

Kolfhaus, Stephan A.; Otto, Gunter
**Modellversuche zum Förderungsbereich "Musisch-kulturelle Bildung".
Bericht über eine Auswertung**

Bonn : BLK 1997, IX, 140 S. - (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; 59)



Quellenangabe/ Reference:

Kolfhaus, Stephan A.; Otto, Gunter: Modellversuche zum Förderungsbereich "Musisch-kulturelle Bildung". Bericht über eine Auswertung. Bonn : BLK 1997, IX, 140 S. - (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; 59) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-4342 - DOI: 10.25656/01:434

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-4342>

<https://doi.org/10.25656/01:434>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Heft 59

**Modellversuche
zum Förderungsbereich
„Musisch-kulturelle Bildung“**

Bericht über eine Auswertung von

von

Prof. Dr. Stephan A. Kolfhaus
Wuppertal

Prof. Dr. Gunter Otto
Hamburg

Materialien zur Bildungsplanung
und zur Forschungsförderung

Mit den "Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung" veröffentlicht die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Unterlagen zur Situation und Planung in bestimmten Bereichen des Bildungswesens und der gemeinsamen Forschungsförderung. Die Veröffentlichungen dienen insbesondere der Information der verantwortlichen Stellen und der fachlich interessierten Öffentlichkeit.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)

- Geschäftsstelle -

Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn

Telefon: (0228) 5402-0

Telefax: (0228) 5402150

e-mail: blk@blk-bonn.de

internet: www.blk-bonn.de

November 1997

**Vorwort der Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“
zum Auswertungsbericht über Modellversuche zum
Förderungsbereich „Musisch-kulturelle Bildung“**

Im Auftrag der Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ haben Herr Prof. Stephan Kolfhaus (Wuppertal) und Herr Prof. Gunter Otto (Hamburg) insgesamt 29 Modellversuche zur musisch-kulturellen Bildung im Zeitraum von 1988/89 bis 1996 ausgewertet.

Teil A des nun vorgelegten Gutachtens gibt einen repräsentativen **Überblick** über die Vielfalt der Themen und Aufgabenstellungen, die sich mit der Förderung kultureller Aktivitäten in den Bereichen Hochschule, Berufliche Bildung und Allgemeinbildung, (gemeint sind Schule und außerschulische Institutionen) verbinden:

29 Modellversuche werden in knapper Form mit Blick auf ihre Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Auswirkungen dokumentiert.

Teil B enthält eine nach einheitlichen Kriterien vorgenommene **Detailanalyse** zu 18 auf Vorschlag der Länder ausgewählten Modellversuchen. Anhand von Fallstudien arbeiten die Gutachter außerdem aktuelle Problemlagen und Lösungsansätze für den Bereich musisch-kultureller Bildung heraus, die - ungeachtet des breiten thematischen und methodischen Spektrums - als nahezu prototypisch bezeichnet werden können.

Aus ihrer Analyse leiten die Gutachter **Empfehlungen** für die künftige Praxis der Modellversuchsförderung auf zwei Ebenen ab:

Zum einen beschreiben sie, in welchen inhaltlichen Bereichen mit Blick auf neue Entwicklungen bzw. offene Fragen oder Defizite der bisherigen Förderpraxis künftig bewußter Schwerpunkte zu setzen sind.

Zum anderen unterziehen sie das methodische Verfahren der Antragstellung, Berichterstattung und der Auswertung und Publikation von Ergebnissen einer kritischen Prüfung. Die daraus abgeleiteten Empfehlungen stimmen in wesentlichen Aspekten mit der in der Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ in den Jahren 1995/96 zu diesem Thema geführten Diskussion überein und bestätigen so inzwischen eingeleitete Aktivitäten zur Neuordnung der Modellversuchsförderung.

I. Zusammenfassung der Ergebnisse

Aus der Bilanz der Modellversuche der letzten Jahre lassen sich folgende **zukunftsweisende Tendenzen** ableiten:

Gegenüber einer eher rezeptiven Aneignung von kultureller Tradition gewinnt das ganz praktische künstlerische Arbeiten in der Schule zunehmend an Bedeutung.

In zahlreichen Modellversuchen wird deutlich, daß die Teilhabe am kulturellen Leben und der Zugang zu (auch zeitgenössischer) Musik, Kunst, Literatur oder zum Theater für Kinder und Jugendliche am leichtesten und wirkungsvollsten auf dem Weg der eigenen künstlerischen Aktivitäten erreicht werden kann.

Nun läßt sich aber gerade die ästhetische Praxis, die ihrem Wesen nach auf offene Prozesse setzt, nur schwer in den engen Zeitrahmen der Pflichtstundenanteile von Fächern wie Kunst oder Musik einfügen.

Darum setzen sich mehrere - insbesondere auf den Musikunterricht bezogene - Modellversuche mit der Frage auseinander, wie im Pflichtstundenunterricht Theorie und Praxis inhaltlich und organisatorisch sinnvoll miteinander verbunden werden können .

In anderen Modellversuchen werden die zeitlichen Spielräume von freiwilligen Arbeitsgemeinschaften genutzt, um Formen der Kooperation von Schule mit Institutionen wie Musikschulen, Jugendkunstschulen zu erproben.

Für Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen verbindet sich damit auch die Chance, ihr methodisches Repertoire zu erweitern: Wer im Freiraum außerschulischer Institutionen jenseits von Notengebung und Zeittakten arbeitet, kann leichter experimentieren und andere didaktische und methodische Strukturen entwickeln.

Von hoher Bedeutung sind auch Modellversuche, die auf den Erkenntniswert ästhetischer Zugangsweisen als Methode im Unterricht aller Fächer setzen:

Hier deutet sich ein grundsätzlich anderes Verständnis von Lernen an. Mit der Einsicht, daß theoretisch, ästhetisch und praktisch vermittelte und erworbene Erkenntnisse sich ergänzen müssen, verbindet sich die Überwindung eines eher linear-ergebnisorientierten und vorwiegend auf theoretische Formen der Aneignung ausgerichteten Unterrichts.

Gewonnen wird ein höheres Maß an Problembewußtsein und Flexibilität, eine größere Offenheit gegenüber unterschiedlichen Sichtweisen, Widersprüchen, Irritationen. Hier liegt - man muß nur an die vielzitierten Schlüsselqualifikationen erinnern - eine wichtige Perspektive für die qualitative Weiterentwicklung von Schule und Unterricht, für deren Realisierung weitere Konzepte erforderlich sind.

Ein weiterer Erprobungsschwerpunkt verbindet sich mit dem Stichwort „Öffnung von Schule in das außerschulische Umfeld“:

Der Bereich kultureller Praxis an Schulen ist einer, der von der Zusammenarbeit mit kulturellen Institutionen, Vereinen und Kulturschaffenden in ganz besonderer Weise profitiert.

Modellversuche geben Aufschluß über neue Handlungsspielräume, aber auch über Probleme, die aus der Zusammenarbeit z.B. mit Musikschulen, Jugendkunstschulen, kommunalen Medienzentren, Offenen Kanälen und aus Werkstätten mit Autoren, Malern, Musikern, Fotografen etc. erwachsen können:

Sie zeigen z.B., daß divergierende Interessenlagen im Vorfeld geklärt werden müssen, damit Anliegen und Konzeption der Experten von außen, Produktionslust der Schüler/innen und pädagogisch-fachliche Zielvorstellungen der Lehrkräfte nicht in unproduktive Konkurrenz zueinander geraten.

Nur ein einziger, derzeit noch nicht abgeschlossener Modellversuch untersucht bisher systematisch, welche rechtlichen, ökonomischen, organisatorischen und sozialen Probleme sich aus einer langfristigen, kontinuierlichen Einbeziehung außerschulischer Experten in den Pflichtunterricht ergeben würden. Dazu gehört z.B. die Frage, welcher Zuwachs an Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten aus der gemeinsamen didaktisch-methodischen Arbeit erwächst, aber auch, welche zusätzlichen Anforderungen an Fort- und Weiterbildung im Sinne

einer Sicherung von Qualitätsstandards damit verbunden sind. Hier liegt mit Blick auf die künftige Entwicklung von Schule noch ein wichtiges Feld für Erprobung und Evaluation.

Die Erprobung neuer, überwiegend künstlerisch-praktischer Fortbildungsangebote für Lehrkräfte aller Fächer beschreibt eine weitere wesentliche Tendenz.

Daß hier ein wachsender Bedarf festzustellen ist, liegt u.a. daran, daß die **Entwicklung von Schulkultur** im Kontext der Ausbildung eigener Schulprofile derzeit eine besondere Bedeutung gewinnt.

Wenn Schule zunehmend als Lebensraum und als eigener kultureller Ort mit entsprechender Ausstrahlung innerhalb einer Region verstanden wird, brauchen Lehrkräfte Unterstützung: nicht nur auf methodisch-fachlicher Ebene (z.B. für die Arbeit in fächerübergreifenden Projekten) und auf inhaltlicher Ebene (z.B. durch kreative Ideen für eine lebendige kulturelle Praxis), sondern auch in der Ausbildung ganz praktischer, handwerklich-künstlerischer Fähigkeiten. Hier liefern Modellversuche erste übertragbare Anregungen und Modelle.

Ein wichtiges Feld für Entwicklungen liegt in der **Förderung der Ästhetischen Bildung und Kulturellen Praxis an beruflichen Schulen.**

Modellversuche in diesem Bereich setzen ein Zeichen gegenüber der verbreiteten Einschätzung von Kultur als schönem, aber überflüssigem Dekor. Sie gehen aus von der Einsicht, daß Schlüsselqualifikationen wie Flexibilität, Kreativität und Teamfähigkeit nicht nur als berufsbezogene, ökonomische Qualitäten verstanden werden dürfen. Erprobt wird, wie über kulturelle Aktivitäten soziale Phantasie und Gestaltungskraft ausgebildet werden können - Fähigkeiten, die helfen, eine Vorstellung von den gesellschaftlichen und ökologischen Auswirkungen der eigenen beruflichen Tätigkeit zu entwickeln.

Die Kooperation von Beruflichen Schulen mit Jugendkunstschulen in zwei Modellversuchen (NRW/HE) hat nicht nur übertragbare Praxishilfen für einen an beruflichen Schulen noch wenig entwickelten Bereich erbracht, sondern hat die z.B. die Etablierung des Bereichs Kulturelle Praxis in der Stundentafel für Berufliche Schulen in Hessen unterstützt.

Die hier ausgewerteten Modellversuche wurden in einer Zeit durchgeführt, in der die **außerschulischen Angebote in der kulturellen Bildung** sich stark verbreitet haben. So stieg z.B. seit 1988 die Zahl der Jugendkunstschulen von 90 (in fünf Bundesländern) auf 250 in allen Bundesländern an.

Seit Mitte der 80er Jahre haben sich soziokulturelle Einrichtungen als bislang vorwiegend städtische Erscheinung auch in eher ländlichen Regionen verbreitet.

Durch Modellversuche wurden außerschulische Institutionen darin bestärkt, auf neue kulturelle Herausforderungen durch ein vielseitiges inhaltliches Profil und innovative Arbeitsformen zu reagieren und so den Kreis von Interessenten und Adressaten zu erweitern.

Die **inhaltliche Weiterentwicklung** im außerschulischen Bereich geht in Richtung zunehmender Offenheit gegenüber den Ausdrucksformen und -möglichkeiten verwandter Künste: Musikschulen öffnen sich für Angebote auch im Bereich von Tanz, Theater und anderen Kunstsparten, Jugendkunstschulen beziehen u.a. den produktiv-gestalterischen Umgang mit Medien ein. Daneben gibt es, wie etwa das Beispiel der „Schule für Kunst und Theater“ in Neuss zeigt, auch den Versuch, Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch Angebote in mehreren Kunst- und Kulturbereichen eine erste Berufsorientierung zu ermöglichen.

Ein Beispiel für das **Bemühen um neue Zielgruppen** geben Modellversuche an Musikschulen und Jugendkunstschulen. Über die intensive Zusammenarbeit mit Schulen konnten sie auch Kinder und Jugendliche für sich gewinnen, die traditionell nicht zu ihrer Klientel gehören - insbesondere solche aus sozial schwierigen Verhältnissen, die zu Hause kulturell wenig Anregung erfahren.

Ein interessantes (noch unveröffentlichtes) Ergebnis einer Kooperation von Musikschule und allgemeinbildender Schule ist, daß bei dieser Gruppe von Kindern und Jugendlichen die Bereitschaft, ein Instrument zu lernen, weitaus höher ist, wenn der Unterricht in der allgemeinbildenden Schule (als Teil des Pflichtunterrichts) und nicht in der Musikschule stattfindet. Auch finanzielle Hemmnisse können bei solchen Kooperationsvorhaben leichter überwunden werden.

Jugendkunstschulen, Musikschulen, soziokulturelle Zentren und freie Kulturgruppen haben damit begonnen, gezielter zu kooperieren und **durch Bildung von Netzwerken Ressourcen effektiver zu nutzen**. Ein Beispiel für die auf diesem Wege erreichte Intensivierung regionaler Kulturarbeit liefert das Jugendkulturzentrum „Atrium“ in Berlin. Dort ist eine Konzeption für die Zusammenarbeit mit der Schule entstanden, gleichzeitig wurden der Kulturarbeit im Stadtteil neue Impulse gegeben.

Im Bereich der **Hochschulen** sind vor allem zwei Tendenzen erkennbar:

Zum einen ging es um die **Entwicklung neuer Studienangebote**, z.B. für Kultur- und Bildungsmanagement (Hamburg) oder Kunsttherapie (Bayern), die beispielhaft neue Beschäftigungsmöglichkeiten durch eine Erweiterung des Berufsfelds im Bereich künstlerischer Tätigkeiten und für Mitarbeiter in Kulturbetrieben erschlossen haben. Noch in der Erprobung sind Studiengänge zur Modernisierung der Aus- und Weiterbildung, z.B. von Filmemachern und Schauspielstudenten.

Ein zweiter innovativer Bereich war die **Förderung studentischer Kulturarbeit**. Auf der Basis einer Pilotstudie über studentische Kulturarbeit an deutschen Universitäten wurden an drei Hochschulen Konzeptionen zur Förderung und Gestaltung studentischer Kulturaktivitäten und entsprechender Arbeitsgemeinschaften entwickelt, die inzwischen von weiteren Hochschulen aufgegriffen und im europäischen Rahmen erweitert worden sind.

II. Perspektiven für künftige Fördermaßnahmen

Das große Spektrum von Themen, Problemen und Lernorten, das Modellversuche zur musisch-kulturellen Bildung charakterisiert, sehen die Gutachter unter dem Aspekt einer notwendigen Aufbauarbeit und Konsolidierung in den vergangenen Jahren als durchaus produktiv an.

Diese - historisch betrachtet sinnvolle - Phase sollte jedoch nun, da sich grundlegende Entwicklungstendenzen und bildungspolitische Notwendigkeiten klarer abzeichnen, nach Auffassung der Gutachter und der Projektgruppe Innovationen von einer Phase bewußterer inhaltlicher Schwerpunktsetzung abgelöst werden, die sich an den von Bund und Ländern definierten zentralen Innovationserfordernissen orientiert.

Nach Einschätzung der Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ ergeben sich unter Bezug auf das Gutachten für die kommenden Jahre folgende Schwerpunkte für Fördermaßnahmen:

1. Angesichts der immer knapperen öffentlichen Mittel liegt ein wichtiger Bereich in der **Entwicklung und Erprobung erfolgreicher Kooperationsmodelle und regionaler Netzwerke**, deren rechtliche, ökonomische, soziale, inhaltliche und gruppenspezifische Implikationen bisher nur in ersten Ansätzen beschrieben wurden.
In solchen Modellen verbindet sich das ökonomische Interesse einer Zusammenführung vorhandener Ressourcen (z.B. durch stärkere Abstimmung der Angebote, durch gemeinsame Nutzung von Räumen, Werkstätten, Bibliotheken, Medienzentren etc.) mit dem Interesse eines fachlich-methodischen Austauschs und der Möglichkeit einer phasenweisen wechselseitigen Unterstützung.
2. Im Zusammenhang von Schulentwicklung und inhaltlicher Weiterentwicklung der Fächer stellt sich die Aufgabe, **ästhetische Zugangsweisen als Lernprinzip/ Methode für alle Fächer** systematischer zu erproben und die Qualität entsprechend geplanter Lernprozesse zu erforschen. Dies kann sowohl fachbezogene Modelle als auch fächerübergreifende Projekte unter Einbeziehung außerschulischer Lernorte und Institutionen umfassen.
3. In den künstlerischen Fächern muß es um die Entwicklung von Modellkonzepten und -projekten gehen, die den **Zugang insbesondere zur zeitgenössischen Kunst** eröffnen und das **Verständnis** dafür fördern.
4. Dringend geboten sind Entwicklung und Evaluation von **Modellen der Fort- und Weiterbildung im schulischen und außerschulischen Bereich:**
 - Wenn Schule sich öffnen soll für eine **Zusammenarbeit mit dem außerschulischen Umfeld**, erfordert das - vor allem bei institutionalisierter und nicht nur punktueller Kooperation - die (insbesondere pädagogisch orientierte) Fortbildung der außerschulischen Mitarbeiter/innen zur Sicherung der Standards.
 - Die Entwicklung von **Schulkultur** und die Arbeit in fächerübergreifenden Projekten erfordert **neue Formen vorwiegend werkstatorientierter, überwiegend schulinterner Fortbildung** auch für fachfremde Lehrkräfte.
 - Ein Defizit an Fortbildungsaktivitäten und Praxishilfen ist auch dort festzustellen, wo die **soziale und therapeutische Funktion kultureller Aktivitäten** im Vordergrund steht, die nicht nur im außerschulischen Bereich, sondern zunehmend auch in der Schule eine Rolle spielt.
 - Die Veränderung von schulischer und außerschulischer Kulturarbeit durch Einbeziehung der **neuen Medien** erfordert Modelle für die Vermittlung neuer handwerklich-technischer und künstlerischer Kompetenzen bei Lehrkräften und Kursleitern und die Erarbeitung übertragbarer Praxishilfen.
5. **Modellvorhaben im Hochschulbereich** können dazu beitragen, die Ausbildung in den Künsten und für Kulturbetriebe zu erweitern. Im Vordergrund sollte dabei die Entwicklung innovativer künstlerisch-ästhetischer Formen und neuer Beschäftigungsmöglichkeiten stehen.

III. Empfehlungen zu Antragsverfahren, Durchführung und Evaluation von Modellversuchen

Die qualitative Einschätzung der Ergebnisse von Modellversuchen zeigt, daß die Entscheidung über die Notwendigkeit einer **wissenschaftlichen Begleitung** im Interesse einer effektiven Nutzung der Investitionen nicht allein dem Ermessen des Antragstellers überlassen bleiben darf.

In nahezu allen Fällen wird eine wissenschaftliche Begleitung als sinnvoll oder sogar unabdingbar angesehen, wobei jedoch gemäß Empfehlung der Gutachter ihre jeweilige Funktion (Beratung oder Analyse) und Methode vorab präzise zu klären ist.

Beiräte, so die Erfahrung aus den vorliegenden Modellversuchen, können kein Ersatz sein für die distanzierte Einschätzung und konzeptionelle Hilfe, die aus einer kontinuierlichen wissenschaftlichen Begleitung erwächst.

Bezogen auf das **Antragsverfahren** empfehlen die Gutachter, die bisherige Praxis zu ergänzen durch regelmäßige Ausschreibungen zu einem bildungspolitisch bedeutsamen, aber bislang defizitär behandelten Bereich.

Dies entspricht dem Ergebnis der zeitgleich in der Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ geführten Diskussion, derzufolge die Förderung von Modellvorhaben künftig vorrangig über die Ausschreibung von Programmen erfolgen wird, die eine übergreifende konzeptionelle Orientierung ermöglichen.

In diesem Rahmen soll auch die im vorliegenden Gutachten geforderte verstärkte Einbeziehung von Experten schon im Zeitraum der Konzeption und Bewilligung solcher Vorhaben realisiert werden.

Kritisch gesehen wird das **Verfahren der Auswertung und Verbreitung von Modellversuchsergebnissen**. Hier regen die Gutachter an, das Berichtsschema stärker an problemorientierten Fragestellungen zu orientieren, die eine zeitnahe vergleichende Analyse thematisch unterschiedlicher Modellversuche aus den Bereichen der schulischen, außerschulischen und Beruflichen Bildung und Hochschule erleichtern - eine Einschätzung, die auch den Vorstellungen der Projektgruppe entspricht.

Intensiviert werden muß nach Auffassung der Gutachter auch der Erfahrungsaustausch über die Ergebnisse von Modellversuchen. Die bisher durch die Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ initiierten Maßnahmen - Abschlußbericht, themenorientierte Fachtagungen, länderübergreifende Verbundprojekte - werden als sinnvoll, aber ergänzungsbedürftig angesehen.

Empfohlen wird vor allem die Einrichtung einer Informations- und Dokumentationsstelle, die Modellversuche in ihren Rahmenbedingungen, Inhalten und Ergebnissen in Kurzform dokumentiert.

Hilfreich wäre nach Einschätzung der Gutachter auch die zusätzliche Einrichtung einer Projektbank zur Kulturellen Praxis, die die zahlreichen, in Modellversuchen erfolgreich erprobten innovativen Projektideen sammelt und knapp, anschaulich und strukturiert präsentiert. Entwicklung und Einsatz einer solchen Projektbank wurden in einem hessischen Modellversuch bereits erfolgreich erprobt .

Die in den letzten Jahren durch die Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) begonnene EDV-Dokumentation der Inhalte und Ziele von Modellversuchen entspricht in der Tendenz dieser Forderung. Die Projektgruppe wird die Möglichkeiten einer Differenzierung in der oben beschriebenen Form zu prüfen haben.

Die Ergebnisse des im folgenden vorgelegten Gutachtens sind nicht nur für die Fachöffentlichkeit von Bedeutung. Sie haben auch der Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ der BLK eine wichtige Rückmeldung und neue Anregungen für die Arbeit im Bereich der musisch-kulturellen Bildung gegeben. Wir danken Herrn Professor Kolfhaus und Herrn Professor Otto für die Unterstützung im Prozeß der inhaltlichen Weiterentwicklung.

MUSISCH-KULTURELLE BILDUNG

**Auswertung von Modellversuchen der Bund-Länder-Kommission
für Bildungsplanung und Forschungsförderung**

Gutachten von

**Prof. Dr. Stephan A. Kolfhaus
Prof. Dr. Gunter Otto**

Juni 1997

Inhalt

Einleitung	5
Funktion und Bedeutung musisch-kultureller Bildung	5
Vielfalt als Förderansatz - zur Entwicklung des Bereichs „Musisch-kulturelle Bildung“ im Rahmen der Modellversuchsarbeit der BLK	6
Inhaltliche Schwerpunkte und Auswirkungen der Modellversuche im Überblick	7
Zur Struktur und zu den Autoren des vorliegenden Auswertungsberichts	10
Teil A: Überblick über die seit 1988 geförderten Modellversuche zur musisch-kulturellen Bildung	11
Zur Vorgehensweise	11
Modellversuche im allgemeinbildenden Bereich/Schule	14
1. Verbindung schulischer mit außerschulischer Medienarbeit	14
2. Geschichtspfad Blumenthal - Schüler erforschen die Geschichte ihres Stadtteils und dokumentieren sie mit künstlerischen Mitteln	15
3. Persönlichkeitsbildung durch Einsatz spielerischer, musikalischer und bildnerischer Elemente in der Schule	16
4. Verstärkte Musikerziehung an weiterführenden Schulen durch Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen	17
5. Entwicklung und Förderung kreativer und gestalterischer Elemente der beruflichen Bildung durch Zusammenarbeit der Lernorte Schule und Betrieb mit Künstlern und Einrichtungen des musisch-kulturellen Bereichs (KUBUS)	18
6. Orchesterspiel im Klassenverband	19
7. Texterstellung und -gestaltung mit dem Computer	20
8. Erweiterte und vertiefte musikalische Erziehung - eine Perspektive gesamtschulspezifischer Bildungsarbeit	21
9. Erwerb von friesischer Sprachkompetenz innerhalb und außerhalb der Schule	22
10. Kunsttherapeutisches Arbeiten in der Grundschule	23
11. Förderung musisch-kultureller Angebote in der beruflichen Bildung	24
12. Theaterpädagogischer Modellversuch zur Entwicklung von Theaterarbeit an Schulen	25
13. Sommertheater Pustebume - ein grundlegender Beitrag zur musisch-kulturellen Förderung von Behinderten	26
14. Integrale allgemein-schulische und künstlerisch-professionelle Ausbildung zum Bühnentänzer und Berufsartisten von Klasse 5 bzw. Klasse 9 bis zum Abschluß der Berufsfachschule an der Staatlichen Ballettschule Berlin und Schule für Artistik	27
15. Schulen mit sportlichem Schwerpunkt	28

Modellversuche im allgemeinbildenden Bereich/Außerschulische Bildung	29
16. Erstellung einer schlüssigen Didaktik zu neuen Schulformen der integrativ Musik- und Kunstschule	29
17. Intensivierung, Qualifizierung und Erweiterung der musisch-kulturellen Arbeit in den Schulen im Hinblick auf künftige Wechselwirkungen mit dem Wohnumfeld, mit der dezentralen Kulturarbeit im Bezirk und mit der Citykultur des Atriums - Zentrum für Jugendtheater, Jugendkunstschule, Literaturwerkstatt	30
18. Kulturprovinz - Provinzkultur. Die Kunstschule als medialer Teil eines im befindlichen soziokulturellen Zentrums auf dem Lande	32
19. Fortbildung zum Kulturpädagogen/-animateur	33
20. Aufbau einer zielgruppenorientierten Kunstbesuchergemeinschaft - Kunstabonnement und Arbeitnehmer, Betriebe und Kommunen	34
21. Kulturell-ästhetische Bildung der Sinne	35
22. Weckung musisch-kreativer Fähigkeiten zur Förderung von kulturellem Leben in einer Stadtregion mit sozialem Brennpunktcharakter als Kooperation von Volkshochschule und Schule	36
23. Schule für Kunst und Theater - Ausbildungsbezogene Bildung im Bereich bildende und darstellende Kunst für Jugendliche und Erwachsene	37
24. Clipper - das Videomagazin. Neue Formen kulturpädagogischer Medienarbeit mit Jugendlichen	38
Modellversuche im Hochschulbereich	40
25. Anregung, Förderung und Begleitung studentischer Kulturarbeitsgemeinschaft in Bochum	40
26. Anregung, Stärkung und Begleitung studentischer Kulturaktivitäten an den Hochschulen Karlsruhe/Pforzheim	40
27. Anregung, Förderung und Begleitung studentischer Kulturarbeitsgemeinschaften in Tübingen/Reutlingen	41
28. Studiengang Kunsttherapie/Kunstpädagogik mit der Studienrichtung Schauspiel mit Sprechkunst	42
29. Weiterbildungsangebot Kultur- und Bildungsmanagement	43
Teil B: Vergleichende Analyse ausgewählter Fallstudien	45
Zur Vorgehensweise und Struktur des Gutachtens	45
Zusammenfassende Analyse der Modellversuche	46
1. Differenzierung der Schwerpunkte musisch-kultureller Bildung	48
Möglichkeiten von spartenübergreifenden Modellversuchen	49
Einbeziehung neuer Medien in die musisch-kulturelle Bildung	49
2. Entwicklung von neuen und alten Lernorten	50
Wer lernt an welchem Lernort?	51
Lernen an verschiedenen Lernorten	52
3. Gewinnung von Zielgruppen und Teilnehmern	53
Spektrum der Adressaten	53
Veränderung bei den Teilnehmerkompetenzen	54
4. Veränderung der Professionalität	55

Die Sicht auf die Lehrerrolle	55	
Die Sicht auf die Kursleiterrolle	56	
Weiterqualifikation von Lehrern und Kursleitern im Hinblick auf Modellversuchsarbeit	58	
5. Aufgaben und Erweiterung des Transfers	59	
Bedingungen des Modellversuchsabschlusses	59	
Perspektivische Ansätze des Transfers		60
6. Das Problem der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen	61	
Die sozialwissenschaftlich orientierte Evaluation	62	
Die an Methoden der Fallstudien „Handlungsforschung“ orientierte Begleitung des Modellversuchs	62	
Die sich als ‘Beratung’ verstehende wissenschaftliche Begleitung	62	
Empfehlungen	63	
1. Zur problemorientierten Förderung von Modellversuchen	63	
2. Zur Berücksichtigung von alten und neuen Lernorten	65	
3. Zur Ausweitung der Zielgruppen	65	
4. Zur Veränderung der Professionalität	66	
5. Zur Strukturierung des Transfers	67	
6. Zur wissenschaftlichen Begleitung/ Beratung	67	
Fallstudien	69	
Methodische Vorbemerkung	69	
1. Fallstudie „Leseförderung“	70	
2. Fallstudie „Musikunterricht an Schulen und in außerschulischen Einrichtungen“		78
3. Fallstudie „Künstlerische Qualifizierung in schulischen und außerschulischen Einrichtungen“	90	
4. Fallstudie „Medienarbeit in der Kooperation von Schule und außerschulischen Einrichtungen“	99	
5. Fallstudie „Musisch-kulturelle Angebote in der beruflichen Bildung“		110
6. Fallstudie „Kulturarbeit in außerschulischen Einrichtungen“	117	
7. Fallstudie „Kulturarbeit an Hochschulen“	124	
8. Fallstudie „Kulturbezogene Aus- und Fortbildung an Hochschulen“	129	
Anhang	139	
Literaturverzeichnis	139	
Erhebungsbogen	141	

Funktion und Bedeutung musisch-kultureller Bildung

Sogenannte 'musisch-kulturelle Bildung' hat in der allgemeinbildenden Schule ihren Ort im Musik-, Kunst- und Sportunterricht und im darstellenden Spiel sowie in den auf Literatur bezogenen Anteilen des Deutschunterrichts. Im Blick auf neueste Entwicklungen und im Zusammenhang mit einem kontinuierlich sich erweiternden Kunstbegriff werden Foto-, Film-, Video- und computergesteuerte Produktionsverfahren in die ästhetische Praxis einbezogen; sie finden vor allem auch in der außerschulischen Jugendbildung Beachtung. Indessen steht ästhetische Bildung nicht nur für die Aufmerksamkeit auf ein Segment unserer Kultur.

In der aktuellen Diskussion über die Funktion der Kunst für den Menschen, über das Leben in einer Bilderwelt, über das Problem, daß Heranwachsende die Welt, in der sie leben, primär durch Medien vermittelt wahrnehmen (Schill u.a. 1992) - in dieser Diskussion wird die Ästhetik und in der Folge die ästhetische Erziehung zunehmend als **Erkenntnisweg** erkannt (vgl. Insea 1987). Für Dieter Henrich z.B. sind zwei gleichrangige Erkenntniswege des Menschen unterscheidbar: eine erkennende Weltbeziehung, die begrifflich organisiert werden kann, und eine, die von Emotionen und Gefühlen gespeist ist. Das ist, so Henrich, das Gegenüber von einem 'theoretischen Weltverhältnis' und einem 'pathisch-emotionalen Weltverhältnis' (Henrich 1981).

Martin Seel weist auf drei 'Rationalitätstypen' hin: den theoretischen, den ästhetischen und den praktischen. Das hat einerseits seine Tradition in der abendländischen Philosophie und spiegelt sich andererseits als Hierarchie unserer Schulfächer wider: Was sich der theoretischen Rationalität zuordnen läßt, z.B. der naturwissenschaftliche Unterricht, hat die stärkste Aufmerksamkeit, den größten Anteil an der Stundentafel und genießt die höchste Anerkennung. Was mit der ästhetischen Rationalität korrespondiert - Musik, Bildende Kunst, Literatur beispielsweise - gilt als vernachlässigenswert; das stimmt mit einer verbreiteten gesellschaftlichen Einschätzung der Künste als Luxus überein. Von der praktischen Rationalität erwartet jede Reform der Schule aufs Neue, daß die Verstärkung der Praxisbezüge und der Handlungsanteile dem theoretisch gesteuerten Lernen aufhelfen könnte. Demgegenüber erweist sich für Martin Seel Vernunft als Fähigkeit, die Rationalitätstypen - theoretisch, ästhetisch, praktisch - **wechseln** zu können (Seel 1985)

Die Defizite ästhetischer Bildung lassen sich in der Gesellschaft leicht identifizieren. Sie sind nicht zuletzt Folge eines schulischen Defizits. Gewiß auch Folge der Vernachlässigung ästhetischer Praxis und Rationalität sowohl im Unterricht als auch in der Lehrerbildung.

In dieser Situation verdient die Förderung von Modellversuchen der musisch kulturellen Bildung durch die Bund-Länder-Kommission besondere Aufmerksamkeit. Die Auswahl der nachfolgend analysierten Projekte steht für eine wichtige Tendenz: Entgegen einer verbreiteten Formel steht ästhetische Erziehung nicht für Erholungspausen im theoretischen Lernen sondern für eine eigene Erkenntnisform. In ihr thematisiert der Mensch sich selbst und sein Verhältnis zu anderen und zur Welt. Das kann geschehen, wenn eine Gruppe einen Film macht, wenn einer ein Bild malt, wenn gemeinsam für eine Aufführung geprobt wird. Ästhetische Erziehung ist nicht Kompensation - im Sinne von anstrengungsfrei oder verspielt- sondern im Verhältnis zu theoretischer und durch Praxis gewonnener Einsicht **komplementär**. Das heißt: Das Ganze wird erst erreichbar, wenn die drei Sichtweisen der Vernunft einander ergänzen, in Wechselbeziehung zueinander treten, sich gegenseitig befruchten.

Aus diesem Wechselverhältnis folgt auch, daß das Ästhetische nicht allein in die Kunstfächer eingesperrt werden darf. Alle Erkenntnisprozesse enthalten ästhetische Momente. Die BLK hat dies ins Auge gefaßt, als sie sich für die Förderung auch fächerübergreifender Modellversuche entschieden hat. Dies ist notwendig, wenn Schule die Illusion aufgeben soll, allein 'gesichertes Wissen' vermitteln zu sollen oder zu können. Vielmehr kommt es über den Transport von Wissen - das unentbehrlich ist - hinaus darauf an, Kontroversen auszuhalten, mit Vieldeutigkeiten umgehen zu lernen, Deutung gegen Deutung argumentativ vertreten zu können. Nirgendwo ist die Konkurrenz von Deutungsmustern so selbstverständlich, nirgendwo ist die Erfahrung differenter Wahrnehmung verschiedener Subjekte so selbstverständlich wie in der Kunst.

Um den Gestaltungsaspekt innerhalb und außerhalb der Schule zu stärken, um doktrinären Verengungen zu widerstehen, um Meinungsvielfalt, wenn sie denn begründbar ist, zu kultivieren, um Pluralität zu gewährleisten - dazu leistet ästhetische Bildung in der Schule einen unverzichtbaren Beitrag. Die durch die BLK geförderten Modellversuche haben die Funktion richtungsweisender Beispiele. Deswegen verdienen sie unsere kritische Aufmerksamkeit.

Vielfalt als Förderansatz: zur Entwicklung des Bereichs „Musisch-kulturelle Bildung“ im Rahmen der Modellversuchsarbeit der BLK

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) hat vor dem Hintergrund des Ergänzungsplans zum Bildungsgesamtplan „Musisch-kulturelle Bildung“ von 1977 einen Förderschwerpunkt aufgebaut, mit dem unter dem Begriff musisch-kulturelle Bildung Modellversuche entwickelt werden können, die „möglichst viele junge Menschen zu Kreativität und kultureller Selbstentfaltung“ und „zur aktiven und kritischen Teilnahme im Kunst- und Kulturleben“ anregen und befähigen sollen. Dieser Bildungsbereich, der auch zum ästhetischen Genießen hinführen soll, wird verstanden als „Ausprägung phantasiereicher, schöpferischer und gestaltungsbezogener Verhaltensformen“. Er ist „ein wichtiger Teil der Persönlichkeitsbildung und kann dazu beitragen, differenzierte Fähigkeiten auch in anderen Lernbereichen zu entfalten“ (alle Zitate aus Informationsschrift über Modellversuche im Bildungswesen, Bonn 1992, S. 25). Dieser Aufgabe hat sich die BLK in einer Vielzahl von Modellversuchsbereichen gewidmet, wobei verschiedene Bildungs- und Kulturanbieter wichtige Anstöße zu ihrer Profilierung erhalten haben.

Nach den Fördergrundsätzen der BLK sollen im einzelnen folgende Fragestellungen aufgegriffen werden:

1. eine musisch-kulturelle Frühförderung von Kindern und Jugendlichen in allen künstlerischen Bereichen;
2. Entwicklung neuer didaktischer Materialien und Vermittlungsmethoden;
3. Erprobung von Modellen zur Fort- und Weiterbildung;
4. Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule untereinander sowie mit kulturellen Einrichtungen und mit Künstlern;
5. eine Förderung der musisch-kulturellen Bildung in der beruflichen Bildung;
6. Entwicklung von Modellen zur Stärkung der musisch-kulturellen Aktivitäten an den Hochschulen und in der Weiterbildung;
7. Leseförderung als Teil der Medienerziehung sowie
8. Erschließung der Informations- und Kommunikationstechniken für die musisch-kulturelle Bildung (vgl. BLK, a.a.O., S. 26).

Eine so breit angelegte Zielperspektive der BLK bei ihren Modellversuchen im musisch-kulturellen Bereich setzte bei ganz unterschiedlichen Trägern, Praxisfeldern und Zielgruppen an. Neben dem traditionellen Lernort Schule für kulturell-ästhetische Aktivitäten wurden auch andere Lernorte wie Erwachsenenbildungsstätten, außerschulische Einrichtungen der Kinder- und Jugendkulturarbeit, Betriebe, Kindergärten sowie Hochschulen angesprochen. Dabei waren nicht nur innerhalb dieser Einrichtung neue Wege der Vermittlung und Anregung von ästhetischen und künstlerischen Erfahrungen und Ergebnissen intendiert, sondern ein Schwerpunkt der Förderung lag auch in den Verbindungsmöglichkeiten dieser Bildungs- und Kultureinrichtungen untereinander.

Denn der Kulturboom vor allem in den 70er und 80er Jahren hat zu einer Ausdifferenzierung von Einrichtungen und Praxisfeldern der Kulturarbeit und Kulturpädagogik geführt. Neben etablierten Kulturinstitutionen, die meistens von den Kommunen getragen werden, haben auch die Angebote von Initiativen, freien Gruppen und Vereinen z.B. für Kinder und Jugendliche stark zugenommen. An dem Beispiel des Bundeslands Nordrhein-Westfalen läßt sich mit dessen „Kinder- und Jugendkulturbericht“ (vgl. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales/ Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1994) zeigen, wie rasant und weitreichend diese kulturpolitische Entwicklung verlaufen ist. Die kulturpädagogischen Angebote aus allen Sparten haben sich in den letzten fünfzehn bis zwanzig Jahren vervielfacht.

Vor diesem Hintergrund ist das zu bearbeitende Themenspektrum der BLK und ihre Impulsförderung für die musisch-kulturelle Bildung zu würdigen. Denn hier war es in einer Vielzahl von Praxisfeldern in gleichem Maße und fast zu gleicher Zeit sinnvoll, Modellversuche in Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Trägern der Bildungs- und Kulturarbeit mit verschiedenen Zielgruppen, von Kindern bis Erwachsenen, zu entwickeln und zu erproben. Die BLK-Förderung war also durch ein breites Spektrum an Lernorten, Sparten, Einrichtungstypen in der musisch-kulturellen Bildung gekennzeichnet.

Inhaltliche Schwerpunkte und Auswirkungen der Modellversuche im Überblick

Die Mehrzahl der Modellversuche im Förderschwerpunkt Musisch-kulturelle Bildung ist im allgemeinbildenden Bereich angesiedelt. Schulischer und außerschulischer Bereich sind dabei in etwa gleichgewichtig vertreten und beziehen sich vor allem in den letzten Jahren verstärkt aufeinander.

Für den **Bereich Schule** zeigen die Modellversuche, daß es auch an diesem traditionellen Lernort möglich ist, **innovative kulturell-ästhetische Aktivitäten in den vorhandenen Fächerkanon einzubringen und neue Akzente zu setzen**. Die erprobten Themenfelder reichen dabei von Theaterpädagogik über Videoarbeit bis zu Kunsttherapie. Unter institutionellen Gesichtspunkten ist die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen hervorzuheben, durch die die Schulen vielfach nicht nur fachergänzende, sondern auch unterrichtsmotivierende Ansatzpunkte erhalten konnten. Durch die Einbeziehung von Künstler/innen in die Unterrichtsarbeit wurden verschiedene Impulse - vor allem in der Didaktik und Methodik der musisch-kulturellen Bildung - gegeben. **In acht von 15 Modellversuchen im Schulbereich wurden die Öffnung von Schule und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen und Fachleuten ausdrücklich angestrebt und erprobt.**

In Fächern wie Musik oder Kunst konnten durch die Modellversuche die unterschiedlichen Möglichkeiten von Projekt- und Gruppenarbeit aufgezeigt werden. Zu verweisen ist für den

Musikbereich beispielsweise auf die Modellversuche „Verstärkte Musikerziehung an weiterführenden Schulen...“ und „Erweiterte und vertiefte musikalische Erziehung...“ sowie für den Kunstbereich auf die Versuche „Entwicklung und Förderung kreativer und gestalterischer Elemente der beruflichen Bildung...“ (KUBUS) und „Förderung musisch-kultureller Angebote in der beruflichen Bildung“. **Dabei wurden im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen weitreichende Wirkungen erzielt, die über das soziale Lernen hinausgingen und im Sinne von Schlüsselqualifikationen Kommunikations-, Motivations- und Teamfähigkeit stärkten.**

Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Erprobung neuer ästhetischer und medialer Arbeitsformen im Unterrichts- bzw. Schulkontext, die zu einer Erweiterung bisheriger schulischer Lernformen führen konnten. Beispiele hierfür sind die Projekte „Verbindung schulischer und außerschulischer Medienarbeit“ und „Geschichtspfad Blumenthal...“ sowie „Theaterpädagogischer Modellversuch zur Entwicklung von Theaterarbeit an Schulen“ und - vor allem in Bezug auf neue Adressaten - „Sommertheater Pustebblume“, das breit angelegt und zugleich systematisch Theaterarbeit mit Behinderten realisierte.

Der Kompetenzzuwachs für die an den Modellversuchen beteiligten Lehrer/innen liegt insgesamt in der Erweiterung ihrer ästhetischen und projektbezogenen Arbeitsformen, die sich insbesondere durch die Zusammenarbeit mit externen Fachleuten wie z.B. Künstler/innen aus verschiedenen Sparten ergibt. Das reicht z.B. von den Modellversuchen zur beruflichen Bildung über den zum „Erwerb friesischer Sprachkompetenz“ bis zu „Kunsttherapeutisches Arbeiten in der Grundschule“.

Inhaltlich-konzeptionelle Impulswirkungen liegen bei den untersuchten Modellversuchen im schulischen Bereich vor allem in der Veröffentlichung von Unterrichts- und Arbeitsmaterialien, die in schriftlicher Form und teilweise als Video hergestellt wurden, wie beispielsweise neben den erwähnten Versuchen „Sommertheater Pustebblume“ oder „Geschichtspfad Blumenthal“ bei „Persönlichkeitsbildung durch Einsatz spielerischer, musikalischer und bildnerischer Elemente...“ und „Texterstellung und -gestaltung mit dem Computer“.

Einen wichtigen Hinweis auf die Realisierbarkeit und den Transfer von Begabtenförderung auch in musisch-kulturellen bzw. sportlichen Kontexten geben die Berliner Schulversuche zur Integration allgemein-schulischer und professioneller Ausbildung in Bühnentanz und Artistik bzw. im Leistungssport.

Für den **Bereich der außerschulischen Bildung** waren die Modellversuche gerade in den sich neu entwickelnden Praxisfeldern der Kulturarbeit und Kulturpädagogik Ende der 80er Jahre **eine wesentliche Chance zur Erprobung von institutionellen Grundlagen.** Von den Modellversuchen haben insbesondere Einrichtungen wie Jugendkunstschulen, soziokulturelle Zentren und auch freie Kulturgruppen profitieren können. Denn diesen wurde dadurch die Möglichkeit eröffnet, trotz ihrer schwierigen organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen **mit Angeboten zu experimentieren, neue Zielgruppen zu erschließen, um sich so zumindest teilweise fest zu etablieren.** Dabei erwiesen sich diese außerschulischen Einrichtungen als wichtige Kooperationspartner für die Schule und konnten dort auch neue Akzente setzen, wie z.B. in den berufsbildenden Schulen und ihren kulturell-ästhetischen Arbeitsmöglichkeiten.

Institutionelle Auswirkungen der Modellversuche in diesem Bereich zeigen sich darüber hinaus in der Erhöhung des Bekanntheitsgrads und der Akzeptanz der außerschulischen Einrich-

tungen sowohl bei den potentiellen Teilnehmer/innen als auch bei öffentlichen und privaten Förderern. Teilweise hat aber die sich verschlechternde Lage der öffentlichen Haushalte eine Weiterführung der Angebote unmöglich gemacht oder zumindest stark eingeschränkt. Beispiele dafür sind die Modellversuche „Kulturprovinz - Provinzkultur...“ oder „Kulturell-ästhetische Bildung der Sinne“. Dem stehen eine Reihe von Versuchen gegenüber, die ihr neuentwickeltes Profil stabilisieren konnten, wie z.B. in den Modellversuchen „Intensivierung, Qualifizierung und Erweiterung der musisch-kulturellen Arbeit...“, „Aufbau einer zielgruppenorientierten Kunstbesuchergemeinschaft...“, „Weckung musisch-kreativer Fähigkeiten zur Förderung von kulturellem Leben...“ oder „Schule für Kunst und Theater“ und „Clipper - das Videomagazin“.

Für die Mitarbeiter/innen der außerschulischen Einrichtungen konnte in einigen Modellversuchen **eine Kompetenzerweiterung insbesondere in kultur- und medienpädagogischen Fragen** erzielt werden, die sie u. a. zur fachlichen Betreuung eines für ihre Einrichtung bzw. Region neuen Angebots befähigten, so beispielsweise in „Erstellung einer schlüssigen Didaktik zu neuen Schulformen der integrativen Musik- und Kunstschule“ oder „Fortbildung zum Kulturpädagogen/ -animateur“.

Zu erwähnen sind ferner die längerfristige Gewinnung neuer Zielgruppen und die mannigfaltigen positiven Impulse für die an den Versuchen beteiligten Kinder und Jugendlichen, die vor allem in der Stärkung sozialer, kommunikativer und kreativer Fähigkeiten bestehen. Hierüber geben teilweise die Abschlußberichte Informationen, aber nur bei den Versuchen, bei denen eine ausreichende wissenschaftliche Begleitung eingesetzt werden konnte, sind diese empirisch aussagekräftig dokumentiert (z.B. bei den „Kulturell-ästhetische Bildung der Sinne“ und „Schule für Kunst und Theater“).

Im **Bereich Hochschule** waren die Modellversuche zur studentischen Kulturarbeit **eine Initialzündung für die Entwicklung dieses Praxisfeldes überhaupt**. Denn im Gegensatz zu vorhandene Kulturangeboten an Hochschulen ging es darum, neben Musik, Theater und bildender Kunst andere Sparten einzubeziehen und neue Angebotsformen zu entwickeln. Im Hinblick auf die studentische Kulturarbeit haben daher diese drei Modellversuche aufzeigen können, wie an größeren oder kleineren Hochschulen zahlreiche Ansatzpunkte bestehen, Studierende zur weiteren Entwicklung ihrer kreativen Fähigkeiten anzuregen. Auch die sozialen Beziehungen in einer teilweise anonymen Massenuniversität konnten durch diese Kulturarbeit zumindest ansatzweise verbessert werden. Durch Tagungen und Berichte wurden diese positiven Ergebnisse der Modellversuche zur studentischen Kulturarbeit, die sich auch durch institutionelle Verortungen im „Deutschen Studentenwerk“ und beim „Bundesverband Studentischer Kulturarbeit“ aufzeigen lassen, bekannt gemacht. So gibt es mittlerweile an vielen Hochschulen solche Arbeitsbereiche für Studierende, die hauptsächlich darin bestehen, in selbstorganisierten Kulturangeboten, unter Anleitung von Fachleuten aus allen Sparten, kreativ tätig zu werden.

In die Auswertung dieses Bildungsbereichs sind auch zwei Studienangebote einbezogen worden, die **in kulturellen Praxisfeldern innovative Aus- und Fortbildungsangebote installiert haben**. So wurde an der Freien Studienstätte Ottersberg ein neuartiges Studium der Kunsttherapie mit dem Schwerpunkt Sprech- und Schauspielkunst aufgebaut und an der Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg eine berufsbegleitende Fortbildung zum Bildungs- und Kulturmanagement erfolgreich erprobt. Beide in den Regelbetrieb übernommenen Studienangebote zeigen nicht nur, daß in diesen Bereichen eine große Nachfrage nach entsprechenden Qualifizierungsmöglichkeiten besteht, sondern auch, daß ein wachsender Be-

darf an solchen Qualifikationen in verschiedenen Praxisfeldern der sozialen Arbeit und der Kulturarbeit vorhanden ist. So haben insgesamt diese Modellversuche im Hochschulbereich auch einer Berufsfelderweiterung von Kulturschaffenden gedient. Der Hamburger Modellversuch hat darüber hinaus ein übertragbares Studienangebot in Form eines Baukastensystems entwickelt, das viele ähnliche Fortbildungsangebote beeinflusst hat.

Insgesamt verdeutlichen die folgenden Analysen der Modellversuche aus dem BLK-Förderschwerpunkt „Musisch-kulturelle Bildung“, daß sich die Auswirkungen dieser Förderung zu einem sehr positiven Befund verdichten lassen: Nicht nur Randbereiche von Kunst, Kultur und Bildung sind dadurch in den letzten Jahren wesentlich unterstützt worden, sondern auch die Regelschule mit ihren künstlerischen Fächern konnte durch die Modellversuchsförderung neue Impulse bei den Unterrichtsinhalten und -methoden einschließlich der Fortbildung der Lehrer/innen erhalten. Das Angebot außerschulischer kultureller Bildung wurde inhaltlich und organisatorisch weiterentwickelt, eine wichtige Voraussetzung für den erheblichen Ausbau der Einrichtungen in diesen Jahren. In den Hochschulen wurden neue Formen der studentischen Kulturarbeit entwickelt sowie innovative Studiengänge für Kulturmanagement und Kunsttherapie eingeführt. Diese Leistungen und Erfolge verweisen zugleich auf die künftigen Aufgaben und Perspektiven der BLK-Förderung im musisch-kulturellen Bereich.

Zur Struktur und zu den Autoren des vorliegenden Auswertungsberichts

Im Interesse eines empirisch abgesicherten Belegs über die Wirksamkeit der BLK-Förderung wird in der Auswertung der seit 1988 im musisch-kulturellen Bereich geförderten Modellversuche zweigleisig verfahren:

- In einem repräsentativen Überblick (Teil A) werden 29 Modellversuche aus den Bereichen Allgemeinbildung (schulisch- und außerschulisch), Berufliche Bildung und Hochschule in jeweils einem Kurzgutachten vorgestellt, das die Zielsetzungen und die verschiedenen Auswirkungen des betreffenden Modellversuchs dokumentiert.
- Im Anschluß daran (Teil B) werden für 18 Modellversuche, die auf Vorschlag der Länder für eine Detailanalyse ausgewählt wurden, differenzierte Fallstudien entwickelt, die u.a. über zentrale Problemstellungen und Erprobungserfahrungen im Bereich musisch-kultureller Bildung Auskunft geben und in zusammenfassende Empfehlungen zur künftigen Förderpraxis in diesem Bereich münden.

Der Teil A mit dem ihm zugrundeliegenden Analyseraster wurde von Prof. Dr. Stephan A. Kolffhaus gemeinsam mit der Dipl.-Sozialwissenschaftlerin Christiane Liebald erstellt. Der Teil B wurde von Prof. Dr. Gunter Otto und Prof. Dr. Stephan A. Kolffhaus gemeinsam entwickelt und in seinen Ergebnissen und Empfehlungen zusammengefaßt. Die Vorbemerkungen setzen sich aus diesen beiden Teilgutachten zusammen.

Teil A: Überblick über die seit 1988 geförderten Modellversuche zur musisch-kulturellen Bildung

Zur Vorgehensweise

In dieser Kurzdokumentation wurden Modellversuche erfaßt, die bis zum Jahr 1996 unter Vorlage eines Abschlußberichtes beendet wurden. Die durchweg in den alten Bundesländern angesiedelten 29 Modellversuche wurden den Bildungsbereichen Allgemeinbildung und Hochschule zugeordnet. Im allgemeinbildenden Bereich wurde differenziert in schulische und außerschulische Schwerpunkte. Hier wurden auch zwei an beruflichen Schulen angesiedelte Modellversuche aufgenommen.

Im Allgemeinbildenden Bereich ging es bei den schulischen Modellversuchen sowohl um eine Weiterentwicklung kulturell-ästhetischer Aktivitäten als auch - und vor allem - um Kooperationen mit Künstlern verschiedener Sparten und mit außerschulischen Kultur- und Bildungseinrichtungen. Daher sind bei den 15 Projekten im Bereich Schule auch eine Reihe von Versuchen enthalten, die z.T. in Zusammenarbeit von Stadtteilzentren, Jugendkunstschulen oder Universitäten mit Schulen entwickelt worden sind. Sie wurden dennoch in diesen Bereich mit aufgenommen, weil zentrale Fragestellungen der Modellversuche waren, wie sich der Lernort Schule bzw. wie sich z.B. der Kunst- oder Musikunterricht durch die Zusammenarbeit verändert, und wie Schüler/innen und Lehrer/innen darauf reagieren.

Modellversuche im allgemeinbildenden Bereich/ Schule

1. Verbindung schulischer mit außerschulischer Medienarbeit
2. Geschichtspfad Blumenthal - Schüler erforschen die Geschichte ihres Stadtteils und dokumentieren sie mit künstlerischen Mitteln
3. Persönlichkeitsbildung durch Einsatz spielerischer, musikalischer und bildnerischer Elemente in der Schule
4. Verstärkte Musikerziehung an weiterführenden Schulen durch Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen
5. Entwicklung und Förderung kreativer und gestalterischer Elemente der beruflichen Bildung durch Zusammenarbeit der Lernorte Schule und Betrieb mit Künstlern und Einrichtungen des musisch-kulturellen Bereichs (KUBUS)
6. Orchesterspiel im Klassenverband
7. Texterstellung und -gestaltung mit dem Computer
8. Erweiterte und vertiefte musikalische Erziehung - eine Perspektive gesamtschulspezifischer Bildungsarbeit
9. Erwerb von friesischer Sprachkompetenz innerhalb und außerhalb der Schule
10. Kunsttherapeutisches Arbeiten in der Grundschule
11. Förderung musisch-kultureller Angebote in der beruflichen Bildung
12. Theaterpädagogischer Modellversuch zur Entwicklung von Theaterarbeit an Schulen
13. Sommertheater Pustebume - ein grundlegender Beitrag zur musisch-kulturellen Förderung von Behinderten
14. Integrale allgemein-schulische und künstlerisch-professionelle Ausbildung zum Bühnentänzer und Berufsartisten von Klasse 5 bzw. Klasse 9 bis zum Abschluß der Berufsfachschule an der Staatlichen Ballettschule Berlin und Schule für Artistik
15. Schulen mit sportlichem Schwerpunkt

In den Bereich der **außerschulischen Bildung** wurden insbesondere Bildungs- und Kulturinstitutionen mit ihren Modellversuchen aufgenommen, die sich neu etablieren wollten, oder die ihre bisherige Arbeit um neue Inhalte, Methoden oder Zielgruppen erweitern wollten. Zu

diesen Einrichtungen der außerschulischen Bildung gehören Musik- und Kunstschulen, soziokulturelle Zentren und Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie freie Kulturvereine.

Modellversuche im allgemeinbildenden Bereich/Außerschulische Bildung

16. Erstellung einer schlüssigen Didaktik zu neuen Schulformen der integrativen Musik- und Kunstschule
17. Intensivierung, Qualifizierung und Erweiterung der musisch-kulturellen Arbeit in den Schulen im Hinblick auf künftige Wechselwirkungen mit dem Wohnumfeld, mit der dezentralen Kulturarbeit im Bezirk und mit der Citykultur des Atriums - Zentrum für Jugendtheater, Jugendkunstschule, Literaturwerkstatt
18. Kulturprovinz - Provinzkultur. Die Kunstschule als medialer Teil eines im Aufbau befindlichen soziokulturellen Zentrums auf dem Lande
19. Fortbildung zum Kulturpädagogen/-animateur
20. Aufbau einer zielgruppenorientierten Kunstbesuchergemeinschaft - Kunstabonnement und Arbeitnehmer, Betriebe und Kommunen
21. Kulturell-ästhetische Bildung der Sinne
22. Weckung musisch-kreativer Fähigkeiten zur Förderung von kulturellem Leben in einer Stadtregion mit sozialem Brennpunktcharakter als Kooperation von Volkshochschule und Schule
23. Schule für Kunst und Theater - Ausbildungsbezogene Orientierung im Bereich bildende und darstellende Kunst für Jugendliche und Erwachsene
24. Clipper - das Videomagazin. Neue Formen kulturpädagogischer Medienarbeit mit Jugendlichen

Im Bereich **Hochschule** wurden mehrere Modellversuche aufgenommen, die eine Entwicklung und Etablierung studentischer Kulturarbeit an Fachhochschulen und Universitäten erproben und durchsetzen wollten. Außerdem wurden zwei Studiengänge einbezogen, die in neuere Bereiche der Kunstvermittlung und Kulturarbeit, nämlich zu Kunsttherapie und Kulturmanagement, vorgestoßen sind.

Modellversuche im Bereich Hochschule

25. Anregung, Förderung und Begleitung studentischer Kulturarbeitsgemeinschaften in Bochum
26. Anregung, Stärkung und Begleitung studentischer Kulturaktivitäten an den Hochschulen Karlsruhe/ Pforzheim
27. Anregung, Förderung und Begleitung studentischer Kulturarbeitsgemeinschaften in Tübingen/ Reutlingen
28. Studiengang Kunsttherapie/Kunstpädagogik mit der Studienrichtung Schauspiel mit Sprechkunst
29. Weiterbildungsangebot Kultur- und Bildungsmanagement

Für die Einschätzung der Modellversuche wurde ein Analyseschema entwickelt, das aus der Evaluationsforschung, die in jüngster Zeit vielfach Anwendung in der Bildungs-, Kultur- und Jugendpolitik gefunden hat (vgl. Liebal/ Kolfhaus 1996), etliche Elemente einbezieht. Das Raster umfaßt neben 'objektiv' nachprüfbaren Ergebnissen und Impulsen (z.B. schriftliche Arbeitshilfen, Fortsetzung der Maßnahme nach der Modellversuchsförderung, Auswirkungen auf Curricula und Ausbildungsregelungen) auch 'weichere' Kriterien, die u.a. mitarbeiter- und teilnehmerbezogene Wirkungen (wie z.B. den Erwerb sozialer Kompetenz oder die Verbesserung beruflicher Chancen) berücksichtigen. Diese Kriterien, die auch unter dem Stichwort der „Schlüsselqualifikationen“ in der bildungstheoretischen Diskussion bekannt sind, sind auch für die Wirksamkeitsüberprüfung von musisch-kulturellen Modellversuchen fruchtbar, weil sich damit Folgen aufzeigen lassen, die über die etwaige institutionelle Weiterführung hinausgehen.

