortet. Gleichzeitig ist es so, dass Geld keine Rolle spielt. Die Währung ist Freiwilligkeit. Nur Leute, die absolut freiwillig in der Lage sind, diese Zeit in so ein Projekt zu investieren, die bleiben dann auch. Das ist teilweise ein anderer Rahmen wenn sie mit Bildungsinstitutionen zusam-