Zu bedenken ist bei der Analyse der Modellversuche jedoch, daß nicht sämtliche Auswirkungen in einem direkten kausalen Zusammenhang mit den Modellversuchen zu erklären sind. Das wird nur in den wenigen Fällen möglich sein, bei denen sich rechtliche Grundlagen geändert haben oder organisatorische Bedingungen verbessert wurden. Wirkungen von Versuchsinhalten im Hinblick auf die Adressaten, z.B. Kinder oder Jugendliche, sind, wie aus der Medienwirkungsforschung bekannt ist, nicht pauschal festzustellen, sondern setzen ein differenziertes Untersuchungsinstrumentarium voraus, das wegen des Aufwands nur in wenigen Modellversuchen eingesetzt werden konnte. Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, daß die 'weicheren' Kriterien in der Regel nicht explizit in den Abschlußberichten und -materialien behandelt werden. Sie müssen daher aus den Texten, manches Mal auch 'zwischen den Zeilen', herausgefiltert werden, was auch von der Gewichtung und Ausführlichkeit der Materialien abhängig ist und somit eine vergleichende Bewertung ausschließt.

Trotz dieser Erfassungsschwierigkeiten wurde folgendes Analyseraster für Modellversuche im musisch-kulturellen Bereich entwickelt, das sich auch als Gliederungsentwurf für zukünftige Sachberichte von BLK-Modellversuchen versteht:

1. Institutionelle Weiterführung

- Projektfortsetzung
- Weiterentwicklung von vorhandenen Strukturen (Festigung/ Profilierung)
 - Einfluß auf Organisation/ Ausstattung/ Technik
 - Einfluß auf bisherige Inhalte/ Schwerpunkte
 - Einfluß auf Förderansätze (Landes-, Kommunalebene)
- Kooperation mit anderen Einrichtungen/ Vernetzung
- Entwicklung neuer Strukturen („Leuchtturm“-Funktion)

2. Mitarbeiterbezogene Auswirkungen

- Kompetenzzuwachs/ -neuerwerb/ Erfahrungsaustausch (künstlerisch-kulturell, pädagogisch, besonders fachspezifisch)
- Verbesserung beruflicher Chancen/ Ausweitung des Aktionsradius
- neue Aufgabenbereiche/ Verantwortlichkeiten

3. Teilnehmerbezogene Auswirkungen

- Bildungswirkungen/ -erfolg (künstlerisch-kulturell, pädagogisch, besonders fachspezifisch sowie in Form von Abschlüssen)
- Erwerb von sozialer Kompetenz
- Gewinnung neuer Teilnehmer/innen/ Zielgruppen
- Verbindung und Zusammenarbeit von unterschiedlichen Teilnehmergruppen

4. Inhaltlich-konzeptionelle Impulse

- Übertragbarkeit/ Transfer von Themen/ Angebote
- Innovative Ergebnisse/ Weiterbearbeitung bei anderen Einrichtungen
- Aufnahme in Lehrpläne/ Curriculumentwicklung (Lernziele, -inhalte, -methoden)
- Aufnahme in wissenschaftliche Diskurse/ Fachpublikationen
- Impulse für Bildungsplanung/ Fachpolitik (auf Bundes-, Landes- oder Regionalebene)

Mit diesen vier Hauptkategorien wurden die 29 Modellversuche im einzelnen untersucht. Grundlage dazu bildete eine Dokumentationsrecherche im Bundesministerium für Bildung,

Wissenschaft, Forschung und Technologie. Insbesondere wurden die Förderakten, die Zwischen- und Abschlußberichte und, wenn vorhanden, auch weitere (audiovisuelle) Materialien sowie Beiträge in Fachpublikationen herangezogen. Dabei konnte das Raster nur für jeden Modellversuch als grober Leitfaden angelegt werden, da Unterschiede nicht nur in den Bildungsbereichen oder Spartenzusammenhängen lagen, sondern auch deutliche regionale bis lokale, finanzielle und personelle Differenzen im Hinblick auf die Durchführung und die wissenschaftliche Begleitung aufzuweisen sind.

Daher wurden für jeden der ausgewählten Modellversuche ein Kurzbericht über seine Einordnung in den Kontext der musisch-kulturellen Bildung sowie eine Auflistung der wichtigsten Ziele und Rahmenbedingungen verfaßt. Darauf aufbauend wurde für jeden Modellversuch nach den Hauptkategorien - institutionelle Weiterführung, mitarbeiter- und teilnehmerbezogene Auswirkungen sowie inhaltlich-konzeptionelle Impulse - das Untersuchungsmaterial einer Detailanalyse unterzogen. Dabei war nur eine qualitative Vorgehensweise möglich, die einen quantifizierenden Vergleich der Modellversuche, z.B. der Teilnehmergruppen, des Personaleinsatzes oder der Unterrichtseinheiten, aus den angeführten Gründen nicht erlaubte.

Modellversuche im allgemeinbildenden Bereich/ Schule

1. Verbindung schulischer mit außerschulischer Medienarbeit (A 6270)

An diesem Modellversuch, der von 1990 bis 1993 in Bremen lief, waren neben der Landesbildstelle drei Schulzentren und eine Gesamtschule (alle mit der Sekundarstufe I) ein Jugendfreizeitheim sowie zwei freie Träger der Jugendarbeit und ein Gemeinschaftszentrum beteiligt. Konkret ging es darum, Bedingungen der kreativen Arbeit mit dem Medium Video zu erproben, wobei insbesondere die Kooperation von Schulen mit außerschulischen Einrichtungen entwickelt werden sollte. In vier Teilprojekten an verschiedenen Schulstandorten standen Räumlichkeiten für die Medienarbeit zur Verfügung. 13 Lehrkräfte der Sekundarstufe I, drei pädagogische Fachkräfte sowie weiteres Personal, z.T. auch nebenamtlich, konnten als Mitarbeiter/innen für diesen Versuch gewonnen werden.

Die Zahl der beteiligten Schüler stieg von 200 im ersten auf 396 im dritten Jahr des Modellversuchs, wobei im wesentlichen Schüler der Sekundarstufe I erreicht wurden, z. T. aber auch Auszubildende. Im wesentlichen ging es bei dem Modellversuch um die Produktion von Videofilmen, für die auch die Lehrkräfte an den Schulstandorten im Hinblick auf eine aktive Videoarbeit qualifiziert werden sollten. In einem vierzehntägigen Fortbildungstreffen wurden mit den beteiligten Lehrkräften verschiedene Techniken, Filmsprache, Nachbearbeitung sowie Ansätze der medienpädagogischen Praxis behandelt.

Ergebnisse des Modellversuchs zeigten sich insbesondere in der fruchtbaren Kooperation von schulischen und außerschulischen Einrichtungen, wobei die außerschulischen Einrichtungen insgesamt günstigere und attraktivere Bedingungen für die Videoarbeit (z.B. besser ausgestattete Räume, Arbeitsmöglichkeiten ohne Unterrichtscharakter) boten. Die schulischen Organisationsstrukturen konnten aufgrund der Zeitbedingungen selbstorganisierte Medienarbeit nur begrenzt ermöglichen. Bei den außerschulischen Angeboten waren demgegenüber Arbeitsprobleme, die durch die Fluktuation in den Gruppen entstanden, zu bewältigen.

Für die Lehrkräfte an den betreffenden Schulen ergaben sich Veränderungen im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht dadurch, daß sie lebensnahes und selbstbestimmtes Lernen in

verschiedenen Fächern entwickeln konnten. Die Motivation der beteiligten Schüler/innen wurde dadurch noch bestärkt, daß es eine wachsende Resonanz auf die öffentliche Vorführung ihrer Videofilme gab. Dadurch erhöhte sich nicht nur das Engagement der Beteiligten, sondern auch das Interesse von weiteren Zielgruppen. Vor allem ist hervorzuheben, daß es im Modellversuch gelungen ist, Jugendliche selbst zu einer lehrenden Mitarbeit zu gewinnen. Im Rahmen von Tutorentätigkeit älterer Schüler gelang es, auf der Ebene der Jugendlichen einen direkten Kontakt zu finden und eine engagierte Zusammenarbeit zu initiieren. In der Verbindung der Fortbildung in medienpädagogischer Theorie mit praktischen Übungen ergab sich für die Lehrer/innen, die vor allem organisatorische und gruppenpädagogische Aufgaben hatten, die Möglichkeit, dieses Medium direkt in ihren Unterricht miteinzubeziehen.

Dieser Modellversuch macht auch in seinen Teilprojekten deutlich, welche medienpädagogischen Leistungen Schule entwickeln kann. Insbesondere in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen können bestimmte fächerbezogene Restriktionen aufgehoben werden, so daß es zu einer kulturellen Bildung kommen kann, die den Alltag von Jugendlichen aufgreift und zugleich bearbeitet. Bei den beteiligten Schülergruppen ergab sich für einzelne eine positive Veränderung dadurch, daß sie über technische Kompetenz in der Gruppe eine soziale Anerkennung erhielten und kommunikative Fähigkeiten weiter entwickeln konnten.

Dieser Modellversuch macht deutlich, wie relativ einfach, unaufwendig und perspektivereich die Kooperation von schulischen und außerschulischen Einrichtungen in Fragen der Medienpädagogik sein kann. In dem Modellversuch selbst wurden Grundlagen für die medientechnische Infrastruktur in den Schulen gelegt und eine Anerkennung der Videoarbeit - auch auf der Ebene der Schulverwaltung - inner- und außerhalb der Schule erreicht. Herauszustellen ist dabei, daß solches entdeckendes und selbstbestimmtes Lernen mit kreativen Ansätzen nicht nur mit dem Medium Video möglich ist, sondern auch mit anderen kulturellen Techniken.

2. Geschichtspfad Blumenthal - Schüler erforschen die Geschichte ihres Stadtteils und dokumentieren sie mit künstlerischen Mitteln (A 6294)

In diesem Modellversuch in Bremen-Blumenthal ging es um die Öffnung von verschiedenen Schulzentren in diesem Stadtteil in Form der Kooperation mit einer außerschulischen Einrichtung. Im Versuchszeitraum von 1989-1992 stand in der Verbindung mit musisch-kulturellem Lernen die Erkundung des eigenen sozialen und kulturellen Umfeldes, seiner historischen Bedingungen, im Vordergrund. Als Kooperationspartner außerhalb der Schule diente das stadtteilgeschichtliche Dokumentationszentrum Blumenthal mit seinen Räumlichkeiten und mit zwei Pädagogen.

Fachlehrer aus den beteiligten Schulstufen, insbesondere der Fächer Geographie, Deutsch und Geschichte, haben mit Schüler/innen in Arbeitsgruppen und Projekten mehrere historische Themen aus dem Stadtteil aufgegriffen und mit Hilfe des Dokumentationszentrums zu kulturpädagogischen Projekten weiterentwickelt. Für diese projektorientierte Unterrichtsarbeit war das Dokumentationszentrum gut geeignet, denn mit dem dort vorhandenen Material und der Technik konnten im Laufe des Modellversuchs Ausstellungen, Videoproduktionen Fotoarbeiten usw. realisiert werden. Diese Medienproduktionen wurden zum großen Teil auch öffentlich vorgeführt und fanden einen großen Anklang.

Für die Beteiligten am Modellversuch erwies sich die Verbindung von historischem Lernen und offener Unterrichtsarbeit mit einem Kooperationspartner außerhalb der Schule als positiv.

Denn diese Arbeitsformen wirkten auf die Schüler/innen motivierend, sich mit der Geschichte ihres Stadtteils auseinanderzusetzen. Die beteiligten Lehrer/innen konnten neben kognitiven Aspekten des Lernens verstärkt affektive miteinbeziehen. Die Geschichtsvermittlung lief dabei über erzählende Formen wie Interviews, Rollen- oder Hörspiele.

Die beteiligten Schulen haben unter dem Eindruck des Projekts in Teilbereichen ihre Konzeption zur Integration von außerschulischen Institutionen in die Unterrichtsarbeit weiterentwickelt. Dabei war für den Bremer Stadtteil die Arbeit des Dokumentationszentrums für die Öffnung von Schule von besonderem Wert. Denn in deren Arbeitsatmosphäre konnten Schülern, z.T. in freiwilligen Arbeitsgruppen, historischen Fragestellungen jenseits von Schulbedingungen engagiert und eigeninitiativ nachgehen.

Das historische Lernen war in den Modellversuchen auch immer mit medienpädagogischer Arbeit an Schulen verbunden. Denn die historischen Themen wurden mit modernen Techniken wie etwa Video aufgenommen. So konnten sich die Schüler/innen in großer Zahl auch medientechnische Kenntnisse aneignen sowie ihre kommunikative Kompetenz innerhalb der Schülergruppen, aber auch gegenüber den beteiligten Lehrkräften, weiterentwickeln. In den Schülergruppen selbst wurde Teamarbeit und selbstbestimmtes Handeln erprobt, das durch die Kooperation mit einer außerschulischen Einrichtung noch unterstützt wurde.

Insgesamt konnten neun Teilprojekte realisiert werden, in denen historische Materialien in einer auch für Jugendliche ansprechenden Weise verarbeitet wurden. Denn es wurden häufig alltagsgeschichtliche Themen, wie etwa die Lebens- und Arbeitssituation von Stadtteilbewohnern in die Geschichtsvermittlung aufgenommen. Ein Video mit der Dokumentation der Einzelprojekte illustriert diesen von Schülern selbst „als Spaß am Lernen“ beschriebenen Modellversuch.

3. Persönlichkeitsbildung durch Einsatz spielerischer, musikalischer und bildnerischer Elemente in der Schule (A 6298)

In dem baden-württembergischen Modellversuch von 1991 bis 1993 ging es um die Stärkung ganzheitlicher Erziehungsansätze in der Schule. Ausgangspunkt waren bildungstheoretische Überlegungen, die die Bedeutung musisch-kultureller Elemente im Schulunterricht betonen: Für eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern und Jugendlichen sind neben kognitiven Herausforderungen auch emotionale und kreative Impulse wichtig, die jedoch im Fachunterricht in der Regel vernachlässigt werden.

Aufgabe des Modellversuchs war es daher, methodisch-didaktische Arbeitshilfen für Lehrer/innen für die musisch-kulturelle Gestaltung ihres Fachunterrichts zu entwickeln. Insgesamt wurden neben einem bildungstheoretischen Einführungstext 12 Arbeitshilfen für die folgenden Fächer erarbeitet: Deutsch, Englisch, Französisch, Alte Sprachen, Geschichte, Gemeinschaftskunde, Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Erdkunde, Sport.

Diese Arbeitshilfen, die für den Fachunterricht und fächerverbindenden Unterricht aller Schularten der Sekundarstufe I und für die Sekundarstufe II allgemeinbildender Gymnasien entwickelt wurden, beschreiben eine Vielzahl kreativer Arbeitsmethoden aus den Bereichen Musik, Darstellendes Spiel und Bildnerisches Gestalten mit wichtigen methodisch-didaktischen Hinweisen und Illustrationen.

Hervorzuheben ist, daß dabei der Spezifik des jeweiligen Faches Rechnung getragen wurde. So finden sich in den Arbeitshilfen für philologische Fächer Übungen zur Körpersprache, zum Rollenspiel und zum spielerisch-kreativen Umgang mit Sprache und Text. In der Arbeitshilfe Mathematik werden in Beispielen und Übungen die Bezüge der Mathematik zur Kunst und Musik dargestellt, und in naturwissenschaftlichen Fächern wird eine stärkere Einbeziehung der Umwelt vorgenommen (z.B. Umweltspiele im Chemieunterricht).

Insgesamt enthalten die Arbeitshilfen eine umfassende Methodensammlung, die Lehrern/innen der genannten Schultypen wertvolle Anregungen für einen lebensweltorientierteren und motivationsfördernden Unterricht liefern, wobei es den Pädagogen überlassen bleibt, in welcher Form und in welchem Umfang sie die Übungen in ihren Fachunterricht integrieren.

4. Verstärkte Musikerziehung an weiterführenden Schulen durch Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen (A 6299)

Ziel des Modellversuchs, der von 1989 bis 1993 in Baden-Württemberg stattfand, war es, die musikalische Erziehung in Schulen durch Kooperation mit außerschulischen Institutionen der Musikpflege, Musikwissenschaft, Kultur- und Medienarbeit, mit Vereinen der Laienmusik und mit professionellen Musikern zu stärken. Eine „Öffnung der Schule“ erfolgte dabei in dreifacher Hinsicht: erstens wurden Schüler/innen in dem Projektunterricht mit gesellschaftlichen Bereichen des Musiklebens vertraut gemacht. Zu diesen gehörten neben Hörfunk und Presse auch das Musikhandwerk und die Musikindustrie. Zweitens sollten Schüler/innen durch die Zusammenarbeit mit Initiativen der Laienmusik zu musikalischer Aktivität über ihre Schulzeit hinaus angeregt werden. Drittens ging es auch darum, professionelle Musiker/innen in die Schule einzuladen und somit einen anspruchsvollen projektbezogenen Musikunterricht zu ermöglichen.

Der Modellversuch wurde durch eine Koordinierungsstelle sorgfältig vorbereitet und stieß auf eine erfreulich hohe Resonanz in Baden-Württemberg. Im Vorfeld wurden die Möglichkeiten der Kooperation von Schulen mit außerschulischen Institutionen in verschiedenen ländlichen und städtischen Regionen erhoben. In dem vierjährigen Förderzeitraum konnte mit 18 Projektschulen aus unterschiedlichen Kulturregionen direkt zusammen gearbeitet werden, weitere 39 Schulen waren zu bestimmten Aufgabenstellungen als Kooperationspartner einbezogen. Insgesamt waren rund 3.100 Schüler/innen in die Projektarbeit einbezogen. In jeder der 18 Projektschulen wurden vier bis fünf Teilvorhaben durchgeführt, die u.a. zu den folgenden Schwerpunktthemen angeboten wurden: „Förderung besonderer Talente“, „Profis betreuen eine schulische Produktion“, „Studenten als Mentoren“. Ausgangspunkte für die Projektarbeit waren der Fachunterricht Musik und bestehende Arbeitsgemeinschaften wie Chöre und Instrumentalgruppen. Zusätzlich wurden verschiedene Fördermaßnahmen für musikalisch besonders begabte Schüler/innen angeboten.

Hervorzuheben ist ferner, daß sich der Modellversuch auf alle Schultypen bezog. Insgesamt waren 9 Hauptschulen, 18 Realschulen, 21 Gymnasien, 5 Förderschulen und 4 Berufsschulen einbezogen. Fachlich begleitet wurde der Modellversuch von einem Beirat mit Vertretern/innen aus Musikverbänden, Hochschulen und Schulverwaltungen, wodurch u.a. eine Verankerung des Modellversuchs in der Bildungspolitik und Öffentlichkeit erleichtert wurde.

Als ein wichtiges Ergebnis des Modellversuchs liegen mehrere Handreichungen vor, die für die unterschiedlichen Schularten Modelle zur lehrplanbezogenen Kooperation vorstellen.

Durch ihren praxisbezogenen Aufbau können sie weitere Schulen und Lehrer/innen zu ähnlichen Kooperationsmaßnahmen mit außerschulischen Partnern im Musikbereich anregen.

5. Entwicklung und Förderung kreativer und gestalterischer Elemente der beruflichen Bildung durch Zusammenarbeit der Lernorte Schule und Betrieb mit Künstlern und Einrichtungen des musisch-kulturellen Bereichs (KUBUS) (A 6304)

Der Modellversuch von 1990 bis 1993 richtete sich an Auszubildende in berufsbildenden Schulen und Kollegschaften in Düsseldorf und Duisburg. Zu den Zielen des Modellversuchs gehörten im wesentlichen:

- die berufliche Qualifizierung enger mit musisch-kulturellen Angeboten zu verknüpfen, um u.a. durch kreative Gestaltungs- und Lösungsmöglichkeiten den Auszubildenden Anregungen für flexibles und innovatives Handeln im beruflichen Kontext zu geben;
- im Gegenzug aber auch Elemente berufsbezogener Interessensorientierungen und Fertigkeiten in gestalterisch-kreative Handlungsprozesse zu integrieren;
- durch die Kooperation von Künstler/innen und außerschulischen Einrichtungen musisch-kultureller Bildung zur „Öffnung von Schulen“ beizutragen und für Künstler/innen neue kulturpädagogische Einsatzmöglichkeiten zu erschließen.

Träger des Modellversuchs war die Stadt Düsseldorf, die mit dem „Lernort Studio“ über eine Koordinierungsstelle für künstlerische Angebote an Schulen verfügte, die auch die Projektleitung übernahm.

An dem Modellversuch haben 1.927 Auszubildende in insgesamt 147 Projekten teilgenommen. Diese verteilten sich auf insgesamt 16 Berufs- bzw. Kollegschaften. Folgende Einrichtungen bzw. Angebote konnten zur Verfügung gestellt werden: Werkstätten für Holz, Metall, Textil, Grafik, Druck, Buchbindung, Fotografie und Video. Darüber hinaus wurden einige Projekte, die eine spezielle technische Ausstattung benötigen, in Kooperation mit Betrieben durchgeführt.

Die künstlerisch-kreativen Projekte fanden in unterschiedlichen schulischen Kontexten statt:

- als Angebote im schulischen Wahlbereich;
- als Bestandteil des beruflichen Schwerpunktunterrichts;
- als Einbindung in die betriebliche Ausbildung;
- als Angebote für spezielle Zielgruppen (z.B. für Schüler/innen ohne Ausbildungsvertrag);
- als Kurse, die eine projektbezogene Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen ermöglichten.

Der Projektarbeit lag kein festes Curriculum zugrunde, sondern sie erfolgte in erster Linie prozeß- und produktorientiert.

Der Modellversuch wurde von einem Beirat mit Vertretern der Schulen, Schulverwaltung, von Gewerkschaften, Kammern und Betrieben begleitet. Darüber hinaus fand eine wissenschaftliche Begleitung in Form einer standardisierten Befragung mit anschließender qualitativer Interpretation statt, um so im laufenden Modellversuch Impulse für die weitere Durchführung geben zu können.

Der in seinen Zielen und seiner Struktur ambitionierte Modellversuch konnte erfolgreich umgesetzt werden. Die Resonanz der Auszubildenden auf die künstlerischen Angebote war in

der Regel sehr positiv, und die Kooperation mit den beteiligten Berufs- bzw. Kollegschulen und Betrieben verlief zufriedenstellend. Zu den Ergebnissen gehört auch, daß durch musisch-kulturelle Angebote im Rahmen der Ausbildung (in der Berufsschule und im Betrieb) besonders gut berufliche Schlüsselqualifikationen wie Flexibilität, Kreativität oder Teamfähigkeit zu stärken sind.

Die Kooperation von Künstlern/innen und Lehrern/innen wurde im Laufe des Modellversuchs immer konstruktiver und war durch gegenseitige fachliche Unterstützung gekennzeichnet. Insgesamt wurde dadurch die Notwendigkeit und Möglichkeit für Auszubildende erkennbar und erprobt, auch in der Berufsschule ästhetischen Orientierungen und kulturpraktischen Umsetzungen mehr Raum zu geben.

Die Erfahrungen und Ergebnisse des Modellversuchs sind geeignet, gezielte Anregungen und Praxishilfen für vergleichbare Maßnahmen in der beruflichen Ausbildung zu geben. Dazu trägt eine gelungene Arbeitshilfe bei, die u.a. Beiträge von Fachtagungen, den Bericht der wissenschaftlichen Begleitung und ausgewählte Projektdokumentationen enthält.

6. Orchesterspiel im Klassenverband (A 6319)

In dem Modellversuch von 1989 bis 1992 sollte im Rahmen des Musikunterrichts das Orchesterspiel im Klassenverband erprobt werden. Dabei ging es auch um die Übertragbarkeit auf andere Schulformen. Der Modellversuch wurde wissenschaftlich begleitet. Modellversuchsort war die Erich-Klausener-Schule in Herten, die eine Realschule in Ganztagsform in katholischer Trägerschaft ist. Das Angebot richtete sich an Schüler/innen von der 5. bis 8. Schulklasse.

Ausdrückliches Ziel des Modellversuchs war es, möglichst alle Schüler/innen eines Klassenverbandes in das Orchesterspiel einzubeziehen. Erreicht werden konnte dies u.a. dadurch, daß auf den jugendlichen Musikgeschmack durch die Auswahl moderner, für Bigbands geeigneter Musikstücke reagiert wurde, was sich motivationsfördernd auf die Schüler/innen auswirkte.

Der Modellversuch konnte mit großem Erfolg realisiert werden. In den im Modellversuch vertretenen Klassen beteiligten sich alle Schüler/innen an dem Orchesterspiel. Neben dem Musizieren im Unterricht trafen sich die Klassen in der Regel in Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag. Ein weiteres zusätzliches Angebot bestand in einem Instrumentalunterricht, in dem Kenntnisse im Einzelunterricht vertieft werden konnten.

Zu den wichtigsten Ergebnissen des Modellversuchs gehören:

- Bei allen Schüler/innen konnte (in unterschiedlichen Maß) eine Begabung zum Musizieren festgestellt und nach relativ kurzer Zeit hörbare Ergebnisse erzielt werden. Dieses Erfolgserlebnis wirkte sich allgemein leistungs- und motivationsfördernd auf viele Schüler/innen aus.
- Die im Modellversuch gesammelten Erfahrungen belegten, daß sich das gemeinsame Musizieren positiv auf die allgemeine Persönlichkeitsbildung und die soziale Kompetenz vieler Schüler/innen auswirkt.
- Durch das Musizieren konnten im Unterricht musiktheoretische Inhalte in praxisbezogener Form vermittelt werden.

- Es bestand bei vielen Schüler/innen die Bereitschaft, über den Schulunterricht hinaus am Orchesterspiel im Klassen- oder Jahrgangsverband teilzunehmen. Länger bestehende Ensembles traten im Rahmen von Schulfesten, Gottesdiensten u.ä. auf.
- Mit dem Modellversuch konnte eine „Öffnung der Schule“ erreicht werden. Dies betrifft zum einen die freizeitbezogenen Aktivitäten der Schüler/innen am Nachmittag und zum anderen die Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen wie zum Beispiel mit der Musikschule.

Im Verlaufe des Modellversuchs sind Handreichungen aus dem Bereich der Kirchenmusik für das Orchesterspiel im Klassenverband erarbeitet worden. Diese umfassen neben Noten auch Hinweise für die Instrumentierung. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurde ein Video erstellt, das als Anschauungs- und Lehrfilm genutzt werden kann. Darüber hinaus wurden kommentierte Literaturlisten erstellt, die den Aufbau einer Handbibliothek in Schulen unterstützen können.

Die Begründungen des Schulträgers, der Projektleitung und der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs zur Übertragbarkeit des Modellversuchs auf andere Schulformen (auch auf Halbtagsschulen) sind schlüssig. Die Auswertung des Modellversuchs belegte, daß diese Form des Musikunterrichts nicht zu einer Ausweitung der Stundenzahl beiträgt und somit auch kein zusätzliches Lehrpersonal beschäftigt werden muß. Bei den Musiklehrern ist keine spezifische Ausbildung im Orchesterspiel notwendig, soweit diese bereit sind, sich notwendige Qualifikationen in Fortbildungen anzueignen. Die erforderlichen Mittel für Verwaltungs- und Sachkosten stehen in einem vertretbaren Verhältnis zu dem „ideellen“ Gewinn, der mit dieser Form des Musikunterrichts für Schüler/innen und Schule erreicht werden kann.

7. Texterstellung und -gestaltung mit dem Computer (A 6339)

Dieser Modellversuch wurde im Zeitraum von 1989-91 am Alten Gymnasium in Bremen unter der Projektleitung eines dortigen Lehrers für Deutsch und Geographie durchgeführt. Das Projekt hatte die Zielsetzung, ausgehend vom Deutschunterricht auf allen Schulstufen Lehrer und Schüler mit computergestützter Textarbeit vertraut zu machen. Neben dem Kennenlernen der Arbeitsweise eines PC (Informationstechnische Grundbildung) wurden orthographische und grammatikalische Grundvoraussetzungen vermittelt. Darüber hinaus wurde der Umgang mit Texten z.B. durch die außerschulische Kooperation mit Einrichtungen wie Theater oder Museum sowie durch die Veröffentlichung von Schülerbeiträgen gefördert.

Insgesamt etwa 650 Schüler/innen in den Jahrgängen 7-12 haben an 50 Unterrichtseinheiten, für die mit Modellversuchsmitteln 12 Computer angeschafft wurden, teilgenommen. Zehn Lehrer/innen mit dem Fach Deutsch wurden in den acht begleitenden Fortbildungsveranstaltungen auf diesen computerunterstützten Unterricht vorbereitet.

Der Unterricht hatte für die Schüler/innen sowie für die beteiligten Lehrer/innen verschiedene Auswirkungen: Auf der Schülerseite wurde Sprache als Kommunikationsmittel stärker wahrgenommen und auch bewußt eingesetzt. Im Vergleich zum bisherigen Deutschunterricht waren die Leistungen bei der Texterarbeitung wesentlich besser, sowohl hinsichtlich des Engagements der meisten Schüler/innen als auch hinsichtlich der sprachlichen Ergebnisse. Das gilt teilweise auch für die leistungsschwächeren Schüler/innen. Bei den Lehrern in der Fortbildung zeigte sich, daß die individuelle Betreuung zu einer kontinuierlichen Veränderung des Deutschunterrichtes mit dem Einsatz von PC führte. Durch die Entwicklung von zahlreichen

Fortbildungsmaterialien gelang es, praxisnahe Beispiele für die Texterarbeitung und typographische Gestaltung direkt zu erproben. Insbesondere durch Beratungen wurden die verschiedenen Arbeitsschritte am Computer in anderen Schülergruppen durchgesetzt.

Dazu gehörte auch, daß von der Projektleitung eine Konzeption für ein Curriculum „Schreiben, typographisches Gestalten von Texten mit Computern im Deutschunterricht“ erarbeitet wurde. Dabei zeigte sich, daß im Rahmen eines kooperativen, arbeitsteiligen und offenen Unterrichtskonzepts überdurchschnittliche Ergebnisse - etwa im Vergleich zum traditionellen Frontalunterricht - erzielt wurden. Der Einsatz von Computern im Deutschunterricht verlangt nach flexiblen Unterrichtsformen und von den Lehrern eine kooperative Unterrichtsorganisation, die sich im Modellversuch in der gegenseitigen Unterstützung der Schüler/innen ausdrückte. Die höhere Motivation, mit Texten am Computer zu arbeiten, wurde auch damit begründet, daß mit ihrer Gestaltung häufig auch eine Veröffentlichung verbunden war. Die Computer wurden insgesamt nicht als Schreibmaschinenersatz in der Schule benutzt, sondern als ein Kommunikationsmedium. Daher ist es auch positiv zu bewerten, daß im Rahmen der Öffnung des Fachunterrichts in Form von Sonderprojekten die beteiligten Schüler/innen an Reportagewettbewerben und Text-Collagen mitarbeiten konnten.

Die Erkenntnisse dieses Modellversuchs wurde im Rahmen einer Abschlußtagung und anhand ausgewählter Unterrichtsbeispiele verschiedenen Adressaten zugänglich gemacht. Vor dem Hintergrund des zunehmenden Computereinsatzes im Bildungswesen oder der Aktion „Schulen ans Netz“ des BMBF macht dieser Modellversuch als quasi Vorläuferprojekt deutlich, wie motivierend es für Schüler/innen sein kann, neue Medien im Deutschunterricht einzusetzen.

8. Erweiterte und vertiefte musikalische Erziehung - eine Perspektive gesamtschulspezifischer Bildungsarbeit (A 6372)

An der Integrierten Gesamtschule Duisburg-Mitte wurde in der 5. bis 8. Klasse von 1990-93 sog. „Musikklassen“ eingerichtet, die fünfstündigen Musikunterricht pro Woche parallel zu den anderen Klassen an dieser Schule mit regulärem zweistündigen Unterricht anboten. Mit diesen Kontrollklassen sollten die Auswirkungen des zeitlich und thematisch erweiterten Musikunterrichts auf die Persönlichkeitsentwicklung sowie auf das Leistungs- und Sozialverhalten der Schüler/innen, die sich für dieses Schulangebot gesondert anmelden konnten, untersucht werden.

Das zusätzliche Musikangebot bestand zum einen aus Instrumentalunterricht in Kleingruppen und griff zum anderen thematische Schwerpunkte wie Musik und Tanz, Musiksoziologie und -psychologie u.a. auf. Die interessierten Schüler/innen engagierten sich auch in freiwilligen Musikgruppen außerhalb der Unterrichtszeit und traten regelmäßig in Schulkonzerten auf. Für den Unterricht standen an der Gesamtschule neben zahlreichen Instrumenten mehrere Fach- und Übungsräume - auch für Bands - einschließlich einer Verstärkeranlage zur Verfügung. Der zusätzliche Unterricht wurde von Musikschullehrern erteilt, die mit den anderen Lehrkräften kontinuierlich an Fortbildungsveranstaltungen teilnahmen.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs wurde ein umfangreiches Befragungs- und Testinstrumentarium eingesetzt, das folgende Ergebnisse - in Ergänzung der Erfahrungsberichte der beteiligten Lehrer/innen - im Hinblick auf die Schüler/innen der Musikklassen erbrachte:

- In diesen Klassen wird angstfreier, selbständiger und konzentrierter mit einem ausgeprägten Gefühl für Musik, Tonklang und Melodie gelernt.
- Deutlich erkennbar ist ein verbessertes soziales Miteinander der beteiligten Schüler/innen, die sich gegenseitig helfen und Konflikte untereinander eher selbst lösen.
- Das Fach Musik nimmt eine Spitzenstellung ein, wenn es um die Frage Spaß am Unterricht oder um die Wichtigkeit im Fächerkanon geht
- Feststellbar ist eine starke Identifikation mit der Schule bei den Schülern, Lehrkräften und den betreffenden Eltern, was sich auch auf Leistungs- und Sozialverhalten bezieht.

Für die betreffende Gesamtschule in Duisburg war dieser Modellversuch darüber hinaus ein wichtiger Ansatz, ihr pädagogisches Profil zu verbessern und mit stadtteilbezogenen Musikveranstaltungen auch eine Öffnung der Schule zu erproben.

Mit diesen Ergebnissen des Modellversuchs sind Auswirkungen der musikalischen Bildung im Jugendalter zu belegen, die klar für eine Ausweitung des entsprechenden Unterrichtsfachs sprechen. So hat der Versuch, der im Zusammenhang mit einem BMBF-Langzeitprojekt an Berliner Grundschulen mit musikbetonten Zweigen weiter verfolgt wird, zahlreiche Vorschläge zur Ergänzung bestehender Curricula für den Musikunterricht erbracht, die auf andere Schulen und Schulformen übertragbar sind. Insgesamt wurden dadurch wichtige Hinweise auf die Notwendigkeit und Realisierbarkeit musischer Bildung in der Schule gegeben.

9. Erwerb von friesischer Sprachkompetenz innerhalb und außerhalb der Schule (A 6374)

In diesem Modellversuch von 1993 bis 1996 wurde an zwei Kindergärten und sechs Grundschulen im Kreis Nordfriesland/ Schleswig-Holstein die friesische Sprache in den Mittelpunkt gestellt. Ziel war es, diese gefährdete Minderheitensprache als kulturellen Identifikationsfaktor der Friesen schon im Kindesalter zu vermitteln. So verband sich mit der Neubelebung des Bilingualismus auch ein intensiver Zugang zur friesischen Kulturgeschichte.

In den Teilprojekten wurde an den Schulen beim Spracherwerb lernzielorientiert gearbeitet, während im Vorschulbereich mehr unter Einsatz von selbstentwickelten Spielen vorgegangen wurde. Bei den Kindergärten wurden z.T. Lehrer/innen mit Stundenanteil abgeordnet. Dabei kam es zu einem kontinuierlichen Austausch von Erfahrungen und Materialien bei der Sprachvermittlung. Er wurde neben Fachtagungen durch einen Beirat aus Lehrkräften, Sprachwissenschaftlern und aus weiteren Fachleuten ergänzt, die mit Minderheitensprache (Sorbisch), der Region und der Kulturarbeit vertraut waren.

Außerdem wurden durch die wissenschaftliche Begleitung Arbeitsgruppen eingerichtet, die eine audiovisuelle Dokumentation des Friesischunterrichts, eine entsprechende Ergänzung von Lehrplänen und Richtlinien für die Schule sowie eine Erarbeitung von Lern- und Spielmaterialien übernahmen.

In diesem Zusammenhang wurden auch die Vorgehensweise und Erfahrungen von Minderheitensprachen im Bildungswesen anderen Regionen verfolgt. Dazu gehörten Studienfahrten und Expertenaustausch vor allem mit der Oberlausitz, um die dortigen Erkenntnisse der Sprach-

vermittlung des Sorbischen im primären Bildungsbereich aufzunehmen. Mit der „Friesen-Akademie“ und anderen wissenschaftlichen Einrichtungen in Leeuwarden/ Westfriesland kam es zu einem ähnlichen Kontakt.

Durch die Einbeziehung von Großeltern und älterer Mitbürgern in den Unterricht, die Friesisch als Muttersprache gelernt hatten, kam es zu einem generationsübergreifenden Lernen dieser Sprache. Dieses Patenmodell ließ die Akzeptanz der Sprachvermittlung bei allen Beteiligten einschließlich der Eltern ständig wachsen. Letztere forderten, daß nach dem Modellversuch die Arbeit in Kindergärten und Schulen im Kreis Nordfriesland fortgesetzt werden sollte.

Die positiven Ergebnisse des Modellversuchs führten dazu, daß sowohl in Schleswig-Holstein als auch anderen Regionen die Erfahrungen und Arbeiten aufgegriffen wurden: Die saterländischen Friesen wollen eigene vorschulische Einrichtungen aufbauen, in denen ihre Sprache in der gleichen Weise Kindern nahegebracht wird. Auch in anderen Bundesländern sind die Konzeptionen zur friesischen Sprachvermittlung und deren praktische Anwendung von großem Interesse, u.a. in Brandenburg und in Sachsen (vor allem hinsichtlich des Sorbischen), in Niedersachsen (Förderung des Niederdeutschen und des Saterfriesischen), in Mecklenburg-Vorpommern (ebenfalls hinsichtlich des Niederdeutschen) und im Saarland (Förderung von Dialekten im vorschulischen und schulischen Bereich). Vor dem Hintergrund der Diskussion um die „Europäische Charta für Regional- und Minderheitensprachen“ erhielt der Modellversuch auch eine wichtige bildungspolitische Bedeutung.

10. Kunsttherapeutisches Arbeiten in der Grundschule (A 6484)

In diesem Modellversuch von 1993 bis 1996 wurden an einer Bremer Grundschule in einem mit sozialen Problemen belasteten Stadtteil therapeutisch-kunstpädagogische Ansätze für einzelne Schüler/innen und ganze Klassen entwickelt und erprobt. Durch die Einbeziehung der bildenden Kunst sollten individuelle Förderbedingungen auch über den Unterricht hinaus geschaffen werden, die u.a. die Lernbereitschaft und das Lernvermögen der Kinder verbessern sollten.

In einer längeren Vorlaufphase wurde mit den sieben beteiligten Lehrer/innen der Klassen 2-4 die Einzeltherapie und die Auswahl der Schüler/innen - 20 konnten daran im Versuch teilnehmen - vorbereitet. Die individuelle therapeutische Betreuung lief über einen Zeitraum von fast zweieinhalb Jahren, also bis zum Ende der Grundschule und wurde in den sog. „Kooperationsstunden“ der Lehrkräfte und Therapeuten - im Durchschnitt drei - reflektiert. Auch die sehr zeitintensive Vorbereitung von Klassenunterricht mit kunsttherapeutischen Elementen wurde hier koordiniert.

Die Entwicklungsfortschritte der einzelnen Schüler/innen sind nicht im Vergleich mit Kontrollgruppen untersucht worden, sondern durch eine Dokumentation von Beobachtungen, Arbeitsergebnissen und zusammenfassenden Erfahrungsberichten. Persönliche Veränderungen bei den Schülern, die teilweise in familiärer Verwahrlosung aufwuchsen, teilweise aus anderen Kulturkreisen kamen, konnten in der Steigerung der Konzentrationsfähigkeit, der Ausdauer und des Selbstwertgefühls, im Abbau von Aggressionen und Verhaltensdefiziten sowie in der Entfaltung von Kreativität und Kontaktfähigkeit festgestellt werden. Dies wirkte sich letztlich auf das gesamte Lernverhalten aus. Auch in den verschiedenen Unterrichtsprojekten der Kunsttherapeuten für die ganze Klasse, z.B. zu bestimmten Themen wie „Der Baum“ oder

mit bestimmten Maltechniken wie „Naß in Naß“, zeigten sich in eingeschränktem Maße solche Veränderungen bei den Schüler/innen.

Die im Rahmen des Modellversuchs entstandenen Bilder und Plastiken wurden in Ausstellungen inner- und außerhalb der Schule von den Kindern selbstbewußt präsentiert. Die Elternarbeit als ein weiteres Anliegen des Versuchs war für die beteiligten Lehrkräfte und Kunsttherapeuten eine besondere Anforderung, die aber nur teilweise, z.B. durch Hausbesuche, zustande kam. Hier haben die sozialen Verhältnisse, aus denen mehrere Kinder kamen, eine wesentliche Rolle gespielt.

Insgesamt war der Modellversuch ein innovativer Ansatz in der Regelschule, mit den Möglichkeiten der bildenden Kunst therapeutisch zu arbeiten. In Hinblick auf die Übertragbarkeit solcher Ansätze ist der hohe personelle und fachliche Einsatz ein entscheidender Faktor, der für eine qualifizierte Kunsttherapie gewährleistet sein muß. Durch eine spezifische Fortbildung von Lehrer/innen sowie eine schulorganisatorische Umstrukturierung können solche kunsttherapeutischen Arbeitsmöglichkeiten in den Schulalltag zumindest in Teilen eingebracht werden, die für die Schüler/innen außerordentlich positive Auswirkungen der Persönlichkeitsstärkung haben. Solche Erfahrungen werden auch aus der Musiktherapie bestätigt. Dabei wären solche Elemente nicht nur auf den Förder- oder Kunstunterricht zu beschränken, sondern sollte sich auf möglichst viele Lernbereiche beziehen. Das im Modellversuch erarbeitete Unterrichtsmaterial kann dabei als erfolgreich erprobte Grundlage dienen.

11. Förderung musisch-kultureller Angebote in der beruflichen Bildung (A 6403)

Zielsetzung des hessischen Modellversuchs mit einer Laufzeit von 1991 bis 1995 war es, musisch-kulturelle Angebote an berufsbildenden Schulen zu initiieren. Bei der Maßnahme handelt es sich um ein Kooperationsprojekt zwischen einer außerschulischen Einrichtung der kulturellen Bildung - der Jugendkunstschule Offenbach - und drei Berufsschulen: der August-Bebel-Schule als gewerblich-technische Berufsschule, der Käthe-Kollwitz-Schule, eine hauswirtschaftlich-pflegerische-sozialpädagogische Berufsschule, und der Theodor-Heuss-Schule für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich.

Weitere Ziele des Modellversuchs waren u.a.:

- den zum großen Teil theoriebezogenen Fachunterricht durch musisch-kulturelle Angebote zu ergänzen,
- den Schüler/innen eine künstlerische Eigentätigkeit und theoretische Auseinandersetzung mit gestalterischen Elementen, die zu ihrer beruflichen Tätigkeit gehören, zu ermöglichen und
- eine Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Einrichtungen im Bereich kultureller Bildung zu festigen.

Einbezogen waren in den - breit angelegten - Modellversuch insgesamt 1352 Schüler/innen aus 94 Klassen. In folgenden Sparten wurde mit den Schüler/innen gearbeitet: Bildnerisches Gestalten, Darstellendes Spiel, Tanz/Rhythmik, Plastisches Gestalten und Video/Fotografie. Die Angebote wurden in Kursen im Rahmen der Unterrichtszeit und in freiwillig zu belegenden Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag durchgeführt. Die künstlerische Anleitung wurde von Mitarbeiter/innen der Jugendkunstschule übernommen. Die Unterrichtsleitung erfolgte im Co-Teaching zwischen der künstlerischen Kursleitung und den Lehrer/innen. Den Kursen lag bewußt kein festes Curriculum zugrunde, es wurde - dem jeweiligen künstlerischen Medium angemessen - prozeß- und produktorientiert gearbeitet.

Der Modellversuch hat vielfältige Impulse für Schüler/innen, Lehrer/innen und Schulen geben können: So erlebten die Teilnehmer/innen in vielen Fällen die künstlerischen Angebote als persönlich bereichernd und anregend für ihre berufliche Ausbildung, die Kooperation zwischen Lehrern/innen und Künstler/innen erwies sich als produktiv für beide Seiten, die Lehrer/innen konnten darüber hinaus in konkreten Unterrichtssituationen eine Fortbildung durch Profis erhalten, und die angestrebte „Öffnung von Schule“ konnte u.a. durch Ausstellungen mit Ergebnissen der Kurse erreicht werden.

Der Modellversuch konnte nach dem Förderzeitraum in der bestehenden Form nicht weitergeführt werden. Allerdings liegen umfangreiche Materialien mit Erfahrungsberichten der Kursleiter/innen vor, die als Praxishandreichungen für Berufsschulen nützlich sind, die ähnliche Vorhaben durchführen möchten. Der Modellversuch ist grundsätzlich auf andere Berufsschulen übertragbar.

12. Theaterpädagogischer Modellversuch zur Entwicklung von Theaterarbeit an Schulen (A 6421)

An der Integrierten Gesamtschule Mühlenberg in Hannover wurde von 1992 bis 1995 dieser Modellversuch realisiert, der vom „Theaterpädagogischen Zentrum Hannover“, einer übergreifenden Einrichtung zwischen der Schule und einem kommunalen Freizeithaus, durchgeführt wurde. Durch die Mitarbeiter/innen des Zentrums, die aus zwei Theaterpädagogen und sechs stundenweise beteiligten Lehrer/innen der Gesamtschule sowie aus weiteren künstlerischen und wissenschaftlichen Fachkräften bestanden, wurden mehrere Theaterprojekte entwickelt, an denen ca. 90 Schüler/innen aus hauptsächlich Wahlpflichtkursen der Sekundarstufe I und II teilnahmen.

Diese Theaterarbeit für die Schüler/innen, die von Fortbildungsveranstaltungen für die beteiligten Mitarbeiter/innen begleitet wurde, trug durch die Kooperationsmöglichkeiten mit den außerschulischen Fachkräften des Theaters zu einer Öffnung der Gesamtschule einschließlich der Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse bei. Durch den Versuch konnten drei theaterpädagogische Modellcurricula entwickelt werden, die aus den Unterrichtsprojekten und der parallelen Lehrerbildung entstammen. In den Theaterprojekten wurden neben der altersspezifischen Ausarbeitung von Spielideen auch medientechnische und ästhetische Zugänge vermittelt, so z.B. in der Verbindung von Video- mit Theaterarbeit oder im Maskenbau und -spiel.

Die Schüler/innen entwickelten in der Zusammenarbeit mit den Fachkräften unter Verwendung von Methoden u.a. der Schauspielausbildung ihre eigenen Vorstellungen zur Thematik, Dramaturgie und Inszenierung weiter und präsentierten anschließend in Aufführungen die Ergebnisse. Hierdurch gab es vielfältige Anstöße zu sozialen Interaktionen und Prozessen zwischen den Beteiligten, die exemplarisch in Kooperation mit der Universität Hannover (Fachbereich Deutsche Literatur und Sprache) dokumentiert und analysiert wurden. Dabei zeigte sich, daß Theaterarbeit für die beteiligten Schüler/innen zu einem Medium der Persönlichkeitsentwicklung u.a. von Disziplin, Gemeinschaftsgefühl und Selbstvertrauen werden kann.

Insgesamt hat der Modellversuch erreicht, Theater als Lernform in den Schulalltag zu integrieren, was insbesondere durch die Konstruktion von Unterrichtskursen und externen Fachkräften ermöglicht wurde. Wenn auch im Rahmen des Modellversuches die Arbeitsvorausset-

zungen der „Theaterlehrer/innen“ an der Gesamtschule besonders günstig waren, so sind die entwickelten Unterrichtsreihen und Fortbildungsansätze zur Theaterarbeit auch auf andere Schulen übertragbar. Mit diesen Materialien könnten einem künftigen Unterrichtsfach „Theater“, das im Kontext von Kunst, Deutsch und Musik angesiedelt sein sollte, wichtige Impulse gegeben werden.

13. Sommertheater Pustebblume - ein grundlegender Beitrag zur musisch-kulturellen Förderung von Behinderten (A 6422)

In diesem Modellversuch von 1992 bis 1995 wurde eine Zielgruppe angesprochen, die in musisch-kulturellen Bildungsprojekten nur selten vorkommt: behinderte Kinder- und Jugendliche. Für diese Adressaten wurden in Zusammenarbeit mit dem Seminar für Allgemeine Heil- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln, die auch die wissenschaftliche Begleitung (vor allem Befragungen und teilnehmende Beobachtungen) übernahm, eigenständige auf die Situation und Möglichkeiten von Sonderschülern zugeschnittene Formen des Schultheaters und entsprechende didaktische Konzepte entwickelt.

An verschiedenen Theaterprojekten (Theaterwochen, Kreativ-Workshops u.ä.) nahmen insgesamt 3.933 Schüler/innen - ohne die Zahl der Zuschauer - teil, die von Studierenden der Kölner Universität begleitet wurden. Die Projektgruppe setzte sich aus drei wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen und fünf studentischen Hilfskräften zusammen, die durch jährlich 100 Studierende zur Vorbereitung und Durchführung der Theaterwochen sowie zahlreiche Fachleute für die Workshops unterstützt wurden.

Das „Sommertheater Pustebblume“ konnte darüber hinaus durch eine Vielzahl von dezentralen Fortbildungsveranstaltungen und Beratungen u.a. für Sonderschullehrer/innen sowie durch hochschuldidaktische Konzepte für angehende Sonderpädagogen, Spieleiter/innen-Treffen und durch das Informationsmedium „Pustebblume Die Zeitung“ eine große Wirksamkeit entfalten. Dabei entstanden Arbeitskontakte nicht nur auf Nordrhein-Westfalen bezogen, sondern besonders auch in den neuen Bundesländern und im europäischen Ausland.

Bei den beteiligten Schüler/innen - in Gruppen mit durchschnittlich 10-20 Teilnehmern - konnten in den Theaterprojekten Auswirkungen auf verschiedenen Ebenen beobachtet werden: Sie reichen von Freude an den eigenen Leistungen und Steigerung des Selbstvertrauens über neue kommunikative Fähigkeiten bis zu einem eigenständigeren und effektiveren Lernverhalten. Die Hemmungen im sozialen Umgang von Behinderten untereinander und vor allem zu Nicht-Behinderten wurden dabei abgebaut.

Für die beteiligten Lehrer/innen und Schulen führte der Modellversuch zu einem verstärkten Einsatz von theaterpädagogischen Angeboten, die auch über den Versuch hinaus weitergeführt wurden. Diese Praxiserfahrungen wurden wiederum mit der Projektgruppe ausgetauscht und erweiterten die konzeptionellen Grundlagen des Versuchs.

Insgesamt hat dieser Modellversuch erstmalig eine Organisations- und Kommunikationsstruktur für die Theaterpädagogik an Sonderschulen geschaffen, die auf große Resonanz gestoßen ist. Durch die verschiedenen Elemente des Versuchs konnten nicht nur zahlreiche praktische Erfahrungen in der Theaterarbeit mit Behinderten gesammelt und ausgewertet werden, sondern diese konnten in einer differenzierten Form von sonderpädagogischen Aus- und Fortbildungen, in erprobten didaktischen Konzepten sowie in einer konsequenten Öffentlichkeitsar-

beit weitergegeben werden. So hat das „Sommertheater Pusteblume“ zur Profilierung wie zum Transfer von eigenproduktiven Theaterangeboten im Bereich der Sonderpädagogik sehr erfolgreich beigetragen.

14. Integrale allgemein-schulische und künstlerisch-professionelle Ausbildung zum Bühnentänzer und Berufsartisten von Klasse 5 bzw. Klasse 9 bis zum Abschluß der Berufsfachschule an der Staatlichen Ballettschule Berlin und Schule für Artistik (A 6484)

Institutionelle Grundlage dieses Modellversuchs, der von 1992 bis 1995 in Berlin lief, bildete die dortige Staatliche Ballettschule und Schule für Artistik, die von der früheren DDR-Regierung als Spezialschulen errichtet wurde und nach der Wende in vereinigter Form vom Berliner Senat übernommen wurde. Im Versuch sollte die Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung für den speziellen Bereich Bühnentanz und Artistik mit der Überprüfung, Ergänzung und Angleichung von Rahmenlehrplänen und Stundentafeln erreicht werden. Die Schüler/innen, etwa zur Hälfte aus Berlin und Brandenburg sowie aus den anderen Bundesländern und sogar aus dem Ausland, sollten zugleich sowohl den Realschul-Abschluß - geplant sind auch später die Fachhochschulreife - als auch den Abschluß als „Staatlich geprüfte/r Bühnentänzer/in“ bzw. „Staatlich geprüfte/r Berufsartist/in“ erhalten.

Diese Berliner Schule, für die es in den alten Bundesländern keine Vergleichsmöglichkeiten gibt, umfaßte die Grundschulklassen 5 und 6, einen Realschulenteil (Klassen 7 und 10) und eine zweijährige Berufsfachschule für Bühnentanz und Artistik, aus denen für den Versuch insgesamt 4 Klassen mit 78 Schüler/innen ausgewählt wurden. Eine Projektgruppe mit Vertretern der staatlichen Schulaufsicht, der Schulleitung, der künstlerischen Leitung sowie der beteiligten Lehrkräfte, die insgesamt auch Teile der wissenschaftlichen Begleitung übernahm, war für die Überarbeitung der Lehrpläne der künstlerischen und allgemeinbildenden Fächer sowie für die Erstellung von neuen Unterrichtsmaterialien zuständig.

Die Untersuchungen zur Leistungsfähigkeit dieser Schule mit anderen Schultypen ergab folgende Ergebnisse:

- Das Anforderungsniveau und Leistungsspektrum der Realschule wird von den Schülern erreicht. Die hohe Beanspruchung durch die künstlerische Fachausbildung beeinträchtigt also die Allgemeinbildung nicht.
- Nach Ansicht von Fachleuten hat die Schule mit ihrer fundierten Methodik und vielseitigen Ausbildung ein hohes und international konkurrenzfähiges Niveau sowohl im Bereich Bühnentanz als auch Artistik erreicht.
- Ärztliche Untersuchungen verweisen darauf, daß keine gesundheitlichen Überforderungen bei den Schüler/innen auch in der kritischen Wachstumsphase der Pubertät festzustellen sind, was sowohl das Herz-Kreislauf-System als auch den orthopädischen Zustand betrifft.

Insgesamt zeigt der Modellversuch, daß die Parallelität von schulischer und künstlerischer Ausbildung in beiden Bereichen zu positiven Ergebnissen führt. Die Schüler/innen selbst werden als motivierter und disziplinierter als im Durchschnitt bezeichnet. Diese integrative Schulausbildung ist gerade für die betreffenden Sparten besonders sinnvoll, um ihnen nach ihrer tänzerischen bzw. artistischen Karriere bessere Arbeitsmarktchancen zu eröffnen. Eine

solche professionelle Ausbildung ist vorbildlich für die differenzierte Förderung Hochbegabter und in dieser Hinsicht ist sie auf andere Qualifizierungseinrichtungen für künstlerische Berufe übertragbar.

15. Schulen mit sportlichem Schwerpunkt (A 6461)

In diesem Modellversuch wurden im Zeitraum von 1992 bis 1996 im Ostteil Berlins ehemalige Kinder- und Jugendsportschulen der DDR zu drei staatlich anerkannten Bildungseinrichtungen mit besonderer Prägung, vor allem für sportlich begabte Schüler/innen entwickelt. Neben der Erlangung von der Regelschule vergleichbaren Schulabschlüssen sollte in Kooperation u.a. mit dem Landessportbund eine optimale Förderung sportlicher Talente erreicht werden. Dabei stellten die drei Ganztags-Schulen - alle auch mit Wohnmöglichkeiten - jeweils einen besonderen Schultyp mit einem unterschiedlichen Spezialsport-Angebot dar.

An den im Versuch einbezogenen Schulen wurden ca. 3.000 Schüler/innen - aus Berlin und anderen Bundesländern - in einem Wahlpflicht-, Ergänzungsbereich (mit zusätzlichen Stunden) oder in außerschulischen Neigungsgruppen organisiert und von Trainer/innen des freien Sports unterrichtet. Diese arbeiteten eng im Rahmen des neu entwickelten pädagogischen „Konzepts der äußeren und inneren Verzahnung“ von Unterricht und Training mit den anderen Lehrern zusammen. Für die Verzahnung waren an jeder Schule sog. „Sportkoordinatoren“ zuständig, die auch an der Auswahl geeigneter Schüler/innen, an der Organisation der Trainingsphasen, bei der Vorbereitung von Wettkämpfen und bei der Information der Eltern mitwirkten.

Der wissenschaftlich begleitete Modellversuch brachte auch im Vergleich mit anderen Berliner Schulen folgende Ergebnisse:

- Die administrativen und rechtlichen Rahmenbedingungen dieser Schulen mit sportlichem Schwerpunkt konnten durch Unterstellung unter das Landeschulamt geklärt und festgeschrieben werden.
- Die am Leistungssport beteiligten Schüler/innen zeigten im vergleichenden Zusammenhang der wissenschaftlichen Begleitung bei der Persönlichkeitsentwicklung gleiche oder bessere Ergebnisse, insbesondere bei den Lern- und Motivationsfähigkeiten.
- Es konnten personelle und strukturelle Organisationsmodelle für die Verzahnung von Unterricht und Training, z.B. Stützmaßnahmen oder Internatsunterbringung, aufgebaut werden, die auch eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit dem freien Sport einschlossen.
- Die Öffentlichkeitsarbeit der Schulen führte zu einer breiten Resonanz sowohl bei Eltern, Trainern und anderen Schulen als auch bei Fachverbänden, Politikern und anderen Interessierten. Diese Schulen fanden insgesamt mit ihrem sportlichem Schwerpunkt intern wie extern eine hohe Akzeptanz.

Alle Beteiligten, insbesondere die Projektgruppe und der Beirat, halten einen Transfer des Berliner Modells schulischer Sportförderung für möglich. So gab es z.T. intensive Kontakte zu ähnlichen Schulangeboten inner- und außerhalb Deutschlands. Die Fachverbände des Sports, die Leistungsstützpunkte und die Deutsche Sporthilfe unterstützen diesen spezifischen Schulansatz und sehen darin ein Modellkonzept für einen seit längerem notwendigen Ausbau

der Begabungsförderung im Leistungssport. Nordrhein-Westfalen hat bereits als weiteres Bundesland die Erfahrungen aus dem Modellversuch als übertragbar herausgestellt. Der Deutsche Sportbund hat 1995 diesen Typus sportbetonter Schulen als wichtiges Element seiner Konzeption der „Olympiastützpunkte“ entwickelt.

Modellversuche im allgemeinbildenden Bereich/ Außerschulische Bildung

16. Erstellung einer schlüssigen Didaktik zu neuen Schulformen der integrativen Musik- und Kunstschule (A 6286)

In diesem Modellversuch wurden an einer bestehenden außerschulischen Bildungseinrichtung, der Musikschule in Bruchsal, für Kinder und Jugendliche zwischen 4 und 21 Jahren im Zeitraum von 1988 bis 1992 verschiedene Möglichkeiten zur Einbeziehung von zwei Sparten, bildende und darstellende Kunst, erprobt. Dabei ging es insbesondere neben der bildenden Kunst um Theater, Ballett und Tanz in der Begegnung mit den vorhandenen Musikschulangeboten. So war auch das spartenübergreifende Arbeiten in Form von Projekten ein Versuchsansatz.

Eine erste Erkenntnis des Musikschulversuchs war es, daß bereits die musikalische Früherziehung durch eine erweiterte ästhetische Bildung ergänzt werden sollte, um so z. B. in Tanztheaterprojekten mit Jugendlichen über Grundkenntnisse zu verfügen. Diese Grundlagen können nicht nur in der Musikschule, sondern auch in der Grundschule/Primarstufe gelegt werden. Dafür bedarf es jedoch einer Fortbildung der Lehrkräfte im Primarbereich, die in Bruchsal ebenfalls erfolgreich erprobt wurde. In dieser Weise wurden auch die Verknüpfungsmöglichkeiten von schulischen und außerschulischen Bildungsangeboten aufgezeigt: Durch eine erweiterte ästhetische Erziehung insbesondere in der Primarstufe können sich Heranwachsende in einer anschließenden außerschulischen Spezialisierung ihren Interessen und Anlagen gemäß in verschiedenen Kunstsparten qualifizieren.

Mit insgesamt 27 Fachklassen und 16 Projektgruppen wurden verschiedene kunstspartenübergreifende Projekte entwickelt. Dabei zeigte sich, daß die Lehrerrolle in der ästhetischen Bildung verändert werden muß, wenn man kreative und nicht reproduzierende Lernprozesse bei Heranwachsenden anregen will. Dabei erwies sich insbesondere die Projektmethode als Vorzug, weil mit ihr auch lebensweltliche Bezüge des Jugendalters thematisiert werden konnten. Letztlich führte der Modellversuch und seine wissenschaftlichen Arbeiten dazu, daß erste Bausteine einer Didaktik der Projektarbeit im Bereich der kulturellen Bildung mit Kindern und Jugendlichen entstanden sind.

Die Zusammenführung einer bestehenden Musikschule mit weiteren Kunstsparten ist aufgrund der organisatorischen Struktur zumindestens in bestimmten Teilen problematisch. Denn die bestehende Musikschulstruktur verfügt weniger über spartenübergreifende Projektansätze als vielmehr über ein klar gegliedertes Kursprogramm von der musikalischen Früherziehung bis zur Studienvorbereitung, bei der das Lernen am Instrument im Vordergrund steht. Gleichwohl haben die Ergebnisse des Modellversuchs gezeigt, wie praktikabel und für Jugendliche attraktiv es ist, in das bestehende Musikschulangebot auch andere Kunstsparten einzubeziehen. Dabei spielt weniger die Entdeckung von künstlerischen Talenten eine Rolle als vielmehr die Verbindung von verschiedenen Kunstsparten als Erprobungsmöglichkeit für Jugendliche.

Wichtige Impulse sind von diesem Modellversuch für die Musikschul- und Jugendkunstschulentwicklung nicht nur für die alten, sondern auch für die neuen Ländern ausgegangen. Das zeigte sich z.B. in dem großen Interesse an der Abschlußtagung und den Berichtsmaterialien bei diesem Modellversuch, die Veränderungsmöglichkeiten der Angebotsformen und -inhalte bisheriger Musikschularbeit zum Thema der Diskussionen und der Praxisbeispiele hatten.

17. Intensivierung, Qualifizierung und Erweiterung der musisch-kulturellen Arbeit in den Schulen im Hinblick auf künftige Wechselwirkungen mit dem Wohnumfeld, mit der dezentralen Kulturarbeit im Bezirk und mit der Citykultur des Atriums - Zentrum für Jugendtheater, Jugendkunstschule, Literaturwerkstatt (A 6289)

Dem Modellversuch mit einer Laufzeit von 1990 bis 1992 lag eine zweifache Zielstellung zugrunde: Zum einen ging es darum, Schulen (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) im Einzugsgebiet des „Atriums“ durch kulturpädagogische Werkstatt-Angebote zu unterstützen. Mit dieser Konzeption sollte eine Angebotsschule als Ergänzung zur Pflichtschule erprobt und etabliert werden. Zum anderen sollte das Atrium durch die verschiedenen Aktivitäten als soziokulturelles Stadtteilzentrum mit dem Schwerpunkt kultureller Freizeitangebote (vor allem im Multimedia-Bereich) gestärkt werden. Zu den wichtigsten Zielgruppen des Modellversuchs gehörten Schüler/innen verschiedenen Alters und Lehrer/innen. Hinzu kamen Jugendliche und junge Erwachsene aus dem Stadtteil und Einrichtungen/Behörden, die als Kooperationspartner - auch für eine Zusammenarbeit über den Förderzeitraum hinaus - gewonnen werden konnten.

Der Modellversuch gliederte sich in fünf Teilprojekte in unterschiedlichen künstlerischen Sparten: 1. Theatertage an Schulen, 2. WIE DEO (Videomagazin), 3. ätettera (Jugendzeitschrift), 4. Kinder-Kunst-Werkstätten, 5. Mobiles Museum. Die kulturpädagogischen Projektleiter/innen und der Gesamtleiter waren Kunstpädagogen. In den einzelnen Projekten wurden freischaffende Künstler/innen auf Honorarbasis beschäftigt. Der Modellversuch wurde wissenschaftlich mit den Methoden der qualitativen Sozialforschung begleitet.

Mit der Umsetzung der Projektkonzeption gelang es dem Atrium, sein spezifisches Profil weiter zu stärken. Als außerschulische kulturpädagogische Einrichtung in einem der bevölkerungsstärksten Stadtteile Berlins (Reineckendorf mit seinem Kernstück - dem Märkischen Viertel) bot es freizeitbezogene, künstlerisch-kreative Angebote in den Bereichen Theater, Literatur, Bildende Kunst und Medien an.

Der Modellversuch kann insgesamt als erfolgreiche Maßnahme mit einigen wenigen problematischen Seiten bezeichnet werden. Eine Schwierigkeit besteht darin, daß eine engere Anbindung des Atriums an das curriculare Konzept der Pflichtschule in letzter Konsequenz zur Aufgabe des offenen prozeßorientierten Werkstattkonzepts führen würde. Ferner wurde genannt, daß die Akzeptanz des Atriums durch die Schulen erst zögerlich im Verlaufe des Modellversuchs wuchs und auch für die Zukunft als verbesserungswürdig eingeschätzt wird. Daß es in diesem Modellversuch insgesamt zu einer konstruktiven und erfolgreichen Zusammenarbeit kommen konnte, wurde durch die kunstpädagogisch ausgebildeten Projektleiter/innen mit ihrer Nähe zum schulischen Alltag ermöglicht.

Die fünf Teilprojekte des Modellversuchs stießen auf große Resonanz bei den jugendlichen Teilnehmer/innen und wurde auch von den Schulen grundsätzlich positiv bewertet. Hervorzuheben ist, daß in zwei Projekten über den Förderzeitraum hinaus weitergearbeitet werden

konnte: sowohl das Jugend-Videomagazin „WIE DEO“ als auch die Jugend-Stadteilzeitung „ätzettera“ werden von einem Produktions- bzw. Redaktionsteam weiter betreut. In dem Projekt „Mobiles Museum“ konnten verschiedene Unterrichtsmaterialien entwickelt und Schulen für den Einsatz im Kunstunterricht zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus wurde eine Ausstellung erarbeitet, die über Berlin hinaus zum Einsatz kam.

Die wissenschaftliche Begleitforschung konzentrierte sich u.a. auf Fragen der fachlichen Qualifikation von Lehrer/innen für eine kulturpädagogische Tätigkeit im offenen Werkstattbereich, der sich einer strengen curricularen Planung und Durchführung weitgehend entzieht.

Die Ergebnisse des Modellversuchs zeigen zum einen, daß Kunstpädagogen einen zusätzlichen Qualifikationsbedarf in künstlerischen Arbeitsformen haben. Eine weitere persönliche Herausforderung an Lehrer/innen liegt in der Reibung, die zwischen den offen angelegten Werkstätten der Angebotsschule und der formalisierteren Struktur der Pflichtschule entsteht.

Als weiteres Ergebnis konnte durch das Projekt die Stellung des Atriums als Stadtteilzentrum gestärkt werden, wobei festzuhalten ist, daß der Kontakt zu den dort lebenden Kindern und Jugendlichen vor allem über die Schule erfolgt. Um als „offener Stadtteil-Treff“ akzeptiert zu werden, müßte das Atrium u.a. zwei wesentliche Voraussetzungen erfüllen: großzügigere Öffnungszeiten (z.B. auch am Abend) und geeignete Räumlichkeiten für soziale Treffpunkte (z.B. in Form eines Jugendcafés). Darüber hinaus wurde eine Lösung angestrebt, das bestehende Literaturcafé zu einem Jugendcafé zu erweitern.

Gegen eine Konzepterweiterung zu einem Freizeittreff spricht auf der anderen Seite das spezifische Profil des Atriums, welches gerade in einer zielgerichteten kulturpädagogischen Arbeit liegt. Auf der Basis der im Modellversuch gewonnenen Erfahrungen versucht das Team des Atriums, sein spezifisches Profil weiter zu festigen.

Der Bekanntheitsgrad des Atriums konnte im Modellzeitraum auch über den Stadtbezirk hinaus in Berlin verstärkt werden. Dieses wurde vor allem durch die öffentlichkeitswirksamen Theatertage (insgesamt 30 Aufführungen mit jeweils rund 100 Besuchern und 20 kooperierenden Schulen) und das Mobile Museum erreicht. Hinzu kommt, daß der Kontakt des Atriums zu Kooperationspartnern (Behörden, Einrichtungen, Initiativen) im Bezirk und der Stadt so gefestigt wurde, daß das Atrium auch verstärkt in Planungs- und Vernetzungsaktivitäten einbezogen wird. Dieser Aspekt hat sicher dazu beigetragen, daß 1993 mit Unterstützung des Senats zunächst eine Weiterführung der wesentlichen Schwerpunkte des Modellversuchs erfolgte.

18. Kulturprovinz - Provinzkultur. Die Kunstschule als medialer Teil eines im Aufbau befindlichen soziokulturellen Zentrums auf dem Lande (A 6300)

Der Modellversuch mit einer Laufzeit von 1989 bis 1992 in der hessischen Gemeinde Haunetal/ Ortsteil Wehrda hatte die Zielsetzung, eine Kunstschule im ländlichen Raum in Verbindung mit einem soziokulturellen Veranstaltungszentrum aufzubauen. Mit dieser Zielsetzung waren mehrere Teilziele auf inhaltlich-konzeptioneller und struktureller Ebene verbunden:

Unter inhaltlich-konzeptionellen Gesichtspunkten ging es darum, durch interdisziplinäre Kurse und Projekte für Kinder, Jugendliche und Erwachsene ein gegenüber städtischen Anbietern ähnlich attraktives außerschulisches Kultur- und Bildungsangebot zu unterbreiten, das längerfristig zu einer höheren Identifikation der (vor allem jugendlichen) Landbewohner/innen mit

ihrer Heimatregion beiträgt. Darüber hinaus sollten durch ein kombiniertes Kunstschul- und Kulturprogramm möglichst viele Alters- und Zielgruppen angesprochen werden.

Auf der strukturellen Ebene wurde durch die Integration der Kunstschule in ein soziokulturelles Veranstaltungszentrum angestrebt, den zuschußpflichtigen Bereich der Kunstschule durch einnahmeorientierte Bereiche (Ausstellungen, Kulturveranstaltungen, Café etc.) zu entlasten und durch den Aufbau eines regionalen Kulturzentrums zu einem relevanten „Standortfaktor“ für die Gemeinde Haunetal zu werden.

Die fachliche Leitung des Modellversuchs übernahmen neben Honorarkräften zwei Kunstpädagogen, die den Modellversuchsort - die „Kulturscheune Lange Wiese“- bereits seit 1983 betreuten und mit zahlreichen ländlichen Kulturprojekten zu einer überregionalen Ausstrahlung beigetragen hatten.

Der Modellversuch kann aus inhaltlich-konzeptioneller Perspektive als erfolgreich bezeichnet werden. Die Kurs-, Workshop- und Projektangebote der Kunstschule stießen - trotz z.T. mangelnder räumlicher Voraussetzungen - auf eine große Resonanz. So konnten im Modellversuchszeitraum von 80 angebotenen Kursen/Projekten 57 durchgeführt werden, was einer Auslastung von über 70 % entspricht. Diese Veranstaltungen wurden von 496 Teilnehmer/innen besucht. Zusätzlich wurden 14 Ausstellungen durchgeführt. Die Besucherzahl lag hier zwischen 150 und 300 pro Ausstellung.

Die im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung durchgeführte Teilnehmerbefragung ergab, daß 4/5 aller Befragten die Arbeit in den Kursen/Projekten als gut oder sehr gut einschätzten und daß 2/3 der Teilnehmer/innen eine Fortsetzung über den Modellversuch hinaus wünschen.

Die Angebote wurden vor allem von Kindern in der Altersspanne zwischen 6 und 12 Jahren wahrgenommen und in zweiter Linie von Erwachsenen. Veranstaltungen für Jugendliche kamen aufgrund mangelnder Nachfrage nicht zustande. Diese Erfahrungen wurden dahingehend ausgewertet, daß eine Kunstschularbeit im ländlichen Raum unter langfristiger Perspektive betrieben werden muß, da sich erst aus der kontinuierlichen kulturpädagogischen Arbeit mit Kindern eine Basis für die Jugendarbeit entwickeln läßt.

Daß der Modellversuch in inhaltlich-konzeptioneller Hinsicht wertvolle Impulse zur ländlichen Kulturarbeit für vergleichbare Regionen und Einrichtungen liefern konnte, ist u.a. daran abzulesen, daß der Modellversuch auch bundesweit bekannt wurde und in unterschiedlichen kulturpädagogischen und soziokulturellen Fachdiskursen einbezogen wurde. Den innovativen Charakter des Modellprojektes würdigte die Kulturpolitische Gesellschaft dadurch, daß sie 1992 ihren Kulturpreis an die „Kulturscheune Lange Wiese“ vergab.

Die im Modellversuchszeitraum durchgeführten Kulturveranstaltungen wirkten sich positiv auf die örtliche Infrastruktur aus und trugen zu einem höheren Bekanntheitsgrad der Gemeinde Haunetal in der weiteren Region bei, was u.a. an der Resonanz in Rundfunk und Presse abzulesen ist. Diese Erfahrungen bestätigen das Strukturkonzept, kostenintensive Teilbereiche (wie die Kunstschule) mit einnahmeintensiveren Teilbereichen zu kombinieren, um kompensatorisch zu wirken und wirtschaftliche Anreize für die Gemeinde zu schaffen.

Ein im Rahmen des Modellversuchszeitraums in Auftrag gegebenes Wirtschaftlichkeitsgutachten ergab jedoch, daß ein Zuschußbedarf für das Kulturzentrum bliebe. Der Modellver-

such konnte letztlich nicht weitergeführt werden, weil kommunale Zuschüsse, die für eine Weiterführung - trotz steigender Eigeneinnahmen - notwendig waren, nicht zur Verfügung gestellt werden konnten.

19. Fortbildung zum Kulturpädagogen/-animateur (B 6302)

Bei diesem Modellprojekt, das beim Senator für Kultur und Ausländerintegration in Bremen angesiedelt war, wurden von 1989 bis 1990 im Rahmen einer zweijährigen Qualifizierungsmaßnahme für 20 arbeitslose Akademiker/innen, vor allem aus dem pädagogischen Bereich, verschiedene Möglichkeiten einer stadtteilorientierten Kulturarbeit entwickelt. Die Mittel für die Qualifizierungsmaßnahme und für die parallel laufenden ABM-Stellen in den verschiedenen Stadtteilen kamen vom örtlichen Arbeitsamt sowie flankierend von verschiedenen Senatsverwaltungen. Die wissenschaftliche Auswertung und Projektbegleitung wurde im Rahmen des Projekts gefördert.

Das Ziel dieses Versuches war es, Übertragungsmöglichkeiten von kultureller Stadtteilarbeit auf besondere Strukturen in Großwohnanlagen praktisch zu untersuchen. Die Projektteilnehmer/innen wurden in Teams von drei bis vier Personen in Bremer Neubaugebieten eingesetzt. In Kooperation mit Stadtteil-Einrichtungen wie Schulen, Bibliotheken, Kindertagesstätten u.ä. wurden verschiedene kulturpädagogische Aktivitäten für mehrere Zielgruppen realisiert. Aus dem Stadtzentrum wurden die Kulturverwaltung, städtische Kulturinstitutionen und verschiedene Kulturinitiativen sowie die Universität in das Projekt miteinbezogen.

In dem Modellversuch gelang es zum einen, eine Beratung und einen Erfahrungsaustausch der Projektgruppen zu initiieren, um so in den Stadtteilen Mitarbeiter/innen zu gemeinsamen kulturpädagogischen Arbeitsprozessen und öffentlichen Aktionen zusammenzubringen. Zum anderen wurden dadurch die Teilnehmer/innen und weitere Interessierte im Bereich der freien Kulturarbeit qualifiziert. Dieses Fortbildungsangebot konnte in Kooperation mit der Bremer Volkshochschule kontinuierlich weiterentwickelt werden. Die wissenschaftliche Begleitung hat dabei die Fortbildung organisiert, und durch Supervisionen und Projektberatungen die Methodenentwicklung der Stadtteilarbeit unterstützt.

Als Ergebnis dieses Modellprojekts ist ein differenziertes „Baukastensystem“ an Qualifizierungen entstanden, wobei Dozenten aus der kulturellen Praxis für die Arbeit in Projekten und Einrichtungen verschiedene Seminare, Kurse und Workshops anbieten. Dabei sind diese „Grundbausteine der kulturpädagogischen Fortbildung“ integraler Bestandteil der konkreten Kulturarbeit in den Stadtteilen und von da aus wesentlich praxiseffizienter als ein auf eine Einrichtung bezogenes Angebot. Die Verstetigung des Projektes konnte durch sogenannte Kulturbüros in den Stadtteilen erreicht werden, die auch fünf Jahre nach Beendigung des Projektes in den Bremer Neubaugebieten tätig sind.

Dieses Projekt zeigt insgesamt, daß die Verbindung von Qualifizierung, Projektberatung und kulturpädagogischer Praxis einen besonderen Effekt hat: Sie führt zur Entwicklung von innovativen Kulturprojekten auch unter schwierigen sozialräumlichen Bedingungen. Diese wichtige Erkenntnis konnte durch die wissenschaftliche Begleitung auf verschiedenen Fachveranstaltungen auf Bundesebene eingebracht werden. Auch in bezug auf die Qualifizierung der kulturellen Fachleute in den neuen Ländern konnten die Ergebnisse des Projektes weitergegeben werden.

20. Aufbau einer zielgruppenorientierten Kunstbesuchergemeinschaft - Kunstabonnement und Arbeitnehmer, Betriebe und Kommunen (A 6338)

Im Rahmen des Modellversuchs von 1990-93 sollte von der bundesweit größten Theater- und Konzertbesuchergemeinschaft, der 1924 gegründeten Kulturgemeinschaft des DGB Stuttgart e.V., ein Kunstabonnement für bestehende und neue Zielgruppen eingeführt werden. Dieser neuartige Ansatz einer regelmäßigen Besuchsverpflichtung für Museen, Ausstellungen u.a. wurde auch in Zusammenarbeit mit Betrieben, Erwachsenenbildungseinrichtungen und z.T. auch Kunstvereinen mit jährlich wechselnden Angeboten in folgenden Bereichen aufgebaut:

- Kunstführungen (über 2.100 Führungen mit insgesamt ca. 38.000 Teilnehmer/innen),
- Vortragsreihe „Reden über Kunst“ (mit namhaften Referenten),
- Kunstreiseprogramm (mit bis zu 400 Teilnehmern bei 6-8 Reisen im Jahr),
- Kunstservice für Vereine und Organisationen (vor allem Kunstfahrtvorbereitung).

Die enorme Zahl an Veranstaltungen und Teilnehmer/innen, die teilweise auch über den Stuttgarter Raum hinaus kamen, spiegelt sich in den wachsenden Abnehmerzahlen des Kunstabonnements, die zuletzt auf fast 1.300 Personen im Jahr stieg. Dabei wurden Adressaten angesprochen, die sich nach Angaben der wissenschaftlichen Begleitung (Universität Karlsruhe) vom durchschnittlichen Museumspublikum unterschieden: vor allem berufstätige Frauen mit mittlerem Bildungsabschluß sowie Männer mit technischer-naturwissenschaftlicher Ausbildung, mehrheitlich über 50 Jahre alt. Hier konnten vor allem durch Kooperationen u.a. mit den Kulturabteilungen der Mercedes-Benz AG, Robert Bosch GmbH sowie mit der Leonberger Bausparkasse, die das Kunstangebot als einen wesentlichen Bestandteil von „Unternehmenskultur“ unterstützten, neue Zielgruppen erreicht werden.

Aufgrund der positiven Erfahrungen vor allem bei den Kunstführungen und -reisen hat sich der Trägerverein entschlossen, das Kunstabonnement in Zusammenarbeit mit dem aus dem Modellversuch hervorgegangenen Institut für Kunstvermittlung als eigenständiges Angebot weiterzuführen. Denn mit den bei diesem Abonnement erzielten eigenen Einnahmen konnte eine Stabilisierung der Gesamtfinanzierung erreicht werden.

Insgesamt zeigt dieser Modellversuch, daß ein Bedarf an organisierter Kunstvermittlung außerhalb von bisherigen Bildungs- und Kulturinstitutionen besteht und ausgeweitet werden kann, dem durch ein kombiniertes Angebot an Führungen, Fahrten, Vorträgen u.ä. zu begegnen ist. Dabei ist es gelungen, zum großen Teil neue Adressatengruppen zu gewinnen, die bisher nur wenige Zugang zu Bildender Kunst, gerade auch der Gegenwart, hatten. Die Organisationsbedingungen sind in anderen Regionen wiederholbar, wobei die Angebotsformen für verschiedene Einrichtungen übertragbar sind.

Die Erfahrungen des Versuchs werden im Zusammenhang mit einem vom BMBF geförderten Weiterbildungsprojekt des Forschungsinstitut für Arbeiterbildung, Recklinghausen, weiter verfolgt. Darüber hinaus bieten die Ergebnisse vielfältige Anstöße für bestehende Kunst- und Museumsvereine, auf neue, bisher unterrepräsentierte Mitgliedergruppen zuzugehen und sie in ihre Angebote einzubeziehen.

21. Kulturell-ästhetische Bildung der Sinne (A 6340)

Der Modellversuch im Zeitraum von 1990-93 umfaßte nicht nur eine Stelle für Koordinierung und wissenschaftliche Begleitung (in Krefeld), sondern gleich fünf unterschiedliche Einrichtungen in verschiedenen Kommunen, die das allgemeine Ziel einer ganzheitlichen, spartenübergreifenden Kulturpädagogik unter dem gemeinsamen Namens Kürzel „KäBiS“ in die Praxis umsetzen wollten:

- Jugendkunstschule e.V. in Köln (mit Schwerpunkt Kooperation mit Schulen und offene Angebote),
- eine Kinder- und Jugendkulturwerkstatt („Aber Hallo“ e.V.) in Alsdorf (Schwerpunkt Kurse und Ferienaktionen),
- Kinder- und Jugendkulturarbeit in einem soziokulturellen Zentrum („Zeche Carl e.V.) in Essen (Schwerpunkt Kurse und größere Einzelprojekte),
- die Jugendkunstschule an einem Kultur- und Bildungszentrum („Kreativhaus“ e.V.) in Münster (Schwerpunkt Projekt- und Atelierarbeit mit Jugendlichen),
- die Kunstabteilung an der Musikschule der Stadt Bielefeld (Schwerpunkt Kurse im Bereich Bildende Kunst, Tanz/ Bewegung, Akrobatik).

Neben der Entwicklung und Durchführung von kulturell-ästhetischen Angeboten für Heranwachsende standen auch betriebswirtschaftliche Aspekte wie Mittelakquisition, Projektmanagement, Marketing, Zielgruppenarbeit u.ä. im Vordergrund des Versuchs. So konnten die durch Fortbildungen und Erfahrungsaustausch gewonnenen Erkenntnisse direkt in den beteiligten Einrichtungen angewendet werden. Ein Beirat mit z.T. namhaften Fachleuten aus Kunstpädagogik, Bildungs- und Kulturpraxis, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften traf sich regelmäßig mit allen Versuchsmitarbeiter/innen.

Auf der kulturpädagogischen Ebene hat der so breit angelegte Modellversuch nicht nur für die Arbeit an Jugendkunstschulen und ähnlichen kulturpädagogischen Einrichtungen Ergebnisse erbracht:

- Nur in Verbindung mit dem vorhandenen sozialen Umfeld und den gewachsenen Ausgangsbedingungen - sei es eine von der Stadt oder sei es von einem Verein getragene Musik- oder Jugendkunstschule - können sich Versuche mit neuen Inhalten, Angebotsformen oder Zielgruppen positiv entwickeln. Sie geben auch für die neuen Mitarbeiter/innen die notwendige, weil organisatorisch entlastende Grundlage.
- Spartenübergreifende Arbeit läßt sich in Projektform wesentlich leichter organisieren, denn hier können einzelne Arbeitsbereiche wie z.B. Theater, Musik oder Bildende Kunst etwa in Hinblick auf eine multimedial angelegte Veranstaltung zusammengeführt werden. Dafür sind wegen des erhöhten Personal- und Materialeinsatzes zusätzlich Finanzierungsquellen zu erschließen.
- Die in der Kulturpädagogik eher randständige Bereiche wie Performance/ Bewegung oder Literatur/ Kreatives Schreiben lassen sich zu von Kindern und Jugendlichen gut angenommenen Angeboten entwickeln. Sie sind aber von einer kontinuierlichen und intensiven Betreuung durch fachlich qualifizierte Mitarbeiter/innen abhängig.
- Professionelle Künstler/innen haben an den Modellstandorten wie z.B. in Köln oder Bielefeld wichtige Impulse zur ästhetischen Qualität der Teilprojekte gegeben. Die (kunst-) pädagogische Komponente wurde durch die Zusammenarbeit mit den ständigen Standortmitarbeiter/innen ergänzt und verstärkt.

- Die allgemeine didaktische Dimension der Kulturpädagogik, die sich von den Einrichtungen und dem Personal unabhängig umsetzen ließe, wurde auf eine spezifische Methodik der Projektarbeit in der kulturellen Kinder- und Jugendbildung begrenzt. Hier zeigte sich für die Beteiligten die ganze Leistungsfähigkeit von ästhetischem und sozialem Lernen, die Möglichkeit der spartenübergreifenden, kooperativen Vorgehensweise und die Wichtigkeit öffentlichkeitswirksamer Präsentation und Dokumentation.

Insgesamt war der Modellversuch von seiner Anlage als Multiplikationseffekt für die kulturelle Bildung in Musik- und Jugendkunstschulen, soziokulturellen Zentren und freien Kulturwerkstätten gedacht. Die sich während des Versuchs verschlechternden Rahmenbedingungen der Förderung auf allen öffentlichen Ebenen haben diesem Ansatz Grenzen gesetzt. So konnten nur an einem Standort die verschiedenen „KäBiS“-Angebote in der bisherigen Weise weitergeführt werden, an den übrigen Standorten konnten Teile in die Arbeit übernommen werden. Überregional hat der Modellversuch, gerade in den neuen Ländern, als praktikables Beispiel und als Fachgrundlage für eine spartendifferenzierte wie -übergreifende kulturelle Projektarbeit mit Kindern und Jugendlichen, großes Interesse und Verbreitung gefunden.

22. Weckung musisch-kreativer Fähigkeiten zur Förderung von kulturellem Leben in einer Stadtregion mit sozialem Brennpunktcharakter als Kooperation von Volkshochschule und Schule (A 6370)

Ziel dieses Modellversuchs war es, im Zeitraum von 1992 bis 1994 eine stadtteilbezogene Musikschule in Kassel-Ost für Kinder und Jugendliche in der Altersgruppe von 4 bis 18 Jahren, vor allem aus sozialen Brennpunkten, aufzubauen. Dabei wurde mit zwei Gesamtschulen, dem Bürgerhaus Waldau und Kindertagesstätten eine Zusammenarbeit entwickelt. Träger des Versuchs war der ehrenamtlich geleitete Verein „Kontrapunkt“, der dafür den Namen „MAIKO“ (Musik aktiv im Kasseler Osten) regional bekannt machte.

In den verschiedenen Musikschulbereichen, von Musikalischer Früherziehung bis zu Einzel- und Gruppenunterricht für unterschiedliche Instrumente, konnten insgesamt 215 Teilnehmer/innen erreicht werden, für die 15 nebenberuflich tätige Lehrer/innen mit 80 Unterrichtseinheiten pro Woche dezentral eingesetzt wurden. Dabei standen bei den insgesamt 80 Kursen vor allem neben der Früherziehung und Rhythmik Instrumentalfächer der Populärmusik, Keyboards, E-Gitarre und Schlagzeug im Mittelpunkt des Teilnehmerinteresses.

Ansatz des Modellversuchs war es, Heranwachsende aus einkommensschwachen Schichten über die ihnen vor allem bekannte Sparte Rock- und Popmusik anzusprechen. Dabei gingen die Lehrer/innen im Rahmen eines offenen Curriculums schülerzentriert vor, d.h. sie nahmen deren Wünsche und Bedürfnisse als Ausgangspunkt für den Unterricht. Durch das gemeinsame Musizieren und öffentliche Auftreten wurden für die beteiligten Jugendliche gruppenbezogene und identitätsfördernde Entwicklungen initiiert, die durch sozialpädagogische Angebote noch unterstützt wurden. Dazu gehörte auch die Betreuung von Jugendbands in diesem Stadtteil.

Im Anschluß an den Modellversuch wurde aufgrund der positiven Ergebnisse ein Kooperationsvertrag mit der Gesamthochschule Kassel geschlossen, die vorher die wissenschaftliche Begleitung des Versuchs - hauptsächlich Befragungen der Schüler/innen und Eltern - übernommen hatte. Dadurch konnte das musikpädagogische Angebot „MAIKO“ in arbeitsteiliger

Form weitergeführt werden: Instrumentalunterricht und Bandbetreuung durch den Verein „Kontrapunkt“; grundlegende musikalische Ausbildung durch die Gesamthochschule.

Insgesamt hat der Modellversuch von Heranwachsenden akzeptierte und sie motivierende Musikschulangebote hervorgebracht und dabei Kooperationspartner aus verschiedenen Bereichen einbezogen. Für andere Kultureinrichtungen, die aktives musikalisches Gestalten für sozial benachteiligte Gruppen fördern wollen, ist ein gut übertragbares Konzept erstellt worden.

23. Schule für Kunst und Theater - Ausbildungsbezogene Bildung im Bereich bildende und darstellende Kunst für Jugendliche und Erwachsene (A 6371)

Dieser Modellversuch, der von 1990 bis 1993 in Zusammenarbeit mit der Stadt Neuss gefördert wurde, steht in Verbindung mit einer Reihe von anderen Projekten zur Jugendkunstschulentwicklung in anderen Bundesländern. Er ist als eine Art Propädeutikum für angehende Künstler/Künstlerinnen, Jugendliche und junge Erwachsene angelegt, die künstlerisch interessiert sind und deren Fähigkeiten und Interessen im Rahmen der allgemeinbildenden Schule nur teilweise gefördert werden können. Insbesondere für die kompetente Entscheidung für die Wahl eines künstlerischen Ausbildungsganges reichen die Vorkenntnisse der Jugendlichen in der Regel nicht aus.

An dieser bisher einmaligen Einrichtung in der Bundesrepublik konnten Jugendliche und junge Erwachsene bis etwa 25 oder 30 Jahren in einem Zeitraum von ein bis zwei Jahren, die eigenen künstlerischen Fähigkeiten zu erweitern und sie in der Zusammenarbeit mit professionellen Künstlern/innen im Hinblick auf eine eigene Entscheidung auf eine künstlerische Tätigkeit überprüfen. Die Kursangebote zielten dabei nicht darauf ab, eine Berufsvorbereitung oder gar eine Bewerbungshilfe für Kunstschulen zu sein, sondern sie wollten eine umfassende Auseinandersetzung mit den Sparten der bildenden und darstellenden Kunst ermöglichen.

Die Anlage der Schule wie die Anbindung an das städtische Kulturforum als Veranstaltungsort und die Einbindung von Berufspraktikern ist für diesen Modellversuch gelungen. Die zunehmende Auslastung der Schule - von 469 bis zu 1.145 Teilnehmer/innen in den drei Jahren - weist darauf hin, daß in diesem Bereich ein zunehmender Informations- und Orientierungsbedarf bei den Jugendlichen vorhanden ist. Das Schulangebot und dessen Aufbau wurden den Erwartungen der Teilnehmer/innen insofern gerecht. Vorbildlich ist dabei das weite Spektrum von Angeboten, das neben Schauspiel und Tanz auch Musical und Akrobatikkurse sowie Malerei und Plastik, Fotografie und Video umfaßt.

Insgesamt sind bei diesem Modellversuch auf mehreren Ebenen Auswirkungen festzustellen:

- Bei den Mitarbeitern setzte in internen Prozessen eine stärkere Reflexion und Praxis von Kursangeboten in den verschiedenen Kunstsparten ein, die zu neuen Kursangeboten und neuen Beteiligungsformen der Kursteilnehmer führte. Dazu gehörte auch die Frage, inwieweit eine Jugendkunstschule wie die in Neuss ihren offenen Charakter zu Organisationsformen mit kontinuierlicher Teilnahme oder geregelterm Abschluß weiterentwickeln sollte.
- Für die Teilnehmer war aber gerade die Offenheit der verschiedenen Angebote ein wichtige Möglichkeit, um sich in den verschiedenen Sparten zu orientieren und ihre künstlerischen Fähigkeiten zu entwickeln. In einer Vielzahl von Fällen wurden die künstlerischen Neigungen

zu einer Ausbildungsentscheidung für darstellende bzw. bildende Kunst weiterentwickelt, in einigen Fällen zeigten sich aber auch die Grenzen der eigenen Fähigkeiten.

In der Balance von Offenheit und Organisationsbedingungen hat diese Schule im Modellversuchszeitraum zeigen können, daß bei entsprechendem Einsatz der Mitarbeiter/innen eine solche anspruchsvolle pädagogische Arbeit möglich ist. Es wurde kein dauerhaftes Curriculum für einzelne Kursangebote entwickelt, sondern die Lernziele blieben auf die differenzierte Interessenlage der Dozenten und Teilnehmer/innen bezogen. Eine Vertiefung der Angebotsstruktur hinsichtlich von Anfänger- und Fortgeschrittenengruppen zeigte sich in diesem Zusammenhang beispielsweise als notwendig.

Die Arbeit der Schule für Kunst und Theater in Neuss wurde nicht nur durch einen sehr anschaulichen Abschlußbericht, sondern auch durch eine größere Veranstaltung in die Fachöffentlichkeit gebracht. Auch durch die Kooperation mit der Landsarbeitsgemeinschaft kulturpädagogische Dienste/ Jugendkunstschulen in NRW gelang es, diesen Modellversuch bundesweit wirksam zu gestalten. Anregungen für die Kursgestaltung und insbesondere die Angebotsstruktur lassen sich bei vielen Jugendkunstschulen in den alten wie neuen Ländern aufzeigen. Eine Weiterführung der Schule in Neuss über den Modellversuchszeitraum hinaus konnte mit Unterstützung der Stadt erreicht werden.

24. Clipper - das Videomagazin. Neue Formen kulturpädagogischer Medienarbeit mit Jugendlichen (A 6452)

Von AKKI (Aktion und Kultur mit Kindern e.V.) von 1992 bis 1995 in Düsseldorf durchgeführt, richtete sich dieser Modellversuch an Jugendliche, die unter kulturpädagogischer Anleitung ein Lokalmagazin auf Video produzierten.

Das Lokalmagazin wurde (mit Ausnahme der Sommerferien) im 6-Wochen-Rhythmus produziert. Jedes Videoband hatte eine Laufzeit von 40 Minuten und wurde mit einer Auflage von 150 VHS-Kopien hergestellt. Die Kopien wurden u.a. kostenlos an öffentliche Treffpunkte in Düsseldorf und Umgebung (Jugendfreizeittätten, Kneipen, Buch- und Schallplattenläden etc.) verteilt. Hinzu kamen 80 sogenannte feste Bezieher (VHS, Fachhochschule, Universität etc.). Jede Ausgabe der im Modellversuchszeitraum insgesamt produzierten 40 Lokalmagazine erreichte auf diesem Wege ca. 1.500 jugendliche Zuschauer/innen. Hinzu kommen weitere Aufführungen in Programmkinos oder im Rahmen von Stadtteil- oder Unifesten, bei denen pro Veranstaltung bis zu 6.000 Zuschauer angesprochen werden konnten.

Jedes Magazin setzte sich aus drei Programmteilen zusammen: 1. Reportagen und Kurzfilme, die Sichtweisen der jugendlichen Videomacher zu ganz persönlichen oder auch politischen Themen darstellten; 2. der sogenannte Cocktail, der sich aus einer Mischung aus Sketchen, Talentshow und Veranstaltungshinweisen zusammensetzte; 3. das „Grundrauschen“, hinter dem sich aktuelle Nachrichten aus der Stadt und Umgebung verbergen.

Der Modellversuch kann als ein gelungenes Beispiel für ein außerschulisches kulturpädagogisches Projekt für Jugendliche auf mehreren Ebenen gewertet werden:

1. Die zu dem Produktions- und Redaktionsteam gehörenden Jugendlichen konnten mit einem ihnen angemessenen Medium ihre thematischen Interessen und ästhetischen Ausdrucksformen verwirklichen. Im Verlaufe des Modellversuchs wurden in diese Arbeit

Hunderte von Jugendlichen einbezogen. So umfaßte alleine der Redaktionsstab des Nachrichtenmagazins „Grundrauschen“ 40 Mitarbeiter/innen. Der Modellversuch verfolgte ausdrücklich ein prozeßorientiertes medienpädagogisches Konzept ohne curriculare Struktur, das an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Jugendlichen anknüpfte. Die professionelle Anleitung bezog sich vor allem auf technische und dramaturgische Aspekte.

2. Mit dem Projekt konnten verschiedene jugendkulturelle Szenen in Düsseldorf und Umgebung angesprochen werden. Das Videomagazin wurde zu einem Kommunikationsanlaß der unterschiedlichsten Szenen untereinander und trug zu einer jugendkulturellen Öffentlichkeit bei.
3. Im Verlaufe des Modellversuchs konnte mit zahlreichen Bildungs- und Kultureinrichtungen in kommunaler und freier Trägerschaft sowie mit Schulen eine stabile Zusammenarbeit erreicht werden, die die Grundlage für ein modellhaftes Netzwerk zur Medien- und Kulturarbeit in Düsseldorf bildet.
4. Auf der konzeptionellen Ebene hat der Modellversuch - bereits während des Förderzeitraums - eine vielfältige Resonanz gefunden und wurde in einer Reihe von Städten (zwei davon im Ausland) aufgegriffen und weitergeführt. Fachtagungen und die Veröffentlichung von Readern, die die Funktion von Handreichungen für die kulturpädagogische Praxis erfüllen, gehören - neben den 40 Videoproduktionen - zu den Ergebnissen des Modellversuchs.

Das Videomagazin Clipper wurde nach dem Förderzeitraum in reduzierter Form aus Eigenmitteln des Vereins weitergeführt.

Modellversuche im Hochschulbereich

25. Anregung, Förderung und Begleitung studentischer Kulturarbeitsgemeinschaften in Bochum (M 0597)

Wie die anderen Modellvorhaben zur studentischen Kulturarbeit bildet auch dieser Modellversuch einen wichtigen Anstoß zur Entwicklung kultureller Bildung an den deutschen Hochschulen. Im Zeitraum von 1986 bis 1990 wurde an der Ruhr-Universität Bochum und weiteren Bochumer Hochschulen in einem eigens installierten Projektbüro studentische Kulturförderung entwickelt. Dazu gehörte das Angebot von Kursen und Workshops, Beratung an der Hochschule selbst und Veranstaltungen in Wohnheimen sowie ein Service bei Raum- und technischen Fragen. Neben der Universität gehörten zu dem Modellversuch auch noch die Fachhochschule und zwei andere Hochschulen, so daß insgesamt 46.000 Studierende als Zielgruppe angesprochen wurden.

Die Akzeptanz in den studentischen Kreisen konnte während des Modellversuchs ständig gesteigert werden und damit auch eine höhere Anbindung der Studierenden an ihre Hochschule. Insbesondere durch die Einbeziehung der Studentenwohnheime in den Modellversuch konnte nicht nur eine Ausweitung der studentischen Kulturarbeit erreicht werden, die durch Kooperationsmöglichkeiten mit der Stadt Bochum noch verstärkt wurden. Durch die hauptamtliche Struktur (zwei wissenschaftliche Mitarbeiter und drei studentische Hilfskräfte) konnten die verschiedenen Kulturgruppen fachlich und technisch unterstützt werden und neue initiiert werden.

Durch die Anbindung des Modellversuchs sowohl an die Hochschulverwaltung als auch an das Akademische Förderungswerk/Studentenwerk war eine eindeutige und kontinuierliche Verantwortung des Modellversuchs gewährleistet. Die projektorientierte Auseinandersetzung der Studierenden mit ihrer eigenen Lebens- und Studiensituation mit ästhetischen Mitteln führte auch zu experimentellen Produktionen, die eine große Resonanz fanden. Vereinzelt führten die Arbeiten sogar zu einer beruflichen Umorientierung in Richtung einer künstlerischen Ausbildung. Außerdem wurden die Erfahrungen in dem neuen Studiengang „Theater-, Film- und Fernsehwissenschaften“ in Form von medienpraktischen Übungen eingebracht.

Die Ergebnisse des Modellversuchs waren für das Studentenwerk dafür ausschlaggebend, daß es nach Beendigung diese studentische Kulturarbeit in Eigenverantwortung selbst weiter führte. Insgesamt war er eine wichtige Initialzündung für dieses Arbeitsfeld an den Hochschulen insgesamt. Für die Ruhr-Universität Bochum hatte es auch zur Konsequenz, daß dieser Arbeitsbereich weiterentwickelt werden konnte. So fand 1994 ein europäisches Tanzfestival an dieser Hochschule statt, das von dem Projektbüro im wesentlichen initiiert und durchgeführt wurde. Hier hatten die studentischen Kulturgruppen die Gelegenheit, ihr Wissen zu vertiefen und sich neue Kenntnisse unter Anleitung von Fachkräften anzueignen.

26. Anregung, Stärkung und Begleitung studentischer Kulturaktivitäten an den Hochschulen Karlsruhe/ Pforzheim (M 0641)

Ausgehend von den Ergebnissen des Forschungsvorhabens des früheren Bildungsministerium für Bildung und Wissenschaft zur studentischen Kulturarbeit wurde an den Hochschulstandorten Karlsruhe und Pforzheim und vom zuständigen Studentenwerk von 1986 bis 1991 ein Projekt mit dem Ziel durchgeführt, studentische Kulturaktivitäten an den Hochschulen anzu-

regen, zu unterstützen sowie organisatorisch und technisch zu begleiten. Diese Zielvorstellung wurde nach einer Vorbereitungsphase durch eine spezifische Kulturförderung angegangen. Zunächst wurden vor allem kunsthandwerkliche Kurse sowie im zunehmenden Maße Theatergruppen gefördert. Dabei wurde in diesen Gruppen deutlich, welche sozialen Fähigkeiten das Theaterspielen unterstützt. So konnten Kommunikationsfähigkeit, Teamarbeit und Verantwortungsbereitschaft bei den Teilnehmer/innen weiterentwickelt werden. Auch gelang es mit diesen Angeboten, neue Zielgruppen in der Studentenschaft, zum Teil auch in der ausländischen, anzusprechen.

Im weiteren Verlauf des Modellversuchs wurden durch erhöhten Personaleinsatz neue studentische Kulturgruppen initiiert und eine Infrastruktur dafür zur Verfügung gestellt. Dabei entstanden auch von der Studentenschaft selbstorganisierte Kulturveranstaltungen wie etwa „Tage des unabhängigen Films“, die größeren Zuspruch fanden. Diese Eigeninitiativen der Studierenden im Rahmen des Modellversuchs konnten durch organisatorische Maßnahmen konsolidiert werden. Es gelang im Rahmen einer einjährigen Verlängerung des Modellversuches, den Aufbau eines studentischen Kulturzentrums in seinen rechtlichen und finanziellen Bedingungen zu begleiten.

Hinsichtlich der Übertragbarkeit der in diesem Modellversuch erprobten Ansätze ist zu berücksichtigen, daß die Aufteilung der Förderung auf zwei Hochschulstandorte nicht vollständig durchgehalten werden konnte. Denn in Karlsruhe gab es personell und infrastrukturell bessere Voraussetzungen für die studentische Kulturarbeit als in Pforzheim. Gleichwohl zeigte sich in diesem Modellversuch, daß eine feste Organisationsgrundlage wie das studentische Kulturzentrum am Ende des Versuchs notwendig ist, um in einer relativ großen Universität wie in Karlsruhe zu einer Veränderung der studentischen Angebote und damit der Kulturarbeit zu kommen.

Die Teilnehmer/innen an Kursen und Veranstaltungen haben sich mit wachsender Kompetenz zu Akteuren entwickelt, die durch ihre eigenen Veranstaltungen eine zunehmende Zahl von Zuschauern ansprechen konnten. Damit änderte sich auch das kulturelle Angebot an der Hochschule selbst und die Arbeitsbedingungen für die universitäre Kulturarbeit. Durch die gemeinsame Gründung des gemeinnützigen studentischen Kulturzentrums durch die Universität, Studentenwerk bzw. -dienst und Studentenschaft war eine kontinuierliche und langfristige Verstärkung der studentischen Kulturarbeit möglich, die durch diesen Modellversuch initiiert wurde.

Auf direkte Anregung dieses Modellversuches und weiterer zur studentischen Kulturarbeit (vgl. Bochum und Tübingen) wurde von anderen Studentenwerken dieses Arbeitsfeld aufgegriffen bzw. weiterentwickelt.

27. Anregung, Förderung und Begleitung studentischer Kulturarbeitsgemeinschaften in Tübingen/ Reutlingen (M 0642)

Der besondere Akzent dieses Modellversuchs von 1986 bis 1990 zur studentischen Kulturarbeit lag im Vergleich zu denen in Bochum und Karlsruhe/ Pforzheim darin, daß z.T. namhafte Künstler/innen aus verschiedenen Sparten in die Arbeit an die Hochschulen in Tübingen und Reutlingen einbezogen wurden. Dabei war die Zielsetzung des Versuchs, die Selbstorganisation kulturellen Engagements der Studierenden zu entwickeln und zu unterstützen. Die pro-

fessionellen Künstler/innen sollten in Zusammenarbeit mit den vorhandenen und neuen studentischen Gruppen Maßstäbe für kulturell-ästhetische Projekte mitbestimmen.

Vor diesem Hintergrund wurden unter Projektleitung des Tübinger Studentenwerks ca. 20 Workshops in jedem Semester gefördert, die in Räumen der Hochschulen, in Wohnheimen oder Künstlerateliers stattfanden. Schwerpunkte der Workshops waren neben Film und Musik vor allem Theater und Bildende Kunst, wobei beim letzteren insbesondere die eigene Kreativität gefördert wurde. Mit den Werken konnten 37 Ausstellungen und mehrere Konzerte realisiert werden, die von einer fachkundigen Jury ausgewählt und von einem meist studentischen Publikum besucht wurden.

Aufgrund der positiven Auswirkungen des Modellversuchs auf die studentische Kulturszene in Tübingen und Reutlingen entschloß sich das Studentenwerk, die verschiedenen künstlerischen Aktivitäten mit eigenen Mitteln weiterzufördern. Wie bei den anderen Modellversuchen zur studentischen Kulturarbeit sind auch durch den besonderen Ansatz dieser beiden Hochschulstandorte wichtige Impulse für dieses Praxisfeld gegeben worden. Sie vervollständigen letztlich die unterschiedlichen Möglichkeiten von Universitäten und Fachhochschulen, Studierende zu kulturellen Eigenaktivitäten anzuregen und zu unterstützen.

28. Studiengang Kunsttherapie/Kunstpädagogik mit der Studienrichtung Schauspiel mit Sprechkunst (M 0821)

In diesem Modellversuch wurde an einer nicht staatlichen, anthroposophisch orientierten Fachhochschule, an der Freien Kunst-Studienstätte Ottersberg, von 1987 bis 1992 ein neuer Studiengang zur Kunsttherapie entwickelt und erprobt. In dieser staatlich anerkannten Fachhochschule wurde eine pädagogisch-therapeutische Qualifizierung im Bereich des Theaters entwickelt. Dabei stand nicht die Schauspielausbildung im Vordergrund, sondern eine kunsttherapeutische Ausbildung mit dem Medium Theater und Sprache.

Das Studium in Ottersberg beruht auf drei Säulen: Die schauspiel-praktische und schauspiel-künstlerische Ausbildung, die praktischen Nebenfächer und das Begleitstudium in Seminaren und Vorlesungen. Das Hauptfach der schauspiel-künstlerischen Ausbildung umfaßt mit pädagogischen Ausblicken u.a. Maskenbau, -spiel, bühnentechnische Grundlagen, Regiehandwerk. In den praktischen Nebenfächern wird in Tanz und Bewegung einschließlich Eurhythmie, Gymnastik und Sprecherziehung unterrichtet. Die wissenschaftlichen Begleitfächer sind Theatergeschichte und -theorie sowie Teile aus der Schul- und anthroposophischen Medizin, Heilpädagogik, Psychologie und Psychotherapie.

Dieses Curriculum konnte während der Modellversuchsdauer entwickelt werden und in drei Schauspielklassen erprobt werden. 2/3 der Studierenden haben dabei diese Ausbildung erfolgreich abgeschlossen. Die im Rahmen des Modellversuchs aufgetretenen Fragen der Qualifikation und Kompetenz der Lehrkräfte wurde durch einen Wechsel innerhalb der Mitarbeiterschaft gelöst und konnte dadurch auch produktiv in seinen studieninhaltlichen Veränderungen genutzt werden. Diese kritischen Entwicklungen standen auch im Zusammenhang mit den hohen sozialen und kommunikativen Anforderungen an alle Beteiligten, denn im Studium wurde neben sozialtherapeutischen Fragen auch die der eigenen künstlerischen Qualifikation thematisiert.

Der Modellversuch zeigt insgesamt, daß es auch im Bereich der Sprecherziehung Ansatzpunkte und Betätigungsfelder für die kunsttherapeutische Arbeit gibt. Das wurde auch durch die von den Studierenden als sehr wichtig eingeschätzte Kooperation mit Einrichtungen außerhalb der Hochschule (z.B. mit psychiatrischen Einrichtungen) bestätigt. Dabei sind neben der schauspielerischen Ausbildung insbesondere psychotherapeutische und pädagogische Qualifikationen in diesem Bereich von besonderem Nutzen. Die praktische Ausbildung wurde daher zugunsten einer Zusammenfassung des wissenschaftlichen Bereichs hervorgehoben.

Nach erfolgreichem Abschluß dieses Modellversuchs hat sich die Fachhochschule in Ottersberg entschlossen, diesen Studiengang weiterhin anzubieten. Das ist im Hinblick auf die Finanzierung bemerkenswert, denn dieses Studienangebot ist wegen des im Verhältnis zur Studienrichtung Bildende Kunst höheren Personaleinsatzes kostenaufwendiger. Ein erheblicher Teil der Kosten muß wie im Versuchszeitraum durch Studiengebühren abgedeckt werden.

Nach Darstellung der Hochschule findet die kunsttherapeutische Ausbildung auch speziell im Bereich Schauspiel und Sprechkunst nach wie vor große Resonanz. Sie erweitert zugleich mit ihrer therapeutisch-pädagogischen Qualifikation die Tätigkeitsfelder im Schauspielberuf. So stellt diese Studienrichtung eine wichtige Ergänzung des Fächerspektrums in der deutschen Hochschullandschaft dar.

29. Weiterbildungsangebot Kultur- und Bildungsmanagement (M 0869)

Dieses kulturbezogene Studienangebot wurde als berufsbegleitende Weiterbildung an der Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP) in Hamburg konzipiert. Ausgangspunkt war im Zeitraum 1988 bis 1991 eine Erprobung einer kulturbezogenen Zusatzqualifikation für Berufstätige an Kultureinrichtungen unterschiedlicher Art, von Theater und Museen bis zur freien Kulturarbeit und soziokulturellen Zentren. Ziele des Modellversuchs waren dabei, die Voraussetzungen und Studierenerwartungen der Adressaten in das Studienprogramm einzubeziehen, die Kooperation mit einer weiteren Hamburger Hochschule (der für Musik und Theater) zu entwickeln, sowie mit einer Integration von Praxisfeldern ein hohes Maß an berufsrelevanter Qualifikation zu erreichen.

Von über 700 Bewerbungen konnten für die drei Studiendurchläufe im Rahmen des Modellversuchs nur 100 Bewerbungen berücksichtigt werden. In der wissenschaftlichen Begleitung wurden die Situation und die Erwartungen der Studierenden erfaßt und im Laufe des Modellversuchs immer wieder neu eingeholt. Etwa. 80 % der Studienanfänger, die z.T. schon vorher ein Studium abgeschlossen hatten, haben das Studium erfolgreich abgeschlossen.

Das in der ersten Phase des Modellversuchs entwickelte Curriculum wurde während des Versuchszeitraums auch mit Hilfe der Teilnehmer/innen immer wieder überarbeitet.. Es gliederte sich in drei Bereiche: Kultur- und Bildungsprozesse, Management und Administration, Praxis der Kultur und Bildungsarbeit (Praxisprojekt). Neben der theoretischen Wissensvermittlung ging es vor allem um berufspraktische Anwendungsmöglichkeiten im Verlaufe des Studiums. Beim Schwerpunkt Kultur- und Bildungsprozesse wurden die gesellschaftlichen und politischen Hintergründe der Kultur- und Bildungsarbeit analysiert und theoretisch eingeordnet. Für den Bereich von Management und Administration waren neben den Grundlagen der Ökonomie des Rechts und der Verwaltung vor allem Fragen der Kostensteuerung und Finanzierung von Bildungs- und Kultureinrichtungen sowie Marketing und Öffentlichkeitsarbeit Themen. Die Praxisprojekte, die sich in der Regel auch auf den Studienabschluß bezogen, waren

eine gute Möglichkeit die Schwerpunktthemen des Studiums zu konkretisieren und in der Alltagsarbeit zu überprüfen. Der Studiengang wurde durch die Stadt Hamburg anerkannt und endete mit einem Zertifikat, indem die verschiedenen Kursinhalte sowie die erfolgreiche Teilnahme bescheinigt wird.

Insgesamt zeigte der Modellversuch der HWP, daß eine berufsbegleitende Qualifizierung im Bereich des Kultur- und Bildungsmanagement durchführbar ist und zu soliden Qualifikationen führt. Denn durch die Verbindung von theoretischem Fachwissen und berufspraktischem Handeln konnten die Studierenden diese Zusammenhänge immer wieder neu erfahren und ergänzen. Das lag auch daran, daß ein großer Anteil der Dozenten aus der Berufspraxis gewonnen werden konnte. Wichtig war außerdem sowohl für die Studierenden als auch für die Dozenten, daß eine Priorität des Kulturellen im Kulturmanagement beibehalten werden sollte. Managementtechniken und betriebswirtschaftliche Grundlagen sollten auch in dem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Implikationen kultureller Prozesse dargestellt werden.

Für die qualifizierte Betreuung dieses Studienangebots mußte ein relativ großer personeller Aufwand betrieben werden, der aber auch dazu geführt hat, daß dieser Modellversuch überregional bekannt wurde. Die Ausstrahlung dieser Studienentwicklung reichte bis ins europäische Ausland und führt zu einem verstärktem Austausch mit Anbietern in West- wie Osteuropa.

Die Nachfrage nach Absolventen eines solchen Studiums zeigte sich auch daran, daß während des Modellversuchs zahlreiche Stellenangebote bei der HWP eingingen. Der Bedarf an einer solchen berufsbegleitenden Weiterbildung war auch nach Modellversuchsabschluß im großen Maße vorhanden. Daher hat sich die HWP entschlossen, diesen Kontaktstudiengang als Regelleistung dauerhaft weiterzuführen. Die im Rahmen des Modellversuchs gemachten Kooperationserfahrungen mit anderen Hamburger Hochschulen hatten sich so weit entwickelt, daß auch in Zukunft inhaltlich wie organisatorisch weiter zusammengearbeitet werden soll.

Teil B: Vergleichende Analyse ausgewählter Fallstudien

Zur Vorgehensweise der Detailgutachten

Nach Vorgesprächen im Sommer 1994 wurde zwischen den beauftragten Gutachtern und der BLK für den Zeitraum vom 15.10.1994 bis 31.03.1996 ein Vertrag geschlossen, der die Zusammenstellung und Analyse der Materialien der Modellversuche des Bereichs „Musisch-Kulturelle Bildung“ zum Zweck der überregionalen Auswertung zum Gegenstand hatte. Im Vertrag steht folgende Zielsetzung: „Die überregionale Auswertung soll die Modellversuche in ihren Ergebnissen vergleichbar machen und eine Entscheidungshilfe für die Entwicklung des Bildungswesens geben“ (§1).

Aufgrund von Vorarbeiten der beiden Gutachter wurde ein Erhebungsbogen -siehe Anhang - für diese Auswertung angefertigt, der in der Sitzung der zuständigen Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ der BLK in ihrer Sitzung am 23. und 24. November 1994 gebilligt wurde. Dieser Erhebungsbogen, auf dessen Fragestellung später noch eingegangen wird, wurde Anfang 1995 an die Versuchsträger verschickt. Versuchsträger waren Einrichtungen in den verschiedenen Bundesländern, die in den Vorjahren eine Förderung der BLK erhalten hatten. Diese Versuchsträger wurden auf Vorschlag der Länder aus der Gesamtförderübersicht der BLK im Bereich Musisch-Kulturelle Bildung ausgewählt. Von da aus ist die folgende Auswahl in weitgehender Verantwortung der Ländervertreter in der BLK erfolgt.

Im weiteren Verlauf des Jahres 1995 gingen erste Materialien der Versuchsträger über die beteiligten Länderministerien ein. Dazu gehörten ausgefüllte Erhebungsbögen, Zwischen- und Abschlußberichte sowie Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. Teilweise wurden auch noch weitere Materialien aus den Modellversuchen beigelegt. In einer ersten Arbeitssitzung der beiden Gutachter im Oktober 1995 wurden die bisher eingegangenen Unterlagen gesichtet und deren Vollständigkeit im einzelnen untersucht. Von den 27 ausgewählten Modellversuchen lagen bis dahin von 18 Materialien unterschiedlicher Vollständigkeit vor.

Diese 18 Modellversuche bildeten die Ausgangsbasis für die Detailauswertung im Förderschwerpunkt „Musisch-Kulturelle Bildung“. Dieser Stand der Grundlage für die Auswertung wurde mit der Koordinatorin der Projektgruppe am 15.02.1996 einvernehmlich abgeklärt und der Zeitraum für die Erstellung des Gutachtens entsprechend verlängert.

Insgesamt war die Materiallage für die detaillierten Fallstudien zu den Modellversuchen aufgrund der zeitlichen Distanz zwischen der Durchführung der Modellversuche und der zusammenfassenden Auswertung durch die Gutachter schwierig. Die Projektleitungen standen teilweise zur Beantwortung der Erhebungsbögen nicht mehr zur Verfügung, wechselnde Zuständigkeiten in den Ministerien erschwerten die Übersendung kompletter Materialien, so daß sich die geplante Abgabe des Auswertungsberichtes verschob. Dennoch läßt das Gutachten repräsentative Schlüsse auf die Förderungspraxis der musisch-kulturellen Bildung der BLK im Zeitraum von 1988/89 bis etwa 1994 und auf die Ergebnisse der dabei geförderten Modellversuche zu.

Zusammenfassende Analyse der Modellversuche

Die zusammenfassende Analyse ist durch die Spannung charakterisiert, in der verschiedene Ebenen der Erörterung zueinander stehen. Zum einen ist die Arbeit in den Modellversuchen zu würdigen, die insgesamt geeignet ist, das Spektrum der Bildungsprozesse in den schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen zu erweitern. Die verdienstvolle Funktion der Projektförderung durch die BLK ist angesichts des großen Entwicklungsbedarfs in der kulturellen Bildung in den 80er und 90er Jahren unbestritten. Zum anderen hat die folgende Analyse eine kritische Funktion und verweist auf Defizite bei der Projektauswahl, in der Versuchsarbeit und in der wissenschaftlichen Begleitung/ Beratung. In diesem Zusammenhang führt unsere Analyse zu Vorschlägen für die künftige Modellversuchsförderung.

Leitend ist dabei der Gesichtspunkt, daß der Investition von Projektmitteln die sorgfältige Evaluation der Versuchsarbeit entsprechen muß. Nur so können praxisorientierte Kriterien für die weitere Mittelvergabe gewonnen werden. Die Tendenz unserer Vorschläge geht dahin, daß dazu eine wissenschaftliche Begleitung/ Beratung unerlässlich ist, die entsprechend bei der Modellversuchsvergabe mitgefördert werden sollte. Das kann in der Konsequenz bedeuten, daß, falls die Modellversuche nicht besser ausgestattet werden, gegebenenfalls weniger Projekte gefördert werden. Dem müßte durch eine Weiterentwicklung der BLK-Förderung begegnet werden, die nach differenzierteren Kriterien für die Durchführung, Dokumentation und Auswertung Anträge von Modellversuchen auswählt.

Schließlich fragt die Analyse nach inhaltlichen Schwerpunkten der Versuchsarbeit und nach der Zusammensetzung der Teilnehmer-Klientel. In diesem Zusammenhang werden Vorschläge gemacht, die geeignet sind, die Position der BLK in dem Sinne zu stärken, daß das Antragswesen durch problemorientierte Ausschreibungen ergänzt werden sollte.

Die folgenden, mit Förderkennzeichen, zuständigem Land, vollständigem Titel und Förderzeitraum vorgestellten Modellversuche, die später im einzelnen dargestellt und eingeschätzt werden, liegen dieser Analyse und den anschließenden Empfehlungen zugrunde.

	ÜBERSICHT:	AUSWERTUNG DES FÖRDERUNGS- BEREICHS „MUSISCH-KULTURELLE BILDUNG“	STAND: 15. 4. 1996
Nr.	Bundesland (Förderkennzeichen)	Modellversuch	Förder- zeitraum
1	Baden-Württemberg (62/88 - A 6299)	Verstärkte Musikerziehung an weiterführenden Schulen durch Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen	1989-92
2	(61/88 - A 6298)	Persönlichkeitsbildung durch Einsatz spielerischer, bildnerischer und musikalischer Elemente	1991-92
3	Berlin (31/88 - A 6289)	Atrium - Intensivierung, Qualifizierung und Erweiterung der musisch-kulturellen Arbeit in den Schulen im Hinblick auf künftige Wechselwirkungen mit dem Wohnumfeld, mit der dezentralen Kulturarbeit im Bezirk und mit der Citykultur	1989-92

Nr.	Bundesland (Förderkennzeichen)	Modellversuch	Förderzeitraum
4	(31/91 - A 6451)	Integrale allgemein-schulische und künstlerisch-professionelle Ausbildung zum Bühnentänzer und Berufsartisten - von der Klasse 5 bzw. 9 bis zum Abschluß der Berufsfachschule mit Fachhochschulreife	1992-95
5	Bremen (40/ 88 - A 6294)	Geschichtspfad Blumenthal - Schüler erforschen die Geschichte ihres Stadtteils und dokumentieren sie mit künstlerischen Mitteln	1989-92
6	(49/88 - B 6302)	Fortbildung zum Kulturpädagogen/ -animateur	1989-92
7	Hamburg (45/88 - M 0869)	Weiterbildungsangebot Kultur- und Bildungsmanagement der Hochschule für Wirtschaft und Politik sowie der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Hamburg	1988-91
8	Hessen (63/88 - A 6300)	Kulturprovinz - Provinzkultur: Die Kunstschule als mediale Teil eines im Aufbau befindlichen sozio-kulturellen Zentrums auf dem Lande	1991-94
9	(93/90 - A 6403)	Förderung musisch-kultureller Angebote in der beruflichen Bildung	1991-94
10	Niedersachsen (47/87 - M 0821)	Studiengang Kunsttherapie/ Kunstpädagogik mit der Studienrichtung Schauspiel mit Sprechkunst	1988-92
11	Nordrhein-Westfalen (19/85 -M 0597)	Anregung, Förderung und Begleitung studentischer Kulturarbeitgemeinschaften an der Ruhr-Universität Bochum	1985-90
12	(38/89 - A 6319)	Orchesterspiel im Klassenverband - Entwicklung und Erprobung neuer didaktischer Vermittlungsmethoden, die den Zugang zu aktivem Musizieren mit Orchesterinstrumenten für Schülerinnen und Schüler vom 5. Schuljahr im Klassenverband eröffnen	1989-92
13	(64/88 - A 6304)	Entwicklung und Förderung kreativer und gestalterischer Elemente der beruflichen Bildung durch Zusammenarbeit der Lernorte Schule und Betrieb mit Künstlern und Einrichtungen des musisch-kulturellen Bereichs	1990-93
14	(69/89 - A 6340)	Kulturell-ästhetische Bildung der Sinne	1990-93
15	(47/90 - A 6371)	Schule für Kunst und Theater - Ausbildungsbezogene Orientierung im Bereich bildende und darstellende Kunst für Jugendliche und junge Erwachsene, ausgeführt durch Berufspraktiker	1990-93
16	(32/92 - A 6452)	„Clipper“ - das Videomagazin: Konzeptionelle Entwicklung und Erprobung des Mediums Video als Kommunikations- und Informationsmedium für Jugendliche zur Förderung und Stärkung ihrer musisch-kulturellen Bildung	1992-95
	Rheinland-Pfalz (41/89 - A 6322)	Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzepts zur Leseförderung an Schulen	1989-92
18	Schleswig-Holstein (42/85 - A 6205)	Bausteine für eine schulische Medienerziehung unter besondere Berücksichtigung der Leseförderung	1988-91

1. Differenzierung der Schwerpunkte musisch-kultureller Bildung

Vorbemerkung: Wir gebrauchen den Begriff „musisch-kulturelle Bildung“ im Sinne der von der BLK eingeführten Terminologie und geben gleichzeitig zu bedenken, daß diese Verbindung eines weitgehend konservativ-ideologisch befrachteten Begriffsanteils - „musisch“ - mit einer aktuellen Problemlage - kulturelle Bildung - in hohem Maße mißverständlich ist, weil sie nicht mit der aktuellen sowohl in der Schul- als auch in der Kultur- und Freizeitpädagogik bis hin zur Bildungstheorie geführten Diskussion über ästhetische Bildung vermittelbar ist (vgl. u.a. Schumacher-Chilla und früher Otto 1964).

Die Themenfelder, auf denen von der BLK finanzierte Modellversuche durchgeführt werden, lassen sich stichwortartig so zusammenfassen:

- Kunsttherapeutische Ausbildung
- Ästhetische Erziehung an Berufsschulen
- Kultur- und Bildungsmanagement
- Soziokulturelle Arbeit
- Medienarbeit/Medienerziehung
- Stadtteilgeschichte
- Kulturarbeit an Hochschulen
- Musikunterricht/Öffnung des Faches
- Ästhetische Elemente im Unterricht aller Fächer der allgemeinbildenden Schule
- Integration allgemein-schulischer Abschlüsse und künstlerisch-professioneller Qualifizierung
- Kunstpraktische Ausbildung
- Leseförderung.

Folgende Lernorte werden dabei benannt:

- Universität
- Fachhochschulen
- Berufs-, Sonder-, Grund-, Real-, Berufsfachschulen, Gymnasien,
- Jugendkunst- und Musikschulen
- soziokulturelle Zentren
- nicht öffentliche Einrichtungen wie z.B. Betriebe.

Dieses Spektrum von Themen, Problemen und Lernorten zeigt eine große Komplexität und Bandbreite der kulturellen Bildung und verdeutlicht einen vielfältigen Innovationsbedarf. Unter diesem Aspekt erscheint es durchaus sinnvoll, daß die Modellversuchsförderung in den vergangenen Jahren durch inhaltliche Vielfalt in den Konzeptionen und Zielsetzungen eine Konsolidierung der verschiedenen musisch-kulturellen Themenfelder und Lernorte angestrebt hat, z.T. bei deren Durchsetzung wichtige Impulse gegeben hat. Für die Zukunft wäre aber zu fragen, ob man seitens der BLK nicht stärker von übergreifenden konzeptionellen Orientierungen der Förderung ausgehen sollte, statt, wie bisher, vorrangig von einzelnen Vorschlägen der Länder.

Stimmt man dem derzeit praktizierten Verfahren zu, muß die Frage nach der Kompetenz des die Modellversuche bewilligenden Gremiums für ein so breites Spektrum von Themen und Problemen - zwischen universitärer Kulturarbeit und Artistenausbildung oder zwischen Leseförderung, Kunsttherapie und Orchesterspiel - beantwortet werden.

Bei der Vielfältigkeit der gestellten Anträge erscheint uns die kompetente Beurteilung von staatlicher Seite schwierig und die qualifizierte Einschätzung der Wirkungen der Versuchsarbeit durch wissenschaftliche Gutachter als sinnvoll.

Darüber hinaus müßte die BLK als förderndes Gremium daran interessiert sein, daß ihre eigenen Förderungsinteressen noch deutlicher erkennbar werden. Die sachgerechte Steuerung der Förderung könnte von der finanzierenden Institution nur im Sinne der Markierung schul- und kulturpädagogischer Prioritäten verantwortet werden.

Möglichkeiten von spartenübergreifenden Modellversuchen

Die bisherige Orientierung der im einzelnen betrachteten Modellversuche ist weitgehend auf die Sparten von Kunst und Kultur, z.T. auch auf einzelne Lernorte, bezogen. Dabei sind die einzelnen Sparten bei den untersuchten Modellversuchen relativ gleich verteilt. So ist der traditionell starke Musikbereich zwar bei den untersuchten Modellversuchen etwas unterrepräsentiert, ist aber in diejenigen Modellversuche, die mehrere Sparten als Gegenstand haben, ebenfalls aufgenommen. Theater und bildende Kunst sind im gleichen Maße wie die anderen Sparten vertreten. Demgegenüber fällt der Bereich der darstellenden Kunst sowie Tanz und Bewegung deutlich ab; hier gab es nur einen Modellversuch (Ausbildung zum Bühnentänzer und Berufsartisten in Berlin).

Interdisziplinäre Angebote bei den Modellversuchen sind in mehrfacher Hinsicht herauszustellen:

- Modellversuche in der Verbindung von bildender und darstellender Kunst
- Modellversuche in der Verbindung von Musik und Theater
- Modellversuche von Tanz und Theater u.ä.

Dabei zeigt sich, daß sowohl Modellversuche aus dem schulischen wie außerschulischen Bereich eine spartenübergreifende Struktur bei der Erprobung wählten. Teilweise waren diese Ansätze durch die beteiligten Mitarbeiter/innen bestimmt, z.T. wurden professionelle Künstler/innen bei der Realisierung von Einzelprojekten hinzugezogen. So arbeiten Modellversuchen bildende Künstler mit Musikern zusammen oder Medienfachleute mit Theatermachern. Nach den Erfahrungsberichten aus den Modellversuchen ist das spartenübergreifende Arbeiten in der Mehrzahl gelungen. Anders als etwa im schulischen Fächerkanon konnten Verbindungen zwischen Musik, Medien, Literatur oder Theater in den Modellversuchen geschaffen werden. Es zeigte sich, daß solche interdisziplinären Angebote bei den Teilnehmer/innen eine große Resonanz und Akzeptanz fanden. Wichtige Elemente dieser Vorgehensweise waren es, nicht nur ein Theaterstück zu entwickeln, sondern auch z.B. die Musik passend dazu auszuwählen oder selbst zu machen.

Einbeziehung neuer Medien in die musisch-kulturelle Bildung

Medienbezogene Modellversuche umfaßten sowohl den Bereich der alten wie auch der neuen Medien: Dazu gehören bei der Leseförderung insbesondere der Umgang mit Texten und bei den medienbezogenen Modellversuchen in der Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Einrichtungen häufig die technischen Medien Video und Fotografie.

Eine Klärung der Zugehörigkeit von medienbezogenen Modellversuchen zu diesem Förderprogramm wäre wünschenswert, da in den begutachteten Modellversuchen die Medienkompetenz z.T. ausgebildet werden sollte, z.T. sind sie aber für die musisch-kulturelle Bildung nur als Mittel zum Zweck angelegt. Gleichwohl ist es angebracht, auch über den Medienbereich von Video hinaus den Möglichkeiten von vernetzten Medienstrukturen, z.B. im Internet, in Modellversuchen weiter nachzugehen. Dabei ließen sich auch Erkenntnisse der Medienkunst in diesen Förderbereich einbeziehen, denn zur Erprobung von z.B. Videokunst in außerschulischen und schulischen Einrichtungen bzw. Praxisfeldern liegen bisher keine Modellprojekte vor.

Zu beachten ist, daß die Thematik der Medienkunst für die schulische und außerschulische Pädagogik ambivalent ist:

- Einerseits wird die informations- und kommunikationstechnische Bildung in der Schule mehr denn je gefordert und gefördert, wie gegenwärtig z.B. in dem Projekt „Schule ans Internet“. Auch in der Freizeit von Kindern und Jugendlichen haben die elektronischen Medien einen hohen Stellenwert, der durch die wirtschaftlichen Interessen in diesem Bereich noch verstärkt wird.
- Auf der anderen Seite ist „virtuelles Lernen“ nicht als Ersatz für andere Lernformen zu forcieren, sondern vielmehr „kulturverträglich“ zu gestalten. Künstlerische Umsetzungen medientechnischer Entwicklungen sind mit dieser Voraussetzung eine wichtige Grundlage für die Reflexion über die Spezifik und die Folgen von z.B. Video oder Computer. Digitalisierte Kunstproduktion setzt nach wie vor, vielleicht sogar mehr denn je, ästhetische Bildung voraus (vgl. Watzlawick 1976).

2. Entwicklung von neuen und alten Lernorten

Der traditionelle Ort, an dem gelernt wird, ist die Schule. Unsere These ist, daß die Schule als traditioneller Lernort bestehen bleibt, daß gegenwärtig jedoch mehr als in anderen Zeiten weitere Lernorte über die Schule hinaus entstehen (vgl. Lenzen 1985). Die Schule hat kein Monopol für Lernangebote, sondern allen Lernorten gebührt gesellschaftliche Aufmerksamkeit. Von da aus ist der Förderansatz der BLK, im Schwerpunkt Musisch-kulturelle Bildung auch außerschulische Modellversuche einzubeziehen, konsequent und, wie für das Beispiel Jugendkunstschule aufgezeigt werden kann, auch erfolgreich.

Daß nur in der Schule gelernt wird, hat noch nie gestimmt. Schon bevor es die Schule gab, haben die Menschen gelernt - vor allem durch Dabeisein, durch Beobachten, durch Mitmachen. Parallel zur Schule lernen Kinder und Jugendliche Klavier oder Geige spielen bei Privatlehrern oder in Musikschulen, Sport trainieren sie mehr im Verein als in der Schule. Für Erwachsene bietet sich die Volkshochschule für Liebhabereien oder Zusatzqualifikationen an - vom Aquarell malen bis zur Computerbedienung. Und über vielen Schulportalen steht noch immer der alte Satz: „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“. Man könnte auch sagen: Nicht nur in der Schule, sondern auch im Leben lernen wir.

Neu ist also nicht, daß die Schule nicht der einzige Lernort ist. Neu ist eher, daß das Lernen außerhalb der Schule und über die Schule hinaus mehr und mehr vom Staat, selbst wenn es nicht veranstaltet, zumindest (mit)finanziert wird, tendenziell institutionalisiert wird. Diese Tendenz wird von gesellschaftlichen Gruppen unterstützt, weil es immer unwahrscheinlicher

wird, daß alles Wünschenswerte, alles zum Überleben Notwendige, in der Schule und in begrenzter Schulzeit gelernt werden kann (vgl. Schulz 1992; Schwendter 1981).

Für den gesamten künstlerischen Lernbereich (insbesondere Literatur, Bildende Kunst, Musik und Darstellendes Spiel) stellt sich das Problem verschärft. Auf's Ganze gesehen besteht die Tendenz, das Spektrum ästhetischer Aktivitäten am Lernort Schule gegenüber den Ansprüchen der Wissenschaften zu beschneiden. Dies entspricht einer Tendenz in der Gesellschaft, die Künste als Element des Luxus zu klassifizieren und demgegenüber dem instrumentellen Lernen den Vorzug zu geben. Inwieweit eben dieses Verhalten ein Produkt der Schule, also die Folge nicht vermittelter ästhetischer Kompetenz ist, läßt sich nur vermuten.

Die Einrichtung der Modellversuche durch die BLK hat auf dieses Defizit reagiert, denn die Funktion der Modellversuche dabei ist:

- die Möglichkeit für den Erwerb ästhetischer Kompetenzen am „alten“ Lernort, in der Schule, zu verbessern und
- durch qualifizierte Angebote an „neuen“ Lernorten zu erweitern.

Das Verhältnis zwischen alten und neuen Lernorten ist keines der wechselseitigen Ersetzbarkeit, der Kompensation. Außerschulische Lernorte liefern keine Argumente für die Abschaffung von Unterrichtsfächern. Schließlich ist es nicht das Programm der BLK, den Kanon und die Violdimensionalität der allgemeinbildenden Schule zu reduzieren oder zu destruieren, sondern durch positive Beispiele zu fundieren.

Die unterschiedlichen Funktionen der schulischen und der außerschulischen Lernorte machen die Notwendigkeit beider deutlich:

- Der Lernort Schule vermittelt ein möglichst breites Spektrum von ästhetischen Basiskompetenzen im Hinblick auf ästhetische Verfahren und ästhetische Verstehensprozesse. Der Lernort Schule hat als einziger die Chance und die Aufgabe, solche Basiskompetenzen „an alle“ zu vermitteln.
- Die außerschulischen Lernorte ermöglichen die Erweiterung des Angebots an ästhetischen Verfahren, die Intensivierung von Prozessen des Übens, der Festigung und Anwendung. Sie machen Angebote für besonders Interessierte, in berufsorientierender und studienvorbereitender (z.B. Aufnahmeprüfungen an Kunst- und Musikhochschulen) Absicht. Sie realisieren Projekte, die über den Zeitrahmen der Schule hinausgehen.

Wer lernt an welchem Lernort?

Der fromme Spruch „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ kann zweierlei gemeint haben. Die Grundlagen „fürs Leben“ müssen früh gelernt werden, sonst ist „der Moment verpaßt“. Es kann auch gemeint sein: In dem, was man früh lernt, lernt man zugleich die Grundlage für alles Lernen mit. Vereinfacht hieße das, wer nicht früh anfängt zu lernen, lernt später nicht, weil er das Lernen nicht (rechtzeitig) gelernt hat.

Grundlagen im Sinne von Grundlagenfertigkeiten oder -wissen kann man heute nicht mehr zureichend im voraus lernen. Wer vor zehn Jahren verlässlich lesen, schreiben und rechnen gelernt hat, muß heute als Grundlage vieler Berufstätigkeiten lernen, Computer und Rechenmaschinen zu bedienen.

Wer vor dreißig Jahren etwas über Abstraktion als Grundbegriff der Modernen Malerei gelernt hat, muß heute dazu lernen: „action painting“ (im Sinne von Jackson Pollock oder Fred Thieler), „happening“ (im Sinne von Joseph Beuys oder Hermann Nitsch) und „Installation“ (im Sinne von Anna Oppermann oder Rebecca Horn) oder „environment“ (im Sinne von Jürgen Brodwolf oder Frank Stella).

Ästhetische Erfahrungen (Otto 1997), Kenntnis von Fertigkeiten, von Handgriffen und von Begriffen müssen in der Konfrontation mit neuen kulturellen Herausforderungen ständig erweitert werden. Die Folge davon ist das sich kontinuierlich ausdifferenzierende System von Schulbildung, Ausbildung und Fortbildung, von Grund-, Zusatz- und Erweiterungskursen, von (berufs-)schulischer und betrieblicher Ausbildung, von Pflicht- und Hobbykursen, von Ferienreisen und Bildungsurlaub.

Das Leben innerhalb eines solchen Horizontes von Lernherausforderungen produziert neue Formen. Jung und alt lernen viel öfter als früher gemeinsam: In der Altenuniversität sitzen Studienanfänger neben Pensionären, die ein Zweitstudium betreiben - das oft überhaupt nichts mit ihrem lebenslang ausgeübten Beruf zu tun hat. Volkshochschulen setzen für die Aufnahme in ihre Kurse allenfalls ein Mindestalter voraus. In der Schweiz gibt es Fortbildungskurse, an denen gemeinsam Studierende und Dozenten der Lehrerausbildung teilnehmen.

Die Schule kann auf die Herausforderung kontinuierlichen Lernens, Neulernens und Umlernens (Meyer u.a. 1997) nur durch Öffnung reagieren. Die hauptamtlichen Lehrenden müssen das Monopol des Lehrens abgeben, auch Schüler/innen können in Spezialgebieten Lehrende für Lernende sein, Schule sollte heute nicht mehr denkbar sein ohne die Einbeziehung von außerschulischen Experten. Für beides gibt es gelungene Beispiele in der Modellversuchsförderung: So wurden bei den Bremer Modellversuchen „Geschichtspfad Blumenthal“ Bewohner und Historiker eines Stadtteils in die pädagogische Arbeit einbezogen, oder beim Versuch „Verbindung von schulischer und außerschulischer Medienarbeit“ wurden Schüler zu Tutoren, zu Lehrenden ihrer Mitschüler/innen.

Lernen an verschiedenen Lernorten

Die Beobachtung der Lernprozesse an verschiedenen Lernorten führt kaum zu einer Unterscheidung nach lernortspezifischen Typen des Lernprozesses, denn die Organisationsformen des Lernens bilden eher Brücken zwischen den Lernorten:

- Projektorientiertes Lernen (vgl. Kunst + Unterricht; H. 181, 193, 200) hat innerhalb des Lernortes Schule ebenso wie außerhalb, also in außerschulischen Lernorten, ‚Konjunktur‘; wünschenswert wäre allerdings eine sorgfältigere Diskussion darüber, was als Projekt bezeichnet werden kann und worin seine Vorteile liegen.
- Lehrgangsmäßige Anteile des Lernens lassen sich außerhalb der Schule wie weiterhin innerhalb der Schule, wenn auch ohne genauere Legitimation ihrer Angemessenheit, identifizieren.

Eine solche Überschneidung kann für das wechselseitige Verständnis zweifellos nützlich sein. Die Ergebnisse der Modellversuche zeigen insgesamt, daß eine genauere didaktische Reflexion für die Strukturierung des Lernens inner- und außerhalb von Schule wünschenswert wäre.

Für die ästhetische Erziehung läßt sich seit ca. 20 Jahren beobachten, wie sich der Schulunterricht z.B. durch Impulse der (außerschulischen) „Pädagogischen Aktion München“ (Wolfgang Zacharias u.a.) nachdrücklich verändert hat und wie die außerschulisch - häufig im Protest gegen die Schul-Didaktik - entstandenen Lernorte didaktische Strukturen entwickelt haben, hinter denen der Diskussionsstand des Lernorts Schule oft genug zurückbleibt.

3. Gewinnung von Zielgruppen und Teilnehmern

Die meisten der vorliegenden Modellversuche haben klar abgegrenzte Zielgruppen und Teilnehmer/innen für ihre Angebote im Blick gehabt. Auffällig ist bei den begutachteten Modellversuchen, daß sie sich in der weit überwiegenden Zahl auf die Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen beziehen. Dabei handelt es sich in den meisten Versuchen um die Schüler/innen von weiterführenden Schulen, also um Jugendliche von etwa 12 bis 18 Jahren (Sekundarstufe I und II). In einigen Modellversuchen wurden auch Grundschul- bzw. Vorschulkinder angesprochen. Letzteres galt vor allem für diejenigen Modellversuche, die im außerschulischen Bereich angesiedelt waren.

Spektrum der Adressaten

Ältere Erwachsene wurden bei den vorliegenden Versuchen nur indirekt einbezogen, insbesondere bei denjenigen Modellversuchen, bei denen Kinder mit ihren Eltern als Adressaten beteiligt waren. Als eigenständige Zielgruppe wurden ältere Erwachsene - abgesehen von der Lehrerbildung - im Rahmen der Erprobung von musisch-kulturellen BLK-Projekten zu wenig einbezogen.

Einrichtungen der Erwachsenenbildung wie die kommunalen Volkshochschulen oder konfessionelle Akademien und andere freie Träger kamen daher bei den vorliegenden Modellversuchen nicht vor. Im gesamten BLK-Förderschwerpunkt „Musisch-kulturelle Bildung“ ist gleichwohl ein geringer Anteil an Modellversuchen vorhanden, die auf Erwachsene zielen bzw. mit Erwachsenenbildungseinrichtungen kooperieren (siehe z.B. den Modellversuch in Baden-Württemberg „Aufbau einer zielgruppenorientierten Kunstbesuchergemeinschaft“). Auch im Rahmen der kulturellen Weiterbildung fördert der Bund solche Modellprojekte.

Ein besondere Zielgruppenvariante ergibt sich bei denjenigen Projekten, die auf Studierende zielen wie der Modellversuch „Anregung, Förderung und Begleitung studentischer Arbeitsgemeinschaften“ an der Ruhr-Universität Bochum sowie die Studienangebote „Kunsttherapie/ Kunstpädagogik“ (Ottersberg) sowie „Kultur- und Bildungsmanagement“ (Hamburg). Bei diesen Modellversuchen handelt es sich bei den Adressaten um junge Erwachsene in der Ausbildung bzw. um Berufstätige in der Weiterbildung. Diese Zielgruppe ergänzt die Altersstruktur der Modellversuche.

Neben der geschlechts- und altersspezifischen Adressatenorientierung der Modellversuche ist die Zielgruppe der Auszubildenden hervorzuheben, die insbesondere in den Modellversuchen „Entwicklung und Förderung kreativer und gestalterischer Elemente der beruflichen Bildung ...“ (KUBUS) in Nordrhein-Westfalen und „Förderung musisch-kultureller Angebote in der beruflichen Bildung“ in Hessen in den Blick genommen wurde. In beiden Modellversuchen wurde mit bisher häufig unterrepräsentierten Zielgruppen in der musisch-kulturellen Bildung

gearbeitet. Denn wie etwa Statistiken des Verbandes der Musikschulen oder des Bundesverbandes der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen anzeigen, sind Jugendliche in der Berufsausbildung nur in wenigen Angebotsbereichen als Teilnehmer vertreten.

So konnte durch Modellversuche über den Lernort Berufsschule musisch-kulturelle Bildung an Personen herangeführt und mit ihnen entwickelt werden, die in den vorhandenen kulturellen Lernorten und Bildungseinrichtungen nur wenige Teilnahmemöglichkeiten haben. Die weitreichende Bedeutung einer solchen Einbeziehung von Jugendlichen in der Berufsausbildung zeigt sich daran, daß das Fach Kunst in den Stundentafeln der berufsbildenden Schulen der Bundesrepublik kaum vertreten ist.

Insoweit hat die Modellversuchsförderung in diesem Bereich neue Teilnehmer/innen gewinnen können, die ansonsten wenig Partizipationschancen an Kunst und Kultur haben. Das gleiche gilt auch für Modellversuche mit einem außerschulischen Schwerpunkt, bei denen es z.T. gelungen ist, Teilnehmer/innen mit lokalen Angeboten zu erreichen, die ansonsten solchen Einrichtungen eher fern stehen. Das gilt z.B. für die Modellversuche „Kulturprovinz - Provinzkultur“ in Hessen oder für „Kulturell-ästhetische Bildung der Sinne“ in Nordrhein-Westfalen. Bei diesen beiden Modellversuchen wurden z.B. durch Ferienangebote oder offene Projektgruppen Kinder und Jugendliche in Stadtteilen erreicht, die etwa wegen der Unterrichtskosten an Musikschulen wenig Teilnahmemöglichkeiten haben. Hier war es über sogenannte „Niedrigschwellingebote“, z.B. offene Werkstätten, Ferienaktionen u.ä., möglich, auch sozial Benachteiligte zu gewinnen.

Veränderung bei den Teilnehmerkompetenzen

In einer ganzen Reihe von Modellversuchen zielte die Arbeit auf eine künstlerische Ausbildung oder zumindest auf die Grundlegung von ästhetischen Kompetenzen. Bei den explizit weiterbildungsbezogenen bzw. studiumsbezogenen Modellversuchen war der Qualifikationsaspekt der Teilnehmer/innen von vornherein direkt angelegt. Bei denjenigen Modellversuchen, die nicht in diesem Bildungsbereich angesiedelt sind, hatten Schüler/innen die Möglichkeit, verschiedene Kulturtechniken und ästhetische Erfahrungen zu sammeln, die über den bisherigen Kunstunterricht an öffentlichen Schulen hinausgingen. Dadurch gelang es in vielen Fällen, Heranwachsende an künstlerische Ausdrucksformen heranzuführen, die ihnen bis dahin mehr oder weniger verschlossen waren.

Durch die Selbsttätigkeit in den unterschiedlichsten Kulturbereichen, von der bildenden über die darstellende Kunst bis zum Mediengebrauch, lernten die Teilnehmer nicht nur technische Fertigkeiten, sondern wurden auch in einer Reihe von Modellversuchen zu einer Reflexion über ästhetische Prozesse angeleitet. Teilweise ging diese Vermittlungsform von musisch-kultureller Bildung soweit, daß sie bei Schüler/innen auch ihre Berufswahl mit beeinflusste. Dazu gibt es Hinweise aus den Modellversuchen „Schule für Kunst und Theater“ in Neuss oder „Kulturell-ästhetische Bildung der Sinne“, ebenfalls Nordrhein-Westfalen, und, bis in die Berufsausbildung hineinreichend, in der Berliner Staatlichen Ballettschule und Schule für Artistik. In diesen Modellversuchen wurde eine vergleichsweise berufsorientierende Wirkung im Hinblick auf einzelne Teilnehmer/innen erzielt, die im Rahmen der spezifischen Kursangebote ihre künstlerischen Fähigkeiten und Interessen erproben und entfalten konnten. Das gleiche gilt z.T. auch für den Modellversuch „Studentische Kulturarbeitsgemeinschaften“ in

Bochum, in dem Studierenden künstlerische Einblicke ermöglicht wurden, die der bisherigen Ausbildung eine neue Orientierung gaben.

In denjenigen Modellversuchen, bei denen eine wissenschaftliche Begleitung durchgeführt werden konnte, ist diese Entwicklung ästhetischer Kompetenzen ausführlich beschrieben und analysiert worden, z.B. „Schule für Kunst und Theater“ oder in den schulbezogenen Modellversuchen in Baden-Württemberg. Daneben konnten in einzelnen Versuchen sozialintegrierende Auswirkungen festgestellt werden. Zu diesem sozialen Lernen gehört beispielsweise, daß in den schulbezogenen Modellversuchen ausländische und inländische Schüler/innen an einem konkreten Projekt, etwa einem Videofilm oder einer Plastik, zusammenarbeiten und dabei Kontakte schließen, die im Schulalltag häufig so nicht möglich sind.

Das gleiche gilt bei denjenigen Modellversuchen, die in der Kooperation von schulischen und außerschulischen Einrichtungen ihren Schwerpunkt hatten. Durch die Zusammenarbeit mit kulturellen, sozialen oder sonstigen Einrichtungen im Umfeld der Schule kamen Personen und damit auch Impulse in das Unterrichtsgeschehen, die eine weiterführende Perspektive beinhalteten: An konkreten Projektelementen wurden soziale Erfahrungen mit Personen eingeholt, die sonst für Schüler/innen in der Regel nicht zum Schulalltag gehören. So wurden z.B. ältere Menschen aus einem Stadtteil in Mediendokumentationen wie etwa in dem Modellversuch „Geschichtspfad Blumenthal“ in Bremen einbezogen. Die Schüler/innen konnten auch von deren Erfahrungen und Kenntnissen direkt profitieren, und sie wurden im Hinblick auf generationsübergreifende Lernzusammenhänge sensibilisiert.

Auch durch den Einsatz von professionellen Künstler/innen, wie das in einer Vielzahl von Modellversuchen realisiert wurde, wurden die Kompetenzen der beteiligten Kinder und Jugendlichen geformt. Sie erhielten nicht nur Einblicke in die künstlerischen Produktionsweisen, sondern sie konnten auch zu Fachleuten direkt Kontakt aufnehmen und von ihnen quasi als Vorbild lernen. Das gilt insbesondere für diejenigen Heranwachsenden, die bisher in ihrem Lebensraum mit solchen Menschen wenig zu tun hatten.

4. Veränderung der Professionalität

Merkmal vieler Modellversuche ist die Einbeziehung verschiedener Lernorte über die Schule hinaus und als Folge davon die Kooperation von Lehrern und Lehrerinnen mit Kursleitern und anderen Fachleuten in anderen Institutionen. Deswegen liegt es nahe, über die unterschiedlichen Rollenverständnisse und Qualifikationsmerkmale nachzudenken, die hier aufeinander treffen und sich im Idealfall ergänzen sollten.

Die Sicht auf die Lehrerrolle

Das Rollenbild des Lehrers hat sich in diesem Jahrhundert nachdrücklich verändert (Combe 1996). Aus dem Informator der Jahrhundertwende wurde der Organisator des Lernprozesses und schließlich gegenwärtig zunehmend der Moderator. Diese drei Typen sind als Momente im Lehrerhandeln bis heute lebendig, uns geht es lediglich darum, welches dieser Momente Vorrang hat, Vorrang sowohl in der Selbstwahrnehmung der Lehrenden wie in der Fremdwahrnehmung durch die Unterrichteten. Wesentlich für das so entstehende Rollenbild ist, was von Schülerinnen und Schülern von Lehrerinnen und Lehrern erwartet wird: Zuhören und Behalten beim Informator, angeleitetes Handeln beim Organisator und selbständiges, kompe-

tent beratendes Arbeiten beim Moderator. Selbständiges Arbeiten, von qualifizierter Beratung begleitet, an gemeinsamer Prozeßplanung orientiert - das ist die ideale Vermittlungs- und Erfahrungsform in Modellversuchen. Dafür ist die Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern - natürlich auch von außerschulischen Experten und Kursleitern - unerlässlich. Aber Kompetenz worin und wofür ?

Der Frontalunterricht war die Methode des Informators, der arbeitsteilige Gruppenunterricht z.B. eine Methode des Organisors, das erfahrungsbezogene, projektorientierte Lernen eine Methode des Moderators (vgl. Peterssen 1997). Die beschriebene Reihe, die nicht nur eine historische Folge ist, zeigt den kontinuierlichen Aufbau von Methodenvielfalt. Aus der früheren Strukturierungsaufgabe - Strukturierung der Inhalte, Strukturierung der Lernprozesse - ist eine Inszenierungsaufgabe geworden: Inszenierung von Situationen, in denen Staunen machende Probleme entstehen, Inszenierung von Entdeckungs- und Erfahrungsprozessen, Inszenierung von ergiebigen Kontroversen, in denen Meinung gegen Meinung steht, Auffassung gegen Auffassung, Deutung gegen Deutung und argumentative Verteidigung der eigenen Position in Respekt vor anderen Auffassungen.

Die komplexe Aufgabenbeschreibung wirft die Frage nach der Qualifikation für Lehrerhandeln auf. Lehrer/innen sind heute - und z.B. in Modellversuchen - nicht allein als Experten für eine Sache, eine Kunst, eine Wissenschaft gefordert. Lehrerinnen und Lehrer sind in Schulen nicht primär als Fachgelehrte, sondern als Vermittler beschäftigt. Das erfordert Vermittlungskompetenz. Lerntheorie, Sozialisationstheorie und Didaktik z.B. können dabei helfen. Nicht als angehäuften Experten- oder Theoriewissen, sondern als Versatzstücke, als Argumentations- und Interpretationsinventar, um Lehr- und Lernsituationen, um Konflikte zwischen Schülern untereinander, zwischen Lehrerinnen und Schülern, verstehen zu können, um reagieren zu können.

Hinter der gängigen Forderung, alle Lehrer benötigen mehr sozialpädagogische Kenntnisse, verbirgt sich die Forderung: mehr Vorbereitung auf die sozialen Prozesse, innerhalb derer Lernen geschieht oder behindert wird, auf die Kommunikationsprozesse, die gelingen oder gestört sind (Bastian/ Otto 1995). Als hinderlich für eine lebendige kulturelle Praxis an Schulen erweist sich auch selbst im ästhetischen Bereich der enge Bezug auf das Einzelfach.

Aufs Ganze gesehen heißt das für den Erwerb der Lehrerqualifikation: Akzentverschiebung von der Vermittlung der Fachkompetenz auf die Vermittlung von Berufskompetenz.

Die Sicht auf die Kursleiterrolle

Wendet man unsere Frage nach der Selbst- und der Fremdwahrnehmung als Schlüssel für das Rollenverständnis des Kursleiters an, bieten die Berichte aus den Modellversuchen reichhaltiges Material.

Vorweg: Wo außerschulische Kollegen oder Institutionen in die Modellversuche einbezogen werden, wird häufig im Kontext der Berichte ein Zerrbild von Schule und Lehrerhandeln unterlegt, von dem sich die Rolle des Kursleiters positiv abheben soll. Schule sei durch Zensuren charakterisiert, Lehrerhandeln sei durch Lehrplandruck bestimmt. (Das verlautbaren auch Lehrer über ihren eigenen Beruf gern.) Wer die Realität kennt, weiß, daß weder die eine noch die andere Einschätzung - vorsichtig formuliert - verallgemeinerbar ist.

Untersuchungen zeigen, daß die Lehrerinnen und Lehrer die Lehrpläne häufig gar nicht kennen. Viele Schulaufsichtsbeamte wundern sich über Lehrplananalysen der Erziehungswissenschaftler, weil sie selbst gar nicht an eine erwähnenswerte Wirkung der Lehrpläne glauben. Die Lehrpläne, von denen in den alten Bundesländern behauptet wird, sie raubten dem Lehrer die Freiheit durch Vorschriften, eben diese Lehrpläne sind in den neuen Bundesländern zunächst kritisiert worden, weil sie nicht klar genug sagten, was unterrichtet werden muß. Es sind in der Mehrzahl Rahmenpläne.

Gelungene Modellversuche zeigen zweierlei: Der Lehrplan verhindert nichts, und das Bemühen um offenen und guten Unterricht hindert keineswegs, - sozusagen by the way - auch noch dem Lehrplan zu genügen.

Wie versteht sich nun - nicht nur, aber auch im Gegenüber zum Lehrer - der Kursleiter, wie wird er gesehen? Reputation gewinnen Kursleiter/in, die häufig als Künstler/innen tätig sind, durch ihre Fachkompetenz und durch die Glaubwürdigkeit, mit der er oder sie eine Sache nicht nur vertreten, sondern eben auch können. Hier weist u.a. der Modellversuch „Schule für Kunst und Theater“ in Neuss einige gute Beispiele auf. Manchmal wird von Kursleitern oder außerschulischen Experten, die häufig keinerlei pädagogische Aus- oder Vorbildung haben, gesagt, sie seien ‘geborene Pädagogen’. Die gibt es natürlich, aber nur als bemerkenswerte Ausnahmeerscheinung.

Welche Konsequenzen sind nun in Modellversuchen für die wünschenswerte Kooperation von Lehrern unter den Rahmenbedingungen von Schule einerseits und von Kursleitern mit ihrer eigenen ästhetischen Praxis andererseits aus den an sie gerichteten Rollenerwartungen zu ziehen ? Darauf gibt es nicht nur eine Antwort:

- In zahlreichen Projekten entdeckt man im Prozeß, daß eine notwendige Kompetenz für die Weiterarbeit, z.B. eine Serigraphie drucken zu können, fehlt. Die Arbeitsgruppe erwartet dann weniger pädagogische Zuwendung als vielmehr das Können und Wissen eines Experten.
- In anderen Projekten ist der Kursleiter an der Planung beteiligt. Er muß z.B. auf seine offensive Expertenrolle zugunsten von Vorschlägen der Schüler/innen verzichten. Dies wird von ihm selbst nur akzeptiert werden können, wenn er einige der didaktischen Handlungsgrundlagen der kooperierenden Lehrer/innen kennt.

Gezeigt hat sich bei den begutachteten Modellversuchen außerdem, daß die Mitarbeiter/innen bei spartenübergreifenden Projekten besonders gefordert sind. Denn hier werden neben pädagogischen Kompetenzen auch Managementqualifikationen sowie künstlerische Erfahrungen verlangt. Diese Fähigkeiten in mehr als in einer Sparte vorzuweisen, wird nur in wenigen Fällen möglich sein. Daher ist der in einzelnen Modellversuchen gegangene Weg, Künstler/innen aus verschiedenen Sparten mit einzubeziehen, erfolgreich gewesen. Hier treten dann aber neue Anforderungen an die leitenden Mitarbeiter/innen auf, die dann auch z.B. Führungsaufgaben oder Personalverwaltung übernehmen müssen. In den Fällen, wo sich die Leitung des Modellversuches auf solche Aufgaben konzentriert hat, konnten herausragende künstlerische wie pädagogische Ergebnisse erzielt werden. Dazu gehört z.B. der Modellversuch „Schule für Kunst und Theater“ in Neuss, oder (aber mit verschiedenen Einschränkungen hinsichtlich seiner Dimensionierung) der Modellversuch „Kulturell-ästhetische Bildung der Sinne“.

Aber auch in denjenigen Modellversuchen, in denen die organisatorischen und pädagogischen Aufgaben aufgrund der Personalkapazitäten mit künstlerischen Aspekten verbunden werden mußten, sind Ergebnisse erzielt worden, die den Anspruch eines Modellversuchs rechtfertigen. Denn nur durch die öffentliche Unterstützung ist es gelungen, auf dem Land, z.B. mit „Kulturprovinz - Provinzkultur“ (Kulturscheune Haunetal) oder in der beruflichen Bildung, z.B. mit den Modellversuchen der Jugendkunstschule Offenbach oder von „KUBUS“ in Düsseldorf, musisch-kulturelle Angebote erstmalig oder verstärkt einzusetzen.

Weiterqualifikation von Lehrern und Kursleitern im Hinblick auf Modellversuchsarbeit

Es liegt auf der Hand: Wer vor 30 Jahren ein Lehramtsstudium absolviert hat, hat eine andere Art der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung gelernt, als sie heute diskutiert wird. Keiner kann sein Leben lang ohne Fortbildung Lehrer/in sein. Die berufsbegleitende Fortbildung sollte sich z.B. beziehen auf

- den Vergleich didaktischer Theorien, die die Diskussion nach dem eigenen Studium bestimmen,
- die Analyse von Praxisfällen unter didaktischen Gesichtspunkten,
- den Diskurs über die von Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchgeführten Unterrichtsprojekte,
- künstlerisch-praktische und fächerübergreifende Kompetenzen und auf
- Spezialfragen wie z.B. das Verhältnis zwischen flankierenden Kursen und Projekten.

Aus dem außerschulischen Experten und dem Kursleiter, der Kursleiterin, die sich oft eigentlich als Künstler verstehen, sollte niemand in einem Schnellverfahren Lehrer/innen machen wollen. Die Betroffenen wollen das meist auch gar nicht, weil sie möglicherweise Vorurteile gegenüber Lehrern und Schule haben.

Aber wer kontinuierlich, z.B. an Kunstschulen, in Projekten pädagogisch mit Jugendlichen arbeitet, der sollte dafür einige Grundlagen haben. Sie sollten kein Studium ersetzen, aber nicht nur Handlungsgrundlagen, sondern auch ein Minimum an Reflexionswissen vermitteln, z.B. (vgl. Meyer u.a. 1997):

- Was ist ein Projekt? (Was alles in den Modellversuchen als Projekt bezeichnet wird, macht Staunen.)
- Worin besteht der Unterschied zwischen darbietendem und entdeckendem Lernen? (Die didaktische Reflexion ist nur bei wenigen Modellversuchen vorhanden.)
- Wann ist das eine, wann das andere angemessen ?
- Wie strukturiert man eine Aufgabe?
- Wann und warum sollte man die Schüler/innen an der Planung des Lernprozesses beteiligen? (In einigen Modellversuchen werden solche Möglichkeiten aufgenommen, aber eine Begründung dafür fehlt häufig.)

Bewährt haben sich - auch im Sinne wechselseitigen Voneinander-Lernens - gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen für alle, die in Projekten mitarbeiten. Schon ein Wochenendseminar von Lehrerinnen und Lehrern, Kursleiterinnen und Kursleitern, Schülerinnen und Schülern könnte eine gute Grundlage für künftige Kooperationen sein.

5. Aufgaben und Erweiterung des Transfers

Dem Anliegen von Modellversuchen entsprechend, steht bei der Bewilligung auch die Frage der Fortführung des Projektes nach seinem Abschluß im Mittelpunkt. Dabei ist in der Regel gefragt, ob das jeweilige Land die Überleitung vom Versuchsstadium in die Regelpraxis auch aktiv betreibt.

Bedingungen des Modellversuchsabschlusses

Im Hinblick auf die im Modellversuch Tätigen, die in dieser Hinsicht keine Entscheidungskompetenzen haben, ist das z.T. eine schwierige Hypothek. Denn sie sind von Anfang an darauf festgelegt, den Modellversuch so zu gestalten, daß er als erfolgreich und damit als fortsetzungsfähig anerkannt wird. Denkbar ist auch - diese Annahme legen einige Modellversuchsberichte nahe -, daß der Modellversuch von Beginn an unter dem Druck seiner Fortführung steht. Das heißt, daß die Mitarbeiter/innen sich ständig damit auseinandersetzen müssen, was sie nach den in der Regel drei Jahren Modellversuchsdauer beruflich machen können und wie sie für die Fortsetzung Mittel akquirieren können. Unter solch einem Druck, musisch-kulturelle Bildung zu entwickeln, ist nicht nur für diesen Gegenstandsbereich schwierig, sondern stellt insgesamt eine Belastung in der Modellversuchsförderung dar.

Hier bietet sich an, die Versicherung, daß nach erfolgreichem Abschluß das Projekt fortgesetzt wird, in einem Auswertungsgespräch mit den Beteiligten z.B. im letzten Drittel des Modellversuch zu diskutieren und Strategien der Überführung in die Regelpraxis zu entwickeln. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die von den Ländern abzugebende Fortführungszusage unter dem Vorbehalt der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel steht. Sollte sich dieses Förderprinzip trotzdem weiter durchsetzen, so ist zu befürchten, daß sich Modellversuche künftig nur im institutionell gesicherteren Rahmen wie Schule, Hochschule oder bei kommunalen Einrichtungen einrichten lassen. In außerschulischen Praxisfeldern der musisch-kulturellen Bildung sind solche Förderungsvoraussetzungen nur in den seltensten Fällen zu erkennen, sie wären daher meist chancenlos.

Im Hinblick auf die Projektweiterführung müßte ein stärker systematisierter Abschluß entwickelt werden, der die Modellversuchsergebnisse bei aller ihrer Verschiedenartigkeit in bezug auf bestimmte Fragestellungen bündelt. Dazu gehört ein differenzierter Abschlußbericht, der in seinen Dimensionen der Ergebnisdarstellung mit anderen Modellversuchen vergleichbar ist. Das von der BLK vorgelegte Berichtsschema paßt mit seinen Vorgaben vor allem zu schulischen Modellversuchen und zum großen Teil auch denen des Hochschulbereichs. Für den außerschulischen Bereich der musisch-kulturellen Bildung sind diese Berichtsschemata nur eingeschränkt verwendbar, da z.B. über Teilnehmerzusammensetzung häufig wenig bekannt ist, die zeitliche Struktur nicht der Unterrichtspraxis folgt und die didaktischen Ansätze meistens nur allgemein dargestellt werden können. Vor diesem Hintergrund sind einige der vorliegenden Modellversuchsberichte nur eingeschränkt aussagekräftig.

Darüber hinaus sollten auch die wesentlichen Daten und Ergebnisse des Modellversuchs leicht abrufbar sein. Hier fehlt bisher in der BLK-Förderung ein Ansatz der kontinuierlichen Berichtsauswertung, der in anderen Bereichen der Bildungsverwaltung bzw. Kulturarbeit schon Verwendung gefunden hat. So hat die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung zu Themenschwerpunkten eine Projektsammlung aufgelegt, bei der nach verschiedenen Kriterien zahlreiche Praxisprojekte der Kinder- und Jugendkulturarbeit dokumentiert und veröffentlicht sind. Auch das hessische Kultusministerium hat eine solche Projektsammlung angelegt, in die Schulprojekte mit ihren Voraussetzungen, Ablauf und Verwendungsmöglichkeiten aufge-

nommen werden. Gleiches wäre auch für das Berichtswesen in der musisch-kulturellen Bildung insgesamt denkbar. So könnten, etwa in Anlehnung an die Struktur der diesem Gutachten zugrunde liegenden Fallbeispiele, übergreifende Themenschwerpunkte bei den Modellversuchen herausgestellt und anhand einzelner Problemstellungen analysiert werden.

Perspektivische Ansätze des Transfers

Übertragbarkeit läßt sich nicht nur im Bereich der musisch-kulturellen Bildung auf verschiedenen Wegen realisieren. Einige Beispiele des Transfers von Modellversuchen lassen sich benennen:

- Die Ergebnisse eines Modellversuchs werden von einer anderen Einrichtung oder einem Unterrichtsfach aufgegriffen und, z.B. in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen weiter entwickelt.
- Der Schwerpunkt eines Modellversuchs wird nach seinem Abschluß in der Fachpolitik aufgrund der Erkenntnisse stärker berücksichtigt und in die Förderung mit aufgenommen.
- Die Kooperation im Rahmen eines Modellversuchs mit anderen außerschulischen Einrichtungen wird verstärkt, und es entstehen daraus neue Projekte
- Durch die Gewinnung neuer Teilnehmer öffnet sich eine Einrichtung anderen Altersgruppen und erhält dadurch einen neuen Angebotsschwerpunkt.
- Die Ergebnisse eines Modellversuchs werden bei einer Veränderung der Rahmenlehrpläne berücksichtigt oder in der Lehrerfortbildung weiter verfolgt.

Darüber hinaus sind noch weitere Übertragungswege von Modellversuchen in der Praxis denkbar. Ihr gemeinsamer Charakter ist es, daß sie ein gewisses Maß an öffentlicher Bekanntheit haben müssen, das schon in dem Modellversuch selbst durch Publikationen oder Tagungen angelegt ist, oder nach dessen Abschluß indirekt oder direkt von der BLK angestoßen wird. Ein auf die Fachöffentlichkeit bezogener regelmäßiger Informationstransfer ist den Modellversuchen selbst überlassen. Dabei könnte schon in der Versuchsphase eine Art „Versuchswerkstatt“ Einblicke in die Arbeitsergebnisse geben und einen nicht nur zufälligen Erfahrungsaustausch initiieren.

Vor diesem Hintergrund ist die derzeitige Praxis der BLK begrüßenswert, in Einzelfällen die Ergebnisse themenverwandter Modellversuche in von ihr ausgerichteten Fachtagungen zusammenfassend zu erörtern, um Hinweise auf die künftige Förderpolitik zu bekommen. In eine ähnliche Richtung gehen länderübergreifende Verbundprojekte und zusammenfassende Auswertungen von Förderschwerpunkten wie die vorliegende zur musisch-kulturellen Bildung. In diesem Bereich sind aber bisher keine solche Fachtagungen und Verbundprojekte durchgeführt worden.

Um auch über den Förderbereich „Musisch-kulturelle Bildung“ einen Überblick zu vermitteln und so den Modellversuchen größere Publizität zu sichern, wäre eine knappe Dokumentation ihrer Ziele und Ergebnisse auf BLK-Ebene notwendig. Derzeit fehlt ein systematischer und konsequenter Ansatz der Vermittlung von Modellversuchsergebnissen mit einem bundesweiten oder gar internationalen Zuschnitt. Damit könnten Diskussionen z.B. über Inhalte, Organisation und Didaktik der Modellversuche in der Fachöffentlichkeit initiiert und neue Projektideen entwickelt werden.

Die folgenden systematischen Ansätze des Transfers machen deutlich, welche Dimensionen bei der Übertragbarkeit von Modellversuchsergebnissen geprüft werden können. Sie gehen dabei über die anfangs vorgestellten Zufälligkeiten des Transfers deutlich hinaus:

- 1. Bildungs- und kulturpolitischer Transfer:** Dabei werden Impulse gegeben für die Schulpolitik eines Landes und die kulturpolitische Entwicklung einer Kommune. Für die Bildungsplanung und Bildungsverwaltung einschließlich Schule könnten neue Akzente gesetzt werden.
- 2. Pädagogisch-didaktischer Transfer:** Bildungs- und Kultureinrichtungen können die Konzepte und Methoden aus Modellversuchen unter ihren eigenen Bedingungen anwenden und weiterentwickeln, Lehrpläne und Kursangebote damit ändern oder anreichern.
- 3. Institutionell-angebotsspezifischer Transfer:** Die Strukturelemente, die in einem Modellversuch erprobt worden sind, lassen sich von anderen Ländern und Kommunen nachvollziehen und in eigenen Einrichtungen umsetzen.
- 4. Fachöffentlich-wissenschaftlicher Transfer:** Durch Publikationen in Zeitschriften u.ä. werden die Ergebnisse in einen wissenschaftlichen Diskurs gebracht und so auch einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich.

Für diese vier Möglichkeiten lassen sich aus den diesem Gutachten zugrundeliegenden Modellversuchen nur wenige Beispiele geben. Sinnvoll wäre daher eine Nachrecherche, um so die Auswirkungen von Modellversuchen im musisch-kulturellen Bereich auf den verschiedenen Transferebenen herauszufinden.

6. Das Problem der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen

Die Durchsicht der vorliegenden Materialien aus den Modellversuchen wirft die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Arbeit in den Modellversuchen und der wissenschaftlichen Begleitung auf. Die Beantwortung dieser Frage ist um so dringlicher, als einiges für die Annahme spricht, daß die Art und Weise, in der die wissenschaftlichen Begleiter ihre Aufgabe wahrnehmen, unmittelbaren Einfluß auf die Qualität der Versuchsarbeit hat.

Insgesamt zeigen die Berichte aus den Modellversuchen die Dringlichkeit wissenschaftlicher Begleitung und Beratung in Sinne einer effektiven Nutzung der Investitionen.

Folgende Typen wissenschaftlicher Begleitung lassen sich, z.T. einander überschneidend, in dem untersuchten Material unterscheiden:

a) Die sozialwissenschaftlich orientierte Evaluation

Beispiel: „Entwicklung und Förderung kreativer und gestalterischer Elemente der beruflichen Bildung durch Zusammenarbeit der Lernorte Schule und Betrieb...“ (A 6304); Land/ Laufzeit: Nordrhein-Westfalen/ 1990-93; Wissenschaftliche Begleitung: Rainer Bremer und Barbara Schenk

Zu diesem Ansatz gehören primär
- die Beteiligung an der Planung des Versuchs,

- die Beobachtung des Prozeßverlaufs,
- die Dokumentation der individuellen Lernprodukte und der Selbstkonzepte der Teilnehmer sowie
- die Interpretation des Versuchsergebnisses
- einschließlich der Einschätzung des Produktes.

Die wissenschaftliche Begleitung arbeitet zunächst konstruierend, indem sie an der Planung der Versuchspraxis beteiligt ist, und sie ist rekonstruierend, indem sie nach der Wirkung der Projekte fragt. Methoden sind u.a.: Die Einarbeitung und Konsensbildung der Mitarbeiter/innen im Modellversuch, die Prozeßanalyse, Befragung, Interview und Textinterpretation. Diese Form der wissenschaftlichen Begleitung erfordert schwerpunktmäßig die Anwesenheit der Begleiter bei Beginn der Versuchsarbeit, um die Lehrenden zur Mitarbeit und Unterstützung zu gewinnen, die fallweise Supervision während der Versuchszeit und setzt einen weiteren Arbeitsschwerpunkt, der nicht zwingend am Ort des Modellversuchs realisiert werden muß, bei Ende des Versuchs (Auswertung des Materials).

b) Die an Methoden der „Handlungsforschung“ orientierte Begleitung des Modellversuchs

Beispiel: „Schule für Kunst und Theater - Ausbildungsbezogene Orientierung...“ (A 6371); Land/ Laufzeit: Nordrhein-Westfalen/ 1990-93; Wissenschaftliche Begleitung: Matthias Winzen

Zu diesem Ansatz gehören primär die Teilnahme an der Versuchspraxis, das kontinuierliche Gespräch mit den Lehrenden sowie mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die Teilnahme an der Lehre, die Inszenierung von Gruppendiskussionen und die Einschätzung subjektiver Veränderungsprozesse auf Seiten der Lernenden. Methoden sind u.a. teilnehmende Beobachtung, Interview, Moderation, Kontextanalysen - mit dem Ziel, vor allem die Teilnehmersicht zur Geltung zu bringen, Handlungsmodelle und Interaktionsmuster zu erschließen. Die kontinuierliche Anwesenheit ist während der Modellversuchsarbeit wünschenswert.

c) Die sich als ‘Beratung’ verstehende wissenschaftliche Begleitung

Beispiel: „Kultur- und Bildungsmanagement“ (M 0869); Land/ Laufzeit: Hamburg/ 1988-91; Wissenschaftliche Begleitung: Mitarbeiter des Modellversuchs und der Hochschule

Charakteristisch ist für diesen Ansatz die kontinuierliche Rückmeldung von relevanten Problemen aus dem Modellversuch an die Berater, sowie die Erarbeitung eines Problemkatalogs, der mit den Lehrenden und Lernenden gemeinsam und systematisch abgearbeitet wird. Bei optimaler Organisation kann auf diese Art eine gewisse Nähe zur teilnehmenden Beobachtung entstehen. Die Differenz liegt darin, daß die beratungsbedürftigen Probleme von den Beratern weniger selbst identifiziert als durch Rückmeldungen erfahrbar werden.

Die Methode der Einflußnahme auf den Modellversuch ist der mindestens einmal monatlich stattfindende Diskurs der Lehrenden und der Beratenden. Er wird erschwert, wenn zwischen einzelnen Beratern/Beraterinnen grundsätzliche Differenzen bestehen.

Die Verständigung und Zusammenarbeit ist auf weiten Strecken Voraussetzung jeglicher Begleitung und Beratung und kann die Grundlage dieses dritten Typus sein: wissenschaftliche „Analyse“ der Modellversuchsarbeit, die in Form eines Experten-Gutachtens über die Grenze der Versuchsarbeit bewertend, vergleichend oder integrierend hinausführt.

Die drei Konzepte setzen Expertenwissen voraus. Deswegen kann in der Regel schon aus diesem Grund, aber auch aus Gründen der Arbeitsbelastung und der notwendigen Distanz, weder erwartet werden, daß die Modellversuche sozusagen „sich selbst“ begleiten, noch, daß die Begleitung/Beratung automatisch auch von „Beiräten“ übernommen werden könnte.

Der erkennbare Zusammenhang zwischen einer strukturierten Begleitungs- und Beratungstätigkeit und der Solidität der Versuchsarbeit läßt die wissenschaftliche Begleitung/Beratung wünschenswert und effektiv erscheinen. Um Mißverständnisse zu vermeiden: Diese den Modellversuch begleitende Forschung kann, wie die angeführten unterschiedlichen Formen der wissenschaftlichen Begleitung zeigen, sowohl quantitativ-statistische Verfahren als auch qualitativ-hermeneutische Methoden in unterschiedlicher Intensität umfassen. Von da aus reduziert sich auch der personelle und finanzielle Aufwand der Begleitung/Beratung. Allerdings sollte die beauftragende Stelle präzisiert klären, was sie wünscht: Begleitung, Beratung oder Analyse (Expertengutachten).

Empfehlungen

1. Zur problemorientierten Förderung von Modellversuchen

Die bisherige Modellversuchsförderung im Bereich der musisch-kulturellen Bildung läßt sich durch eine auf einrichtungsübergreifende Problemstellungen ausgerichtete Förderung dieses Bildungsbereichs ergänzen. Dazu gehört z.B. die Entwicklung von Modellversuchen, die verschiedene Unterrichtsfächer und Lernbereiche in Beziehung bringen. So zeigen Modellversuche wie z.B. „Geschichtspfad Blumenthal“, daß kulturelle Bildung nicht nur in den künstlerischen Fächern stattfindet, sondern daß die didaktische Inszenierung von Fach- und Lernort-Kombinationen - z.B. historisches oder naturwissenschaftliches Lernen in Verbindung mit oder als Teil des kulturellen Lernens - in der Kooperation von schulischer, auch außerschulischer Bildung sinnvoll und wünschenswert ist. In dieser Richtung durch Modellversuche weitere Impulse zu geben, sollte eine Perspektive der Förderung sein, die auf diese Weise an die Reformdiskussion der Schule angeschlossen und die Grenze zwischen der Schule und außerschulischen Einrichtungen relativierte.

So könnten beispielsweise Themen aus den Bereichen der Geschichte, Geographie, Fremdsprachen, Naturwissenschaften mit „musisch-kulturellen“ Ansätzen verbunden werden. Das wären insbesondere Modellversuche, die sich im schulischen Rahmen realisieren lassen. Aber wie die Beispiele „Geschichtspfad Blumenthal“ oder „Verbindung schulischer und außerschulischer Medienarbeit“ zeigen, ist die Zusammenarbeit mit einer außerschulischen Einrichtung - in dem einen Fall mit einem stadtgeschichtlichen Zentrum, in dem anderen mit einer Landesbildstelle - bei Akzeptanz von deren Rahmenbedingungen für schulisches Lernen motivierend und fruchtbar.

Solche Modellversuche reagieren auf Desiderata, die auf verschiedenen Ebenen liegen. Mangelnde interne und externe Kooperation der Schule ist ein Teil unserer Bildungswirklichkeit. Kooperation sollte nicht auf Ausnahmesituationen wie ein Projekt am Schuljahresende beschränkt bleiben, sondern zum Strukturmerkmal von Unterricht werden. Abgrenzungsbestrebungen gegenüber der Schule gibt es auf der Seite der außerschulischen Bildungseinrichtungen. Von da aus wäre solche Kooperationsversuche noch stärker als bisher zu fördern, um z.B. auch schulorganisatorische oder fortbildungspraktische Bedingungen weiterzuentwickeln. Auch die Zusammenarbeit mit Eltern, der Öffentlichkeit und auch der Wissenschaft sollte mit entsprechenden Modellversuchen erprobt werden.

Zum anderen schließt ein so profiliertes Verständnis von kulturellem Lernen an alle Versuche an, die darauf zielen, Lernprozesse nicht allein am Erwerb von Techniken - wie in manchen außerschulischen Veranstaltungen - und an der Attraktivität von 'Themen' zu orientieren, sondern als Prozeß der Problembearbeitung und Problemlösung zu verstehen. Diese Diskussion hat mit dem „exemplarischen Lernen“ begonnen und wird derzeit unter den Stichworten „Schlüsselprobleme“ und „Schlüsselqualifikationen“ geführt.

Offensichtlich läßt eine zu starke Orientierung an 'Themen' (und Fächern) zu leicht übersehen, daß ganze Teilbereiche der musisch-kulturellen Bildung in den Modellversuchen unterrepräsentiert sind: Tanz/ Bewegung ist relativ gering vertreten, schon innerhalb der Kunst gibt es wenig Grenzüberschreitungen, Performance und Installation, Hörspiel- und Videoarbeit finden nur geringe Aufmerksamkeit, was der kulturellen Bedeutung und der aktuellen Produktivität dieser Sparten nicht gerecht wird und daher größere Beachtung bei der Modellversuchsarbeit erfordert.

Vor diesem Hintergrund scheint uns eine vorsichtige Modifizierung der Förderpraxis unter dem Gesichtspunkt der Effektivitätssteigerung in folgenden Richtungen wünschenswert:

- In zeitlichem Rhythmus sollte die Förderung mit einem Schwerpunkt ausgeschrieben werden.
- Der jeweilige Schwerpunkt sollte sich an relevanten Schwerpunkten der aktuellen bildungspolitischen und kulturpädagogischen Diskussion orientieren.

Dies könnte z.B. in den nächsten Jahren sein:

- Interdisziplinäre ästhetische Bildung in einer nach Fächern gegliederten Schule;
- Kooperation von Schulen und außerschulischen Institutionen, wie z.B. Jugendzentrum, Kunstschule, Musikschule, Schule, Museum etc.;
- Ästhetische Bildung und "Autonomie von Schule" mit Beispielen für Sponsoring, Kooperation, Einbeziehung von Experten etc. in die schulische und kulturelle Praxis;
- Die Veränderung von Kultur- und Schularbeit durch Computerisierung und informationstechnische Vernetzung.

Eine Konsequenz aus dieser Organisationsform der Modellversuchsarbeit wäre die notwendige Stärkung der Fachkompetenz in den Bewilligungsgremien. Die außerplanmäßige Vergabe von zweckgebundenen Mitteln kann nicht allein eine administrative Entscheidung sein, sie bedarf der fachkompetenten Beratung. Durch den Wechsel der thematischen Schwerpunkte wäre ein Wechsel der fachlichen Berater erforderlich. Berater, die bei der Auswahl mitwirken, können die "Wissenschaftliche Begleitung" übernehmen; aus dem Kreis jetzt tätig gewordener "Wissenschaftlicher Begleiter" können Berater gewonnen werden.

2. Zur Berücksichtigung von alten und neuen Lernorten

In Hinblick auf eine Weiterentwicklung der ästhetischen Didaktik wäre zu überprüfen, inwieweit die BLK Modellversuche mit einem spezifisch didaktischen Akzent initiieren sollte, etwa mit der Fragestellung:

- Zu welchen die Fächergrenzen überschreitenden Formen projektorientierten Lehrens und Lernens kann der Unterricht in Leistungskursen der Sekundarstufe II führen?
- Welche Kompetenzen - z.B. in musikalischer, in bildnerischer, in literaler Hinsicht - muß der vorfachliche Unterricht auf der Primarstufe auch im Rahmen 'offenen Unterrichts' vermitteln, wenn der Anspruch 'Ästhetische Erziehung' auf allen Schulstufen eingelöst werden soll?
- Wie kann auf der Sekundarstufe I der Interessen- und Lebensweltbezug der Lernenden mit den Ansprüchen eines fachspezifisch qualifizierten Unterrichts in den künstlerischen Fächern vermittelt werden?
- An welchen beispielhaften Situationen kann die Veränderung des Lernens in naturwissenschaftlichen oder historisch-politischen Fächern durch ästhetische Impulse nachgewiesen werden?
- Welche Funktion kann der Museumsbesuch und die Interpretation historischer Kunst für den Geschichtsunterricht haben?
- Welche kunstschulspezifischen Problemstellungen haben eine lehrgangsmäßige Information im Sinne eines Lernens von Grundtechniken, z.B. des Musizierens, zur Voraussetzung ?

Solche im strengeren Sinne didaktisch orientierten Fragestellungen erweitern die bisherige Praxis der Förderung von Modellversuchen. Nach unserem Verständnis sollten sich Modellversuche auch an der Virulenz von ungeklärten Vermittlungsfragen festmachen lassen. Sie bestehen gleichermaßen an alten wie an neuen Lernorten.

3. Zur Ausweitung der Zielgruppen

Die meisten der begutachteten Modellversuche sind auf die Bereiche Schule und Hochschule, einschließlich Lehrerbildung, sowie auf die außerschulische Jugendbildung/ Jugendarbeit eingegrenzt. Eine verstärkte Einbeziehung auch der älteren Altersgruppen bei den Teilnehmer/innen von musisch-kulturellen Modellversuchen ist angesichts ihrer bisherigen Berücksichtigung angezeigt. Von da aus ist zu empfehlen, solche Modellversuche auch an Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Kulturarbeit, z.B. Museen oder Bibliotheken, anzubinden.

Mit einem geschlechtsspezifischen Teilnehmerprofil oder nach anderen sozialen Kriterien ausgerichtete Projekte sollten auch Bestandteil der Modellversuchsförderung sein. Die in den letzten Jahren ausführlich geführten Diskussionen, z.B. über Mädchenkulturarbeit oder über musisch-kulturelle Bildung mit Behinderten, die etwa bei der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung und der Akademie Remscheid dokumentiert sind, sind in keinem Modellversuch der BLK, sei es im schulischen oder außerschulischen Bereich, nach unseren Erkennt-

nissen aufgenommen worden. Hier besteht ein eindeutiger Bedarf an musisch-kulturellen Modellversuchen.

Bei der Ausweitung von Modellversuchen, die geschlechts- bzw. sozialspezifische Aspekte der Zielgruppenauswahl und Teilnehmerstruktur betonen, ist zu berücksichtigen, daß bei diesen Zielgruppen ein größerer Aufwand der Ansprache und der Einbeziehung zu leisten ist, als bei anderen Adressaten, die durch Schulpflicht leichter erreichbar sind. Diesen Aspekten ist bei der Modellversuchskonzeption besonders Rechnung zu tragen.

Wünschenswert wäre auch, wenn die Veränderung der Teilnehmerkompetenzen durch musisch-kulturelle Bildung in den Modellversuchen präziser und detaillierter erfaßt werden könnte. Damit ließen sich auch Aussagen über die Wirkungen von solchen Bildungsangeboten vor allem mit qualitativen Erhebungsinstrumenten darstellen. Hierauf sollte bei der Vergabe der wissenschaftlichen Begleitung geachtet werden.

4. Zur Veränderung der Professionalität

Die vielzitierte, z.T. auch überbeanspruchte „Öffnung von Schule“ hat sich auch in der Struktur der Modellversuche, die diesem Gutachten zugrunde liegen, gezeigt. In vielfältiger Weise wird mit Einrichtungen, Initiativen und Einzelpersonen aus dem außerschulischen Umfeld zusammengearbeitet. Wie in dem breitangelegten Projekt ‘Künstler und Schule’ in den 70er Jahren, ging es bei einigen Modellversuchen soweit, daß professionelle Künstler/innen in der Modellversuchsarbeit zumindestens auf der ausführenden Ebene eingesetzt wurden. Inwieweit deren Kompetenzen auch für konzeptionelle Fragen sowie für die Auswertung und die Berichterstattung verwendet werden können, ist bis auf Einzelfälle in den wenigsten Modellversuchen dokumentiert.

Hier böte sich an, die Erfahrungen und Einschätzungen der beteiligten Künstler/innen bei solchen musisch-kulturellen Projekten durch Befragungen, Berichte und andere empirischen Grundlagen mit einzubeziehen. In einzelnen Modellversuchen, wie z.B. bei der Schule für Kunst und Theater in Neuss oder bei KUBUS in Düsseldorf, z.T. auch bei den musikbezogenen Modellversuchen in Baden-Württemberg, sind solche Möglichkeiten erprobt worden und, wie einzelne Berichte zeigen, auch mit wichtigen Hinweisen zur musisch-kulturellen Bildungspraxis positiv übertragen worden.

Insgesamt läßt sich in Hinblick auf die weitere Entwicklung der Rolle von Lehrern und Kursleitern in Fragen der musisch-kulturellen Bildung ein deutlicher Fortbildungsbedarf aufzeigen. Die Besonderheiten dieser (kultur-)pädagogischen Arbeit könnten - z.B. in der Kooperation mit einem Landesinstitut für Lehrerfortbildung - in einem eigenen Modellversuch zur Fortbildung von Personal in kulturellen Praxisfeldern aufgenommen und in konkreten Angeboten erprobt werden.

5. Zur Strukturierung des Transfers

Insgesamt ist der Aspekt des Transfers in den Modellversuchen so ähnlich differenziert zu beschreiben wie der der wissenschaftlichen Begleitung. Er erhält in den meisten Modellversuchen, häufig aus Zeit- und Finanzdruck, nicht die nötige Aufmerksamkeit. Das fängt schon

mit den Anwendungsmöglichkeiten der vorhandenen Berichtsschemata vor allem für außerschulische Modellversuche an. Für diesen Bereich wäre eine Vorgabe für die Berichterstattung, die insbesondere vergleichbaren Kriterien folgt, zu entwickeln und zu erproben.

Ein solches Berichtswesen würde zusätzlich eine zeitlich nahe und detaillierte Auswertung von mehreren, thematisch zusammenhängenden Modellversuchen ermöglichen, um so die Erkenntnisse aus den Modellversuchen in gebündelter Weise wahrzunehmen und weiterzugeben. Dafür wäre auch die in anderen Förderbereichen der BLK erprobte Form von Fachtagungen zur Weiterentwicklung der musisch-kulturellen Modellversuchsförderung sinnvoll.

Eine Informations- und Dokumentationsstelle der BLK könnte eine solche Aufgabe übernehmen, in der dann auch die Modellversuche zur musisch-kulturellen Bildung in Kurzform abrufbar sind. Dabei sollten nicht nur die Kriterien Bundesland, finanzielle Ausstattung, Sparte oder Lernort aufgenommen werden, sondern z.B. auch Zielgruppen, Kooperationen, Qualifikationen der Lehrer oder Kursleiter usw. als Orientierungshilfe beschrieben werden.

Eine solche systematische Dokumentation aller Modellversuche wäre die Voraussetzung für eine bessere Präsentation und fachöffentliche Diskussion von Modellversuchsergebnissen. Bisher blieben sie u.a. auf Abschlußtagungen der im Modellversuch Tätigen oder auf deren Veröffentlichung in Fachzeitschriften beschränkt. Ein Informationsdienst, der die Möglichkeiten anbietet, solche Hinweise auch abzurufen, wäre eine sicherlich sinnvolle Ergänzung der bisherigen Ansätze zur Übertragbarkeit von Modellversuchen und angesichts der investierten Mittel eine naheliegende Konsequenz.

6. Zur wissenschaftlichen Begleitung

Die „Wissenschaftliche Begleitung“ der Modellversuche hat intern eine strukturierende Aufgabe und ist extern für die Legitimation und die Ergebnissicherung der Modellversuchsarbeit unentbehrlich. Die Entscheidung, ob und in welcher Form ein Modellversuch „wissenschaftlich begleitet“ (Begleitung, Beratung oder Analyse) werden soll, kann nicht dem Antragsteller überlassen werden. Bei der Modellversuchsauswahl wäre das bei der Bewilligung im Rahmen einer fachlichen Begründung jeweils zu klären.

Für die „Wissenschaftliche Beratung“ sollte von den Beratern ein Konzept vorgelegt werden. Berater sollten in die Entscheidung über die Mittelvergabe einbezogen werden und bereits zu den Anträgen Stellung nehmen können. Aus unserer Sicht dürfte es zwar schwierig sein, kompetente Einrichtungen bzw. Personen für eine so ausgestaltete „Wissenschaftliche Begleitung“ zu gewinnen (Zeit- und Kostengründe). Aber neben Hochschullehrern bieten sich für solche Aufgaben die Landesinstitute für Schule und Beratungsbüros an.

Was und wie dokumentiert werden soll, muß von Projektleitern und Beratern gemeinsam vor und während der Versuchsarbeit festgelegt werden.

Die Ergebnisse von Modellversuchen, die keine oder eine wenig befriedigende „wissenschaftliche Begleitung“ beantragt haben (vgl. neben den genannten Modellversuchen auch die Versuche „Bausteine für eine schulische Medienerziehung“, „Förderung musisch-kultureller Angebote in der beruflichen Bildung“ oder „Anregung und Förderung studentischer Arbeitsgemeinschaften“), legen es nahe, eine Form der „Außenkontrolle“ durch Begleitung, Beratung oder Analyse zur Pflicht zu machen.

Defizite, die in den Berichten über die Arbeit der Modellversuche zutage treten, sind offenkundig schon durch die Versuchskonzepte, d.h. durch die Förderungsanträge, programmiert. Daher sollten an deren sorgfältiger Auswahl fachkompetente Berater beteiligt werden.

Fallstudien

Methodische Vorbemerkung

Für die folgende Auswertung wurde von den beiden Gutachtern ein Erhebungsbogen entwickelt, der von den Versuchsträgern mit Detailangaben zum Ablauf und zu den Ergebnissen des Modellablaufes zurückgesandt werden sollte. Dabei wurden folgende Frageschwerpunkte erhoben:

- Statistische/Allgemeine Daten
- Problemstellung und Zielsetzung
- Rahmenbedingung des Modellversuchs und ihre Auswirkung
- Didaktische Struktur des Modellversuchs
- Zusammenfassende Einschätzung der Ergebnisse und Empfehlungen

Mit dieser Grobgliederung - siehe den kompletten Erhebungsbogen im Anhang - sollte eine vergleichbare Auswertung der Modellversuche in den unterschiedlichen kulturellen Praxisfeldern in außerschulischen und schulischen Schwerpunkten vorgenommen werden. Nach dem Stand 15.02.1996 konnten bei den 18 einbezogenen Modellversuchen 8 Erhebungsbögen verwendet werden. Von den übrigen Modellversuchen lagen keine solchen Informationen vor. Mit dieser Einschränkung mußte dann die Analyse der Modellversuchsmaterialien, insbesondere der Zwischen- und Abschlußberichte, vorgenommen werden.

Die Materialien aus den unterschiedlichen Modellversuchsbereichen wurden zu mehreren Schwerpunkten verdichtet, um so bei gleichartiger Themenlage die Unterschiede der einzelnen Modellversuche herauszuarbeiten. Folgende Fallstudien wurden von den Gutachtern angefertigt:

- Leseförderung
- Musikunterricht an Schulen und außerschulischen Institutionen
- Musisch-kulturelle Angebote in der beruflichen Bildung
- Künstlerische Qualifizierung in schulischen und außerschulischen Einrichtungen
- Medienarbeit in der Kooperation von schulischen und außerschulischen Einrichtungen
- Kulturarbeit in außerschulischen Einrichtungen
- Kulturarbeit an Hochschulen
- Kulturbezogene Aus- und Fortbildung an Hochschulen

Mit diesen Fallstudien sollen erkennbare Trends in der Bearbeitung der z.T. sehr unterschiedlichen Praxisfelder, von Literatur über Kreativitätsförderung bis hin zur Kunsttherapie, analysiert werden. Dabei wurde für die Analyse der Fallstudien ein einheitliches Gliederungsraster verwendet:

1. Statistische und allgemeine Angaben des Modellversuchs
2. Kontext und Problemstellung des Modellversuchs
3. Aufgaben und Ziele des Modellversuchs
4. Ablauf und Arbeitsform des Modellversuchs
5. Ergebnisse und Übertragbarkeit des Modellversuchs
6. Einschätzung des Modellversuchs

Von sieben Modellversuchen lagen keine Unterlagen vor. Zwei weitere Modellversuche hatten entweder nur den Erhebungsbogen, aber kein weiteres Material zurückgeschickt, oder bei einem Modellversuch gab es eine Vorlaufphase, zu der Materialien vorlagen, aber nicht zu der Hauptphase, die noch zu diesem Zeitpunkt lief. So konnten insgesamt neun Modellversuche in die Auswertung nicht mit einbezogen werden. 18 Modellversuche bildeten die Ausgangsbasis für diese Auswertung musisch-kultureller Bildung.

Die dem Modellversuch zugrundeliegende Publikations- und Materiallage, z.B. Zwischen- oder Abschlußberichte, Videomitschnitte oder Unterrichtsentwürfe, ist bei jeder Fallstudie im einzelnen angegeben. Dabei ist zu berücksichtigen, daß selbst bei ausgefüllten Erhebungsbögen z.T. einige statistische bzw. allgemeine Angaben zu den Modellversuchen nicht vollständig zu erheben waren.

Fallstudie „Leseförderung“

Statistische Angaben

1. Modellversuch

Titel: „Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzeptes zur Leseförderung an Schulen“

Kennziffer: A 6322

Laufzeit: 1989-1992 (ohne Ausweitung der Kosten verlängert 1993)

Beteiligte Institutionen: Land Rheinland-Pfalz, Stiftung Lesen / Pädagogisches Zentrum Bad Kreuznach

Adressaten/ Teilnehmer/innen: insgesamt ca. 150 Parallelklassen des 5., 6., 7., und 8. Schuljahres aus 3 Hauptschulen, 3 Realschulen, 3 Gymnasien, 2 Gesamtschulen, 2 Sonderschulen für Lernbehinderte

Mitarbeiter/innen: Hauptamtliche Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler

Wissenschaftliche Begleitung: eine hauptamtliche wissenschaftliche Angestellte, einzelne Wissenschaftler, studentische Hilfskräfte

2. Modellversuch

Titel: „Bausteine für eine schulische Medienerziehung unter besonderer Berücksichtigung der Leseförderung“

Kennziffer: A 6205

Laufzeit: 1987-1990 (verlängert bis 1991)

Beteiligte Institutionen: Land Schleswig-Holstein, Landesinstitut für Praxis und Theorie der Schule (IPTs) Kiel, Schulen, Bibliotheken, Norddeutscher Rundfunk

Adressaten/ Teilnehmer/innen: ca. 2.600 Schüler/innen, ca. 250 Klassen, ca. 140 Lehrer/innen

Mitarbeiter/innen: IPTs-Leitung, Vertretern von Bibliotheken, Schulen und Studienseminaren

Wissenschaftliche Begleitung: nicht beantragt; Berufung eines Beirats

1. Kontext und Problemstellung der beiden Modellversuche

Die öffentliche Diskussion ist durch die Diskrepanz zwischen der kulturkritischen Feststellung, es werde immer weniger gelesen, und der ökonomischen Information, die Buchproduktion steige kontinuierlich, bestimmt.

Für Kinder und Jugendliche wird die dominante Hinwendung zu Comics und zu Fernsehproduktionen diagnostiziert. Aber auch für Kinder- und Jugendbücher werden steigende Absatzzahlen vorgelegt. Wenige dieser Angaben und vor allem die Relation, die zwischen ihnen besteht, sind empirisch exakt belegt. Immerhin führt die bestehende Ungewißheit zu didaktischen Initiativen: regionale Kooperationen zwischen Schulen und Bibliotheken, Veranstaltung von Lesungen in Schulen, Lesekreise, Klassenbibliotheken u.ä. Faßt man alle diese Anstrengungen als Leseförderung zusammen, steht man vor dem nächsten Problem: Niemand weiß, wieviel Erfolg sie haben, was aussichtsreich ist, was verpufft.

Insofern ist der Aussage im Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des ersten Modellversuchs zuzustimmen: „In dem hier vorliegenden Fall wurde erstmals der Versuch unternommen, Maßnahmen der Leseförderung im Verbund für verschiedene Altersgruppen von Schülern und in unterschiedlichen Schulformen bzw. -arten hinsichtlich ihrer ‚Wirkung‘, ihrer Effizienz zu überprüfen“ (Bericht, S. 4).

Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzepts zur Leseförderung an Schulen heißt im ersten Modellversuch u.a.:

- Welche Formen der Leseförderung schaffen Lesemotivation (s. Bericht, S. 14);
- wie können Fachlehrerinnen und Fachlehrer gewonnen werden (s. Bericht, S. 4);
- welche Maßnahmen zur Leseförderung werden bislang getroffen (s. Bericht, S. 5);
- wie kann das schulische Umfeld in die Leseförderung einbezogen werden (s. Bericht, S. 5);
- bisherige Erfahrungen mit Leseförderungsmaßnahmen (s. Bericht, S. 6);
- welche Einflußfaktoren auf das Leseverhalten liegen vor, welche Einflußmöglichkeiten erscheinen aussichtsreich (s. Bericht, S. 6).

Dieser Ausschnitt aus einem detaillierten Katalog von Fragestellungen zeigt schon, daß der erste Modellversuch wesentlich komplexer ausgelegt ist, als die knappe Formulierung im Erhebungsbogen „der Versuch verfolgte das Ziel, dem Lesen, vor allem dem Buchlesen wieder mehr Bedeutung zu geben“ (Erhebungsbogen), vermuten läßt.

Gegenstand der Modellversuchspraxis sind insbesondere:

- Erhebung der Ausgangslage, d.h. vor allem die didaktische Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer
- Erhebung der Ausgangslage, d.h. das Leseverhalten der Schülerinnen und Schüler
- Entwicklung von Strategien zur Veränderung des Leseverhaltens
- Evaluation methodischer Maßnahmen
- Konzipierung von Hilfsmitteln für den Unterricht
- Diskussion der Verallgemeinerbarkeit von Erfahrungen und Konzepten.

Demgegenüber akzentuiert der zweite Modellversuch die Zusammenführung von audiovisuellen Medien und Literatur. Das Produkt wird ‚Medienerziehung‘ genannt. Erwartet wird laut Bezeichnung des Modellversuchs - ‚Leseförderung‘.

Vorgelegt wird für den zweiten Modellversuch der Abschlußbericht in Verbindung mit fünf Berichtsheften über vier der sieben Bausteine, die das Gesamtprojekt strukturieren; dies sind: Bibliotheks-, Mediothekslehrerberatung (Baustein 1), verfilmte Literatur (Baustein 2), Schule/ Theater (Baustein 3), Literatur und Video (Baustein 4), literarische Klassenfahrten (Baustein 5), regionales Fernsehen (Baustein 6), Schule/Zeitung (Baustein 7). Die mir vorliegenden Berichtshefte beziehen sich auf die Bausteine 1, 2, 4 und 7 und haben einen Umfang von je 60 bis 150 Seiten.

Der theoretische Kontext des hinsichtlich der Vielfalt an Medienbezügen und Rezeptionssituationen eindrucksvollen zweiten Modellversuchs ist, weitgehend bedingt durch die Problemgeschichte, eher unübersichtlich. Die Einschätzung der Bildungswirksamkeit von elektronischen Bild-, Text- und Lernmedien schwankt seit den 50er Jahren zwischen konservativer Kulturkritik und einem zuweilen unkontrollierten Euphemismus. Beiden Positionen tritt der Modellversuch entgegen:

„Der Modellversuch sollte mithelfen, jenen kulturpessimistischen Ansatz zu überwinden, der von der Bedrohung, der vom Verfall unserer Lesekultur ausgeht und der die Notwendigkeit von Medienerziehung davon herleitet, daß das Lesen in der Gefahr sei, vom Fernsehen und vom Radiohören überdeckt und verschüttet zu werden.

Zum anderen wollte der Modellversuch die Aufgabe von Medienerziehung nicht mehr nur in der reflektorischen Auseinandersetzung mit vermeintlichen oder tatsächlichen Wirk- und Manipulationsweisen der Medien sehen, sondern verstärkt auch darin, daß Medienerziehung zu kultureller Sozialisation beizutragen vermag und Möglichkeiten zu kultureller Selbstfindung und Selbstgestaltung eröffnet“ (Bericht, S. 13).

Die seit Jahren anhaltende medienpädagogische Diskussion leide unter der verzerrenden Annahme, man könne das Medienproblem isoliert von inhaltlichen, methodischen und zielbezogenen didaktischen Entscheidungen diskutieren und sozusagen zum Zentrum einer ‘eigenen’ Pädagogik machen - ‘Medienpädagogik’. Demgegenüber treffen die Antragsteller eine richtige Entscheidung, wenn sie die Medienfrage auf den gesamten Unterricht und dessen Veränderung beziehen: „Nicht zuletzt hat der Modellversuch das Anliegen verfolgt, auf dem Wege über medienpädagogische Aufgabenstellungen Impulse zu fächerübergreifender, projektorientierter Schul- und Unterrichtsarbeit zu geben bzw. solche Entwicklungen für die medienpädagogische Praxis fruchtbar zu machen“ (ebd.).

„Das bedeutet: Medienerziehung kann nicht von der Frage absehen, WAS, WARUM und WIE ein Jugendlicher fernsieht, aber eben auch liest, hört usw., und welche Rolle der Mediengebrauch im LEBENSKONTEXT (Schule, Beruf, Freizeit) spielt. (...) Versteht man Leserziehung als Spezial- und Modellfall von Medienerziehung, dann zeigt sich: Wie es bei der Leserziehung nicht um die Erziehung zum Buch, sondern um die Vermittlung und Stärkung der Fähigkeit geht, einen schriftsprachlich kodierten Text zu verstehen, so geht es bei der Medienerziehung nicht um die Erziehung etwa zum Radio oder zum Fernsehapparat (oder von diesen weg!), sondern ebenfalls um Verstehenskompetenz, nur eben auf anders kodierte Texte bezogen“ (Einführung, S. 11f).

2.1 Aufgaben und Ziele des ersten Modellversuchs

Wolfgang Legler hat, an Herder anschließend, auf den aktuellen Beitrag der Kultur hingewiesen, Erfahrungsverluste des Alltags auszugleichen. Dies geschehe nicht durch die passive Rezeption massenmedialer Programmangebote. Vielmehr sei es Aufgabe demokratischer Bildungs- und Kulturpolitik dafür zu sorgen, „daß die Menschen selbst vernünftige Maßstäbe dafür gewinnen können, unter den konkurrierenden und kaum mehr übersehbaren Angeboten kultureller ‘Selbstverwirklichung’ diejenigen Möglichkeiten für sich herauszufinden, die sie befriedigen und ein Stück weiterbringen“ (Legler 1992, S. 29).

Verschärft wird das so gestellte Problem durch kulturelle Vielfalt. Gegenstand von Bildungsprozessen ist nicht die Hochkultur als Repräsentant allgemein anerkannter Werte. Unter Kultur fassen wir heute vielmehr die „gesamte Lebensweise‘ einer Gesellschaft oder einer sozialen Gruppe“ (Williams 1972, S.389).

In dieser Konstellation - Erfahrungsverlust, Gewinn subjektiver Maßstäbe, kulturelle Vielfalt - wird Leseförderung, mithin Lesen, zu einem wichtigen Teil kultureller Praxis.

- Lesen ist nicht an den Lernort Schule gebunden, sondern verbindet schulische und außerschulische Erfahrung;
- Lesen macht vielfältige Angebote zur Erweiterung der Realwelt ;
- Lesen fördert die Imaginationskraft ;
- Lesen konfrontiert mit Alternativen zur selbst erfahrenen Eigenwelt.

2.2 Ablauf und Arbeitsformen des ersten Modellversuchs

Empirische Daten

Zunächst werden die Ausgangsbedingungen schulischer Leseförderung in Gruppendiskussionen mit Lehrerinnen und Lehrern der in den Versuch einbezogenen Schule erhoben. Damit korrespondiert eine Lehrerbefragung am Ende des Modellversuchs. Analog werden die Schülerinnen und Schüler per Fragebogen zu Beginn des Versuchs und 2 1/2 Jahre später noch einmal befragt. Die Lehrerbefragungen weisen die Vielfalt von Maßnahmen zur Leseförderung an Schulen aus: von Klassenbibliotheken bis zu Vorlesewettbewerben, von Buchmesse-Exkursionen über „Fernseh- und Videofasten“ bis hin zu Autorenlesungen.

Kontroverse Einschätzungen überwiegen, wenn es um die Bewertung vorliegender Erfahrungen geht, sei es Elternarbeit, Lehrplanrelevanz, Literaturbegriff oder Einfluß des Fernsehens. Dem stehen die Ergebnisse der Abschlußbefragung gegenüber: Die Beschäftigung mit dem Themengebiet intensiviert dessen Einbeziehung in den Unterricht; erzählende Texte spielen zunehmend eine Rolle; stärkere Nutzung der Schulbibliothek; Erweiterung des Methodenrepertoires durch freie Lektüre, Lesetagebuch, Bibliotheksbesuche und anderes mehr.

Bei der Schülerbefragung wird deutlich, wie stark sich zwischen der 1. und der 2. Befragung Einschätzung und Verhalten durch Information und Ausstattung verändern: Mehr Wissen über die nächstliegende Bibliothek, mehr Interesse an der Klassenbibliothek, weniger Schwierigkeiten, an Bücher zu gelangen. Sämtliche Erhebungsdaten sind übersichtlich und exakt in Tabellen aufbereitet.

Die Praxis der Leseförderung im Modellversuch

Die Struktur des Gesamtversuchs ist vergleichsweise „offen“. Das hat seinen guten Grund in der disparaten Ausgangslage in den einzelnen Klassen. Die Versuchsleitung reagiert darauf z.T. mit ‘individueller Beratung’ (Bericht, S. 12) bzw. mit ‘Projektgruppensitzungen’ und einer ‘projektinternen Informationsbroschüre’ (ebd.).

In der Praxis werden so unterschiedliche Formen erprobt wie z.B. Leseclub, Bücherschwemme in der Klasse, Lesekoffer, Projektstage ‘rund ums Buch’, ‘Lesenächte in der Schulbibliothek’, Schülerzeitungsseminar. Die Lehrerinnen und Lehrer werden einzeln und in Gruppensitzungen beraten und mit Handlungsempfehlungen versorgt.

Die Lehrer/innen wünschen für ihre künftige Arbeit:

- schulinterne Lehrerfortbildung;
- zentrale Anlaufstelle für schulische Leseförderung;
- Etat für Leseförderung an jeder Schule.

In einer gesonderten Publikation des Pädagogischen Zentrums, Bad Kreuznach, sind zehn Projekte detailliert unter dem Gesichtspunkt des Transfers dokumentiert (Umfang der Dokumentation: 388 Seiten).

3.1 Aufgaben und Ziele des zweiten Modellversuchs

Der Modellversuch sieht Leseerziehung/ Leseförderung als „Spezialfall von Medienerziehung“ (Bericht, S. 15). Wenn die ‘Hör- und Seh- Medien’ im Blick der ‘Lese- Medien’ bleiben, kann bei den auf das Lesen sich beziehenden Medien deren aller gemeinsamer Beitrag zur ‘Kommunikationskultur’ (Baacke) erfahren werden. Anregungen für den Unterricht sollen so gestaltet werden, daß „sie sich möglichst leicht in die verschiedenen Unterrichtsplanungen einbauen lassen. Der vorliegende Modellversuch geht (...) davon aus, daß diesem Erfordernis ein Angebot unterschiedlicher „Bauelemente“ in besonderer Weise gerecht wird“ (Bericht, S. 15).

Einbezogen sind die Fächer Deutsch, Kunst, Musik sowie außerunterrichtliche Angebote. Dabei sollen sowohl die Eignung als auch die Produktion von Unterrichtsmaterialien erörtert, die Beziehung zwischen den Fächern, die notwendigen Kompetenzen der Lehrenden und die Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern geklärt werden.

„Hauptziel des Modellversuchs ist, Antworten auf die Frage zu finden, ob das oben dargestellte Konzept einer schulischen Medienerziehung (Einbeziehung von Hör-, Seh- und Lese-Medien; Ausgangspunkt: Leseförderung) sich als ein für die Übernahme in die unterrichtliche und außerunterrichtliche Praxis brauchbares Konzept erweisen kann“ (Bericht, S. 15).

3.2 Ablauf und Arbeitsformen des zweiten Modellversuchs

An zwei der vier mir vorliegenden auf Unterricht bezogenen ‘Bausteine’ (Nr. 2 und 4) läßt sich rekonstruieren, wie unterschiedlich die Autoren die Aufgabenstellung des Modellversuchs interpretiert haben.

Baustein 2 : John Glückstadt. Theodor Storms Novelle „Ein Doppelgänger“ in der Verfilmung von Ulf Mieke. Der Text (80 Druckseiten) liefert eine knappe, aber differenzierte, lite-

raturwissenschaftlich orientierte Analyse des Textes sowie eine ausführliche, semiotisch orientierte Analyse des Films.

Literaturdidaktisch bzw. didaktisch im Hinblick auf ästhetische Lernprozesse wird nicht argumentiert, und Unterrichtskonzepte oder -prozesse werden nicht explizit beschrieben. In der 42 Titel aufführenden Literaturliste werden drei literaturdidaktische Veröffentlichungen (1971, 1981, 1988) genannt. Die im Text an einer Stelle erwähnte psychologische Literatur (u.a. Rohracher, Bruner, Postman) wird ebensowenig in das Literaturverzeichnis aufgenommen wie die zur ästhetischen Theorie. Das Fazit (S. 76) besteht in der Behauptung, auf der gebotenen Grundlage „lassen sich die meines Erachtens wichtigen (...) Arbeitsprozesse organisieren (...) die sich aus der Komplexität der Stoffe ergeben:

- Der Prozeß der Wahrnehmung von Filmen wird trainiert.
- Der Prozeß der Wahrnehmung von Filmen wird reflektiert und bewußt gemacht.
- Das Verstehen literarischer Texte und deren narrativer Strukturen wird reflektiert und bewußt gemacht.
- Die Film und literarischem Text zugrundeliegenden Tiefenstrukturen werden erarbeitet“ (Baustein 2, S. 76).

Der Unterschied zwischen dem zuvor erörterten Baustein 2 und dem Baustein 4 über Lyrik, Videofilm und Diamontage läßt sich so zusammenfassen: Baustein 2 informiert über einen Text und dessen Verfilmung. Baustein 4 informiert über die Funktion von Video und Dia im Unterricht über Lyrik. Dies geschieht auf rund 30 Seiten praxisrelevanter ‘Theorie’ und anhand von sieben ausschnittsweise dokumentierten Unterrichtskonzepten (ca. 100 S.).

Das Grundverständnis wird so formuliert: „...die Umsetzung von Gedichten in die Medien des Videofilms und der Diamontage läßt sich als eine ‘Konkretisations-’ bzw. ‘Gestaltungsaufgabe’ begreifen: Das Textverständnis bzw. das Texterlebnis ist im Medium des bewegten oder statischen Bildes zu konkretisieren, zu materialisieren und zu präsentieren. Diese Aufgabe ist durchaus lohnenswert und als ‘Vorhaben’ bzw. ‘Projekt’ ein unterrichtsbelebendes Element: Die Lerngruppe steht unter dem (selbstaufgelegten) Zwang zur Produktivität. Ergebnisse sind zu erzielen, also etwas wie auch immer Abgeschlossenes, Fertiges, Vorzeigbares. Die diskursive Erschließung des Textes mit ihrer Möglichkeit zu vorläufiger, vorbehaltlicher oder infragezustellender Interpretation genügt nicht mehr“ (Baustein 4, S. 9).

Der Arbeit mit Medien liegt ein Vorverständnis von Lyrik, von Rezeption und von medial bestimmten Handlungsprozessen zugrunde: „Jeder literarische Text - also auch jeder lyrische - schafft Widerstände: Er sperrt sich gegen automatisiertes Lesen, gegen rasches und bequemes Auflösen in einen - vermeintlich - eindeutigen Sinn, der ihm einmal eingeschrieben, zu jeder Zeit und von jedermann zu erkennen wäre. Doch nicht als objektive Erkenntnisgegenstände, als autonome Gebilde, die ohne Leser existent wären, wollen literarische Texte begriffen sein, sondern als Gegenstand subjektiver Bezüge, als ‘Partitur’, ‘Gewebe’, als ein ‘Feld’ mehr oder weniger fester Bedeutung. Mit ihrer Komplexität, ihrer Mehrdeutigkeit, ihrer semantischen Offenheit bieten sie Anlässe zum Reflektieren, Meditieren, Assoziieren, fordern sie ihren Leser zur Anstrengung seines Vorstellungsvermögens auf, verlangen seine mitschaffende Produktivität. Sinn und Bedeutung gewinnen literarische Texte erst im ‘Erlebnis’ des Lesers; seine subjektive Auffassung des Textes ‘konkretisiert’ sich als je eigenes ‘Bild’ vom Text, das geprägt ist von individuellen Erfahrungen, Einstellungen, Kenntnissen, Vorurteilen, Wahrnehmungsmustern, Erwartungen, Bedürfnissen, Stimmungen“ (Baustein 4, S. 9).

Die das Textverständnis in den Bausteinheften unterstützenden Abbildungen sind auf weiten Strecken als Arbeitsblätter bzw. als Folien im Unterricht verwendbar. Während der Text von Baustein 2 z.T. auf Examensarbeiten fußt, liegen für den Lyrikbaustein Berichte über Unterricht vom 4. bis zum 13. Schuljahr zugrunde. Die Spannweite der bearbeiteten Lyrik ist groß: u.a. Hugo von Hofmansthal, Bert Brecht, James Krüss, Ernst Jandl, Peter Hacks - und Gedichte der Schüler.

Aus dem Bericht wird deutlich, was hier 'Spiegelung' von Lyrik heißt. Ziel ist nicht die Reproduktion des Gedichtes in Bildern, sondern dessen Äquivalent im anderen Medium. Dabei lernt man das Gedicht kennen und das Medium verwenden.

Der großen Zahl in den Versuch einbezogener Lehrender und Klassen entspricht der offene Ablauf des Modellversuchs. Für alle 'Bausteine' (= Teilprojekte) liegt ein Kurzbericht innerhalb des Abschlußberichtes vor. Zwischenzeitliche Umdispositionen haben durchaus zu einer Erweiterung des Modellversuchs geführt: Aus 'Vom Manuskript zum Buch/ zur Sendung/ zum Film' wurde wegen Überschneidung mit anderen Bausteinen: Schule - Theater; aus 'Literarisches Leben in Emkendorf zur Goethezeit' wurde: Literarische Klassenfahrten.

4. Einschätzung der Modellversuche

Der erste Modellversuch verdient sorgfältige Beachtung nicht nur wegen der bemerkenswerten Ergebnisse aufgrund einer durchdachten Praxis. Er könnte in der höchst sinnvollen Verbindung von „Versuch“ und „wissenschaftlicher Begleitung“ ein Modell für die weitere Arbeit von Modellversuchen sein.

Nicht klärbar ist auf der Basis der vorliegenden Materialien, inwieweit die 'wissenschaftliche Begleitung' bereits bei der Antragstellung mitgewirkt hat. Dies wäre in jedem Fall - bis hin zur Mitwirkung der Antragsteller bei der Auswahl der wissenschaftlichen Begleiter - wünschenswert.

Die Entscheidung für ein Handlungsforschungskonzept mit Einbeziehung der 'Beforschten' und Rückmeldung der Forscher an die im Prozeß Handelnden - dies markiert die Rolle der 'Begleiter'. Sie sind Teil des Modellversuchs, den sie gemeinsam konstituieren. Dies zeigt sich in der allerersten Maßnahme, der Eingangsbefragung der Lehrenden und Lernenden. Hier wird ein Modell geboten: Aufgabe der „wissenschaftlichen Begleitung“ ist die Kommunikation mit den Prozeßteilnehmern vom Anfang des Versuchs an - nicht dessen Beurteilung am Ende.

Der zweite Modellversuch sorgt für die Implementation seiner wenn auch qualitativ unterschiedlichen Ergebnisse selbst. Konzepte und Ergebnisse der Modellversuchsarbeit sind mehrfach präsentiert und zur Diskussion gestellt worden, u.a.:

- Überregionale Arbeitstagung, Schilksee 1989 (zeitgleich mit dem Bundeskongreß des Deutschen Germanistenverbandes, dem 'Germanistentag 1989'),
- Veranstaltung 'Medienalltag von Jugendlichen' 1991 in Zusammenarbeit mit der Landesarbeitsgemeinschaft für Jugendfilmarbeit und Medienerziehung Schleswig-Holstein,
- Drittes 'Medienpädagogisches Gespräch' 1992, Bertelsmann-Stiftung Gütersloh.

„Das Konzept wie auch einige Baustein-Elemente des Modellversuchs sind daneben Gegenstand von zwei Examensarbeiten für das Lehramt an Höheren Schulen gewesen“ (Bericht, S. 17).

Für das Land Schleswig-Holstein und die Arbeit des IPTS stellt der Modellversuch ohne Zweifel eine wichtige Grundlage der Weiterarbeit dar: „Die Auseinandersetzungen und Diskussionen (...) haben die Richtigkeit des medienpädagogischen Ansatzes und dessen Brauchbarkeit für die unterrichtliche und außerunterrichtliche Praxis nachhaltig bestätigt“ (Bericht, S. 17).

Grundlage der weiteren Arbeit können die im Modellversuch entstandenen Veröffentlichungen sein. Die Veranstalter schätzen ihre Arbeit und deren Wirkung produktiv ein:

„Das dem Modellversuch zugrunde liegende medienpädagogische Konzept wird den entsprechenden Maßnahmen des IPTS im Bereich der Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und Unterrichtsfachberatung (einschließlich der Arbeit der Landesbildstelle) als Grundlage und Orientierung dienen.

In Schleswig-Holstein findet zur Zeit eine Lehrplan-Revision für alle Fächer des allgemeinbildenden Schulwesens statt. Die Lehrplan-Revision wird für den Schulbereich die Notwendigkeit medienpädagogischer Arbeit betonen. Sie wird sich dabei im Blick auf medienpädagogische Konzepte und Anliegen auf die Ergebnisse des Modellversuchs beziehen“ (Bericht, S. 17)

Der Gesichtspunkt der Leseförderung scheint mir während der Versuchszeit weiter zurückgetreten und durch die Perspektiven eines handelnden, phantasievollen Umgangs mit Texten ersetzt worden zu sein. Diese Verschiebung des Schwerpunktes wird nicht als gewollt oder bemerkt reflektiert.

Der Beirat hat offenbar die von der „Wissenschaftlichen Begleitung“ zu erwartende wünschenswerte Steuerung der Versuchsarbeit im Sinne einer kontinuierlichen Rückbindung der Einzelprojekte an die den Modellversuch leitende Fragestellung nicht bewirken können. Unbestritten ist im Rahmen des Projekts guter Unterricht entwickelt und gegeben worden. Aber eine angemessene didaktische - und nicht nur eine literaturwissenschaftliche - Reflexion ist nicht durchgehalten worden.

5. Materialien zu den Modellversuchen

1. Modellversuch

Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzepts zur Leseförderung (A 6322):

- Leseförderung an Schulen. PZ-Information 18/92

10 Berichtshefte, hrsg. von PZ-Rheinland-Pfalz/ Stiftung Lesen (Gesamtumfang: 385 S.)

Projektinfo Nr. 1: Orientierungshilfen und Partner in der Leseförderung

Projektinfo Nr. 2: Schülerzeitung

Projektinfo Nr. 3: Elternarbeit zum Thema Lesen

Projektinfo Nr. 4: Schreibwerkstatt / Druckwerkstatt

Projektinfo Nr. 5: Lesekoffer

Projektinfo Nr. 6: Projekte rund um's Buch

Projektinfo Nr. 7: Buchausstellungen

Projektinfo Nr. 8: Autorenbegegnungen

Projektinfo Nr. 9: Leseaktionen in Leseclubs und Schülerbüchereien

Projektinfo Nr. 10: Kinder- und Jugendliteratur als Ganzschrift

Anlage: Beispiele machen Schule

- Erhebungsbogen

2. Modellversuch

Bausteine für eine schulische Medienerziehung unter besonderer Berücksichtigung der Leseförderung (A 6205)

- Medienerziehung - Leseförderung.. Sieben 'Bausteine' und ein Einleitungsband, hrsg. von IPTS Kiel (Gesamtumfang : ca. 550 S.)
- Ulrich Keudel (Hrsg.): Medienerziehung - Leseförderung. Einführung in Anliegen und Aufbau des Modellversuchs (mit Beiträgen von Peter von Räden, Brigitte Schubert-Riese und Ingrid Rass) Kiel 1990/91
- Hans-Heinrich Kolbeck: Baustein 1: Schulbibliotheken, Bausteine für Bibliothekslehrerinnen und - Lehrer, Kiel 1992
- Almut Hoppe u.a.: Bausteine 2: Didaktisch aufbereitetes Material zur Verfilmung der Storm-Novelle „Der Doppelgänger“, Kiel 1992
- Martin Mahn u.a.: Baustein 3: Schule und Theater, Kiel 1992
- Klaus-Ove Kahrmann u.a.: Baustein 4: Spiegelung von Lyrik in den Medien Videofilm und Dia-Montage, Kiel 1990/91
- Hannelore Tute: Baustein 5: Literarische Klassenfahrten, Kiel 1992
- Friedrich-Wilhelm Lehmann (Hrsg.): Baustein 6: Schule und Rundfunk, Kiel 1992
- Konrad Marquardt (Hrsg.): Baustein 7: Schule und Zeitung, Kiel 1993
- Erhebungsbogen

Fallstudie „Musikunterricht an Schulen und in außerschulischen Einrichtungen“

Statistische Angaben

1. Modellversuch

Titel: „Verstärkte Musikerziehung an weiterführenden Schulen durch Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen“

Kennziffer: A 6299

Laufzeit: 1989-1993

Beteiligte Institutionen: Land Baden-Württemberg, Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, Stuttgart

Adressaten/ Teilnehmer/innen: 57 Schulen, 134 Klassen, 14 Arbeitsgemeinschaften, d.h. 3.100 Schüler/innen

Mitarbeiter/innen: 18 Projektlehrer (mit einer Stunde Ermäßigung), 25 Hauptschullehrer, 105 Realschullehrer, Gymnasiallehrer, Lehrer Förderschule, Lehrer Berufsschule, eine Sekretärin

Projektleitung: Wolfgang Seibold, Wolfgang Günther, Bernhard Widmann (Projektreferent)

Wissenschaftliche Begleitung: Prof. Joachim Hansberger

2. Modellversuch

Titel: „Persönlichkeitsbildung durch Einsatz spielerischer, bildnerischer und musikalischer Elemente in der Schule“

Kennziffer: A 6298

Laufzeit: 1991-1993

Beteiligte Institutionen: Kultusministerium Baden-Württemberg / Staatliches Seminar für Schulpädagogik Heidelberg

Adressaten: Lehrer/innen und Schüler/innen verschiedener Schulformen

Mitarbeiter/innen: Lehrer/innen verschiedener Fächer

3. Modellversuch

Titel: „Orchesterspiel im Klassenverband - Entwicklung und Erprobung neuer didaktischer Entwicklungsmethoden, die den Zugang zu aktivem Musizieren mit Orchesterinstrumenten für Schülerinnen und Schüler vom 5. Schuljahr an im Klassenverband eröffnen“

Kennziffer: A 6340

Laufzeit: 1989-1992

Beteiligte Institutionen: Land Nordrhein-Westfalen, Bischöfliches Generalvikariat Münster

Adressaten/ Teilnehmer/innen: Klassen 5 bis 8 der Erich-Klausener-Realschule (Ganztagschule) mit insgesamt 238 Schüler/innen

Mitarbeiter/innen: Hauptamtliche Lehrkräfte der Schule, der Jugendmusikschule und eine Honorarkraft

Wissenschaftliche Begleitung: Prof. Dr. Kreft (und Beirat)

1. Kontext und Problemstellung der Modellversuche

Der 1. Modellversuch hat seinen Ausgangspunkt im Pflichtunterricht Musik. Untersucht und erprobt werden Möglichkeiten, den schulischen Musikunterricht durch die Kooperation mit außerschulischen Musikeinrichtungen zu optimieren.

Abgesehen davon, daß die Öffnung der Schule, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungseinrichtungen oder Experten gar nicht dringend genug gewünscht werden kann, stellt sich das Problem für die ästhetischen Fächer in spezieller Weise. In einer ohnehin traditionell benachteiligten Position in der Stundentafel ist der Unterricht aus immer wieder anderen Anlässen in einer primär kognitiv orientierten Schule ständig von Stundenkürzungen bedroht. Die Folgen solcher Kürzungen gefährden das Fach als Ganzes: reduzierter Unterricht in der Sekundarstufe I macht die Einrichtung von Leistungskursen unmöglich. Der überkommene - und nicht einmal aus der Alltagssprache zu verdrängende 'Nebenfach'-Status wird durch geringe Zeitanteile am gesamten Unterricht indirekt bestätigt. Diese Konstellation wird sich erst grundlegend ändern, wenn sich die Fixierung der allgemeinbildenden Schule auf alle Formen theoretischer Rationalität zugunsten der beiden anderen Vernunfttypen - ästhetische und praktische Rationalität - lockert (Seel 1985). Dies aber hätte ein Umdenken in gesamtgesellschaftlichen Dimensionen zur Voraussetzung. Daß hierzu keinerlei Bereitschaft besteht, ist daran ablesbar, wie folgenlos die seit ca. zehn Jahren geführte Ästhetik-Diskussion für die Ausgestaltung unserer Bildungsinstitutionen bleibt.

Aus der Sache - der Musik - resultierende Probleme verschärfen den Konflikt zwischen dem Fach und der Institution. Der praktisch-realisierende Anteil aller ästhetischen Fächer braucht höhere Zeitanteile und wird durch den 45-Minuten-Rhythmus des Schulvormittags besonders behindert. Dabei sind übungssintensive Anteile des musikalischen Unterrichts, wie das Erlern-

nen des Instrument-Spielens, ohnehin schon aus der Schule in den privaten Musikunterricht verlagert.

Neben administrativen und pragmatischen Gründen spricht natürlich die wünschenswerte Bezugnahme des Unterrichts auf das öffentliche Musikleben für eine kontinuierliche Kooperation mit Orchestern, Bühnen, Chören, Agenturen, Produzenten.

Schließlich muß noch der verbreiteten Auffassung widersprochen werden, mehr Musik- (oder Kunst-) Unterricht sei für die 'Erholung' der Schüler/innen von kognitiver Beanspruchung wünschenswert. Abgesehen davon, daß dieses Argument noch niemals auch zu nur einer einzigen weiteren Unterrichtsstunde in welchem Schuljahr auch immer geführt hat, ist es schlicht falsch. Natürlich sind engagierte Praxis und Genuß wünschenswert - aber wer inkompetent ist, wer musikalisch ungebildet ist, kann sich auch nicht bei Musik 'erholen'.

Der 2. Modellversuch argumentiert eher schulintern und schließt an die aktuelle Diskussion an, die ästhetischen Anteile in allen Lernprozessen - und nicht nur in den künstlerischen Fächern - in der Schule ernst zu nehmen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf einem sehr offenen Spielbegriff:

„Im Bereich der Schulpädagogik artikuliert sich dieser Trend zunächst als Kritik an dem falsch verstandenen und absolut gesetzten Unterrichtsprinzip der 'Wissenschaftlichkeit', das sich bis in die Grundschule hinein einseitig an kognitiven Lernzielen und analytischen Methoden ausrichtet. Im Gefolge des Paradigmawechsels, der nun eine Hinwendung des Unterrichts zur 'Alltagswirklichkeit' forderte, rückte wieder die Persönlichkeit der Schüler und Schülerinnen mit ihren vielfältigen Dimensionen ins Blickfeld, der in einem wie auch immer ganzheitlichen, handlungsorientierten, erziehenden Unterricht entsprochen werden sollte“ (Einführung, S. 2).

Dem entspricht die Aufmerksamkeit für „die emotionalen und gestalterischen Fähigkeiten des Menschen als ein Reflex auf die zunehmend entfremdend und zunehmend verdinglicht erfahrene (Um)welt ...“ (Einführung, S. 2). Diese Intention wird sorgfältig historisch hergeleitet, im Lichte der aufgearbeiteten aktuellen Literatur reformuliert und schließlich so zusammengefaßt:

„Die Selbstvergewisserung des 'Ästhetischen' als einer grundmenschlichen und grundsätzlich anderen Erkenntnis- und Erfahrungsform scheint historisch immer auch Indikator für Krisenphänomene gewesen zu sein. Wenn nun seit den 80er Jahren 'Ästhetik' wiederum als eine 'allgemeine Theorie der Wahrnehmung' zum zentralen Thema wird, dann beinhaltet das nicht nur einen starken, schon bei Schiller intonierten kulturkritischen Impetus, der sich gegen eine absolut gesetzte und instrumentalisierte Verstandeskultur richtet, sondern drückt eine existentielle Verunsicherung über die Leistung dieses verkürzten Rationalitätsbegriffes aus in einer Zeit, in der mit dem ökologischen auch das menschliche Gleichgewicht umzukippen droht. Mit dem Appell an: 'Die Entfaltung des Ästhetischen weniger als das je 'Schöne' oder als Provinz der historischen und herrschenden Kunst, sondern als sinnliche Wahrnehmung, als das sinnlich Wahrnehmbare entsprechend des Zustandes der Welt, in der wir leben (...)' wird die Hoffnung verbunden daraus Überlebensmöglichkeiten für Mensch und Natur entwickeln zu können“ (Einführung, S. 13f).

Folgerichtig wird in den folgenden 12 Heften versucht, die Problemstellung für die Unterrichtsfächer Deutsch, Englisch, Französisch, Alte Sprachen, Geschichte, Gemeinschaftskunde, Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Erdkunde, Sport klein zu arbeiten.

Der 3. Modellversuch thematisiert insbesondere eine Reihe von fachinternen und -externen Spannungsfiguren als Kontext des Musikunterrichtes: u.a. Aufgabenteilung zwischen Jugendmusikschule und allgemeinbildender Schule; Kontrast zwischen Schulmusik und musikalischen Präferenzen der Kinder und Jugendlichen in ihrer Freizeit; das Gegenüber von musikalischer Praxis und theoretisch-reflexiven Inhalten des Musikunterrichtes; Inhalte der Musiklehrer-Ausbildung und berufliche Anforderungen im Schulalltag.

2.1 Aufgaben und Ziele des 1. Modellversuchs

Die Aufgabe, die sich der 1. Modellversuch stellte, geht von der realen Situation sowohl der Jugendlichen wie der Schule aus. Die Schule vermag nicht „allein, allen Schülern einen angemessenen Zugang zur Musik und zum Musikleben zu vermitteln. Auch mit Blick auf das beträchtliche Freizeitbudget muß der außerschulische Bereich bei der Gestaltung des Musikunterrichtes stärker als bisher berücksichtigt werden, z.B. durch das Bestreben, schon während der Schulzeit die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen anzustreben. Dies gilt vor allem für die weiterführenden Schulen, einschließlich der beruflichen Schulen“ (Informationen, S. 2f).

Diese Absicht wird auch durch die „Kunstkonzeption des Landes Baden-Württemberg“ gestützt: In der Kunstkonzeption wird vor allem auf Kooperation mit der Schulmusik eingegangen. Verwiesen wird auf den Sachverhalt, daß „50 % der außerschulischen Laienchöre und Kirchenchöre in Baden-Württemberg von Musiklehrern künstlerisch geleitet werden. Die häufige Personalunion bei den Dirigenten von Schul- und Laienchören bildet einen natürlichen Ansatzpunkt für eine verbesserte Kooperation von Schule und Verein im Bereich der Musik. Für den Gesamtbereich der Laienmusik sind solche Kooperationen also eine Zukunftsinvestition“ (Informationen, S. 2).

Ein landeseigenes Förderprogramm skizziert den weiten Horizont, der auch den 1. Modellversuch bestimmt: „Im Rahmen dieses Förderprogramms hat auch die Schulmusik die Möglichkeit, professionelle Künstler zur Mitwirkung im Musikunterricht heranzuziehen: Musikunterricht und dabei insbesondere Arbeitsgemeinschaften können eine Bereicherung erfahren durch die gelegentliche Mitwirkung von Künstlern, die am Ort oder in der näheren Umgebung wohnen oder gastieren, sowie durch Zusammenarbeit mit Mitgliedern örtlicher oder regionaler Jugendchöre bzw. Orchester, Instrumentalgruppen oder Musikschulen. Einer verstärkten Förderung des Musikverständnisses dienen gleichfalls - nach gründlicher Vorbereitung durch die Schule - Werkstattgespräche bei Besuchen von Proben und Aufführungen der Oper, der Operette, des Musicals und von Konzerten sowie Besichtigungen, beispielsweise eines Aufnahmestudios oder einer Instrumentenbauwerkstatt“ (Informationen, S. 3f).

Vor diesem Hintergrund bestimmt der Modellversuch seine Arbeitsfelder:

- Laienmusik
- Kirchenmusik
- Professionelle Musik
- Musikorganisationen
- Musikindustrie
- Hörfunk und Presse
- Musikbibliotheken, -Museen, Archive
- Hochschulen.

In die Versuchsarbeit sind damit - expliziter und konkreter als z.B. in den schulischen Rahmenplänen - alle Dimensionen des Musiklebens einbezogen: vom Laien bis zum Profi, von der Produktion bis zur Distribution, von der Musikpraxis bis zur Musikkritik, von der Schule bis zur Hochschule.

Adressaten sind Schüler/innen und Schulen, aber Aufmerksamkeit wird auch von den Verbänden und Organisationen erwartet, die „das Arbeitsfeld ‘Schule’ neu bzw. wieder entdecken werden“ (Informationen, S. 7); 42 solcher Organisationen werden genannt.

Die Projektleitung ist der ungewöhnlich großen Zahl von Projekten an Schulen Herr geworden, indem an achtzehn Schulen jeweils mehrere (im Durchschnitt etwa vier bis fünf), Teilprojekte, an weiteren 53 assoziierten Schulen jeweils ein Projekt durchgeführt wurden. Besonders hier zeigt sich, wie die differenzierte und vielschichtige Problemstellung in Unterrichtseinheiten kleingearbeitet worden ist (vgl. Bericht, S. 8). Die Schultypen reichen von der Haupt- (und Grund-)schule bis zur Sonder- und Berufsschule. Die Kooperationspartner sind entsprechend zahlreich und schließen u.a. Gruppierungen von der Tanzgruppe bis zur Schalmeykapelle, vom Kirchenchor bis zum Konservatorium ebenso ein wie u.a. Komponisten, Librettisten, Rockgitarristen, Sängerinnen, Filmkomponisten und Frauen-Rockgruppen, Musikalienhandlungen, Tonstudios, Flügel- und Klavierfabriken oder Gitarrenbauer.

Die Ziele dieser weitgefächerten didaktischen Aktivitäten werden wie folgt formuliert:

„Im einzelnen soll damit das Projekt aufzeigen,

- welche Perspektiven sich dem Schüler eröffnen, schon während der Schulzeit mit außerschulischen Musikeinrichtungen zu kooperieren,
- welche Möglichkeiten sich bieten, nach der Schulzeit als Erwachsener aktiv am örtlichen und regionalen Musikgeschehen in seiner Freizeit teilzuhaben,
- wo es kulturelle Arbeitsfelder gibt, in denen Schule und an musikalisch-kultureller Tätigkeit interessierte Kreise zusammenarbeiten können,
- welche musikalischen Angebote des schulischen Umfeldes zur Verstärkung des Musikunterrichtes in die Schule Eingang finden können,
- welche außerschulischen Musikeinrichtungen zur Bereicherung des Musikunterrichtes aufgesucht werden können,
- wie gemeinsame Produktionen und Aktionen im Bereich der Musik zusammenwirken mit außerschulischen Institutionen realisiert werden können“ (Informationen, S. 4).

2.2 Ablauf und Arbeitsformen des 1. Modellversuchs

Bei dem Volumen des 1. Modellversuchs ist es schlechterdings unmöglich, über spezielle unterrichtliche Arbeitsformen zu berichten. Die ‘Innenseite des Unterrichts’ wird auch in dem umfangreichen Material, das über den Modellversuch vorgelegt wird, nicht dokumentiert.

Was in voller Übereinstimmung mit den Projektzielen als leitendes Prinzip deutlich wird, ist die Absicht, den Nachweis über die Möglichkeit zu führen, daß und wie das Unterrichtsfach Musik die Umklammerung durch die Institution Schule zum Vorteil der Schule und der Schüler überwinden kann. Im Zentrum steht die Dokumentation dieses Prozesses und die Kommunikation mit der Öffentlichkeit. Dies geschieht in Drucksachen und auf Tagungen, auf denen die Schülerinnen zu Mitveranstaltern werden. Folgende Kommunikationsformen werden bezogen auf konkrete Projekte angeführt:

- Begegnung in Musik;
- Verstärkte Musikerziehung durch Zusammenarbeit;
- Modelle zur lehrplanbezogenen Kooperation im Musikunterricht in der Hauptschule.

3.1 Aufgaben und Ziele des 2. Modellversuchs

Die große Aufgabe, die sich der 2. Modellversuch stellt, kann prinzipiell auf drei verschiedenen Ebenen bearbeitet werden:

Das Nachdenken über 'spielerische, bildnerische und musikalische Elemente' (so der Titel des Modellversuchs) kann zu einer Sammlung spielerischer Materialien und Formen führen, die geeignet sind, den Unterricht aufzulockern, Aufmerksamkeit für die Sache zu sichern, Motivation zu stärken. „Der Schüler muß kognitiv gefordert werden, aber der Kreativität darf der Zugang zum Klassenzimmer nicht versperrt werden“ (Französisch, S. 122) .

Pointiert formuliert, werden in diesem Ansatz kreative Elemente für kognitive Prozesse instrumentalisiert. Auf dieser Ebene verbleiben viele Vorschläge, z.B.: „Die Schüler bilden aus den Buchstaben eines vorgegebenen Wortes neue französische Wörter. Dabei sind bei Verben sowohl der Infinitiv als auch konjugierte Formen zugelassen. Diese Aufgabe kann sowohl im Unterricht (als Partnerarbeit) als auch als Hausaufgabe (Einzelarbeit) durchgeführt werden“ (Französisch, S. 124).

„Male ein großes Delta (...) auf den Boden und teile es mit 9 Linien parallel zur Grundlinie in 10 Felder. Aus einer Entfernung von Ungefähr 6 - 8 Fuß muß man Nüsse in die Felder des Deltas werfen. Für die kleine Spitze gibt es zehn Punkte, für die breiteren Felder unterhalb entsprechend weniger. Wer nach fünf Runden die meisten Punkte hat, ist der Gewinner“ (Alte Sprachen, S. 172)

„Besonders motivierend und obendrein kunstgeschichtlich von Bedeutung ist ein Projekt mit dem Titel 'Künstlicher Marmor'; dabei kann Gips, vermischt mit diversen Farbpigmenten, tatsächlich zu kleinen 'Marmorgegenständen' verarbeitet werden. Es ist denkbar, daß ein solches Projekt Keimzelle zur Verschönerung des Lebensraumes Schule wird“ (Chemie, S. 309)

Die Gefahr ist nicht abzuweisen, daß in dem 2. Modellversuch musikalische, bildnerische oder spielerische Momente auf diese Weise eher akzidentiell bleiben. Ein äußerer Indikator ist meist der Hinweis, daß dies alles wichtige Phasen im Unterricht sein könnten, die auch den Kindern Spaß machten, aber dies reiche als Begründung nicht aus, weil die Zeit zu knapp sei.

Die 'Ziele und Aufgaben', die in großer Breite quer durch die Fächer dargeboten werden, scheinen mir zwischen zwei Polen lokalisierbar:

- Für die Alten Sprachen zitiert Horst Meusel Barié (1979): „Das hohe Lernziel der Sprachreflexion ist zwangsläufig mit einem Verlust an Spontaneität und Unmittelbarkeit erkaufte; dem kognitiven Überhang entspricht exakt ein emotionales und affektives Defizit und eine psychomotorische Unterforderung unserer Lateinschüler“ (Paul Barié, Canere aude, AU 22, 5, 1979, S. 74; Alte Sprachen, S. 154).
- Für den Englischunterricht fragt Vater: „Eine stärkere Betonung von emotionalen und motivationalen Prozessen wäre notwendig und könnte ein Gegengewicht schaffen. Aber läßt sich

lehrplanbezogenes, lehrgangartiges, optimal zielgerichtetes und meist hierarchisch geordnetes Lernen im Englischunterricht mit spielorientierten, d.h. weniger systematisch zielgerichteten Unterrichtsformen verbinden ? Gibt es im Englischunterricht einen didaktischen Ort, einen zeitlichen Rahmen für Spielformen, ohne daß der Zweck des Lernens, nämlich der Erwerb der englischen Sprache und eines landeskundlichen und literarischen Kontextwissens, beeinträchtigt wird ?“ (Englisch, S. 88)

Ich vermute, daß viele Lehrer/innen beiden Zitaten gleichermaßen zustimmen. Aber das Defizit, das Barié oben beschreibt, läßt sich nur beseitigen, wenn man die Unterrichtsbeschreibung, die Vater oben gibt, außer Kraft setzt - durch ein anderes, der Forschung entsprechendes Lernen (vgl. u.a. Buck 1989; Shusterman 1996).

3.2 Ablauf und Arbeitsformen des 2. Modellversuchs

Hierzu können keine detaillierten, z.B. methodisch relevanten Angaben gemacht werden, weil die konkrete Versuchsarbeit nicht beschrieben ist, sondern nur das Produkt in Form der 13 fachbezogenen Materialhefte vorliegt. Es darf angenommen werden, daß hinter den Vorschlägen der Verfasser/ Berichterstatter der von ihnen selbst erteilte oder in Seminaren, sei es der ersten oder zweiten Ausbildungsphase, beobachtete und analysierte Unterricht steht. Insofern legt auch hier die Aufmerksamkeit die legitimatorischen Ausführungen der Unterrichtenden nahe.

Das Nachdenken über den Stellenwert und die Funktion ‘spielerischer Elemente’ oder anspruchsvoller kreativer Phasen im Unterricht wird häufig durch den kulturellen Zusammenhang, in dem jedes Einzelfach gesehen werden kann, angeregt.

Im Rahmen einer betont musischen Sichtweise (des Sportunterrichts) ist besonders das ‘darstellende Spiel’ angesprochen als Brücke zur Darstellenden Kunst (vor allem Tanz, Theater und entsprechenden Abteilungen), während ‘musikalische und bildnerische Mittel’ gesehen werden können als Verbindung zur Musik und zur Bildenden Kunst.“ (Sport, S. 389)

In der Regel dient das darstellende Spiel im Deutschunterricht der sprachlichen und literarischen Erziehung, z.B. im Zusammenhang mit Aufgaben des Verstehens oder Verfassens von Texten. So kann ein gespieltes Streitgespräch der Aufgabe vorausgeschickt werden, einen argumentativen Dialog zu verfassen; oder Regieüberlegungen zu einer Dramenszene sind der Zugang zur Interpretation. Andererseits erschließt das darstellende Spiel oft erst die Beziehung fachspezifischer Lehrinhalte zur Erfahrungswirklichkeit (Deutsch, S. 30).

„ ... lassen wir die Alltagsorgen des Fremdsprachenlehrers einmal beiseite, freuen wir uns einmal darauf, etwas Neues auszuprobieren: mit dem Musiklehrer französische Lieder einzuüben, Wahlplakate französischer Parteien in Collagen umzugestalten, mit der Videokamera Teile eines literarischen Werkes zu verfilmen. Machen wir uns daran, selbst Kreuzworträtsel für den Französischunterricht auszuarbeiten, den Schülern mehr Eigenständigkeit und Verantwortung bei der Beschaffung von Materialien und der Illustrierung von Lerninhalten zu geben“ (Französisch, S. 122).

Freilich ist nicht auszuschließen, daß die Erfahrung kultureller Zusammenhänge in den Kopf der Schüler/innen verlegt wird, während der Unterricht eher additiv bleibt: Andererseits gibt es Beispiele, in denen das Nachdenken über die Einbeziehung sog. kreativer Elemente in den

Unterricht mit der Absicht geschieht, den fachspezifischen Lernprozeß selbst zu verändern, also weder zu illustrieren, noch an der Außenseite Beziehungen aufzunehmen, sondern das fachbezogene Lernen von innen her durch kreative Annäherungsformen erkenntnisorientiert zu erweitern. Das geschieht schon durch die Hineinnahme von mehr Handlungsphasen in den oft genug verbal durch die Lehrerin / den Lehrer bestimmten Unterricht. Man muß kein Lerntheoretiker sein, um zu wissen, daß man eher 'behält', was man selbst ausprobiert, am eigenen Leibe erfahren oder in einem (noch) ungewohnten Medium ausgedrückt hat. Man könnte diesen Ansatz 'integrativ' nennen, weil er nicht alles dem kognitiven Lernen nur hilfsweise zuordnet, sondern aufhört, allein dem kognitiven Lernen zu trauen.

Dabei wird nicht der 'Anspruch auf Wissenschaftlichkeit' aufgegeben (vgl. Französisch, S. 122) , vielmehr ist eine andere wissenschaftliche Grundlage - z.B. die Lerntheorie - gewählt, als die die Unterrichtsinhalte dominierende einzelne Fachwissenschaft, die bekanntermaßen keine Aussage über Lernvorgänge macht.

„...eine Unterrichtseinheit von sieben Stunden zur Französischen Revolution, in der sechs Spielszenen von den Schülern erarbeitet werden sollen:

1. Die Eröffnung der Generalstände,
2. und 3. die Entscheidung der einzelnen Stände für oder gegen eine Nationalversammlung,
4. das Gericht des Nationalkonvents über den König,
5. die Verurteilung des Königs und seine Schlußrede (hier mit Dokumenten)“ (Geschichte, S. 203).

„Auf jeden Fall muß das szenische Spiel im Geschichtsunterricht, gleich ob es sich um eine Einzelszene oder ein ganzes Theaterstück handelt, ausreichend vorbereitet sein. Wenn die Schüler eine historische Szene spielen und dabei Geschichte lernen sollen, müssen sie vorher die reale historische Umwelt, den Alltag der handelnden Menschen kennengelernt haben. Der Lehrer muß die Spielsituation vorher möglichst genau festlegen und erläutern und während der Vorbereitung sowie nach dem Spiel als kompetenter Informant zur Verfügung stehen. Die bloße Einstimmung, das Einfühlen in eine Situation allein genügt nicht“ (Geschichte, S. 206f).

4.1 Aufgaben und Ziele des 3. Modellversuchs

Ziel des Modellversuchs „Orchesterspiel im Klassenverband“ war es, herauszufinden, ob „möglichst alle Kinder eines Klassenverbandes an das Instrumentalspiel herangeführt werden können“ (Abschlußbericht/ Duhme, S. 1). Dieses Ziel wurde auf der pragmatischen Ebene eindrucksvoll erreicht.

Im Abschlußbericht (Venne) werden die zu bearbeitenden und die im Prozeßverlauf entstandenen Probleme systematisch dargelegt. Dabei zeigt sich, daß die Probleme der Lehrer und der Unterrichtsorganisation im Vordergrund stehen: Relativierung der Erfahrung aus der eigenen Instrumentalausübung; wieviel Instrumente muß der Lehrer beherrschen; Notwendigkeit weiterer Qualifikationen, z.B. Arrangieren können auf Seiten der Lehrer; organisatorische Voraussetzungen für eine Rhythmuswerkstatt; wer wartet die Instrumente; Stellenwert der Notenlehre; Zensurenfindung u.a. im Hinblick auf Unterricht. Hervorzuheben ist die in Kooperation verschiedener Autoren verfaßte sorgfältige Prozeßrekonstruktion im Abschlußbericht.

Auf der legitimatorischen Ebene werden die verschiedensten Argumente für die Notwendigkeit des Orchesterspiels im Klassenverband zusammengetragen: Schule solle wieder auf ihren erzieherischen Auftrag für alle Schüler „zurückgeführt“ werden (Duhme, S. 6), Musik habe „heilende Wirkung“ und solle „höhere Lebensqualität“ (a.a.O., S. 7) vermitteln. Schule habe die Aufgabe, „Gegenpositionen“ zur zunehmenden „Entfremdung zwischen Schule und Freizeit“ zu entwickeln.

Der Modellversuch ist wesentlich realistischer und fernab von solchen ideologischen Überhöhungen, mit denen sich das „Musische“ seit eh und je ohne empirischen Beleg schmückt.

4.2 Ablauf und Arbeitsformen des 3. Modellversuchs

Alle Schüler/innen haben im Ablauf von vier Schuljahren (Jahrgangsstufe 5-8) gelernt, ein anspruchsvolles Orchesterinstrument zu spielen. Die Kinder konnten - nach Beratung - das Instrument frei wählen. Auffällig ist die Häufigkeit, mit der Blasinstrumente in allen Klassen gewählt werden:

Jahrgang 8 (65 Schüler/innen)

Trompete - 14	Gitarre - 9
Alt-Saxophon - 15	Baß - 3
Tenor-Saxophon - 1	Klavier - 6
Posaune - 5	Schlagzeug - 2
Querflöte - 4	Oboe - 1
Klarinette - 3	Geige - 2

Klasse 5a (28 Schüler/innen)

Trompete - 6	Gitarre - 3
Alt-Saxophon - 5	Baß - 1
Tenor-Saxophon - 1	Klavier - 2
Posaune - 1	Schlagzeug - 2
Querflöte - 6	Geige - 1

Jahrgang 7 (59 Schüler/innen)

Trompete - 9	Gitarre - 8
Alt-Saxophon - 16	Baß - 2
Posaune - 3	Klavier - 6
Querflöte - 10	Schlagzeug - 2
Klarinette - 2	Horn - 1

Klasse 5 b (28 Schüler/innen)

Trompete - 4	Gitarre - 4
Alt-Saxophon - 7	Baß - 1
Posaune - 1	Klavier - 1
Querflöte - 8	Schlagzeug - 1
Klarinette - 1	

Jahrgang 6 (58 Schüler/innen)

Trompete - 8	Gitarre - 9
Alt-Saxophon - 9	Baß - 3
Posaune - 4	Klavier - 4
Querflöte - 11	Schlagzeug - 3
Klarinette - 1	Geige - 2
Cello - 3	Flöte - 1

Im Musikunterricht gibt es während der Versuchszeit verschiedene Elemente; u.a.: Musikunterricht im herkömmlichen Sinn (5. Klasse), Vororchester (5. Klasse, 6. Klasse), Orchesterspiel in Gruppen (7. Klasse, 8. Klasse), Kleine Big Band (7. Klasse), Instrumentalunterricht (5. Klasse, 8. Klasse), Arbeitsgemeinschaft Big Band, Collegium Musicum (7. Klasse, 8. Klasse, 10. Klasse) (vgl. Vennes).

Über den Aspekt des Orchesterspiels hinaus entsteht in den beteiligten Klassen ein fundiertes Verhältnis zum Musizieren und zur Musik: Es „war auffallend, wie beliebt das gemeinsame Musizieren war: Es gab Protest, wenn der Musikunterricht ausfallen mußte, Begeisterung, wenn zusätzlicher Unterricht angeboten wurde. Aber auch in den Pausen und schulischen Freizeiten sah man Kinder mit ihren Instrumenten auf Treppenstufen, in Fluren und Gängen, Kinder, die zusammen musizierten, um ein Klassenfest oder den Geburtstag des Klassenlehrers vorzubereiten oder einfach nur aus Freude an der Musik. Überall in der Schule war die Musik gegenwärtig, oft bis spät in den Nachmittag und noch lange nach Unterrichtsschluß.

Darüber hinaus nahmen Schüler/innen auch in ihrer persönlichen Freizeit jede Gelegenheit wahr, zusätzliche Musikstücke bei Familienfesten zu spielen, in der Adventszeit als Straßemusikant aufzutreten oder in der Nachbarschaft aufzuspielen. Das Musikinstrument war zu einem wichtigen persönlichen Begleiter in Schule und Freizeit geworden“ (Duhme, S. 3).

5. Einschätzung der Modellversuche

An der Übertragbarkeit der im 1. Modellversuch gewonnenen konzeptuellen und praktischen Erfahrung kann keinerlei Zweifel bestehen. Durch die Einbeziehung so vieler und derart unterschiedlicher Schultypen und Schulstufen ist der Nachweis letztlich bereits mit dem viel beachteten Versuch erbracht.

Die Initiatoren haben durch mehrfache Betonung der Lehrplankonformität Gegenargumente darüber hinaus im Vorfeld widerlegt. (Dabei haben sie nur getan, was jeder Lehrer und jede Lehrerin trotz aller Lehrpläne in jedem Fach tun könnte: Das Begründbare unterrichten und dann die Stelle im Lehrplan suchen, mit der der Versuch gerechtfertigt werden kann. Die Behauptung, der Lehrplan beschneide die Freiheit der Lehrerinnen und Lehrer ist auf weiten Strecken eine Schutzbehauptung.)

Die Wissenschaftliche Begleitung wird in den umfangreichen Drucksachen lediglich erwähnt. Ich gehe davon aus, daß sie an der Planung des Versuchs bereits beteiligt war.

Ein leitender Gesichtspunkt bei der Auswahl der Schulen und Kooperationspartner war die Übertragbarkeit der Kooperationsformen auf das Regelschulsystem. Dies führte zu Raumstrukturaspekten bei der Schulwahl. So sind Schulen aus der Großstadt, dem Mittelzentrum, Städten bis zu 20.000 Einwohnern und dem ländlichen Raum berücksichtigt. Außerdem sollte Kooperation, wo irgend möglich, beiden Seiten Vorteile bringen.

Die Ergebnisse des 1. Modellversuchs sind auf mehreren Ebenen und im Hinblick auf unterschiedliche Zielgruppen gesichert:

- Unterrichtsmaterialien für die Schulen
- Handreichungen für die Musiklehrer/innen
- Angebote in der Lehrerfortbildung
- Dokumentation von exemplarischen Kooperationen ‘Schule - außerschulische Musikinstitutionen’
- Publikationen, die z.B. auch Familien als Führer durch ‘Musiklandschaft’ dienen können
- Erkenntnisse über die didaktischen Möglichkeiten und Aufgaben bei den kooperierenden Institutionen.

Darüber hinaus werden Schüler, Lehrer, Eltern und die Öffentlichkeit durch Konzerte, Ausstellungen u.a. besondere Beispiele einer Kooperation von Schulmusik mit außerschulischen Musikinstitutionen anschaulich kennenlernen“ (Informationen, S. 9).

Das Ergebnis des 2. Modellversuchs sind 13 Hefte mit Anregungen für 12 Schulfächer. Vergleichbares gibt es in dieser Breite nicht - wohl aber für jedes der einzelnen Unterrichtsfächer in unterschiedlicher Form und als Sammeldarstellung (vgl. Baer u.a. 1995).

Dieses Material hätte ungleich wirksamer werden können, wenn von der Sammlung der Vorschläge zu einer tieferen Reflexion des jeweils zugrunde gelegten Vorverständnis von erwünschtem Unterricht vorgegangen worden wäre. Eine solche Fortschreibung hätte insbesondere auch die theoretisch gehaltvolle Einführung verdient, an die inhaltlich auf der Ebene der Unterrichtsfächer so gut wie gar nicht angeschlossen wird.

Demgegenüber wird in der Mehrzahl der Fälle für die Vorschläge zu Spiel usw. kein didaktischer Argumentationsrahmen entwickelt. Die 'Einführung' zu den jeweils fachspezifischen Vorschlägen umfaßt häufig kaum mehr als ein bis zwei Druckseiten und beschränkt sich auf Stichworte, wie im Französisch-Heft 'Fachdidaktische Gedankenspiele' genannt. Ausnahmen stellen die Hefte Deutsch und Sport sowie Biologie mit einer gründlichen Literaturrecherche dar.

Im Material sind keine Hinweise auf eine wissenschaftliche Begleitung des 2. Modellversuchs enthalten.

Nach Einschätzung der Wissenschaftlichen Begleitung geht der 3. Modellversuch weit über die Forderungen der Richtlinien hinaus, insofern er Instrumentalunterricht und Orchesterspiel als in den Lehrplänen nicht vertretene Unterrichtsinhalte intensiv pflegt (Kreft, S. 9). Mit der Entscheidung für die 'Big Band' sei Offenheit sowohl zur 'Kulturmusik' wie zur 'Jugendszene' gelungen. Das Engagement der Schüler wird in einer Interviewstudie als besonders hoch veranschlagt. Musik sei zum beliebtesten Fach geworden. Der Musikunterricht verändere die Schule als Ganzes. Die Wissenschaftliche Begleitung bestätigt, der Modellversuch ist „in ein weit verzweigtes Bezugsfeld eingebunden, dessen unterschiedliche Konditionen insgesamt zu einem hervorragenden Ergebnis dieses Vorhabens geführt haben“ (Kreft, S. 50).

Die Einschätzung aus der Sicht der Veranstalter stimmt mit der Wissenschaftlichen Begleitung überein: „Orchesterspiel im Klassenverband eröffnet Möglichkeiten

- a) zu einer neuen Zusammenarbeit von Schule und Musikschule,
- b) zur Öffnung von Schule,
- c) zu einer erweiterten Schulkultur,
- d) zu einer größeren Attraktivität von Schule“ (Duhme, S. 2).

Hervorzuheben ist die besondere Qualität des Berichts der Wissenschaftlichen Begleitung. Hier liegt eine genaue Rekonstruktion der Versuchsarbeit vor, die einerseits in eine breite didaktische Reflexion der gegenwärtigen Praxis des Musikunterrichts und andererseits in eine Analyse der Musiklehrerausbildung eingebettet ist.

6. Materialien zu den Modellversuchen

1. Modellversuch

Verstärkte Musikerziehung an weiterführenden Schulen durch Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen (A 6299)

Vom Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, Stuttgart werden folgende Bände 'Materialien Musik'(mit insgesamt ca. 550 Seiten) herausgegeben, die die Arbeit im Modellversuch dokumentieren:

- Widmann, B. /Seibold, W.: Begegnungen in Musik. Verstärkte Musikerziehung durch Zusammenarbeit. Hauptschule, Stuttgart 1992 (= Mu 29)
- dies.: Begegnungen in Musik. Verstärkte Musikerziehung durch Zusammenarbeit. Modelle zur lehrplanbezogenen Kooperation im Musikunterricht der Realschule, Stuttgart 1992 (= Mu 30)
- dies.: Begegnungen in Musik. Verstärkte Musikerziehung durch Zusammenarbeit. Modelle zur lehrplanbezogenen Kooperation im Musikunterricht des Gymnasiums, Stuttgart 1992 (= Mu 31)
- dies.: Begegnungen in Musik. Verstärkte Musikerziehung durch Zusammenarbeit. Modelle zur lehrplanbezogenen Kooperation im Musikunterricht der Förderschule. Stuttgart 1992 (= Mu 32)
- dies.: Begegnungen in Musik. Handreichung zum Musikunterricht an den Beruflichen Schulen Modelle zur lehrplanbezogenen Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen. Stuttgart 1992 (= H 92/ 33)
- o.V.: Junge Leute machen Radio. Eine Tagung des Süddeutschen Rundfunks. Studio Heidelberg 1993. Schüler produzieren Rundfunksendungen und stellen sie zur Diskussion
- Erhebungsbogen

2. Modellversuch

Persönlichkeitsbildung durch Einsatz spielerischer, bildnerischer und musikalischer Elemente in der Schule (A 6298)

Das Ministerium für Kultur und Sport Baden-Württemberg gibt folgende 13 Hefte (mit insgesamt ca. 420 Seiten) heraus:

- Heft 0 : Bildungstheoretische Übungen, o. J.
- Heft 1 : Spielerisch lernen Deutsch, o. J.
- Heft 2 : Spielerisch lernen Englisch, o. J.
- Heft 3 : Spielerisch lernen Französisch, o. J.
- Heft 4 : Spielerisch lernen Alte Sprachen, o. J.
- Heft 5 : Spielerisch lernen Geschichte, o. J.
- Heft 6 : Spielerisch lernen Gemeinschaftskunde, o. J.
- Heft 7 : Spielerisch lernen Mathematik, o. J.
- Heft 8 : Spielerisch lernen Biologie, o. J.
- Heft 9 : Spielerisch lernen Chemie , o. J.
- Heft 10: Spielerisch lernen Physik, o. J.
- Heft 11: Spielerisch lernen Erdkunde, o. J.
- Heft 12: Spielerisch lernen Sport, o.J.

3. Modellversuch

Orchesterspiel im Klassenverband (A 6319)

- umfangreiche versuchsinterne Kommentare und Handzeichnungen für die Arbeit im Modellversuch
- Erhebungsbogen

Fallstudie „Künstlerische Qualifizierung in schulischen und außerschulischen Einrichtungen“

Statistische Angaben

1. Modellversuch

Titel: „Schule für Kunst und Theater - Ausbildungsbezogene Orientierung im Bereich bildende und darstellende Kunst für Jugendliche und junge Erwachsene ausgeführt durch Berufspraktiker“

Kennziffer: A 6340

Laufzeit: 1990-1993

Beteiligte Institutionen: Land Nordrhein-Westfalen, Schule für Kunst und Theater in Trägerschaft der Stadt Neuss

Adressaten/ Teilnehmer/innen: ca. 180 Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 15 - 28 Jahren

Mitarbeiter/innen: Leiter der Schule als Projektleitung, mehrere Dozenten und Dozentinnen auf Honorarbasis

Wissenschaftliche Begleitung: Matthias Winzen

2. Modellversuch

Titel: „Integrale allgemein-schulische und künstlerisch-professionelle Ausbildung zum Bühnentänzer und Berufsartisten von Klasse 5 bzw. Klasse 9 bis zum Abschluß der Berufsfachschule an der Staatlichen Ballettschule Berlin und Schule für Artistik“

Kennziffer: A 6451

Laufzeit: 1992-1995

Beteiligte Institutionen: Senatsverwaltung Schule, Berufsbildung und Sport, Berlin, Staatliche Ballettschule Berlin und Schule für Artistik

Adressaten/ Teilnehmer/innen: Klasse 5 und 6 (Grundschule) sowie Klasse 7-10 (Realschule) und Berufsfachschule für Artistik, Klasse 11

Mitarbeiter/innen: hauptamtliche Lehrkräfte (mit Stundenanteil für Modellversuch), eine Verwaltungsmitarbeiterin

Wissenschaftliche Begleitung: (nicht beantragt), Projektgruppe und Gutachter mit Teilaufgaben

1. Kontext und Problemstellung der Modellversuche

Beide Modellversuche beziehen sich auf Einrichtungen besonderer Prägung. Der Neusser Modellversuch (1. Modellversuch) unterscheidet sich von allen anderen in mehrfacher Hinsicht: Es handelt sich nicht um den Versuch in einer Schule, sondern Gegenstand des Modellversuchs ist die Einrichtung Jugendkunstschule als Ganzes. Betroffen sind keine festen Lerngruppen, sondern ein großer Teilnehmerkreis in wechselnder Zusammensetzung. Die fünf Hefte 'Berichte zu einem Modellversuch' gehen nach Differenziertheit der Analysen, in ihrem Reflexionsniveau und hinsichtlich eines explizit programmatischen Anspruchs über die

Abschlußberichte anderer Modellversuche hinaus. Sie sind als eigenständige Veröffentlichungen im LKD-Verlag, Unna, seit 1992 erschienen.

Die Neusser Schule für Kunst erprobt in dem Versuch ein Gesamtkonzept, in dem sie sich, ihr Programm, ihre Praxis und ihre Erfahrungen zur Diskussion stellt: „Es werden qualitative und quantitative Untersuchungen durchgeführt, deren Ergebnisse Aufschlüsse darüber erbringen sollen, in wie weit der Ansatz der Schule sinnvoll, ihre Struktur angemessen und in welcher Hinsicht Übertragbarkeit gewährleistet ist“ (Berichte, Bd. 1, S. 5).

Die vorliegenden Berichtshefte des ersten Modellversuchs teilen - mit Teilnehmer- und Dozentenbefragungen, Unterrichtsberichten, wissenschaftlichen Einzelbeiträgen - wesentlich mehr mit, als der Erhebungsbogen erfragt. Die Neusser Schule reflektiert selbst ihren Ort im Bildungssystem und zeigt dabei die Unterschiede dieses Schultyps zum Regelschulsystem: „Die ‘Schule für Kunst und Theater’ möchte, vergleichbar den Musikschulen in ihrem Bereich, kunstinteressierte Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Entwicklung fördern, so daß sie die Vielfalt und Grenzen ihrer Anlagen entdecken und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitern und verbessern. Sie sollen ihre Kenntnisse vertiefen und ihre Wahrnehmung intensivieren können.

Dabei muß diese neue Institution die Bildungsmöglichkeiten und die Unterrichtsrealität in den Regelschulen berücksichtigen. Für deren Grenzen und systemimmanente Defizite möchte sie Aufbau-, Erweiterungs- und Alternativangebote entwickeln. Von diesen Überlegungen sind die Ausgestaltung der Unterrichtsräume, die Auswahl und Arbeitsweise der Dozenten, das Spektrum des Lehrangebots und die Ausrichtung der Öffentlichkeitsarbeit bestimmt. Die deutlichsten Unterschiede zur Regelschule bestehen sicher in kleinen Lerngruppen unterschiedlichen Alters, im Fehlen jeglicher Notengebung und im Verzicht auf Themenvorgaben, die deutlich auf eine Vergleichbarkeit und daher Bewertbarkeit der Ergebnisse abzielen“ (Berichte, Bd. 1, S. 7).

Mit dieser Position ist der Bezug zu einer künftigen (Berufs-) Ausbildung, wie er im Titel des Modellversuchs formuliert ist, noch nicht zwingend gegeben. Er legt sich lediglich durch das Alter der Teilnehmer/innen nahe: „Dies bedingt, daß bei allen strukturellen, personellen und inhaltlichen Entscheidungen das altersspezifische Bedürfnis nach Identitätsfindung berücksichtigt werden muß. Da die Suche nach Identität in den meisten Fällen nicht von Überlegungen zur Wahl eines Ausbildungsweges bzw. vom Berufsfindungsprozeß zu trennen ist, sucht die Schule nach angemessenen Strukturen für ein Lehrangebot, das eine ausbildungsbezogene Orientierung ermöglicht“ (ebd.).

Der Verzicht auf eine lineare Berufsvorbereitung ist ein deutliches Merkmal der Neusser Schule. Sie will primär Subjekte durch ästhetische Praxis und theoretische Reflexion stärken: „Ziel dabei ist, daß der Jugendliche Klarheit gewinnt über seine Fähigkeiten, Dispositionen und Interessen sowie darüber, wie er diese weiterentwickeln kann. Nicht ein festgeschriebener Kanon der Lehrinhalte, sondern der konkrete und selbständige Umgang des einzelnen mit selbstgewählten künstlerischen Problemstellungen steht im Zentrum dieser Art Kursarbeit. Der Jugendliche bewältigt dabei nicht vorgegebene Aufgaben, sondern die Aufgabenstellungen ergeben sich erst in der dialogischen Auseinandersetzung mit dem künstlerischen, darstellerischen oder gestalterischen Thema, das der Jugendliche gewählt hat. (...)

Der Umgang mit ästhetischen Gegenständen ist hier nicht konzipiert als selbstvergessenes Spiel wie in der Kindheit, auch nicht als primär nachvollziehendes und ergebnisfixiertes Ler-

nen wie in der Regelschule, sondern als produktive eigentätige Aneignung. In diesem umfassenderen Sinn steht eine intensive Auseinandersetzung mit ästhetischen Gegenständen immer vor dem Hintergrund allgemeiner alterstypischer Aufgabenstellungen. So ist etwa ein Berufswunsch im künstlerischen, darstellerischen oder gestalterischen Bereich (unabhängig davon, ob im individuellen Fall die Kurserfahrungen einen solchen Wunsch verstärken oder Klarheit schaffen, daß ein anderer Beruf besser wäre) nicht zu trennen vom allgemeinen Lebensentwurf des einzelnen Jugendlichen“ (Berichte Bd. 1, S. 15).

Der zweite Modellversuch geht bei ähnlicher Zielsetzung in eine andere Richtung. Die künstlerische Ausbildung wird in die (Regel-) Schule integriert. Der Berufsbezug wird parallel zur Schule organisiert. Dieses Konzept ist für das Schulwesen der Bundesrepublik neuartig.

In beiden Modellversuchen spielen unterschiedliche Typen von Jugendkunstschulen eine zentrale Rolle. Die Einrichtung von Jugendkunstschulen ist in Deutschland im Gegensatz zu den Jugendmusikschulen erst wesentlich später erfolgt. Sie hat Ende der achtziger Jahre heftige Diskussionen mit Lehrern und Lehrerverbänden ausgelöst. Dabei ging es weniger um das Konzept als um die Befürchtung, die Gründung außerschulischer Einrichtungen könnte weitere Argumente für die Stundenkürzung der ästhetischen Fächer in der Regelschule liefern. Für eine solche Entwicklung gibt es durchaus Signale aus den Kulturministerien. Im europäischen Vergleich ist die Entwicklung vor allem in Westdeutschland rückständig. In den skandinavischen Ländern gibt es eine lange Tradition außerschulischer ästhetischer Aktivitäten, in den früheren „Ostblock“- Staaten ist ein oft stärker volkskundliches Freizeitangebot verbreitet, in der DDR gab es, wenn auch stärker begabungsorientierte und z.T. von den Schulen selbst angebotene Möglichkeiten ästhetischer Praxis über den Schulunterricht hinaus.

Die „Spezialschulen“ (Kinder- und Jugend-Sportschulen, Musik-Spezialschulen wie „Hanns-Eisler“ und „Georg-Friedrich-Händel“) der früheren DDR repräsentieren einerseits „ein unglaubliches Potential an Fachwissen und Erfahrung“; andererseits verfallen sie in der öffentlichen Diskussion härtester Kritik im Sinne von Elitenförderung und leistungsorientierter Auslese wie ausbildungsbedingter Überforderung.

Eine wissenschaftlich seriöse Analyse der Unterrichtspraxis an den Spezialschulen ist mir nicht bekannt. Die einzige Analogie, die sich im ehemals ‘westlichen’ Schulsystem nahelegt, sind die sog. „mysischen Gymnasien“. Auch deren Arbeits- und Qualifikationsprozesse sind bisher meines Wissens nicht systematisch erforscht. Im vorliegenden Fall ist darüber hinaus die DDR-spezifische Besonderheit zu beachten, daß der künstlerische Ausbildungsanteil mit einem berufsqualifizierenden Abschluß endet. In allen diesen Aspekten besteht ein erhebliches Forschungsdefizit, auf das eine rekonstruktive Fallstudie reagieren könnte. Demgegenüber wird jedoch im vorliegenden Modellversuch primär konstruktiv die Möglichkeit der Integration des Spezialschul-Konzeptes in das allgemeinbildende Schulsystem untersucht.

2.1 Aufgaben und Ziele des ersten Modellversuchs

Das Neusser Konzept ist offen und zielt auf grundlegende Bildungsarbeit, die zu bewußtem Verhalten führen und (berufliche) Entscheidungsfähigkeit stärken soll: „Im Zusammenhang von ausbildungsbezogener Orientierung und Berufsentscheidung wird zudem ein weiterer Aspekt deutlich. Ein Zuwachs an Selbständigkeit, Eigensteuerung und Entscheidungsfähigkeit liegt nicht nur im individuellen Interesse des einzelnen Jugendlichen, sondern zugleich

im gesellschaftlichen Interesse, stellt das Selbständigwerden doch auch eine gesellschaftliche Anforderung an den einzelnen Jugendlichen dar“ (Berichte, Bd. 1, S. 16).

„Wenn eine Jugendkunstschule in ihrer Kurskonzeption dem zentralen Moment jugendalters-typischer Aufgabenstellungen, dem Zuwachs an individueller Selbständigkeit, gerecht werden will, wird sie diese Selbständigkeit nicht im Sinne eines diffusen selbstgenügsamen Subjektivismus fördern wollen. Ein Zuwachs an Selbständigkeit ist vielmehr abhängig vom Zuwachs an künstlerischen Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen. Ästhetische Ansprüche klären sich vor allem im Dialog mit den Dozenten. Bei der Arbeit in einer Gruppe, z.B. im Schauspiel oder bei gegenseitiger Bildkritik in Mal - und Zeichenkursen, verschieben sich die Wertmaßstäbe weg von regelschultypischem Bewertetwerden hin zu eigengesteuerten Aushandlungsprozessen. Je eigenständiger und komplexer solche Prozesse werden, desto mehr hängt ihr Gelingen von individuellen Kompetenzen wie Ausdauer, Toleranz und der Fähigkeit ab, sich in die Rolle des anderen versetzen zu können“ (Berichte, Bd. 1, S. 17).

Überprüfbar sind bei einem solchen Konzept wohl eher die Formen des Unterrichts im Sinne eines sachbezogenen Umgangs miteinander und mit Lehrenden, als dessen (erst später eintretende und beobachtbare) Effekte.

Der Kunstschule ist in diesem Zusammenhang Sorgfalt zu bescheinigen. In einer Voruntersuchung wird die Interessenlage der Kursteilnehmer in Gruppendiskussionen erhoben. Dabei treten fünf Aspektbereiche zutage:

- „1) die sachbezogene Dimension oder: der Umgang mit konkreten künstlerischen Fragestellungen
- 2) die zukunfts- und nutzenbezogene Dimension oder: welche praktischen Folgen hat die Kursteilnahme?
- 3) die emanzipatorische Dimension oder: wie wirkt sich die Kursteilnahme auf das selbständige Entscheiden und Handeln von Jugendlichen aus?
- 4) die soziale Dimension oder: welche Bedeutung haben die Kontakte zum Dozenten und die Kontakte innerhalb der Kursgruppe ?
- 5) die institutionelle Dimension oder: wie unterscheidet sich die Schule für Kunst und Theater in der Sicht der Teilnehmer von anderen Einrichtungen?“ (Berichte, Bd. 2, S. 9).

Diese fünf Dimensionen seien insofern als (systematisch angeordnete) Sicht der Teilnehmer zu verstehen, als sie nicht das Ergebnis vorab festgesetzter Kategorien seien, sondern sich aus den Aussagen der Teilnehmer am Ende einer Reihe methodisch kontrollierter Auswertungsschritte ergäben.

2.2 Ablauf und Arbeitsformen im ersten Modellversuch

Für die Arbeitsformen wird mehrfach die durch die unterrichtenden Künstler gewährleistete Kunstnähe und die Distanz zur Regelschule - u.a. keine feste Aufgabenstellung, keine Bewertung - betont. Vor allem von Künstlern erfährt dieses Konzept auf einem Symposium Zustimmung. Auf dem Symposium kommen Wissenschaftler (Bilstein, Treinen), Künstler und Kunstlehrende (Eicke, Heerich) zu Wort. Das Thema ist: Kunst lernen?

Das Konzept der Schule wird bestätigt: Offenheit und Lehre (Bilstein); keine Spezialisierung, sich für das Leben von Menschen in verschiedenen Epochen interessieren (Eicke); sich selber annehmen, sich total aufmachen (Eicke); nicht mit dem Grundsätzlichen anfangen, sondern selber entdecken (Heerich) - das alles waren Stichworte des Symposiums. Die Philosophie der

Kunstschule wurde in zuweilen deutlicher Abgrenzung von der Regelschule entfaltet (besonders von Heerich), ohne daß einer bemerkte, daß die pädagogischen Leitlinien, die da gezeichnet wurden, nahezu allesamt in der aktuellen schulbezogenen Didaktik-Diskussion fast wortgleich formuliert werden: Komplexitätserhalt, induktives Lernen, Entdecken lernen, sinnliche Erfahrung als Grundlage usw.

3.1 Aufgaben und Ziele des zweiten Modellversuchs

Aufgabe des zweiten Modellversuches ist es, das Problem der Verbindung von allgemein-schulischer Bildung und fachbezogener künstlerischer Ausbildung mit dem Ziel des normalen Schulabschlusses und dem Berufsfachschulabschluß „Staatlich geprüfte/r Bühnentänzer/in“ bzw. „Staatlich geprüfte/r Berufsartist/in“ zu untersuchen.

Dieser Problemstellung liegt die Intention der Berliner Senatsverwaltung zugrunde, das hohe Leistungsniveau der „Spezialschulen“ der früheren DDR innerhalb des Berliner Schulsystems zu erhalten. Dabei ergeben sich u. a. folgende Einzelfragen:

- nach der Koordination von allgemeinbildenden und künstlerischem Unterricht;
- nach der Kompatibilität der Ausbildungsinhalte mit den Stundentafeln der Berliner Schule;
- nach Ansatzpunkten für die künstlerischen Ausbildungsziele in den Rahmenplänen;
- nach der Verträglichkeit täglich mehrstündiger Übungsphasen im künstlerischen Bereich mit den schulischen Anforderungen;
- nach einer Unterrichtsgestaltung, die die besonderen Dispositionen der Schüler/innen berücksichtigt.

Der Problemerkatalog wird vorzugsweise auf der formalen Ebene bearbeitet:

- Rahmenpläne für künstlerische Fächer im Blick auf das besondere Profil der Spezialschulen;
- Evaluation der Leistungen in Deutsch, Englisch, Mathematik und Physik (auf der Grundlage von Klassenarbeiten, Zensurenspiegeln, Klassenbüchern etc.);
- Evaluation der Leistungen in künstlerischen Fächern (auf der Grundlage von Zensurenspiegeln, Leistungsauffälligkeiten, medizinischen Reihenuntersuchungen etc.);
- Evaluation der wöchentlichen Beanspruchung durch Unterricht und Übungsphasen;
- Evaluation von 'Auffälligkeiten und Fehlverhalten';
- Evaluation des künstlerischen Ausbildungsniveaus der Schule.

Die Basisthese der in den letzten ca. zehn Jahren in der Bundesrepublik Deutschland geführten Diskussion über ästhetische Bildung geht von der Unterscheidung dreier Rationalitätstypen aus: theoretisch, praktisch, ästhetisch. Nimmt man alle drei Rationalitätstypen als gleichrangige Weltansichten, wird das Defizit einer primär durch kognitive (also theoretische oder wissenschaftliche) Prozesse und Leistungserwartungen bestimmten Schule offenkundig. Vernunft läßt sich indessen als Fähigkeit beschreiben, die Rationalitätstypen wechseln zu können (vgl. Seel 1985). Dies aber wird gerade erschwert, wenn Kompetenz vorwiegend einseitig im theoretischen Bereich vermittelt wird.

Das didaktische Problem besteht darin, theoretische, praktische und ästhetische Momente innerhalb des Bildungsprozesses zu integrieren. Dies wird nicht durch quantitative Verschiebungen innerhalb der Stundentafel gelingen, wenngleich auch in dieser gerade die Geringschätzung des Ästhetischen und der Allgemeinbildung besonders deutlich wird. Vielmehr

kommt es darauf an, sich die ästhetischen Anteile in allen Lernprozessen klarzumachen und der Frage nachzugehen, wie sich Geographie- oder Geschichte- oder Physikunterricht verändern, wenn die ästhetischen Anteile gerade solcher Lernprozesse ernstgenommen würden. Darüber erfährt man aus den Unterlagen nichts.

Das heißt z.B.: konkurrierende Wahrnehmungen und Interpretationen von nur scheinbar zweifelsfreien Sachverhalten zulassen, die Prozeßorientierung des Denkens ernster nehmen als die lineare Ergebnisorientierung, Vorstellungs- und Einbildungskraft der Lernenden so ernst nehmen wie Abstraktion und sogenannte Veranschaulichung.

3.2 Ablauf und Arbeitsformen im zweiten Modellversuch

Die Intention des zweiten Modellversuchs ist es, einen bestehenden Zustand zu legitimieren, nämlich die Übernahme der hoch renommierten „Ballettschule und Schule für Artistik“ aus der Tradition der DDR in das Berliner Schulwesen. Dafür ist der Vertreter der Schulverwaltung, der den Bericht herausgibt, die Schulleitung, und dafür sind unisono alle herangezogenen Berichtersteller und Außengutachter.

Vorgelegt werden keine - auf S. 14ff versprochenen - Hypothesen, sondern die Dokumentation über medizinische Untersuchungen, Rahmen-, Lehr- und Stoffpläne für die künstlerischen Fächer, inhaltliche Hinweise auf die allgemeinbildenden Fächer, Gutachten über das Ausbildungsprofil der Schule und Ergebnisse einer Schülerbefragung.

Sieht man von den Lehrplandokumentationen ab, leidet der ganze Modellversuch im Hinblick auf Konzeption, Steuerung und Auswertung unter einem Defizit: „Ständiges Problem bei allen Beratungen war das Fehlen einer wissenschaftlichen Begleitung...“ (Bericht, S. 19). Dies führt zu der treffenden Selbsteinschätzung: „Als wissenschaftlich abgesichert können deshalb nur die ärztlichen Berichte gelten“ (ebd.).

In den allgemeinbildenden Fächern unterliegen Einzelheiten der Überprüfung von Anforderungsniveau und Leistungsstand „der Vertraulichkeit“ (Bericht, S. 97). Über Prüfungen des Unterrichts auf der Grundlage von Klassenbüchern, Klassenarbeiten und Zensurenlisten sagen die Verfasser selbst, daß sie nicht „ausreichten, um zu schlüssigen Ergebnissen zu gelangen“ (Bericht, S. 96).

Einen „standardisierten Fragebogen zu entwickeln, hätte die Möglichkeit der Projektgruppe gesprengt“ (Bericht, S. 19). Projektleiter ist ein Oberschulrat aus der Schulverwaltungsbehörde. Die z.T. recht kritischen Aussagen der Schülerbefragung werden weder vollständig dokumentiert noch interpretiert (vgl. Bericht, S. 133 ff).

4. Ergebnisse und Einschätzung der Modellversuche

Die Grundauffassung einer notwendig produktiv-selbsttätigen Aneignung künstlerischer Felder im Sinne von Erfahrungssituationen führt bei dem ersten Modellversuch auf Seiten der Dozenten offenkundig zu dem kontinuierlichen Bemühen um die Balance zwischen Offenheit und Bestimmtheit. Diese Praxis wird durch kleine Gruppen begünstigt. Die Teilnehmer/innen reagieren auf diese Konturierung der Lernsituationen in individuellen, objektgerichteten Lernprozessen.

Schließlich ist auf die über einen Zeitraum von vier Semestern durchgeführte standardisierte schriftliche Befragung von 739 Teilnehmern (bei einer Rücklaufquote von 84,8 % !) hinzuweisen, die durch die Befragung einer Kontrollgruppe von 102 Kunst-Leistungskursteilnehmern aus Leverkusener Gymnasien flankiert wird. Aus der Informationsfülle, die die Befragung bietet, kann nur knapp und ausschnittsweise berichtet werden:

„Alle Untersuchungsschritte waren bezogen auf die zwei hauptsächlichen Merkmale dieses Modellversuches. Die eine Frage war, wie es der Neusser Jugendkunstschule gelingt, mit ihren Angeboten nicht Kinder (oder Erwachsene) anzusprechen, sondern auf die Interessen, Motivationen, Ansprüche und biographischen Aufgabenstellungen von Jugendlichen zu reagieren. Die zweite Frage war, warum und wie erfolgreich nicht hauptberufliche Pädagogen, sondern Maler, Designer, Schriftsteller, Schauspieler oder Architekten nebenberuflich die pädagogische Aufgabe der (vorberuflichen) Orientierung von Jugendlichen in nicht-pädagogischen Interessenfeldern übernehmen können. Beide Fragen hängen über ihre Beantwortung eng zusammen. Als tragend für das Kursgeschehen und als den Interessen der Jugendlichen angemessen hat sich die Orientierung der Kursarbeit am professionellen Horizont des jeweiligen Faches erwiesen. Dabei wird der professionelle Horizont den Teilnehmern von den Kursleitern nicht als Zwang zur Leistung vermittelt, sondern als größtmöglicher Rahmen für die je unterschiedlichen, individuellen Zugangsinteressen der Teilnehmer. Bisher ist es der Schule für Kunst und Theater gelungen, ihr Kursgeschehen von einer z.Z. durchaus populären Orientierung an kunstbetonter Selbsterfahrungspraxis freizuhalten, jenem Zwitter aus Kunst und Therapie, der keines seiner beiden Elemente zu einem eigenen Recht kommen läßt und so weder seinen dilettantischen noch seinen neurotischen Verfestigungen entkommt“ (Berichte, Bd. 5, S. 21).

„Ein weiteres durchgängiges Charakteristikum des Kursgeschehens ist die Versachlichung. Der Begriff Versachlichung bezieht sich auf individuelle objektgerichtete Lernprozesse der Kursteilnehmer. Dabei ist Versachlichung ein vielschichtiges und zugleich sehr vom jeweiligen künstlerischen Gegenstand abhängiges Geschehen. Versachlichung bedeutet vor allem praktisch-erfahrungsorientierte Annäherung an eine Sache, einen künstlerischen Bereich. Welcher Bereich, welche Techniken, welche Nähe oder Distanz zu den jeweiligen Arbeitsmaterialien sind - gemessen an den individuellen Voraussetzungen - die richtigen? Liegt es dem Einzelnen, den eigenen Körper zum Ausdrucksträger zu machen, mit den Händen Materialien zu formen, Farben in Anordnung zu bringen oder mit fotografischer Technik sichtbare Umwelt abzubilden? Aus Sicht der Dozenten sind diese Fragen Beobachtungsaufgaben. In ihre Reaktionen auf die Teilnehmer fließen sowohl fachliche und künstlerische Hintergründe wie konkrete Wahrnehmungen bestimmter Fähigkeiten eines Teilnehmers ein“ (Berichte, Bd. 3, S. 20).

Die Übertragbarkeit dieses in fachlicher, personeller und institutioneller Hinsicht durchdachten Konzeptes halte ich für hochgradig gegeben. Ganz offenkundig hat die hervorragende Art der wissenschaftlichen Begleitung sowohl Erfahrungsgewinn bewirkt als auch zur Sicherung der vorliegenden Erfahrungen beigetragen:

„1. Trotz professioneller fachlicher Hintergründe zielen die Kursangebote nicht auf direkte Berufsvorbereitung oder Bewerbungshilfen für künstlerische Hochschulen. Die Angebote sind nicht auf formale Qualifikation verengt, wodurch sie grundsätzliche kunstbezogene Orientierung und Auseinandersetzungen mit Lebenssinnsfragen ermöglichen.“

2. Die Jugendkunstschule neben Regelschule und Familie kann auf indirekte Weise zur Bewältigung einer biographischen Passage beitragen. An einem von Elterneinfluß und Lehrmeinung abgegrenzten Ort können Jugendliche mit Gleichaltrigen und -gesinnten eigene neue Interessen, Fähigkeiten und soziale Rollen ausprobieren. Die Jugendkunstschule als Teilöffentlichkeit mit einem eigenen Thema verfügt bei den meisten Teilnehmereltern über Akzeptanz in der Distanz.

3. Orientierung vor dem Hintergrund jugendlicher Lebensentwurfstätigkeit ist immer ein Einzelfall. Die konkrete Kursarbeit hat bei den individuellen Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen anzusetzen. Wenn diese in das allgemeine Kursgeschehen einfließen können, tragen und intensivieren sie sowohl die sozialen Kontakte innerhalb der Kursgruppe sowie die sachbezogene Auseinandersetzung“ (Berichte, Bd. 5, S. 21).

Der Berliner Modellversuch wendet sich einer wichtigen Fragestellung zu. Das Problem der Spezialschulen hat durch die Praxis und die in der früheren DDR gesammelten Erfahrungen Aufmerksamkeit erlangt. Untersuchungen wie die in dem Modellversuch angestrebte hätten einer nur ideologisch bestimmten Abwertung entgegentreten können.

Die nur ansatzweise Analyse von Ausbildungspraxis und den vorgelegten Dokumenten ist bedauerlich, weil in den Gutachten und Berichten Hinweise enthalten sind, die weit über den konkreten Fall hinaus von Bedeutung sein könnten:

- „Die besten Tänzer erreichen auch im schulischen Bereich meist die besten Ergebnisse“ (Bericht, S. 89);
- „junge Menschen, die in diesem System ausgebildet werden, haben zu anderen Schülern allgemeinbildender Schulen einen deutlichen Vorsprung“ (ebd.).

Solchen Fragen nachzugehen, hätte der besondere Fall der Spezialschulen nahegelegt und möglicherweise verallgemeinerbare Aussagen über das Verhältnis und die wechselseitige Beeinflussung von theoretischen und ästhetischen Prozessen erlaubt.

In kaum einem der vorliegenden Modellversuche wäre die (wissenschaftliche) Beratung und Begleitung wichtiger gewesen als hier. Dieser Modellversuch wäre der klassische Fall für seriöse Dokumentenanalyse und vergleichsweise ‘sanfte’ Empirie gewesen.

Der Modellversuch ist verdienstvoll, weil er die Aufmerksamkeit auf die Chancen von Spezialschulen lenkt, statt sie - wie häufig in der bildungspolitischen Diskussion - ideologisch zu verurteilen. Andererseits hätte eine wissenschaftlich abgesichertere Dokumentation in der weiterhin zu führenden Diskussion stärkere Wirkung entfalten können.

Unabhängig davon sind durch den Modellversuch im Bereich der Berufsfachschulen zwei in Deutschland einzigartige staatlich anerkannte Berufsqualifikationen entwickelt worden. Die beiden Abschlüsse als Bühnentänzer/in und Berufsartist/in haben auch im internationalen Bereich, wie Bewerberzahlen zeigen, Anerkennung gefunden. Hervorzuheben ist außerdem, daß es gelungen ist, den Schüler/innen zugleich einen vollwertigen mittleren Bildungsabschluß zu vermitteln. Damit verbessert sich nicht zuletzt die berufliche Flexibilität nach Beendigung der künstlerischen Tätigkeit.

5. Materialien zu den Modellversuchen

1. Modellversuch

Schule für Kunst und Theater - Ausbildungsbezogene Orientierung im Bereich bildende und darstellende Kunst für Jugendliche und junge Erwachsene (A 6340)

Im LKD-Verlag, Unna, sind fünf Hefte 'Berichte zu einem Modellversuch'(insgesamt ca. 150 Seiten) erschienen:

- Brandt, Thomas/ Winzen, Matthias: Das 'Neusser Modell'- Eine Jugendkunstschule für 15-25jährige/ Die wissenschaftliche Begleitung, Bd. 1, Unna 1992
- Bilstein, Johannes u.a. : Kunst lernen? Dokumentation eines Symposiums, Bd. 2, Unna 1993
- Winzen, Matthias: Offenheit ist nicht Beliebigkeit: Zur Struktur der Kursangebote, Bd. 3, Unna 1993
- Ders.: Orientierung, Erfahrung, Aneignung. Das Kursgeschehen aus Sicht der Teilnehmer, Bd. 4, Unna 1993
- Ders.: Die Teilnehmerbefragung. Statistische Ergebnisse, Bd. 5, Unna 1993

2. Modellversuch

Integrale allgemein-schulische und künstlerische professionelle Ausbildung zum Bühnentänzer und Berufsartisten... (A 6451)

Interne Broschüre der 'Staatlichen Ballettschule Berlin und Schule für Artistik':
Dokumentation der Ergebnisse, Meinungen und Materialien. Berlin 1995
(insgesamt ca. 160 Seiten)

Fallstudie „Medienarbeit in der Kooperation von Schule und außerschulischen Einrichtungen“

Statistische Daten

1. Modellversuch

Titel: „Geschichtspfad Blumenthal“

Kennziffer: A 6294

Laufzeit: 1989-1992

Beteiligte Institutionen: Land Bremen, Stadtteilgeschichtliches Dokumentationszentrum Blumenthal

Adressaten/ Teilnehmer/innen: Schüler/innen der Orientierungsstufe, von zwei Sekundarzentren I und einem Sekundarzentrum II im Stadtteil Blumenthal

Mitarbeiter/innen: zwei Pädagogen, eine Verwaltungskraft, mehrere Lehrer/innen und Honorarkräfte

Wissenschaftliche Begleitung: (nicht beantragt); Beirat u.a. mit Hochschullehrern

2. Modellversuch

Titel: „Verbindung schulischer mit außerschulischer Medienarbeit im musisch-kulturellen Bereich“

Kennziffer: A 6270

Laufzeit: 1990-1993

Beteiligte Institutionen: Land Bremen, Landesbildstelle, drei Schulzentren und eine Gesamtschule, ein Jugendfreizeitheim u.a.

Adressaten/ Teilnehmer/innen: Schüler/innen der Sekundarstufe I und andere Jugendliche in verschiedenen Bremer Stadtteilen

Mitarbeiter/innen: Angestellte der Landesbildstelle, 13 Lehrkräfte, zwei Sozialpädagogen, eine Diplompädagogin, eine Journalistin (mit Abschluß Sozialwissenschaftlerin), eine Verwaltungskraft, ein Techniker, mehrere Honorarkräfte sowie zwei Zivildienstleistende

3. Modellversuch

Titel: „Clipper - das Videomagazin - Neue Formen kulturpädagogischer Medienarbeit mit Jugendlichen“

Kennziffer: A 6452

Laufzeit: 1992-1995

Beteiligte Institutionen: Land Nordrhein-Westfalen, „Akki“ (Aktion und Kultur mit Kindern e.V.), Düsseldorf

Adressaten/ Teilnehmer/innen: Jugendliche in Düsseldorf und Umgebung

Mitarbeiter/innen: zwei Medienpädagogen, mehrere Honorarkräfte

1. Kontext und Problemstellung der Modellversuche

Bei beiden Modellversuchen steht die Öffnung von Schule zu ihrem räumlichen und sozialen Umfeld im Mittelpunkt. Dabei werden kulturell-ästhetische Angebote von außerschulischen Einrichtungen mit Schulunterricht verbunden. Die an zwei ganz unterschiedlichen Modellversuchen beteiligten Schulen haben sich an Leitprinzipien von Schulkultur orientiert, wie sie z.B. in Nordrhein-Westfalen in dem Rahmenkonzept des damaligen Kultusministers „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ (1988) formuliert wurden. Dazu gehört u.a.,

die Bildungsressourcen des schulischen Umfelds konsequent zu nutzen und den Schülern die kulturelle Lebenswirklichkeit nahe zu bringen und mit fächerübergreifenden Lernprozessen zu verbinden. In Kooperation mit verschiedenen Einrichtungen sollen sie sich selbständig und produktorientiert Erfahrungen auch im kulturellen Bereich erarbeiten (vgl. Reiß/ Schoenebeck 1987).

Ein derartiger Weg in der Zusammenarbeit von Schule und Kultureinrichtungen wurde in dem als ersten dargestellten Modellversuch gegangen: Ein vorhandenes Dokumentationszentrum zur Stadtteilgeschichte (in Bremen-Blumenthal) kooperiert in Form von medien- und kulturpädagogischen Projekten, die vor allem Theater- und Videoarbeit umfassen. Ausgangspunkt ist dabei immer der Stadtteil, seine Sozialgeschichte und Alltagskultur.

In Bremen wurden vorher mit Unterstützung des Senats historische Projekte entwickelt und Stadtteilkultur in Zusammenarbeit mit der „Arbeitsgemeinschaft der Geschichtswerkstätten“ realisiert. Dadurch waren verschiedene Erfahrungen zu den Präsentations- und Vermittlungsformen von Geschichte, auch in populärer Art, vorhanden.

Im zweiten hier dargestellten Modellversuch steht die durch die elektronischen Medien veränderte Lebenswirklichkeit im Vordergrund: Die Seh- und Hörgewohnheiten sowie das ästhetische Empfinden bei Kindern und Jugendlichen haben sich durch Medien so verändert, daß auch die Schule in diesem Zusammenhang Aufgaben der Medienpädagogik wahrzunehmen hat. Konkret ging es in diesem Modellversuch darum, Bedingungen der kreativen Arbeit mit dem Medium Video zu erproben. Auch hier wurde die Kooperation von Schulen und außerschulischen Einrichtungen schwerpunktmäßig entwickelt.

2.1 Ziele und Aufgaben des Modellversuchs „Geschichtspfad Blumenthal“

Ziel dieses Modellversuchs sollte „eine kontinuierliche Zusammenarbeit von Schule und Dokumentationszentrum mit dem Ergebnis einer kreativen und musisch-kulturellen Aneignung von Geschichte sein“ (1. Zwischenbericht, S. 1). Dabei hat eine historische Dokumentationsstelle in einem sozial schwachen Stadtteil wie Blumenthal eine besondere Aufgabe, nämlich „trotz widriger Lebensverhältnisse vorhandene ‘Identität’ im Stadtteil zu benennen und vor dem Vergessen zu bewahren“ (1. Zwischenbericht, S. 2). So zielt die Zentrumsarbeit auf die Bewohner des Stadtteils, die „dementsprechend ihr Wissen und ihre Erfahrung einzubringen vermögen“ (a.a.O.). Die Dokumentation dieser Erfahrungen und Erlebnisse in Wort und Bild sollte Schülern in ihrem eigenen Umfeld nahegebracht werden.

Die soziale Lage von Blumenthal wurde in die Thematik des Modellversuchs miteinbezogen: „Es ist nicht möglich, an der Bedeutsamkeit von Blumenthal im Bewußtsein der Jugendlichen und Kinder anzuknüpfen, vielmehr ist eine Aufgabe des Modellversuchs, die Auseinandersetzung mit dem geringgeschätzten Stadtteil überhaupt erst möglich zu machen“ (1. Zwischenbericht, S. 3). Vor diesem Hintergrund wurde die Struktur des Modellversuchs danach ausgerichtet, daß einzelne Episoden der Stadtteilgeschichte den Ausgangspunkt für die jeweiligen Schülerprojekte darstellen sollen.

Der Titel des Modellversuchs „Geschichtspfad“, der in dem ursprünglichen Konzept eines historischen Weges durch den Stadtteil seine Berechtigung hatte, wurde nach der ersten Phase des Versuchs modifiziert. Denn eine inhaltliche Offenheit und Flexibilität der Geschichtsvermittlung mit den Bedürfnissen von Schule und Schülern zusammenzubringen, war in dem

Bremer Konzept Hauptziel. Die in der Bundesrepublik bisher entwickelten Geschichtspfade hatten andere Voraussetzungen (z. B. als Neuorientierung historischer Museen), so daß in diesem Fall der Modellversuch nur einzelne, ausgewählte Objekte im Stadtteil Blumenthal miteinander verbinden konnte.

Die drei Orte des Geschichtspfads Blumenthal waren das ehemalige Landratsamt, das als früherer Rittersitz mit den historischen Anfängen des Ortes verbunden ist; der Bahnhof als Zeichen für den Wandel des Stadtteils von einer ehemals handwerklich und durch Schifffahrt geprägten Gemeinde zu einem auf Fremdarbeiter im Rahmen der Industriellen Revolution angewiesenen Produktionsstandort. Der dritte Ort war das Gefängnis des Landkreises und eignete sich „hervorragend zur Dokumentation der mit staatlicher Repression beantworteten sozialen Konflikte“ (1. Zwischenbericht, S. 10).

2.2 Ablauf und Arbeitsformen des ersten Modellversuchs

Zwei Mitarbeiter des Dokumentationszentrums sowie eine Verwaltungskraft im Umfang einer halben Stelle und weitere Honorarkräfte, u.a. für das Bildarchiv sowie für die Video- und Theaterarbeit tätig, stellten das Personal des Modellversuchs. Die Pädagogen des Dokumentationszentrums konnten z. T. auf engagierte Lehrer/innen zurückgreifen, die selbst im Trägerverein des Zentrums tätig waren. Mit Unterstützung des Schulamtes konnten weitere Lehrer/innen angesprochen werden, um sie für dieses Projekt zu interessieren und ihnen Möglichkeiten der Zusammenarbeit aufzuzeigen. Eine Stundenreduzierung konnte für die beteiligten Lehrer aber nicht erreicht werden.

In der ersten Phase des Projektes wurden durch Vorarbeiten der Dokumentationszentrums-Mitarbeiter mehrere Verknüpfungsmöglichkeiten mit den Lehrplänen der beteiligten Schulstufen aufgezeigt. Es ergaben sich Möglichkeiten etwa in den Fächern „Welt/ Umwelt“, heimatkundlicher Anteil, sowie Geographie und Deutsch; den größten Anteil bei den Kooperationsüberlegungen hatte natürlich das Fach Geschichte.

Nach der Klärung der Zusammenarbeit mit den Schulen ergab sich folgende Angebotsstruktur des Modellversuchs:

- „1. Kurzfristige Serviceleistungen wie Bereitstellung von Materialien, Beratungen und Ortsrundgänge zu den historischen Plätzen mit den Schulklassen.
2. Betreuung von Unterrichtseinheiten an der Schule und im Dokumentationszentrum.
3. Durchführung umfangreicher Projekte unter Einbeziehung der Nachmittage mit ausgeprägter Produktorientierung, Betreuung freiwilliger Arbeitsgruppen“ (1. Zwischenbericht, S. 8).

Diese Struktur konnte während des gesamten Modellversuchs durchgehalten werden, wobei sich außerdem Schüler/innen an zusätzlichen freiwilligen Arbeitsgruppen an den Nachmittagen beteiligten.

Die Räumlichkeiten und die Ausstattung des Dokumentationszentrums war für eine projektorientierte Unterrichtsarbeit außerhalb der Schule gut geeignet. So konnten mit der vorhandenen Technik Ausstellungen, Videoproduktionen und Fotoarbeiten u.a. realisiert werden. In der Kooperation mit Blumenthaler Schulen, insbesondere mit einer Orientierungsstufe und mit zwei Sekundarzentren I sowie einem Sekundarzentrum II konnte eine Reihe verschiedener Einzelprojekte im Laufe der knapp zwei Jahre realisiert werden:

- historische Talkshow: mit dem Motto „Braucht Blumenthal die Polen?“;

- Verfilmung von Schlüsselszenen eines Heimatromans einer auch überregional bekannten Bremer Schriftstellerin an historischen Schauplätzen;
- eine Theateraufführung mit einem eigenen Stück um ein Verbrechen im Jahr 1850 in Blumenthal;
- ein historisch noch weiter zurückgehendes Puppenspiel zur Thematik der Inquisition;
- eine Videodokumentation einer Mädchengruppe über Nachkriegserinnerungen von zwei alten Frauen;
- zwei Gipsfiguren von Schülerinnen, die polnische Arbeiterinnen darstellen sollen;
- eine szenische Lesung mit Erinnerungen von Bewohnern aus Blumenthal;
- eine Ausstellung zum Thema „Alltag der Erna K., Fabrikarbeiterin“ mit selbstgemalten Bildern nach Fotomotiven und Tondokumenten;
- außerdem wurden von einer Gruppe Masken gebaut, die Meeresgestalten darstellten, die wiederum in einem Theaterprojekt „Die Monsterschule“ gezeigt wurden.

Die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs sollte durch einen Beirat wahrgenommen werden, dem neben Lehrern auch Professoren der Universität Bremen (für Allgemeine Pädagogik und Weiterbildung) angehörten. Im Beirat wurden vor allen die geschichtsdidaktischen Implikationen des Modellversuchs diskutiert, wobei es insbesondere um die kontroversen Diskussionen von Geschichtsdidaktik und Alltagsgeschichte mit lokalem Bezug ging. Im zweiten Zwischenbericht wird ausführlich auf diese Diskussion eingegangen, die in die Anforderung an den Modellversuch mündete, didaktische Ansätze zu entwickeln, „wie eine Anbindung an die Geschichte des Lebensumfelds der Schüler sowie die Einbeziehung musischer Lern- bzw. Gestaltungsweisen die Veränderung kognitiver Kernformen aufbrechen kann“ (2. Zwischenbericht, S. 12).

2.3 Ergebnisse und Übertragbarkeit des ersten Modellversuchs

Die Mitarbeiter des Dokumentationszentrums zogen folgende Zwischenbilanz bei der Zusammenarbeit mit Schulen:

„Die Einbettung der Vermittlung historischer Kenntnisse in eine offene, projektgebundene, mit kulturellen Techniken arbeitende Unterrichtsarbeit wirkt motivierend auf die Schüler, sich mit ihrem sozialen Umfeld auseinanderzusetzen“. Dabei verbindet „die notwendige Reflexion über die bei der Präsentation gewählten Mittel und die Frage nach ihrer Angemessenheit sowohl affektive wie kognitive Aspekte des Lernprozesses“ (1. Zwischenbericht, S. 15).

Der starke Schülerbezug bei der Geschichtsvermittlung und die Verbindung von ästhetisch-kulturellen Lernprozessen mit historischen Erfahrungen und Wissen macht die Besonderheit dieses Modellversuchs aus. Er umfaßt neben den erzählenden Formen der Geschichtsvermittlung, wie etwa das lebensgeschichtliche Interview, fiktive Darstellungen, wie etwa Rollenspiel, Bilderserien, Hörspiele oder Verfilmungen. Bei den Interviews mit Zeitzeugen war ein konkreter Nachvollzug der Alltagsgeschichte möglich, was auch insgesamt für die Zusammenarbeit von Dokumentationszentrum und Schule eine große Bedeutung hatte: „In der Suche nach geeigneten Zeitzeugen für die lebensgeschichtliche Rekonstruktion historischer Prozesse überschneidet sich das Interesse von Schülern an lebendiger Arbeit mit der Arbeit des Dokumentationszentrums, das Hausarchiv zu komplettieren“ (2. Zwischenbericht, S. 19).

Die Zusammenarbeit von Schule und außerschulischer Einrichtung in diesem Modellversuch, die auch über Geschichtsdidaktik zur Theater- und Videoarbeit hinausging, wurde zum Thema auch der Veränderung von Schule selbst. So gab es an einer Schule unter Mitwirkung des

Schulleiters eine Planungsgruppe, die eine Konzeption zur Integration von außerschulischen Institutionen in die Arbeit der Schule entwickelte. Dabei wurde einer Einrichtung wie dem Dokumentationszentrum im Stadtteil eine besondere Bedeutung für die Öffnung von Schule zuerkannt.

Das Dokumentationszentrum sollte auch nach Abschluß des Modellversuchs die „Rolle eines Scharniers zwischen Schule und Stadtteil bilden“ (2. Zwischenbericht, S. 34). Konkret stellte sich das etwa so dar, daß nach Modellversuchsende den Blumenthaler Schulen eine kommentierte Sammlung von Unterrichtsmaterialien zur Stadtteilgeschichte zur Verfügung gestellt werden konnte, die von den Lehrern dann selber weiterentwickelt oder wiederholt werden können.

Die Bedeutung einer außerschulischen Einrichtung als historischer Lernort macht in diesem Modellversuch das Zentrum selbst deutlich: „Das Dokumentationszentrum erschien den Schülergruppen zunächst geprägt von einer Atmosphäre, die sich von den Regeln des Schulalltags abhob und befreite von den Aufgaben des Nachvollzugs eines weitgehend entfremdeten Lernprogramms“ (2. Zwischenbericht, S. 32). Im Zentrum konnten Schüler selbstbestimmt eine Auseinandersetzung mit den historischen Materialien finden: „Diese Art von Atmosphäre manifestierte sich in Kleingruppenarbeit, dem Zurücktreten des sonst zuständigen Lehrers, der abwechselnden Rolle von Mitarbeitern des Modellversuchs im Sinne von Teamern, einer sich abhebenden Räumlichkeit, abweichendem Mobiliar, mit einer Produktorientierung in Richtung Stadtteil anstelle von Notengebung“ (ebd.).

Für die Mitarbeiter war ein wichtiges Ergebnis, daß „Sachanalysen mit einer kreativen Umsetzung von verschiedenen Ausdrucksformen“ verbunden werden konnten. Dabei hatte „angesichts des schwierigen sozialen Umfeldes der Schüler/innen diese Arbeit vor allem die freie Entfaltung von Kreativität zum Ziel“ (Zitate aus dem Erhebungsbogen). Eine Übertragbarkeit dieses Ansatzes wird für möglich gehalten, wobei das Dokumentationszentrum selber durch die Bereitstellung des Materials in der oben dargestellten Weise für einen Transfer sorgen will. Eine Perspektive des Modellversuchs wurde auch im Abschlußbericht nicht ausführlicher dargestellt - dieser Bericht ist vor allem der Dokumentation der verschiedenen Einzelprojekte vorbehalten -, so daß über die künftige Verwendung der Projektergebnisse keine Aussagen getroffen werden können.

1.4 Einschätzung des ersten Modellversuchs

Dieser Modellversuch ist an der Schnittstelle von musisch-kultureller und historischer Bildung angesiedelt. Er macht deutlich, wie sinnvoll und motivierend es für Schüler/innen verschiedener Schulstufen sein kann, mit anderen Unterrichtsinhalten und -methoden historische Kenntnisse zu erlangen. Durch die Kooperation mit einer außerschulischen Einrichtung, mit dem historischen Ansatz und Fundus des Dokumentationszentrums, ist es gelungen, Schülern geschichtliche Erfahrungen transparent zu machen und darüber hinaus ihnen in Form einer Produktorientierung eigenständiges Arbeiten zu schulischen Themen zu ermöglichen.

Ästhetische Erfahrungen konnte der Modellversuch nur am Rande vermitteln, obwohl sowohl bei der Medien- als auch bei der Theaterarbeit Kompetenzen von Fachleuten einbezogen wurden. Wichtiger war es, den beteiligten Jugendlichen zu vermitteln, wie sich historische Ereignisse und Entwicklungen mit ihrem Alltag in dem Bremer Stadtteil verbinden lassen und wie

sich diese Erfahrungen mit Medientechniken, vom Videointerview über die Ausstellung bis zum eigenen Spielfilm, dokumentieren lassen.

Von da aus ist dieser Modellversuch, der auch Möglichkeiten medienpädagogischer Arbeit an Schulen aufzeigt, als Ansatz zu werten, eine Öffnung der Schule zu außerschulischen Einrichtungen zu initiieren. Damit steht er im Zusammenhang mit anderen Schulprojekten, die das soziale und kulturelle Umfeld der Schule in den Unterricht mit einbeziehen. Hier wurden insgesamt vorbildlich die Zusammenhänge von historischer und kultureller Bildung erprobt. Das gilt insbesondere die praktische Durchführung und weniger für wissenschaftliche Auswertung, die bis auf wenige Hinweise völlig fehlt.

3.1 Aufgaben und Ziele des Modellversuchs „Medienarbeit in der Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Einrichtungen“

Für die Initiatoren des Modellversuchs - Träger war die Landesbildstelle - war es klar, daß die verschiedenen Schulprojekte „infolge der durch die Videotechnik gegebenen Arbeitsweisen nicht im herkömmlichen Schulunterricht verwirklicht werden“ (Erhebungsbogen) konnten. Daher war es notwendig, eine Öffnung der Schule nach außen, u.a. durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen der Jugendarbeit, durch die Einbeziehung von Jugendlichen und Öffentlichkeit im Stadtteil herzustellen.

Im Hinblick auf die Beteiligten wurden zwei Ziele formuliert: Neben der Vermittlung von Kompetenzen zur Produktion eigener Videofilme wird die „Qualifizierung von Lehrkräften für eine aktive Videoarbeit in einer sich öffnenden Schule“ herausgestellt. Als pädagogische Zielsetzung wurde darüber hinaus formuliert, daß der „Erwerb von Teamfähigkeit und ästhetisch-kommunikativer Kompetenz als Grundlage für selbstbestimmtes Handeln und zur Stärkung der Urteilskraft gegenüber dem Medienangebot“ (alle Zitate aus dem Erhebungsbogen) angestrebt werden sollte.

Damit sollte die medientechnische und medienpädagogische Seite nur den einen Teil des Modellversuchs darstellen. Gleichberechtigt wurde als Aufgabe formuliert, daß eine ästhetisch-kommunikative Kompetenz bei den Beteiligten, bei Schüler/innen und Lehrer/innen erreicht werden sollte. Von da aus ging es auch um kulturelles Lernen in der Schule, aber nicht mit den herkömmlichen Methoden, z.B. des Kunstunterrichts, sondern in Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen.

3.2. Ablauf und Arbeitsformen des zweiten Modellversuchs

An dem Modellversuch waren beteiligt: die Landesbildstelle als Projektleitung, drei Schulzentren und eine Gesamtschule (alle mit der Sekundarstufe II), ein Jugendfreizeitheim, zwei freie Träger der Jugendarbeit sowie ein Gemeinschaftszentrum in Bremen. In den vier schulischen Einrichtungen wurde in unterschiedlicher Weise bei der Entwicklung der konkreten Mediovorhaben vorgegangen: Zwei Teilprojekte starteten überwiegend im schulischen Rahmen mit Videoangeboten, die zum einem auf ausländische Jugendliche, insbesondere türkische Mädchen, zielten und zum anderen erste Elemente eines medienpädagogischen Curriculums für die Schule entwickelten. In den zwei anderen Teilprojekten, wurden, zum Teil in Fortsetzung von früheren Kooperationen, Vorhaben in Jugendfreizeitheimen sowie in Übergangwohnheimen u.a. realisiert.

Jedes Teilprojekt hatte einen Standort in der Stadtgemeinde Bremen mit einem Leiter, wobei in drei Projekten ein Raum für die Medienarbeit zur Verfügung stand, das vierte konnte den Medienraum eines Gemeinschaftszentrums nutzen. Jedes Teilprojekt war mit den für Aufnahme und Sichtung von Videofilmen erforderlichen Geräten ausgestattet, Schnittplätze gab es sowohl in einem Teilprojekt als auch in einem Studio der Landesbildstelle, die auch die gesamte Verwaltung, technische Beratung und verschiedene Serviceleistungen übernahm.

Neben dem Personal der Landesbildstelle waren (mit steigender Anzahl) 13 Lehrkräfte der Sekundarstufe II, zwei Sozialpädagogen, eine Diplompädagogin, eine Journalistin (mit Abschluß Sozialwissenschaftlerin), eine Verwaltungskraft, eine Schreibkraft, ein Techniker sowie zwei Zivildienstleistende beschäftigt. Nebenamtliche Mitarbeiter/innen waren zwei Videofachberater (ein Sozialpädagoge, ein Filmemacher), fünf Tutoren (ältere Schüler) sowie ein Projekt-Beobachter (Fernsehjournalist mit Abschluß Sozialwissenschaften).

Die Zahl der beteiligten Schüler/innen stieg von 200 im ersten auf 396 im letzten Jahr des Modellversuchs. Neben Schülern der Sekundarstufe I kamen einige ältere Schüler und Auszubildende sowie Jugendliche aus einzelnen Stadtteilen hinzu. Nach Aussage der Projektleitung gab es „einschneidende Veränderungen in der Zusammensetzung der Gruppen nur in einem Teilprojekt bei den Jugendlichen aus den Übergangwohnheimen infolge der wechselnden Belegungen mit Umsiedlern, Aussiedlern und Ausländern“ (Erhebungsbogen). In einem Teilprojekt kooperierte die betreffende Schule mit einem Jugendfreizeitheim sowie den Trägern des Arbeiter-Samariter-Bunds und der Caritas, mit denen für die aktive Videoarbeit ein Verbundsystem geschaffen und ein eigener Verein gegründet wurde.

Im ersten Jahr des Modellversuchs wurde mit den beteiligten Lehrkräften ein 14-tägiges Fortbildungstreffen von jeweils drei Stunden organisiert, in dem verschiedene Themen wie Videotechnik, Filmsprache, Nachbearbeitung sowie Grundelemente medienpädagogischer Praxis behandelt wurden.

Im ersten Zwischenbericht wurden detailliert die curricularen Entwicklungsansätze eines schulischen Videokurses in mehreren Blöcken beschrieben. Außerdem wurde dort die Gruppenarbeiten in der Zusammenarbeit von Schulzentrum und Jugendfreizeitstätte bzw. Übergangwohnheim sowie das Spielfilmprojekt von deutschen und ausländischen Schüler/innen dargestellt. Letzterem ging eine Analyse eines Spielfilms (von Hark Bohm) über die Lebensplanung und Berufsperspektive von türkischen Mädchen in Deutschland voraus. In einem weiteren Teilprojekt arbeiteten am Medium Video interessierte Schüler eines Wahlpflichtkurses der siebten Klasse an verschiedenen Themen: Musik-Videoclips, Sketche und Werbung. Daraus entstand im außerschulischen Gemeinschaftszentrum die „Video-Company“, in der sich ausschließlich Jungen an Video-Wettbewerben mit Themen z.B. zur Ausländerfeindlichkeit oder Drogenprävention beteiligten. Außerdem wurde mit einer Graffiti-Gruppe aus Schule und Stadtteil zusammengearbeitet.

In einem nicht näher ausgeführten Beirat des Modellversuchs wurde empfohlen, für die Auswertung der vier verschiedenen Teilprojekte einen Leitfaden zu entwickeln. Dieser Leitfaden wurde dann für den Abschlußbericht als Gliederungsschema verwendet und die einzelnen Ergebnisse der Teilprojekte darin aufgenommen.

3.3 Ergebnisse und Übertragbarkeit des zweiten Modellversuchs

Bei der ersten Leitfrage nach der Öffnung von Schule durch kreative Medienarbeit kommen die Mitarbeiter/innen des Modellversuchs zu dem Ergebnis, daß „außerschulische Einrichtungen häufiger günstigere und attraktivere Bedingungen bieten, so daß sich der Schwerpunkt einer von der Schule aus betriebenen Videoarbeit dorthin verlagert“ (Abschlußbericht, S. 15). Damit hängt zusammen, daß die Videoaktivitäten „aus den Fesseln des schulischen Zeitstrahlers“ (a.a.O., S.16) in den Freizeitbereich verlagert wurden, in dem wesentlich günstigere Arbeitsmöglichkeiten gegeben sind.

Gerade im außerschulischen Bereich werden dadurch günstigere Ausgangsbedingungen für selbstorganisiertes Medienarbeiten geboten: „Je besser sich die Jugendlichen untereinander kannten und verstanden, je stärker die Lehrkraft schulspezifisches Lehrerverhalten abbauten und eine gewisse Schülerfluktuation ertragen konnte, je außerschulischer das Thema und die Arbeitsorte gewählt wurden, desto mehr Eigeninitiative zeigten die Schüler und desto selbständiger arbeiteten sie“ (Abschlußbericht, S. 19).

Auch für die Lehrkräfte an den betreffenden Schulen selber haben sich Veränderungen ergeben: „Obwohl Videoarbeit im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht eine wesentliche größere Chance bietet, lebensnahes, praktisches und selbstbestimmtes Lernen zu realisieren, hat in den Augen der meisten Lehrkräfte der Unterricht in den traditionellen Schulfächern weiterhin eindeutig Vorrang“ (Abschlußbericht, S. 22). Gleichwohl haben die medienpädagogischen Projekte zu einer leichten Veränderung in der Organisationsstruktur der beteiligten Schulen geführt.

Bei der zweiten Leitfrage nach der Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischer Jugend- und Kulturarbeit kommen die Autoren zu dem Fazit, daß dieses nur in Teilbereichen gelungen ist. Das hängt u.a. damit zusammen, daß die Jugendlichen nur schwer zu motivieren waren, sich nach der Erlangung technischer Kenntnisse auch mit anderen Jugendlichen über Medienprojekte, z.B. eine gemeinsame Magazinsendung zu verständigen. In den Jugendgruppen ist eine gemeinsame Medienarbeit gelungen, bei denen in einem Stadtteil mit Freizeiteinrichtungen zusammengearbeitet wurde, die aufgrund ihrer eigenen Organisationsstruktur für Beteiligung und Kontinuität sorgen konnten.

Im Hinblick auf die weitere Leitfrage nach Vorführungsmöglichkeiten von Videofilmen Jugendlicher und damit einer Herstellung einer größeren Öffentlichkeit für die Jugendlichen und ihre Produkte wird hervorgehoben, daß die bisherige „Resonanz in der Öffentlichkeit der aktiven Videoarbeit in den beteiligten Schulen und außerschulischen Institutionen Auftrieb gegeben hat“ (Abschlußbericht, S. 38). Dadurch konnten die Teilnehmerzahlen bei den Teilprojekten erhöht und eine bessere öffentliche Unterstützung erzielt werden.

Bei der Leitfrage nach der notwendigen technischen Ausstattung und nach dem entsprechend qualifizierten Personal wird hervorgehoben, daß eine leistungsfähige Amateurausstattung empfehlenswert ist, um so auch zu präsentationsfähigen Ergebnissen zu kommen. Durch die Mitarbeit von Tutoren, die als ältere Schüler einen besseren Zugang zu den Teilnehmern hatten, ergaben sich für die pädagogischen Mitarbeiter vor allem organisatorische und gruppenpädagogische Aufgaben. Dabei sind „alle beteiligten Lehrkräfte aufgeschlossener für die Interessen und Bedürfnisse, die Jugendliche mit Videoarbeit verbinden,“ (Abschlußbericht, S. 57) als zu Beginn des Modellversuchs. Sie sind darüber hinaus im stärkeren Maße bereit, „das andere Schönheit empfinden der Jugendlichen und ihre manchmal spontanen und unsystematischen Arbeitsweisen zu akzeptieren“ (ebd.).

Hervorgehoben wird bei den pädagogischen Veränderungen: „Wer mit Schülern kreative Videoarbeit betreibt, muß seinen eigenen Entwicklungsprozeß durchlaufen“ (ebd.), und so auch zu einer Reflexion in seiner Rolle als Pädagoge angehalten wird. Aber nicht nur bei den Lehrkräften, sondern vor allem bei den Jugendlichen werden im Laufe der Videoarbeit Verhaltensveränderungen und Persönlichkeitsentwicklungen festgestellt. So konnten sich Außenseiter von Gruppen auch in den Projekten ausreichend Kompetenzen aneignen, um in der Gruppe handlungsfähig zu werden, was wiederum ihr Selbstbewußtsein stärkte und ihre Aktivitäten vorantrieb.

Die Videoarbeit wurde dadurch auch qualifiziert, daß die beteiligten Lehrkräfte eine kontinuierliche Weiterbildung erhielten: „Ergiebig war die Fortbildung dann, wenn sich die Vermittlung der Theorie unmittelbar mit praktischen Übungen aller Teilnehmer verbinden ließ“ (Abschlußbericht, S. 74). Außerdem sollten die Lehrkräfte in der Fortbildung „die neue Beraterrolle einüben, um bei der Begegnung mit Jugendlichen nicht allzusehr in gewohntes Lehrerverhalten zurückzufallen“ (Erhebungsbogen).

Von den Mitarbeitern des Modellversuchs wird selber angebracht, daß die aktive Videoarbeit in allen vier Teilprojekten fortgeführt wurde. In Bremen-Nord wurde „E.L.F.“ (Erstes Lisumer Fernsehen), das bereits vor Ablauf des Modellversuchs gegründet wurde, Motor der weiteren Videoarbeit. Auch von denjenigen Schulen, die nicht am Modellversuch teilgenommen hatten, wurde mittlerweile vor dem Erfahrungshintergrund des Projekts die Videoarbeit verstärkt.

Als problematisch wird von den Modellversuchsmitarbeitern gesehen, daß „die zu stark auf den Fachunterricht bezogene Ausbildungspraxis der Lehrkräfte sowie fehlende Grundkenntnisse und Erfahrungen im Umgang mit medienpädagogischen Fragestellungen“ ins Gewicht fallen. Denn „entdeckendes Lernen und selbstbestimmtes kreatives Arbeiten werden häufig noch immer als Fremdkörper in Schulen der Sekundarstufe I empfunden“ (alle Zitate aus Erhebungsbogen).

3.4 Einschätzung des Modellversuchs

Dieser Modellversuch in seinen Teilprojekten macht deutlich, welche medienpädagogischen Leistungen Schule organisieren kann. Dabei ist wesentliche Voraussetzung für das Gelingen solcher kultureller Angebote, in diesem Falle Videoarbeit, daß mit schulischen Organisationsstrukturen gearbeitet wird, die eine flexible und kontinuierliche Arbeit auch außerhalb der Schule ermöglichen. Gerade für die beteiligten Lehrkräfte ist eine Qualifizierung in medienpädagogischer Theorie und Praxis eine Grundvoraussetzung, die aber durch die bisherige Lehrerbildung nicht ermöglicht wird.

Hier hat der Modellversuch deutlich gemacht, daß es bei relativ geringer Stundenreduzierung der Lehrkräfte und mit Hilfe qualifizierter Fortbildung in medientechnischen Fragen an allen beteiligten Schulen zu positiven Veränderungen der Mitarbeit sowohl bei einzelnen Schülern als auch bei Schülergruppen gekommen ist. In dem Fall ist das Medium Video wirklich nur ein Mittler zur Aneignung von ästhetisch-kulturellen Prozessen und zur Entwicklung von Eigenkreativität und Selbstorganisation im Jugendalter.

4. Weiterer Modellversuch zur außerschulischen Medienarbeit

Neben den beiden ausführlichen Fallstudien zur Medienarbeit in der Kooperation von Schule und außerschulischen Einrichtungen soll ein weiterer Modellversuch ergänzend vorgestellt werden, der auf eine aktivierende Videoarbeit von Jugendlichen besonderen Wert legt.

Videomagazin „Clipper“

Dieser Modellversuch mit dem Titel „Neue Formen kulturpädagogischer Medienarbeit mit Jugendlichen“ lief von 1992 bis 1995 in der Landeshauptstadt von Nordrhein-Westfalen, in Düsseldorf. Konkretes Angebot dieses Modellversuchs, der von „Akki“ (Aktion und Kultur mit Kindern e.V.), Düsseldorf, durchgeführt wurde, war „Clipper“, ein Lokalmagazin auf Videokassette. Es erschien alle sechs Wochen neu und wurde in einer Auflage von 150 Kopien an zahlreichen Stellen in Düsseldorf und Umgebung zur kostenlosen Ausleihe bereitgehalten. Stadtbüchereien, Hochschuleinrichtungen, Buchläden, Schulbüchereien, Jugendfreizeitstätten sowie Kneipen waren Verteilerstellen für die jeweils aktuelle Ausgabe.

Durch die Vorführung einzelner Clipper-Beiträge, auch im Rahmen von größeren Veranstaltungen, wurden jeweils mindestens 1.000 Zuschauer/innen in Düsseldorf und Umgebung erreicht. Jeder einzelne „Clipper“ besteht aus drei Teilen: Im ersten Teil werden Reportagen und Kurzfilme von jungen Videomachern/innen gezeigt. Der zweite Teil heißt „Cocktail“ und mischt Talente, Sketche und Kurioses zusammen, u.a. von Theaterprojekten, jungen Künstlern/innen u.ä. Der dritte Teil hat den Titel „Grundrauschen“ und enthält Kurznachrichten aus der Stadt Düsseldorf. Mit einer Länge von 40 Minuten, wobei etwa 15 Minuten für den Nachrichtenblock zur Verfügung standen, wurde das Videomagazin von Jugendlichen für Jugendliche selbst gestaltet.

Folgendes Ziel seitens der pädagogischen Mitarbeiter steht dahinter:

„Mit dem Medium Jugendmagazin stellen wir eine Möglichkeit zur Verfügung, um die Jugendkultur in der Stadt zu begünstigen, jugendkulturelle Praxis zu fördern und zu veröffentlichen... In diesem Medium können sich unterschiedlichste Jugendszenen produzieren, z. B. durch eine Darstellung der eigenen Person der ‘Szene’ oder durch subjektive Sichtweisen des Lebens in der Stadt. Das so entstandene visuelle Produkt ‘Videomagazin’ wird zum Kommunikationsanlaß der unterschiedlichsten Szenen untereinander“ (Akki 1993, S.7). Schon während der Produktionszeit hat „Clipper“ eine vielfältige Resonanz gefunden und auch in einer Reihe von Städten in der ganzen Bundesrepublik darüber hinaus Nachahmer. Aus Eigenmitteln wird der Verein dieses Projekt weiterführen.

Das Ergebnis läßt sich nach Ansicht der Mitarbeiter wie folgt darstellen: „Zieht man ein Resümee hat Klipper seit drei Jahren nicht nur weit über 40 Videomagazine produziert, sondern es hat Hunderte von Schülern qualifiziert, eine Infrastruktur erschaffen, die erhalten bleiben wird, Schulen neue Möglichkeiten aufgewiesen und nachgewiesen, daß mit wenig Aufwand Schüler/innen mit einem hohen Maß an Selbstbestimmung Medien nutzen können, auch für ihre eigene Kommunikation. Gleichzeitig hat Klipper aber auch bewiesen, daß ohne einen festen Knotenpunkt, der auch personell besetzt sein muß, dauerhaft Selbstorganisation unrealistisch ist“ (Abschlußbericht, S. 6).

Auch dieser Modellversuch zeigt, wie unter den Rahmenbedingungen einer außerschulischen Medienpädagogik Jugendliche erreicht und motiviert werden, die sonst an solchen Angeboten wenig partizipieren können. Mit „Clipper“ wurden vielfältige Anstöße gegeben, sich mit sozi-

alen und jugendspezifischen Erlebnissen medienadäquat auseinanderzusetzen. Darüber hinaus hatten die beteiligten Jugendlichen die Möglichkeit, sich neben der Darstellung ihres Alltags gegenüber Gleichaltrigen auch in das Wohnumfeld, in die lokale Öffentlichkeit einzubringen. Dadurch bewirken dieser und ähnliche Modellversuche vor allem eine Erweiterung der ästhetischen und sozialen Kompetenz ihrer Teilnehmer/innen.

5. Materialien zu den Modellversuchen

1. Modellversuch

Geschichtspfad Blumenthal... (A 6294)

- mehrere versuchsinterne Berichte und Dokumentationen (mit insgesamt 90 Seiten) sowie ein Videomitschnitt der Teilprojekte
- Erhebungsbogen

2. Modellversuch

Verbindung schulischer mit außerschulischer Medienarbeit im musisch-kulturellen Bereich (A 6270)

- mehrere versuchsinterne Zwischenberichte (mit insgesamt 105 Seiten)
- Freie Hansestadt Bremen/ Der Senator für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). Bericht über den Modellversuch..., Landesbildstelle Bremen 1993, 127 S.
- Erhebungsbogen

3. Modellversuch

Clipper - das Videomagazin - Neue Formen kulturpädagogischer Medienarbeit mit Jugendlichen (A 6452)

- Akki (Hrsg.): Baustein Videomagazin, Düsseldorf 1993
- Dies. (Hrsg.): Grundrauschen. Reader zum Modellversuch „Clipper - Videomagazin“, Düsseldorf 1995

Fallstudie „Musisch-kulturelle Angebote in der beruflichen Bildung“

Statistische Angaben

1. Modellversuch

Titel: „Entwicklung und Förderung kreativer und gestalterischer Elemente der beruflichen Bildung durch Zusammenarbeit der Lernorte Schule und Betrieb mit Künstlern und Einrichtungen des musisch-kulturellen Bereichs“

Kennziffer: A 6304

Laufzeit: 1990-1993

Beteiligte Institutionen: Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, Stadt Düsseldorf

Adressaten/Teilnehmer/innen: 1.927 Auszubildende der Berufsbildenden Schulen und Kollegschulen in Düsseldorf und Duisburg

Mitarbeiter/innen: 28 Künstler und künstlerische Mitarbeiter in Düsseldorf und Duisburg, Bruno Schnabel (Projektleitung), Günter Jockweg (Koordination), Klaus Potz (Dokumentation); eine Verwaltungskraft

Wissenschaftliche Begleitung: Rainer Bremer / Prof. Dr. Barbara Schenk

2. Modellversuch

Titel: „Förderung musisch-kultureller Angebote in der beruflichen Bildung“

Kennziffer: A 6403

Laufzeit: 1991-1994

Beteiligte Institutionen: Land Hessen, Jugendkunstschule Offenbach/ Main e.V. unter Beteiligung des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung

Adressaten/ Teilnehmer/innen: 1352 Berufsschüler/innen aus 94 Klassen der August-Bebel-Schule (gewerblich-technisch), Theodor-Heuss-Schule (kaufmännisch-verwaltend), Käthe-Kollwitz-Schule (hauswirtschaftlich-sozialpädagogisch) mit 34 Lehrerinnen und Lehrern

Mitarbeiter/innen: Dr. Bernd Spahn (Leitung), Stefan Scheuerer, M.A., pädagogisch-künstlerischer Mitarbeiter, eine Verwaltungskraft, Honorarkräfte (Kunst-, Theaterpädagogen, Künstler, Designer)

1. Kontext und Problemstellung der Modellversuche

Der technologische Wandel in allen hochindustrialisierten Gesellschaften führt zur Entwicklung zahlreicher neuer Berufsbilder. Darüber hinaus müssen altbekannte Berufe in der Ausbildung nicht nur curricular ‘angepaßt’, sondern insbesondere auch um Kompetenzen erweitert werden, die nicht auf den Einzelberuf zugeschnitten sind, aber immer wichtiger werden. Solche Kompetenzen sind u.a.: Selbständigkeit, Ideenreichtum, Originalität, Kreativität und Kommunikationsfähigkeit. Deren Vermittlung führt nicht selten zu Spannungen mit dem anderen Auftrag der beruflichen Bildung in Schule und Betrieb: spezialisierte Qualifizierung für einen Beruf.

KUBUS heißt: Kunst, Beruf und Schule. Der Name ist das Programm des 1. Modellversuchs. „KUBUS möchte diese Diskrepanzen mindern und, wenn möglich, aufheben, indem die Lernorte im Rahmen von Projekten sich dem kulturellen Umfeld öffnen, z.B. durch Beteiligung von Künstlern an der Ausbildung Jugendlicher“ (Bericht, S. 1).

Der Vermittlung jener berufsunspezifischen, allgemeinen Qualifikationen dient der Modellversuch von KUBUS. Natürlich wirft die Realisierung allein schon erhebliche organisatorische Probleme im Innenverhältnis zu den beiden 'Trägern' der Ausbildung - Schule und Betrieb - auf:

„Wenn Projekte in der Unterrichtszeit von Berufsschülern stattfinden, wird bei den verfügbaren 8 bis 16 Unterrichtsstunden pro Woche eine zeitliche Beschränkung der KUBUS-Projekte auf ca. 16 Unterrichtsstunden einsichtig - sonst würde der reguläre Unterricht beeinträchtigt. Die zur Verfügung stehende Zeit läßt sich variabel auf eine Folge von Wochen aufteilen, wobei die kleinste, sinnvolle Einheit in 4stündigen Blöcken liegen wird. Wenn möglich, sollen die Projekte auch in den Betrieben stattfinden. Dort stünde mehr Zeit zur Verfügung, da Berufsschüler den größten Teil ihrer Ausbildung am Lernort Betrieb absolvieren“ (Bericht, S. 2).

„KUBUS verfügt über folgende Einrichtungen: Werkstätten für Holz, Metall, Textil, Grafik, Druck, Buchbindung, Fotografie, Videografie. Projekte, die eine spezielle technische Ausstattung benötigen, müssen an anderen Lernorten stattfinden. Hier insbesondere kommt es darauf an, die gut ausgestatteten Betriebe für eine Kooperation zu gewinnen“ (ebd.).

Im Rahmen von KUBUS arbeiten Dozenten (Künstler) u.a. aus folgenden Bereichen: Textil, Buchbinden / Buchgestaltung, Grafik, Schmuck, Video, Film, Foto. Innerhalb des Modellversuchs wurden 147 Projekte durchgeführt.

Der zweite Modellversuch findet in hessischen Berufsschulen statt. Die Angebote dieses Modellversuchs wurden in Fachpraxis- und Fachtheorstunden in den allgemeinbildenden Fächern (u. a. Deutsch, Religion, Politik) sowie als freiwillige Veranstaltung nach Schulschluß in der Absicht durchgeführt, die Möglichkeit der Einbeziehung musisch-kultureller Angebote in der Berufsschule zu erproben, obwohl die geltende Stundentafel hierfür keinen Freiraum bot. Der Unterricht wurde gemeinsam von Kursleiter/innen und Lehrer/innen durchgeführt. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt im „praktisch-künstlerischen“ Bereich (Bericht, S. 2) in Blockstunden - teils über ein halbes Jahr, teils auch nur einige Wochen lang, teils in ein- oder mehrtägigen Blockveranstaltungen.

Musik und Kunst gibt es an der Berufsschule nicht als reguläre Unterrichtsfächer. Lediglich für bestimmte Berufsfelder (z.B. Maler und Lackierer) gibt es innerhalb der Fachtheorie den beruflichen Schwerpunkten korrespondierende Angebote wie Gestaltungs- oder Farbtheorie. Ausführliches Material, das freilich im Blick auf die Problemlagen an der Berufsschule zu interpretieren und weiterzudenken ist, gibt es im Kontext der Diskussion über die Integration allgemeiner und beruflicher Bildung und - auch mit Praxisdokumentationen - in den Publikationen über den groß angelegten nordrhein-westfälischen Schulversuch „Kollegschele“. Der leitende Gesichtspunkt ist dort nicht die permanente Begründung eines kunstspezifischen Angebots, sondern die Frage nach der Funktion i.w.S. ästhetischer Aktivitäten für die Bearbeitung berufsspezifischer Ausbildungsaufgaben.

2.1 Aufgaben und Ziele des ersten Modellversuchs

Der erste Modellversuch hat ein breites Zielfeld, das sich sowohl auf die Funktion künstlerischer Lernprozesse für die Vermittlung berufsspezifischer Orientierung bezieht, als auch auf die Frage, welche Rolle hierbei freischaffende Künstler spielen können. Folgende Fragen sollten der Beantwortung näher gebracht werden:

- „- Wie können kreative Lernprozesse nutzbar gemacht werden für berufliche Orientierungen, bzw. Teilqualifikationen ?
- Wie werden den Schülern neue, ungewöhnliche Lösungsversuche und -möglichkeiten vermittelt, die sie in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit zu flexiblem und innovativem Handeln befähigen (z.B. bei der Gestaltung des Arbeitsplatzes) ?
 - Wie können Elemente berufsbezogener Interessenorientierungen, Fähigkeiten und Fähigkeiten in gestalterisch-kreative Lern- und Handlungsprozesse eingebracht werden ?
 - Wie können freischaffende Künstler in der Berufsausbildung stehenden Jugendlichen Anregungen zu einem kreativen Handeln vermitteln und ihre aktive und kritische Teilnahme am Kulturleben fördern ?
 - Inwieweit sind die fachlichen Kompetenzen freischaffender Künstler besonders effizient für die Förderung beruflicher Qualifikationsprozesse nutzbar ?“ (Bericht, S. 1).

2.2 Ablauf und Arbeitsformen des ersten Modellversuchs

Der erste Modellversuch wird in einer Kette von 147 Projekten mit Auszubildenden in Düsseldorf und Duisburg im KUBUS in Düsseldorf durchgeführt. 15 dieser Projekte sind zusammen mit einer Einführung in das Projektverständnis abschließend dokumentiert. Flankiert wird die Projektarbeit durch zwei Tagungen im November 1990 und im Mai 1993.

Auf einer der Projektarbeit vorhergehenden Fachtagung im Jahre 1990 wird die Funktion der kreativen Projektarbeit von der Naturwissenschaftsdidakterin Barbara Schenk beschrieben: „Individualität und Kreativität entwickeln sich im Spannungsfeld von Eigen-Sinn zur Deutung von Welt und Eigen-Willen zur Gestaltung von Welt auf der einen Seite und dem gesellschaftlichen Druck, Werte zu übernehmen und Maschinen und technologische Trends zu bedienen, auf der anderen Seite. Gesellschaftliche Entwicklung lebt vom eigen-sinnigen Widerspruch der Individuen gegen das Wertesystem, von deren eigen-willigem Widerstand gegen die in Routinen und abstrakten technologischen Trends erstarrten Handlungsmuster und deren individueller Kreativität in der Gestaltung von Handlungsformen und Werten“ (Fachtagung 1990, S. 34).

Die Liste der dokumentierten Projekte läßt die Spannweite und die Bezugspunkte der Arbeit erkennen:

Jupp Zupp - die kinetische Plastik

Video

Textiles Werken mit der Firma Strauss Innovation

Textiles Werken und Fotografieren mit Auszubildenden von Daimler Benz

Kaufmännische Schule II

Technik & Design

Umwelt I - Spurensuche

Umwelt II - Die Zeitung

Jugend - Konflikte - Zukunft: Eine Projektwoche

Ein Foto-Bilderbuch

Projekte mit Schülerinnen der Gertrud-Bäumer-Schule

Projekte mit Erzieherinnen

Stoffdruck (aus: Wegweiser / Projekte, S. 3).

Der prinzipielle Gegensatz zwischen dem Modellversuch und der beruflichen Ausbildung sowie der konventionellen Schule liegt in der Auffassung, daß für die künstlerischen Projekte

- übrigens ganz und gar durch die Kreativitätstheorie gedeckt - die These gilt, jede Aufgabenstellung sei falsch, deren Lösung schon vorab feststehe (vgl. Fachtagung 1993, S. 5).

Geht man von den dokumentierten Projekten aus, ist die Distanz zwischen Präsentation und Projektwirklichkeit einerseits und zwischen Philosophie des Modellversuchs und Projektanspruch andererseits nicht zu übersehen. Projekte wie z.B. 'Textiles Werken mit STRAUSS Innovation' bleiben weitgehend ohne Reflexion und heben eher auf manuelle Erfahrung ab; auch das Projekt in Zusammenarbeit mit Mercedes-Benz betont vor allem die praktischen Erfahrungen und deren Präsentation; gegen das Projekt mit Erzieherinnen, bei dem vorbereitet werden sollte, „das Weben kindgerecht weiterzugeben“, wehrten sich die Projektteilnehmerinnen. Die wenigen Beispiele verweisen auf einen Mangel an Reflexion sowohl des eigenen Tuns als auch der Bedeutsamkeit dieser praktisch-experimentellen Prozesse innerhalb eines berufsübergreifenden Ausbildungsprozesses, vor allem aber auch bezogen auf das oben skizzierte Aufgabenverständnis. Das dies durchaus möglich ist, belegen die Projektberichte u.a. aus der Heinrich-Hertz-Kollegschule.

Auffällig ist an den Projektberichten, daß es z.B. nicht ohne weiteres erkennbar ist, wo Lehrer/innen oder Künstler/innen die Arbeit betreut haben. Aufs Ganze gesehen - und vereinfachend gesprochen - könnte alles, was in den Projekten gemacht worden ist, auch im Schulunterricht entstanden sein. Der unbestreitbare Vorzug der Projekte liegt in der kleinen Teilnehmerzahl und dem höheren Zeitbudget.

3.1 Aufgaben und Ziele des zweiten Modellversuchs

Bezogen auf den Inhalt des zweiten Modellversuchs (Bericht, S. 33 ff), werden Angaben zur Curriculumentwicklung gemacht (S. 38), die lediglich die Quellen der Leitgedanken ausführen: Hessische Rahmenrichtlinien, die Konzeption der Jugendkunstschule, die „künstlerisch-pädagogische Ausbildung“ und Praxis der Kursleiter/innen (Bericht S. 38). Ebenso formal bleiben die Angaben zum „Konzeptionellen Ansatz“. Der zweite Modellversuch beruft sich auf die „Konzeption Kulturelle Bildung“ des Deutschen Kulturrats und will musisch-kulturelle Angebote in der beruflichen Bildung „fördern oder .. initiieren“ (Bericht, S. 39).

Für einen theoretischen Bezugsrahmen stehen die Stichworte „Öffnung von Schule“, Vernetzung schulischer und außerschulischer Lernorte, freie Gestaltung (ebd.). Entsprechend allgemein bleiben die „Aspekte für mögliche Ziele“ (Berichte, S. 41): persönlichkeitsfördernde Faktoren, berufsorientierte Fachpraxis und -theorie sowie kulturelle/ ästhetische Bildung.

3.2 Ablauf und Arbeitsformen des zweiten Modellversuchs

Der Vorzug des nordrhein-westfälischen Kollegschul-Konzepts liegt sicher in der Absicht, allgemeine und berufliche Bildung wirklich integrieren zu wollen. Freilich dürfen die personellen und didaktischen Schwierigkeiten nicht geleugnet werden. Sie lassen sich wohl nur minimieren, wenn eine generelle Integration der Sekundarstufen II, Allgemeinbildender Schule und Berufsschule, als Fernziel angestrebt wird. Demgegenüber zeigt das Angebot des hessischen Modellversuchs erste praktische Realisierungsmöglichkeiten, an denen weitergearbeitet werden sollte.

Innerhalb der außerordentlich hohen Zahl beteiligter Klassen wird überwiegend ein hoher Ausländer- und Aussiedleranteil mit z.T. Sprachdefiziten berichtet. Für die Mehrzahl der beteiligten Klassen werden Demotivation, Aggressionsbereitschaft, Schulfreudigkeit und Nationalitätenkonflikte vermerkt. Allein in Klassen der Käthe-Kollwitz-Schule, der Fachschule für Sozialpädagogik und der Berufsschule für Arzthelferinnen scheint die Situation entspannter.

Dies wirft die Frage auf, inwieweit es im Rahmen dieses Modellversuchs überhaupt gelingen kann, sich auf die je speziellen Lernsituationen und Probleme von 94 Klassen einzustellen. Offen bleibt, wie realistisch die Erwartungen der Lehrenden waren, wenn z.B. bei Abitur-schüler/innen der „Mangel an kindlicher Offenheit“ (Bericht, S. 31) beklagt wird.

Der Vielzahl der Klassen entspricht ein breites Themenspektrum; im Ausschnitt: Malen, Tanz/ Rhythmik, Theaterspiel, Jazz-Dance, Choreographie, Holzarbeit, Piktogramm-Entwicklung, Seidenmalerei, Drucktechniken, Zeichnen usw. Vermutlich resultiert diese Vielfalt der Inhalte aus der unterschiedlichen Kompetenz bzw. Spezialisierung der Lehrenden. Kriterien für die Komposition dieses Inhaltekanons werden nicht genannt. Für die didaktische Reflexion ist eher die pragmatische Empfehlung charakteristisch: „Sinnvoll erscheint es im ‘bildnerischen Bereich’ auf Techniken zurückzugreifen, die wenig Schmutz (und Lärm) verursachen“ (Bericht, S. 45 und wortgleich S. 46). Handlungsanleitend sind überwiegend äußere Bedingungen und Defizite, die allerdings Alltagsbedingungen realisieren.

Als „besondere Fördermaßnahmen“ werden „Maßnahmen zur Erkennung und zum Abbau von Behinderungen“ (Bericht, S. 34) genannt; Verhaltensänderungen seien ansatzweise beobachtet worden. Man erfährt aber nicht, mit Hilfe welcher empirischer Instrumente. Des weiteren sollten bei schwierigen Schülern und Schülerinnen Blockaden abgebaut werden. Es seien „Denkprozesse angestoßen“ worden (ebd.). Vermutung ?

Im gleichen Zuge sollte „Bildungsberatung“ (=Weiterbildung für fachfremde Lehrerinnen) durch die „anschaulich vorgestellte Praxis“ stattfinden (Bericht, S. 35). Ob dies möglich ist, muß bezweifelt werden, wenn zugleich mitgeteilt wird, „mühsam angelesenes Fachwissen entfällt“ (ebd.).

Was unter „Ergebnisse des Modellversuchs“ (Bericht, S. 39 ff) und „mögliche Ziele musisch-kultureller Bildung“ (Bericht, S. 41ff) mitgeteilt wird, bleibt nicht nur wegen des hohen Allgemeinheitsgrades der Aussagen weit hinter dem Stand der im Hinblick auf die allgemeinbildenden Schule geführten schulpädagogischen und didaktischen Diskussion zurück.

4. Einschätzung der Modellversuche

Der erste Modellversuch hat eine breite und vielfältige Praxis für eine große Zahl von Jugendlichen inszeniert. Das ist besonders wegen der Defizite an kulturellen Aspekten in der beruflichen Bildung hervorzuheben.

Viel schwieriger ist die Antwort auf die Frage, ob das Versuchsziel, berufsspezifische und allgemeine Qualifikationen innerhalb eines Ausbildungsprofils zusammenzuführen, erreicht worden ist. Der - in Detaillierung der Evaluation und Abgewogenheit der Interpretationen alles Vergleichbare übertreffende - Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung kommt zu dem Ergebnis, erfahrene Freiheiten, erprobte Kreativität, gewonnener Mut zum Experiment wür-

den individuell wohl eher als Gewinn für die Privatsphäre erlebt und weniger in ihrer Funktion für die Berufsausbildung.

Auffällig sind zwei Strukturzüge: Zum einen leitet die KUBUS-Projekte die Intention, Jugendliche zu animieren, „selbst etwas zu schaffen, die Rolle des Produzenten zu übernehmen und dabei die gewohnten Wege der Lösung von Aufgaben zu verlassen“ (vgl. Bericht Wissenschaftliche Begleitung, S. 70). Es ist die Frage, ob nicht diese rückhaltlose Option für „selbst schaffen“ bereits die Rolle des Produzenten verkürzt, indem die unerläßliche Reflexionsleistung im kreativen Prozeß unerwähnt bleibt. Dies mag, wie die Wissenschaftliche Begleitung annimmt, mit der Herkunft von KUBUS aus der Tradition des Lernorts Studio zusammenhängen. Es ließe sich auch als ein traditionelles Defizit der Kunstpädagogik markieren. Daß Kreativität nicht schon dadurch erworben wird, daß einer etwas selbst macht, belegen am deutlichsten die in die Spitzengruppe gehörenden Projekte der Heinrich-Hertz-Kollegschule. In ihnen wird ein doppeltes Reflexionspotential sichtbar: auf die internen Problemlösungsprozesse bezogen, z.B. bei der ‘Kinetischen Plastik’, und im Blick auf die externen Bezüge des Themas, z.B. bei ‘Jugend-Konflikt-Zukunft’. Was hier sichtbar wird, ist ein didaktisches Defizit, weniger der Projekte als vielmehr der ‘Philosophie’ des Modellversuchs.

Zum anderen weist schon die Wissenschaftliche Begleitung auf den Zusammenhang zwischen Fördern einerseits und den dafür notwendigen Voraussetzungen andererseits hin. Die Erhebung der ‘Ausgangslage’, die Beachtung uneinheitlicher Arbeitsvoraussetzungen gehört zum ‘kleinen didaktischen Alphabet’. Ist die Annahme ganz falsch, daß in diesem Zusammenhang die Künstler zu sehr allein gelassen worden sind? Gerade weil eine so genaue Analyse des Versuchsprozesses durch die Wissenschaftliche Begleitung vorliegt - wie übrigens kaum einmal für Schulunterricht - gerade deswegen sollte der Versuch fortgesetzt werden und sich selbst als ‘lernender Versuch’ definieren. Dies wird letztlich eine Frage der Finanzierung werden.

Der zweite Modellversuch macht unter bildungstheoretischem Aspekt auf ein Defizit in der beruflichen Ausbildung aufmerksam: auf das Fehlen der ästhetischen Komponente, nenne man sie Kunstunterricht, musisch-kulturelle Bildung oder ästhetische Erziehung. Dies mag zu der außerordentlichen Dimensionierung geführt haben: 1.352 Schüler/innen aus 94 Klassen.

Diese Größenordnung hat aber eher den Charakter einer Initiative oder Kampagne für die musisch-kulturelle Bildung als die Merkmale eines (Modell-) Versuchs, der tragfähige Ergebnisse für die weitere Arbeit zutage fördert. Das liegt sowohl am Mangel einer präzisierten Fragestellung als auch an der Überdimensionierung und dem gleichzeitigen Mangel an (wissenschaftlicher) Beratung und Begleitung.

Die Schwierigkeit, vor der die Initiatoren des zweiten Modellversuchs standen, darf nicht unterschätzt werden. Es ist eine ungewöhnliche Herausforderung, in einem Schultyp, der sein eigenes Profil für die Lösung einer spezifischen Ausbildungsaufgabe ausgeprägt hat, im Curriculum nicht vorgesehene Inhalte und Lehrformen zu vermitteln. Das Problem ist, etwas (fachlich) Neues machen zu wollen, wenn (im System) alles beim Alten bleiben soll. Wahrscheinlich können Konventionen, Rahmenrichtlinien oder Lehrpläne anders strukturierter Institutionen nicht sehr viel weiter helfen.

Wenn man sich jedoch auf Elemente aus der Theorie und Praxis der allgemeinbildenden Schule bezieht, dann müßten bis in alle auch organisatorischen Konsequenzen offene Formen des Unterrichts, der Ziel-Inhalts-Entscheidung, der Planung und der Teilnahme favorisiert

werden. Dies könnte vielleicht am ehesten projektorientiert in der Form offener Werkstätten realisiert werden. Dabei ist den Schülern nicht freigestellt, was sie machen wollen, aber sie können aus einem Angebot auswählen. (Die Teilnahme an einer Mindestzahl von frei auszuwählenden Projekten könnte vereinbart werden). In solchen Konzepten bestünde möglicherweise sogar die Chance, anregend auf die allgemeinbildende Schule zu wirken.

„Es wurde kein Antrag auf wissenschaftliche Begleitung gestellt“ (Bericht, S. 39). Offenbar halten die Berichtersteller, die Dokumentation des Modellversuchs für die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung (ebd.). Sie hätten Hilfe bei der Präzisierung ihrer Fragestellung, Beratung und Prozeßbegleitung gebraucht.

5. Materialien zu den Modellversuchen

1. Modellversuch

Entwicklung und Förderung kreativer und gestalterischer Elemente der beruflichen Bildung
... (A 6304)

Es liegen 22 aufwendig gestaltete Hefte mit einem Gesamtumfang von ca. 550 Seiten vor:

- Einführung in das Projekt KUBUS
- Bericht der 1. Fachtagung
- Bericht der 2. Fachtagung
- Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Begleitung
- Stellungnahmen: Schüler, Lehrer, Künstler
- Fragebogen der Wissenschaftlichen Begleitung
- KUBUS im Spiegel der Presse
- Die einzelnen Projekte in Schulen und Betrieben
- Jupp Zupp - die kinetische Plastik
- Video
- Textiles Werken mit der Firma Strauss Innovation
- Textiles Werken und Fotografieren mit Auszubildenden von Daimler Benz
- Kaufmännische Schule II
- Technik & Design
- Umwelt 1 - Spurensuche
- Umwelt 2 - Die Zeitung
- Jugend - Konflikte - Zukunft: Eine Projektwoche
- Ein Foto-Bilderbuch
- Projekte mit Schülerinnen der Gertrud-Bäumer-Schule
- Projekte mit Erzieherinnen
- Stoffdruck
- Projekte in Duisburg
- Erhebungsbogen

2. Modellversuch

Förderung musisch-kultureller Angebote in der beruflichen Bildung (A 6403)

- Pressenotiz: „Musisch-Kulturelles in der beruflichen Bildung“ in Kunst + Unterricht H. 188 (12/1994), S. 7.

- HIBS (Hrsg.): Musisch-kulturelle Unterrichtsangebote im Wahlpflichtunterricht der Berufsschule, Wiesbaden 1995
- Jugendkunstschule Offenbach (Hrsg.): Musisch-kulturelle Bildung. Nicht nur schön, sondern auch nützlich ?, Unna: LKD-Verlag 1995
- Scheuerer, Stefan: Ermutigung zu neuen Wegen. In: „phantastisch“. Jugendkunstschulmagazin 94/95, S. 24.
- Ders.: Musisch-kulturelle Bildung. Nicht nur schön, sondern auch nützlich ? In: Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Bildung und Wissenschaft; Die Kultusministerin des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): KULMUS. Abschlußbericht. Bremen, Herbst 1995
- Erhebungsbogen

Ausstellungen und Präsentationen:

Sechs Semesterausstellungen der Jugendkunstschule Offenbach sowie weitere Ausstellungen im Ledermuseum in Offenbach, im musischen Hansa-Gymnasium in Stralsund, in der Freimaurerloge Carl und Charlotte zur Treue in Offenbach anlässlich der Verleihung eines Förderpreises an die JKS, beim 1. Hessischen Jugendkunstschultag im evangelischen Gemeindezentrum Maintal, im Rathaus Foyer der Stadt Offenbach, im Goetheater, Offenbach u.a.

Fallstudie „Kulturarbeit in außerschulischen Einrichtungen“

Statistische Daten

1. Modellversuch

Titel: „Kulturprovinz - Provinzkultur: Die Kunstschule als medialer Teil eines im Aufbau befindlichen soziokulturellen Zentrums auf dem Lande“

Kennziffer: A 6300

Laufzeit: 1989-1992

Beteiligte Institutionen: Land Hessen, Verein zur Förderung kulturellen und kommunikativen Lebens in der Provinz, Auf der Langen Wiese e.V., Haunetal-Wehrda

Adressaten/ Teilnehmer/innen: Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus der Region

Mitarbeiter/innen: zwei Künstler/innen (auch Projektleitung), durchschnittlich drei Dozenten als Honorarkräfte

Wissenschaftliche Begleitung: ein Wissenschaftler und Beirat

2. Modellversuch

Titel: „Intensivierung, Qualifizierung und Erweiterung der musisch-kulturellen Arbeit in den Schulen in Hinblick auf die künftige Wechselwirkung mit dem hohen Umfeld, mit der dezentralen Kulturarbeit im Bezirk und mit der Citykultur“

Kennziffer: A 6289

Laufzeit: 1989-992

Beteiligte Institutionen: Land Berlin, Bezirksamt Reineckendorf, Schulen

Adressaten/ Teilnehmer/innen: Schüler/innen der Primarstufe, der Sekundarstufe I und II und weitere Kinder, Jugendliche und Erwachsene, z. T. Studierende, Erzieher/innen und Lehrer/innen, aus diesem und anderen Stadtteilen

Mitarbeiter/innen: sechs Kunstpädagogen und -pädagoginnen, mehrere Künstler/innen als Honorarkräfte

Wissenschaftliche Begleitung: eine Wissenschaftlerin und Beirat

1. Kontext und Problemstellung der Modellversuche

Die Verbindung von ländlicher Entwicklung und dörflicher Infrastrukturverbesserung mit kulturellen Impulsen und künstlerischen Aktivitäten eines nichtöffentlichen Trägers gaben den Rahmen für den Modellversuch ab. Die ästhetische Bildung, insbesondere von Heranwachsenden, mit unterschiedlichen Medien macht den pädagogischen Kern dieses Ansatzes aus, der sich in seiner institutionellen Form an den Merkmalen einer Jugendkunstschule orientierte.

Die Jugendkunstschule ist ein kulturpädagogisches Angebot, das seit Anfang der 70er Jahre, ausgehend von Nordrhein-Westfalen, mittlerweile in den alten und auch in den neuen Bundesländern rasant verbreitet wurde. Nach der jüngsten Umfrage des Bundesverbands der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen (BJKE 1995) sind etwa 260 Einrichtungen dieser Art in Deutschland vorhanden. Von ihrem Selbstverständnis her bieten sie sparten- und generationsübergreifende Kulturarbeit an, die sich in ihren Angebotsformen und ihrer Didaktik von Musikschulen abgrenzen wollen.

Mit dem Motto „Alle Künste unter einem Dach“, das als ein Signal für ein interdisziplinäres Kulturangebot stehen soll, treten die Jugendkunstschulen als Kooperationspartner von schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen sowie von kommunalen und freien Kulturanbietern auf. In offenen Arbeitsformen, wie Ateliers oder zeitlich befristeten Projekten mit Schwerpunktthemen, werden insbesondere Kinder zu kultureller Eigentätigkeit in einem sozialen Lernraum angeleitet. Neben Pädagogen spielen insbesondere auch Künstler/innen als Honorarkräfte bei der Angebotsentwicklung eine Rolle. Eine generelle Frage bei den Jugendkunstschulen ist, inwieweit sie sich wirklich als offene kulturpädagogische Einrichtung - ähnlich einer Werkstatt - verstehen lassen und sich damit von einem curricular gegliederten Lernen wie in der Schule absetzen.

Vor diesem konzeptionellen Hintergrund der Jugendkunstschulen in Deutschland ist der Modellversuch in Haunetal/ Wehrda angetreten, um im ländlichen Raum mit einer solchen institutionellen Form neue Wege der musisch-kulturellen Bildung zu entwickeln. Dabei wurde bewußt die Diskussion über den Stellenwert von Kunst und Kultur in der Provinz aufgenommen und mit Überlegungen zu Vereins- und Soziokultur auf dem Land verbunden.

2. Aufgaben und Ziele des 1. Modellversuchs

Der Modellversuch sollte in der ländlichen Region folgende Absichten verfolgen: „Einerseits sollte ein breiteres, qualifiziertes Angebot im musisch-kulturellen Bereich im außerschulischen Feld der ländlichen Bevölkerung zugänglich gemacht werden, andererseits der Standort Kulturscheune Lange Wiese als Zentrum für ländliche Kulturarbeit attraktiver und längerfristig verankert werden. Darüber hinaus sollte die vom Land Hessen intendierte Regionalentwicklung auch im kulturellen Bereich untersucht werden“ (Erhebungsbogen).

Im hessischen Haunetal - eine Großgemeinde mit 3.500 Einwohnern in 15 kleineren Dörfern zwischen Bad Hersfeld und Fulda - bestand seit Anfang der 80er Jahre im Dorf Wehrda (mit 600 Einwohnern) ein soziokulturelles Zentrum („Kulturscheune Lange Wiese“), das von einem Verein von Künstlern und Kunstinteressierten getragen wurde. In der dazugehörigen Scheune fanden im Sommer regelmäßig Kunstausstellungen und Konzerte statt, weitere Räume in einem Wohnhaus des ehemaligen Bauernhofes wurden für Kreativangebote mit Kindern und Jugendlichen genutzt. Dieses Zentrum sollte im Rahmen des Modellversuchs

weiter ausgebaut und die verschiedenen Kinder- und Jugendangebote zu einer Jugendkunstschule weiterentwickelt werden. So war ein Bereich mit Fachklassen in unterschiedlichen Stufen vorgesehen, ein weiterer mit Langzeit- und Kurzzeitprojekten sowie als dritter Angebotsschwerpunkt Ferienprogramme und Ausstellungen.

Im Hinblick auf die Zielgruppen des Modellversuchs wurde folgendes Arbeitsprogramm formuliert: „In ein soziokulturelles, ländliches Kulturzentrum sollte eine Kunstschule installiert und integriert werden. Mit dem Arbeitsprogramm der Kunstschule sollte die Kommunikation und Eigentätigkeit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen angeregt, Ausdrucks- Wahrnehmungs- sowie Gestaltungsfähigkeit initiiert und die Entwicklung ästhetischer Maßstäbe gefördert werden“ (Erhebungsbogen).

3. Ablauf und Arbeitsformen des 1. Modellversuchs

Die bestehenden Angebote in Wehrda konnten von dem Leiter des Modellversuchs mit der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Projekten fortgesetzt werden. Er übernahm die Leitung der Kunstschule und leistete zugleich ein Drittel des gesamten Angebots im Kursbereich. Mit weiteren, z.T. schwer zu gewinnenden, Honorarkräften (im Durchschnitt drei), die überwiegend eine künstlerische und pädagogische Ausbildung hatten, wurde das Angebot allmählich ausgeweitet.

Waren es anfangs Kreativangebote vor allem für Kinder, so kamen im Laufe des Modellversuchs Angebote des bildnerischen Gestaltens für Erwachsene hinzu. In der zweiten Hälfte des Modellversuchs wurden außerdem Tanz- und Videokurse angeboten. Die Angebote für Kinder standen unter griffigen Titeln wie etwa „Eine Reise in die Zukunft“ oder „Tarzan trifft King Kong in Haunetal“.

Die Jugendkunstschule hatte nur wenige Räume zur Verfügung, die zum Teil doppelt für Kurse und Ausstellungen genutzt werden mußten. Im Wohnhaus befanden sich neben einem Büroraum noch ein weiterer Atelierraum. Es konnte im Rahmen des Modellversuchs eine Tonwerkstatt eingerichtet sowie Mal- und Zeichengeräte, Videoausrüstung und drucktechnische Geräte u.ä. angeschafft werden.

In den Ausstellungsräumen wurden neben Arbeiten teilweise bekannterer Künstler aus unterschiedlichen Regionen von Deutschland auch Arbeiten der Kursteilnehmer/innen ausgestellt. Außerdem kooperierte die Kunstschule mit anderen Einrichtungen in der Region, so mit Erwachsenenbildungsstätten und Jugendhilfeeinrichtungen. Mit diesen Institutionen wurden u.a. Ferienspielaktionen oder Wochenendveranstaltungen für Eltern mit Kindern organisiert.

Die Kursarbeit hatte dabei folgenden Charakter: „Die Kurse waren so aufgebaut, daß sie nicht nur Ort der Vermittlung von Techniken waren, sondern daß auch Platz war für Kommunikation, Spaß und Auseinandersetzung mit Kunst und künstlerischen Inhalten. Sinnvoll gerade im Bereich der Kinderkurse waren Projekte. Sie sprachen die Kinder meist von der Themenstellung schon an und wirkten motivierend und phantasiefördernd. Gerade die Arbeit in kleinen Gruppen ließ viel Raum für Kreativität und Entwicklungsmöglichkeiten“ (Abschlußbericht, S. 4).

In der Kursstruktur erwies sich eine Einteilung nach Trimestern, also nach kürzerer Kursdauer im Frühjahr und im Herbst, im Hinblick auf die Zielgruppen als angemessen. In den Som-

merferien wurden gesonderte Aktivitäten geplant. Insbesondere Kinder zwischen 6 und 12 Jahren wurden durch die Kurse angesprochen, Jugendliche höheren Alters konnten nur sehr schwer erreicht werden. Erwachsene waren eine weitere Zielgruppe, wobei „das Interesse von Erwachsenen, Kindern und deren Eltern an der Kunstschule und der Wunsch nach kontinuierlicher Arbeit und Beschäftigung mit Kunst in den Kursen deutlich vorhanden war“ (a.a.O.).

Bei der didaktischen Struktur der Angebote ging es neben der „Vermittlung von künstlerischen Techniken“ und dem „Erschließen neuer Bildwelten“ um ein „ausgewogenes Verhältnis zwischen rezeptivem und produktorientiertem Lehren“, wobei der Schwerpunkt „im produktiven Bereich lag“ (alle Zitate aus Erhebungsbogen).

Die Kurse fanden im Modellversuchszeitraum eine unterschiedliche Resonanz: 57 von 80 angebotenen Kursen und Projekten mit 496 Teilnehmer/innen wurden durchgeführt. 20 Angebote kamen nicht zustande. Weiter heißt es dann im Bericht: „Die Kurse wurden in der Regel ab 5 Teilnehmer/innen begonnen, vereinzelt gab es auch Kurse mit weniger Teilnehmer/innen, wenn uns die Durchführung des Angebots zweckmäßig erschien. Das Interesse an den Kursangeboten war nach der Anlaufphase bis zum Ende des Modellversuchs vorhanden. Die Teilnehmerzahl belief sich auf ca. 30 Kinder pro Trimester und ebenso viele Erwachsenen. Es wurden immer wieder neue Teilnehmerkreise angesprochen, das ergab ein kontinuierliches Interesse“ (Abschlußbericht, S. 3).

Neben den Kursangeboten war der Aufbau eines soziokulturellen Zentrums in diesem Dorf nicht Inhalt des Modellversuchs, aber eine seiner wesentlichen Rahmenbedingungen. Dort wurden die schon angeführten Ausstellungen durchgeführt, aber auch andere Veranstaltungen wie Puppentheater, Konzerte, Kinder- und Jugendbuchmessen. Dabei wurde folgende Verbindung zwischen der Kunstschule einerseits und dem soziokulturellen Zentrum andererseits gesehen: „Diese Wechselwirkung zwischen Kunstschule und Kulturzentrum könnte sich beim Ausbau um ein vielfaches verstärken, da es verschiedene ansprechende Bereiche gäbe, die ineinander greifen und sich gegenseitig befruchten könnten“ (Abschlußbericht, S. 5). Als Beispiel wird dabei angeführt, daß bei den Eltern, die bereit sind, ihre Kinder auch aus weiterer Entfernung zu Kursen in die Kunstschule zu bringen, durch ein gezieltes Kulturangebot, dieses Interesse noch deutlich gesteigert werden könnte.

Das bedeutet für den Träger des Modellversuchs, daß die Kunstschule die Attraktivität des Kulturzentrums erhöhte und umgekehrt. Unter dem Gesichtspunkt, daß hier ein Zentrum entstehen sollte, das sich in wirtschaftlicher Hinsicht weitgehend selbst tragen kann, sollte der Kunstschulbereich als „Zuschußbereich“ empfehlenswerter Weise ein attraktiver Teilbereich der ganzen Einrichtung werden“ (Abschlußbericht, S. 5).

Dieser Aspekt wurde auch in der wissenschaftlichen Begleitung, die von einem nebenamtlichen Mitarbeiter der Volkshochschule des Kreises Hersfeld/ Rotenburg vorgenommen wurde, besonders hervorgehoben: Die Kunstschule mit entsprechenden Angeboten für Kinder und Erwachsene läßt sich mit Kunstausstellungen und weiteren offenen Angeboten für verschiedene Zielgruppen in einem konzeptionellen Rahmen eines soziokulturellen Zentrum durchgängig verbinden. Weiter heißt es: „Das soziokulturelle Konzept der interdependenten Arbeit von Kunstschule und Kulturscheune Lange Wiese in Wehrda wurde vom Rezipientenkreis beider Einrichtungen akzeptiert und wahrgenommen“ (Kurzfassung der wissenschaftlichen Begleituntersuchung im Abschlußbericht, Teil IV, S. 3).

4. Ergebnisse und Übertragbarkeit des 1. Modellversuchs

Diese Verbindung von Kunstschule mit einem soziokulturellen Zentrum hat die Ergebnisse des Modellversuchs wesentlich geprägt, was vor allem bei der Abschlußtagung deutlich wurde. Beide Bereiche ließen sich nicht voneinander trennen, sondern haben ihre gegenseitige Bereicherung auch im Rahmen des Modellversuchs erwiesen. Damit ist das Ergebnis der Modellversuchsleitung, „den ländlichen Raum als künstlerisches Arbeitsfeld zu entdecken, als erlebenswert zu beschreiben und von hier Impulse in die Region zu geben“ (Erhebungsbogen) zu relativieren. Denn zunächst ging es darum, die Möglichkeiten eines begrenzten kulturpädagogischen Angebots für Heranwachsende in Form einer Jugendkunstschule auf dem Lande zu verankern.

Durch die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Bildungs- und Kultureinrichtungen konnten die Besonderheiten dörflicher Strukturen mit dem städtischen Umfeld in Beziehung gebracht werden. Kinder und Jugendliche aus dem städtischen Umfeld kamen in den ländlichen Raum und konnten ihre Erlebnisse und Eindrücke dort mit künstlerischen Mitteln verarbeiten.

Als Konsequenz aus dem Modellversuch wird die „Verbindung zwischen offener soziokultureller Arbeit und kursgebundener bzw. projektgebundener Kunstschulangebote als prozeßbildende Grundlage für musisch-kulturelle Bildung“ (Erhebungsbogen) gesehen. Es ist dabei einleuchtend, daß die gewonnenen Erfahrungen von den Initiatoren selber als auf andere Praxisfelder übertragbar angesehen werden, „insbesondere als Ansatz für kulturpädagogische Handlungsfelder im ländlichen Raum“ (Erhebungsbogen).

Bei dem Modellversuch hat sich auch für die Leitung herausgestellt, „daß fehlende Rahmenbedingungen und Förderinstrumentarien vielerorts noch Hemmnisse zur Umsetzung sind“ (Abschlußbericht, S. 28). Damit ist gemeint, daß ein Realisierungskonzept zum weiteren Ausbau der Kunstschule in Zusammenhang mit einem soziokulturellen Zentrum in Wehrda trotz verschiedener Anstrengungen (u.a. Gutachten zu dessen Wirtschaftlichkeit) nach Beendigung des Modellversuchs nicht zustande kam. Eine langfristige Förderung, sei es auf kommunaler oder Landesebene, konnte nicht erreicht werden.

Gerade das Engagement für die Fortsetzung der Kunstschularbeit prägte einen Teil des Modellversuchs, wobei es nicht mehr um inhaltliche Fragen ging, sondern um die Möglichkeiten einer institutionellen Weiterführung. Dazu wurden politische Interessenvertreter auf den verschiedenen Ebenen angesprochen und eingeladen. Die Kunstschule in Haunetal/ Wehrda hat es mit ihrem Angebotsspektrum und ihrer gezielten Öffentlichkeitsarbeit erreicht, daß es großes - auch bundesweites - Interesse an diesem Modellversuch gab. Die Kulturpolitische Gesellschaft hat dem Verein 1992 seinen Kulturpreis verliehen.

5. Einschätzung des 1. Modellversuchs

Dieser Modellversuch hat neben der Erprobung von künstlerischen Angeboten für Kinder und Jugendliche im ländlichen Raum auch das Ergebnis gebracht, wie in einer ländlichen Region Kulturarbeit erfolgreich praktiziert werden kann. Durch eine intensive und weitreichende Öffentlichkeitsarbeit ist es gelungen, nicht nur Teilnehmer/innen für die verschiedenen Kurse der Kunstschule zu interessieren, sondern auch Ansätze für künstlerische oder musikalische Veranstaltungen im Dorf selbst zu finden.

Leider geben die wissenschaftliche Begleituntersuchung wie auch der Abschlußbericht des Modellversuchsträgers darüber keine Auskunft, inwieweit es gelungen ist, die Bewohner des Dorfes und auch der Umgebung in dieses Projekt zu integrieren. Verschiedene Hinweise auf die Veranstaltungsorte für Tanz im Dorfgemeinschaftshaus oder die Mitwirkung bei Veranstaltungen in der Region zeigen, daß es hier zu verschiedenen Begegnungen und Verbindungen gekommen ist. Dieses Engagement hat sich aber in der Weise nicht ausgezahlt, daß nach Modellversuchsende die Gemeinde bzw. der Kreis bereit waren, für die Kulturscheune einen Kostenzuschuß zu geben.

Der Modellversuch war neben seinen musisch-kulturellen Bildungselementen auch eine betriebswirtschaftliche Erprobung. Denn es konnte nachgewiesen werden, daß mit den Kursen und weiteren Veranstaltungen nachhaltig Einnahmen zu erzielen sind, die den Betriebskostenzuschuß zumindest zu einem Teil hätten reduzieren können.

Auf der didaktisch-methodischen Ebene hat der Modellversuch die bisherigen Erfahrungen von Jugendkunstschulangeboten weitgehend bestätigt. Die Angebotstrukturierung, insbesondere in Kurse und Ferienaktionen für Kinder, waren sowohl dem organisatorischen Aufwand als auch der Zielgruppenentwicklung geschuldet. Hervorhebenswert ist, daß es der Kunstschule gelungen ist, in verschiedenen Kursen und Projekten Kinder mit ihren Eltern anzusprechen und zu einer gemeinsamen Arbeit anzuleiten.

Gerade die Bedingungen des ländlichen Raums haben denjenigen Modellversuchsmitarbeitern, die aus dem künstlerischen Bereich kamen, einerseits Anstöße für die Erprobung eines ästhetisch-kulturellen Angebots gegeben und zugleich darauf verwiesen, welche Entwicklungsmöglichkeiten es auch in den Regionen gibt, die über kein kontinuierliches und nachhaltiges Kulturangebot verfügen.

6. Weiterer Modellversuch zur außerschulischen Kulturarbeit mit Kindern und Jugendlichen

Neben der ausführlichen Fallstudie zur Kinder- und Jugendkulturarbeit in einer außerschulischen Einrichtung wird ein weiterer Modellversuch im folgenden dargestellt, der im großstädtischen Umfeld in Kooperation mit Schulen verschiedene kulturpädagogische Angebote entwickelt und erprobt.

Neuer Lernort „Atrium“

In einem dreijährigen Modellversuch wurde in Berlin ein Versuch mit dem Titel „Intensivierung, Qualifizierung und Erweiterung der musisch-kulturellen Arbeit in den Schulen in Hinblick auf die künftige Wechselwirkung mit dem hohen Umfeld, mit der dezentralen Kulturarbeit im Bezirk und mit der Citykultur“ durchgeführt. Gemeinsam mit dem Bezirksamt Reinickendorf und seiner Abteilung Volksbildung wurde in einer ehemaligen Schule und in Verbindung mit der dortigen Musikschule eine Mischung aus Angebotsschule und Jugendkulturzentrums („Atrium“) erprobt, die schulische und außerschulische Elemente der musisch-kulturellen Bildung miteinander verbindet.

Im Atrium ist eine Studiobühne mit 99 Plätzen, 2 Probebühnen, 1 Ballettraum u.a. sowie Räumlichkeiten für Foto, Video, Malerei, Literatur u.ä. entstanden. Drei Schwerpunkte sind im Atrium vorhanden: „Zentrum für Jugendtheater“, Jugendkunstschule und Literaturwerk-

statt. Außerdem wurde ein kleines Schulgebäude im Hof als Dorfgartenschule dem Atrium angeschlossen.

Atrium hält ein breites Angebotsspektrum über den schulischen Fachunterricht hinaus bereit: Zum einen dient es als Ausstellungsort für die dort erarbeiteten Werke. Zum anderen finden dort auch mehrtägige Workshops im Rahmen von „Musischen Tagen“ statt, „bei denen Schüler/innen auf Stadtebene vom Unterricht mehrtägig befreit werden und in dieser Zeit künstlerisch arbeiten“ (a.a.O., S. 11). Außerdem werden dort Veranstaltungen, z. B. Gastspiele von Jugendtheatern oder Lesungen, vor allem für Jugendliche, durchgeführt. Daneben dient das Atrium auch der Lehrerfortbildung, „die aus Angeboten von Fortbildungskursen bestehen, aber auch inhaltlich dergestalt gesehen werden können, daß die im Atrium tätigen Pädagoginnen selbst ihre Erfahrungen in die Schule zurücktragen“ (ebd.).

Insgesamt fünf Projekte werden im Abschlußbericht vorgestellt, die im Versuchszeitraum entwickelt wurden. Neben einer Gestaltung eines Theaterabends „Gewalt macht Gewalt“ mit insgesamt 20 Schulen wurde eine regelmäßige Videoproduktion („WIE DEO“) von Schülern gestartet, die in sechs Ausgaben an Schulen und anderen öffentlichen Einrichtungen gezeigt wurden und auch im offenen Kanal gesendet wurde. Außerdem wurde eine Zeitschrift mit dem Titel „Ätzertera“ mit insgesamt 1.000 Heften in Umlauf gebracht. Wie bei der Videoproduktion bestand auch hier die Redaktion aus Schülern der Sekundarstufe I und II sowie einer breiteren schulischen Öffentlichkeit. Im vierten Projekt nahmen in drei Arbeitsvorhaben der Kinder-Kunst-Werkstatt jeweils 10 bis 15 Kinder der fünften und sechsten Klasse teil. Im fünften Projekt wurden mehrere Werkstätten zum Thema Biedermeier bzw. Gründerzeit u.ä. durchgeführt. Darüber hinaus gab es Werkstätten für höhere Klassen sowie Fortbildungstage für Kunsterzieher/innen aller Bezirke aus Berlin.

Spezifische Ergebnisse des Modellversuchs lassen sich in der Verknüpfung von schulischem und außerschulischem ästhetischen Lernen und, was Ansatzpunkt des Modells war, in der Öffnung gegenüber dem Wohnumfeld aufzeigen. Dazu gehört z.B. eine Zusammenarbeit mit der dortigen Wohnungsbaugesellschaft, die es ermöglichte, ein Literaturcafé täglich zu öffnen und andere Ansätze. Eine wissenschaftliche Begleitung, deren Ergebnisse nicht einzelnen vorgestellt werden, hat nach Darstellung im Abschlußbericht „zu einer Reihe wichtiger Aussagen geführt, die nach Abschluß des Modellversuchs zu weiteren konzeptionellen Diskussionen über die Fortsetzung der Arbeit führen wird“ (a.a.O., S. 85).

Dieser Modellversuch konnte auch nach Beendigung der Versuchsphase durch das Land Berlin weiter als Angebotsschule finanziert werden. Damit wurden zugleich der Jugendarbeit im märkischen Viertel neue Impulse gegeben. Die dortigen allgemeinbildenden Schulen konnten ihren Kunstunterricht in Zusammenarbeit mit dem Lernort „Atrium“ aufwerten: „Mit dem Atrium als Angebotsschule können Jugendlichen Perspektiven für ein stärkeres Engagement im künstlerischen und jugendkulturellen Bereich aufgezeigt werden“ (Abschlußdokumentation, S. 5).

Mit der Weiterführung des „Atrium“ wird deutlich, wie erfolgreich eine Kooperation von Schule und außerschulischer Kultureinrichtung sein kann. Der Unterricht erhält kulturpädagogische Ergänzungen, die für Lehrer und Schüler gleichermaßen motivierend wirken. Dabei sollte das zugleich angedachte Konzept eines Kulturzentrums in einem Stadtteil einer Großstadt wie Berlin über die bisherigen Angebote im Bereich Literatur und Theater weiterentwickelt werden.

7. Materialien zu den Modellversuchen

1. Modellversuch

Kulturprovinz - Provinzkultur: Die Kunstschule als medialer Teil eines im Aufbau befindlichen soziokulturellen Zentrums auf dem Lande (A 6300)

- Versuchsinterne Materialien: Abschlußbericht mit Kurzfassung der wissenschaftlichen Begleitung, 35 Seiten und 13 Tabellen sowie Tagungsdokumentation, ca. 90 Seiten
- Erhebungsbogen

2. Modellversuch

Intensivierung, Qualifizierung und Erweiterung der musisch-kulturellen Arbeit in den Schulen ... (A 6289)

Wilhelm, Marion (Redaktion): Abschlußdokumentation zum Modellversuch im Atrium, Berlin 1993, 136 S.

Fallstudie „Kulturarbeit an Hochschulen“

Statistische Angaben

Titel: „Anregung, Förderung und Begleitung studentischer Arbeitsgemeinschaften“

Kennziffer: M 0597

Laufzeit: 1986-1990

Beteiligte Institutionen: Land Nordrhein-Westfalen, Ruhr-Universität Bochum/ Akademisches Förderungswerk Bochum -Studentenwerk-

Adressaten/ Teilnehmer/innen: Studierende der Bochumer Hochschulen

Mitarbeiter/innen: ein Diplom-Sozialwissenschaftler als Projektleiter, ein Sachbearbeiter, drei studentische Hilfskräfte, 15-20 nebenamtliche Dozenten, eine ABM-Kraft für den Theaterbereich

1. Kontext und Problemstellung des Modellversuchs

Vorarbeiten zu diesem Modellversuch wurde in dem vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft geförderten Forschungsprojekt zu dieser Thematik vom Zentrum für Kulturforschung in Bonn geleistet (vgl. die zweibändige Publikation „Universität als Heimat?“, 1986). Dabei stand u.a. die Frage im Mittelpunkt, wie sich die Bedürfnisse der Studierenden an modernen Hochschulen z.B. nach Kommunikation und Kreativität entwickeln können und wie die Unterstützung studentischer Kulturaktivitäten aussehen könnte.

Als ein Ergebnis dieser Untersuchung wurde das Deutsche Studentenwerk beauftragt, Standorte für mehrere Modellprojekte vorzuschlagen, an denen studentische Arbeitsgemeinschaften für Kulturarbeit an Hochschulen exemplarisch entwickelt werden könnten. Dazu gehörte neben Karlsruhe/ Pforzheim und Tübingen/ Reutlingen auch die Ruhr-Universität Bochum. An dieser Hochschule, die zusammen mit einer Fachhochschule (6.000 Studierende) auf einem

gemeinsamen Campusgelände außerhalb der Stadt liegt, waren damals etwa 35.000 Studierende immatrikuliert.

Seit der Gründung der Hochschule in den 60er Jahren war neben einer studentischen Filminitiative dort ein „Musisches Zentrum“ vorhanden, das in den Bereichen Theaterspiel, Chor und Orchester für überwiegend klassische Musik, bildende Kunst und Fotografie Angebote für die Studierenden machte. Die Nachfrage in anderen Bereichen wie z.B. Jazz und Rockmusik, Tanz und Musical, Video und Film, Pantomime oder Kabarett konnte nach Aussage der Modellversuchsmitarbeiter dabei nicht abgedeckt werden.

2. Aufgaben und Ziele des Modellversuchs

Folgende allgemeine Zielsetzung hatte dieser Modellversuch:

- „-Studentische Kulturgruppen in einem möglichst vielfältigen Spektrum an den Bochumer Hochschulen zu initiieren, zu fördern und organisatorisch zu unterstützen,
- die Rahmenbedingungen und jeweiligen konkreten Voraussetzungen für ein sich selbst aus der Studentenschaft heraus erneuerndes kontinuierliches Kulturangebot zu ermitteln und gegebenenfalls zu erweitern,
- das Profil der Bochumer Hochschulen und insbesondere ihrer Studentenschaften in der Stadt Bochum und im regionalen Umfeld zu verbessern“ (Abschlußbericht, S. 3).

Konkrete Ziele waren darüber hinaus eine inhaltliche Betreuung von vorhandenen oder neuen Kulturgruppen, die Intensivierung der Öffentlichkeitsarbeit und eine Verstärkung der Beteiligung an den Gruppen, die Erweiterung und Anpassung der Raumnutzungsmöglichkeiten auf dem Campusgelände, die Einbeziehung von interessierten Studierenden bei der Planungsarbeit sowie die Erschließung neuer Finanzierungsmöglichkeiten für diese studentische Kulturarbeit.

Auf der Ebene der Studierenden verfolgte der Modellversuch noch weitere Ziele: „Das kreative Potential der Studierenden soll gefördert werden; durch selbständige kulturelle Aktivitäten (soll) die soziale Kompetenz, Verantwortungs- und Leistungsbereitschaft sowie Teamfähigkeit vermittelt und verbessert werden“ (Erhebungsbogen).

3. Ablauf und Arbeitsformen des Modellversuchs

Der Kanzler der Ruhr-Universität Bochum und der Direktor des Akademischen Förderwerkes - Studentenwerk - Bochum waren gemeinsam Leiter des Modellversuchs, was für die Durchführung des Projektes, wie sich zeigen sollte, Vorteile hatte. In der längeren Vorlaufphase des Versuchs konnte eine funktionierende Infrastruktur für die Initiierung studentischer Kulturaktivitäten erreicht werden: u.a. hauptamtliches Personal, ein zentrales Koordinationsbüro, Materialien zur Öffentlichkeitsarbeit, Kontakte zu studentischen Gruppen und verschiedenen Kooperationspartnern, z.T. auf kommunaler Ebene. Unter dem eingängigen Logo „boSKop“ (Bochumer Studentische Kulturoperative) trat dieser Modellversuch in der Öffentlichkeit auf.

Das Büro des Modellversuchs wurde in einem Studentenwohnheim eingerichtet, drei Mitarbeiter/innen (ein Diplomsozialwissenschaftler, ein Sachbearbeiter sowie drei studentische Hilfskräfte) wurden eingestellt. Im Rahmen des Modellversuchs arbeiteten darüber hinaus 15 bis 20 nebenamtliche Dozenten, teilweise Studierende, teilweise hauptberuflich Tätige sowie nach der Hälfte des Modellversuchs eine ABM-Kraft für den Theaterbereich.

Es konnten eine Vielzahl von universitären und öffentlichen Räumen für die verschiedenen Kulturgruppen genutzt werden. Außerdem wurden im Laufe des Modellversuchs ein Videoschnittplatz mit drei mobilen Kameraeinheiten, eine Foto-/Diaprojektoreinheit sowie verschiedene Kleingeräte für Ausstellungen usw. angeschafft.

In Zusammenarbeit mit den verschiedenen Kooperationspartnern vor Ort, insbesondere mit dem AStA-Kulturreferat sowie mit weiteren universitären und kommunalen Beratungs-, Bildungs- und Kultureinrichtungen, wurde in jedem Semester ein Veranstaltungsprogramm mit Workshops und weiteren Angeboten vorgelegt. Die Workshops fanden teilweise mehrmals im Semester oder an einem Wochenende statt. Diese Veranstaltungen dienten vor allem dazu, Interesse bei den Studierenden an verschiedenen kulturellen Medien und Techniken zu wecken. In Gruppen sollten dann diese Anregungen eigenständig und teilweise mit professioneller Anleitung und Beratung weiterentwickelt werden. Darüber hinaus wurde schon existierenden Gruppen in inhaltlichen und technischen Bereichen Beratung angeboten sowie Auftritts- oder Ausstellungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt.

Schwerpunkt des Angebots von boSKkop war „ein nachfrageorientiertes, organisatorisches und künstlerisches Angebot in möglichst vielen Sparten (Theater, Comedy, Musik, Video, Malerei, Performance)“. Dabei stand das „produktorientierte Arbeiten im Team“ im Mittelpunkt, „offene experimentelle Prozesse“ und „Stärkung der Eigenverantwortlichkeit“ (alle Zitate aus dem Erhebungsbogen) sollten bei den Studierenden gefördert werden.

Als Zielgruppe des Projekts wurden neben den Studierenden der Universität und der staatlichen Fachhochschule noch Studierende der evangelischen Fachhochschule sowie der Fachhochschule für Bergbau in Bochum in den Blick genommen. Von denen konnten durch das oben beschriebene Kursangebot im Wintersemester durchschnittlich etwa 1.000, im Sommersemester etwa 800 Studierende angesprochen werden.

Besonders herausgehoben wird im Abschlußbericht die Zielgruppe der ca. 5.000 Bewohner/innen der Studentenwohnheime. Ausgehend von dem Befund, daß dort kaum kulturelle Angebote stattfinden, konnten durch den Modellversuch dort sowohl die Ausgestaltung als auch die Anbindung an die Kulturaktivitäten des Modellversuchs, z.B. durch Matineen oder Kursveranstaltungen in den Heimen selbst, deutlich verbessert werden. Außerdem wurden die Heimsprecher/innen zum regelmäßigen Informations- und Erfahrungsaustausch des Modellversuchs eingeladen und gemeinsame Aktivitäten koordiniert.

Im Verlauf des Modellversuchs gab es in der Ausrichtung eine deutliche Akzentverschiebung: „Einerseits besteht seitens der Kulturgruppen das wachsende Bedürfnis nach öffentlicher Präsentation der eigenen Produktionen, andererseits wächst auch die Nachfrage nach studentischer Kultur mit dem Bekanntheitsgrad des Modellversuchs und der verbesserten Einschätzung des Niveaus der Gruppen durch die Mitarbeiter, so daß es gelingt, studentischen Gruppen auch außerhalb des universitären Bereichs Auftritte (etwa im Museum der Stadt, aber auch bei Betriebsfesten oder Geschäftseröffnungen) zu vermitteln“ (Abschlußbericht, S. 67). Damit erhielt der Modellversuch neben seiner Anregungsfunktion auch immer mehr den der Agenturfunktion bei der Vermittlung von Kulturangeboten.

Zielgerichtete und kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit begleitete und unterstützte diesen Prozeß und steigerte die Akzeptanz des kulturellen Bildungsangebots der Hochschule. Dazu gehört auch, daß ein „Kulturbeitrag“ von DM 1,50 pro Semester von allen Studierenden erho-

ben wurde. Bei den Kurs- und Workshop-Veranstaltungen wurden zum Teil Gebühren verlangt, vor allem für Arbeitsmaterialien, aber während der Modellversuchsphase waren sie weitgehend kostenfrei.

4. Ergebnisse und Übertragbarkeit des Modellversuchs

Auf der ästhetischen Ebene stand bei diesem Modellversuch „die produktorientierte Auseinandersetzung mit der eigenen Lebens- und Studiensituation mit Hilfe von jeweils spezifischen, selbstgewählten ästhetischen Mitteln“ im Vordergrund. Mit der Zeit wurden von den Gruppen Ergebnisse von „zum Teil guter, sehr guter Qualität“ erzielt und sogar „vereinzelt führten die Arbeiten z.B. zu beruflicher Umorientierung in Richtung einer künstlerischen Ausbildung bzw. Tätigkeit“ (alle Zitate aus dem Erhebungsbogen).

Auf der Ebene der Infrastruktur des Modellversuchs hat die Einrichtung einer professionell ausgestatteten Anlauf- und Beratungs- sowie Vermittlungsstelle einen hohen Stellenwert: „Von einem kontinuierlich arbeitenden Kulturbüro gehen eher Anregungen über das Programm aus und stoßen auf positive Resonanz. Qualifizierte Anleitungen und Betreuung steigern die Motivation und wirken der hohen Fluktuation entgegen, gesteigertes Interesse an der Mitarbeit am Modellversuch ist die Folge. Dies führt zu gemeinsamer Planungsarbeit. So wird die Arbeitsplanungsplattform des Kulturbüros erweitert, das Programm kann erweitert werden usw.“ (Abschlußbericht, S. 72).

Nach Beendigung des Modellversuchs konnte der Arbeitsbereich als Abteilung „Kultur“ beim Akademischen Förderungswerk - Studentenwerk - Bochum mit drei hauptamtlichen Mitarbeitern/innen sowie drei studentischen Hilfskräften fest angesiedelt werden. Außerdem wurde mit dem damals eingerichteten Studiengang Theater- Film- und Fernsehwissenschaften bei dem Studienanteil „Medienpraktische Übungen“ eine Zusammenarbeit institutionalisiert. Damit war die Fortführung der studentischen Kulturarbeit in Bochum langfristig gesichert.

In einer den Modellversuch abschließenden Fachtagung wurde mit Vertretern des Deutschen Studentenwerks und Mitarbeiter/innen anderer Hochschul-Versuche ein Fazit gezogen, das auch als Perspektive für andere Hochschulstandorte und ihre kulturellen Angebote gelten kann. Dabei wird in einer Arbeitsgruppe zur Übertragbarkeit des Kulturbüros in Bochum folgendes formuliert: „Es soll dazu dienen, Kontinuität, Professionalität und Flexibilität der studentischen Kulturarbeit zu gewährleisten. Ob das Kulturbüro bei der Hochschule oder bei dem Studentenwerk angesiedelt ist, erscheint zunächst als eine cura posterior. Dies scheint aber nur so, denn für die Ansiedlung beim Studentenwerk spricht, daß das Studentenwerk als Wirtschaftsbetrieb und nicht nur Verwaltung, mehr Flexibilität und Verwaltungsspielraum bietet, als die Hochschulverwaltung. Beim Studentenwerk rangiert die Kulturarbeit zwar auch in der Prioritätenskala hinter Ausbildungsförderung, Gesundheit, Ernährung und Wohnen, aber sie hat dort immer noch eine größere Chance mit einem höheren Stellenwert als an den meisten Hochschulen“ (Abschlußbericht, S. 153).

Die wissenschaftliche Begleitung wurde von dem mit der Projektdurchführung beauftragten wissenschaftlichen Mitarbeiter und den studentischen Hilfskräften selbst durchgeführt, wobei Ergebnisse bei den Materialien des Modellversuchs nicht vorlagen. Das Arbeitsprogramm sah ursprünglich vor, „daß die Arbeitshypothesen auf der Basis der Auswertung der Vorberichte und der eigenen Analysen die Grundlage für die Untersuchung bilden. Als Methoden während der Vorbereitungsphase werden Fragebögen, Programmentwicklung und Korrektur, Bedarfs-

analysen in Wohnheimen- und Fachschaftsversammlungen, Intensivinterviews und teilnehmende Beobachtung in dem Projekt festgelegt“ (Abschlußbericht, S. 88). Aber in dem Bericht heißt es dann auch relativierend: „Eine geplante und wünschenswerte detaillierte Untersuchung der Teilnehmerstruktur- und Interessenlage (...), die sozialwissenschaftlicher Methodenkritik standhält, kann aufgrund des hohen Personalaufwands nicht durchgeführt werden“ (a.a.O., S. 89).

Die Ergebnisse der Beobachtung bzw. der Interviews sind nicht im einzelnen veröffentlicht worden, sondern in der Durchführungsphase des Modellversuchs nach Aussage der Projektleitung direkt umgesetzt worden. Grundsätzlich wird in Hinblick auf die wissenschaftliche Begleitung für den Ertrag des Modellversuchs herausgestellt, „daß der Praxisbezug und der organisatorische Aufbau einer auf Kontinuität ausgerichteten Einrichtung Priorität hat“ (Abschlußbericht, S. 88).

5. Einschätzung des Modellversuchs

Vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Pilot-Studie über studentische Kulturarbeit an deutschen Universitäten hat dieser Modellversuch zu überaus tragfähigen Ergebnissen geführt. Dies trifft sowohl auf seine konzeptionelle Anlage als auch auf seine organisatorische Durchführung in dem Zeitraum des Modellversuchs zu. Der Zuspruch aus studentischen Kreisen konnte kontinuierlich gesteigert werden, und so wurde in einer „Arbeits- und Pendleruniversität“ wie Bochum die beabsichtigte Identitätsbildung und kulturelle Bedürfnisanbindung der Studierenden allem Anschein nach erreicht. Darüber hinaus wurden durch diesen Modellversuch das soziale Umfeld und seine kulturellen Angebote durch gemeinsame Veranstaltungen und Erfahrungsaustausch eingebunden.

Im Vergleich zu bestehenden Kulturangeboten von Hochschulen, wie sie etwa auch in Bochum im Rahmen des Musischen Zentrums vorhanden waren und sind, hat die selbstorganisierte und für unterschiedliche Zielgruppen offene studentische Kulturarbeit einen innovativen Stellenwert. Weniger eine repräsentative Funktion haben diese kulturellen Angebote, sondern vielmehr eine kommunikative Bedeutung für die Hochschule selbst und für ihr Umfeld. Dies zeigt sich z.B. bei der Präsentation der Ergebnisse der studentischen Kulturarbeit bei den verschiedenen kommunalen oder hochschulbezogenen Veranstaltungen.

6. Materialien zum Modellversuch

Modellversuch

Anregung, Förderung und Begleitung studentischer Kulturarbeitsgemeinschaften (M 0597)

- Kanzler der Ruhr-Universität Bochum/ Geschäftsführer des Akademischen Förderungswerkes Bochum (Hrsg.): Abschlußbericht über den Modellversuch..., Bochum 1990 (als Manuskript vervielf.), ca. 170 Seiten
- Seifert, Ulrich: Humboldt, High-Tech und High-Culture. Der Modellversuch „Studentische Kulturarbeit“ in Bochum, in: Loccum Protokolle 14/90, Rehburg-Loccum 1990, S. 138-151
- Erhebungsbogen
- mehrere Semesterprogramme

Fallstudie „Kulturbezogene Aus- und Fortbildung an Hochschulen“

Statistische Angaben

1. Modellversuch

Titel: „Kunsttherapie/ Kunstpädagogik mit der Studienrichtung Schauspiel mit Sprechkunst“

Kennziffer: M 0821

Laufzeit: 1987-992

Beteiligte Institutionen: Land Niedersachsen, Freie Kunst-Studienstätte Ottersberg - staatlich anerkannte Fachhochschule in freier Trägerschaft

Adressaten/ Teilnehmer/innen: Interessierte, die mit schauspielkünstlerischen Mitteln therapeutisch-pädagogisch tätig werden wollen

Mitarbeiter/innen: zwei hauptamtlich Lehrende im künstlerischen Bereich, mehrere Dozenten als Honorarkräfte (Sprecherzieher, Bewegungslehrer, Schauspielpädagoge, Psychologen, Mediziner u.a.), eine Verwaltungskraft

2. Modellversuch

Titel: „Kultur- und Bildungsmanagement“

Kennziffer: M 0869

Laufzeit: 1989-1992

Beteiligte Institutionen: Land Hamburg, Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP) und Hochschule für Musik und Kunst

Adressaten/ Teilnehmer/innen: Berufstätige mit Fortbildungsinteressen im Bereich Kultur- und Bildungsmanagement

Mitarbeiter/innen: drei wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, zwei Verwaltungskräfte, studentische Hilfskräfte, mehrere hauptamtliche Lehrende der HWP und Gastdozenten

Wissenschaftliche Begleitung: wissenschaftliche Mitarbeiter/innen des Studienangebots

1. Kontext und Problemstellung der Modellversuche

In den 70er und vor allem in den 80er Jahren haben zahlreiche Hochschulen in Deutschland Studiengänge eingerichtet, in denen kulturwissenschaftliche und kulturpädagogische Fragestellungen in den Mittelpunkt der Qualifizierungen gestellt wurden. Kommunale Kulturarbeit

und Kulturmanagement, Kulturpädagogik und Kunsttherapie wurden so zu Studienangeboten in der Erstausbildung sowie der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. Nicht nur Musik- und Kunsthochschulen, sondern auch Universitäten und in jüngster Zeit auch Fachhochschulen haben kulturbezogene Schwerpunkte in ihre Studiengänge aufgenommen (vgl. Wagner 1997).

Eine der Fachhochschulen, die solche Studiengänge entwickelt und erprobt hat, ist die Freie Kunst-Studienstätte Ottersberg, eine seit 1984 staatlich anerkannte Fachhochschule in freier Trägerschaft. Sie hat neben dem bisherigen anthroposophisch orientierten Studiengang Kunsttherapie/ Kunstpädagogik, Bildende Kunst (Malerei und Plastik), der seit 1967 besteht, eine weitere Studienrichtung mit dem Schwerpunkt „Schauspiel mit Sprechkunst“ entwickelt. Damit hat diese Studienstätte dem wachsenden Qualifizierungsbedarf im Bereich der Kunsttherapie in Deutschland Rechnung getragen und hat hier nach ihrer spezifischen programmatischen Grundlage ein eigenes Studienangebot entwickelt.

Kunsttherapie allgemein hat in den letzten Jahren einen immer bekannteren und auch gleichzeitig anerkannteren Stellenwert in der Behandlung von physisch und psychisch Kranken als eine Heilmethode gewonnen. Die Besonderheit in Ottersberg war, daß man sich den Schwerpunkt der Schauspiel- und Sprechkunst für therapeutische Zwecke ausgesucht hat (vgl. zu kunsttherapeutischen Ansätzen auch Schottenloher 1994).

Eine weiteres kulturbezogenes Studienangebot - diesmal als berufsbegleitende Fortbildung konzipiert - wurde von der Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP) in Hamburg mit dem Schwerpunkt Kultur- und Bildungsmanagement eingerichtet. Hier war die Nachfrage nach Hochschulabsolventen mit einer kulturbezogenen Zusatzqualifikation Ausgangspunkt für den Modellversuch. Dabei wurde ein wachsender Bedarf an betriebswirtschaftlichen und juristischen Qualifikationen im Kultursektor diagnostiziert. Dies galt nicht nur für die etablierten Kultureinrichtungen, z.B. Theater, Museen, Konzertsorchester, Bibliotheken u.ä., sondern auch für den breiten Bereich der freien Kulturarbeit, von soziokulturellen Zentren und Initiativen über kulturpädagogische Anbieter bis zu freien Kulturgruppen. Auch in bezug auf die neuen Länder wurde ein Bedarf nach einer Qualifizierung von Mitarbeiter/innen in den Kulturbetrieben gesehen.

2.1 Aufgaben und Ziele des Modellversuchs „Kunsttherapie/ Kunstpädagogik: Schauspiel mit Sprechkunst“

Als allgemeines Ziel des Modellversuchs wird herausgestellt, „Fähigkeiten auszubilden, die es ermöglichen, mit künstlerischen Mitteln zu erziehen, zu bilden und zu heilen“ (Erhebungsbogen). Dabei wird von der Überzeugung ausgegangen, „daß im Menschen durch kreatives Tun therapeutische Prozesse angeregt werden können“ (a.a.O.). Im Mittelpunkt steht dabei das Theater bzw. die künstlerischen Elemente des Schauspiels, die im Hinblick auf pädagogisches und therapeutisches Handeln verfolgt werden. Der Studiengang knüpft an die anthroposophischen Gründungsimpulse der Freien Studienstätte an, die Kunst in einen sozialen Zusammenhang stellen und alle Künste vereinen will.

Fraglich bei dem geplanten Studiengang war, wie die Verbindung von einer Schauspielerqualifikation mit einer therapeutischen Ausbildung gestaltet werden sollte. Die Planung des Modellversuchs beinhaltet nach Aussage der Initiatoren folgenden Anspruch: „Wir wollen im pädagogischen Bereich die Befähigung mindestens zum Spielleiter und die Befähigung zum

Therapeuten mit Hilfe einer funktionalisierten Schauspielkunst und der Professionalisierung im pädagogisch-therapeutischen Wissens- und Handlungsfeld erreichen“ (Abschlußbericht, S. 8). Es ging also nicht um eine schauspielerische, sondern um eine pädagogisch-therapeutische Qualifikation im Bereich des Theaters.

Diese Funktionalisierung des Studiengangs Schauspielkunst im Laufe der Erprobungsphase hat für die Struktur des Studienganges, insbesondere seiner Fächer und seiner Praxisorte eine weitreichende Bedeutung. Denn die wissenschaftlichen Begleitfächer wie Psychologie oder Medizin erhielten, anders als in der ersten Phase des Modellversuchs geplant, ein stärkeres Gewicht. Deren Stundenanteile und ihre Ausrichtung wurden für die Konzeption des Studiengangs immer wichtiger, und die Studienstruktur wurde entsprechend geändert.

Diese Entwicklung hatte ihren Hintergrund darin, daß sich in den ersten Kursen Dozenten und Studierende durch den komplexen Anspruch des Studiengangs zum Teil überfordert sahen: „In der Schauspielkunsttherapie ist der Zusammenhang zwischen der persönlichen Reife, der künstlerischen Existenz (als Schauspielkünstler) und der therapeutischen Tätigkeit besonders schwierig, derart, daß gerade die Herausbildung der schauspielerischen Identität und das darauf aufbauende therapeutische oder pädagogische Handeln zu einer Gefährdung labiler Studierenden-Persönlichkeiten führen kann“ (Abschlußbericht, S. 5).

In allen drei aufgenommenen Schauspielklassen haben etwa 2/3 der Studierenden diese Ausbildung erfolgreich abschließen können. Als eine Konsequenz aus den ersten Bewerbungsrunden für das Studium wird die Fachhochschule künftig nur Studierende mit künstlerischer Vorerfahrung, im Alter von mehr als 25 Jahren, und gefestigter Persönlichkeit aufnehmen.

2.2 Ablauf und Arbeitsformen des ersten Modellversuchs

Das Studium an der Freien Studienstätte beruht auf drei Säulen:

- die schauspielpraktische und schauspielerische Ausbildung,
- die praktischen Nebenfächer und
- das wissenschaftlich-theoretische Begleitstudium in Seminaren und Vorlesungen.

Das Studium selbst war in Trimester (drei Blöcke von je 12 Wochen pro Jahr) aufgeteilt, wobei zwei Projektphasen (fünftes Trimester als Praktikum, elftes und zwölftes als Abschlußtrimester) das viertrimestrige Grundstudium mit den schauspielhandwerklichen Grundlagen und das sechstrimestrige Hauptstudium mit der Vertiefung der künstlerischen Arbeit (Rollenstudium, Regiehandwerk u.ä.) akzentuierten.

Das Hauptfach der schauspielerischen Ausbildung umfaßte mit jeweils pädagogischen Ausblicken und regelmäßigen Präsentationen Maskenbau und Maskenspiel, bühnentechnische Ausbildung, Regiehandwerk, therapeutisch-pädagogische Ausbildung in internen Projekten und an externen Einrichtungen (z.B. Sozialinstitutionen oder Krankenhäusern). Wurde im Grundstudium die Ausbildung zunächst nach Übungen des Körpertheaters nach der Konzeption von Stanislavski und Tschechow durchgeführt, ging es im Hauptstudium vor allem um das Erlernen eines umfangreichen Repertoires an schauspielerischen Körper- und Sprechtechniken auch in ihren pädagogischen Bezügen.

Im Sinne von Arbeitstechniken wurden die praktischen Nebenfächer wie Tanz und Bewegung, einschließlich Eurhythmie, Gymnastik und Elemente der Leichtathletik, das Bühnen-

fechten und eine Sprecherziehung eingeführt. Außerdem wurden als wissenschaftliche Begleitfächer Theatergeschichte und -theorie, Elemente der Philosophie und Ästhetik sowie Teile aus der Schul- und anthroposophischen Medizin, Heilpädagogik, Psychologie und Psychotherapie bei den Seminarthemen einbezogen.

Die praktischen Nebenfächer wie Sprecherziehung waren von den Lehrmethoden sowohl im Einzel- wie im Gruppenunterricht im wesentlichen produktorientiert. Mehr rezeptiv wurde im wissenschaftlichen Begleitstudium gearbeitet, bei den theaterwissenschaftlichen, philosophischen und medizinischen Aspekten der Ausbildung.

Waren zu Beginn des Modellversuchs eine hauptamtliche Lehrkraft im künstlerischen und eine im wissenschaftlichen Fachbereich tätig, so wurde dieses Konzept aufgrund der Erfahrungen mit den Studierenden der ersten Gruppen modifiziert, so daß in der zweiten Phase jeweils zwei hauptamtliche Lehrerende im künstlerischen Bereich mit der Qualifikation von Schauspieldozenten tätig waren. Nebenamtlich waren als Honorarkräfte Sprecherzieher, Bewegungslehrer, Fechtmeister, Schauspielpädagogen, Eurhythmisten beschäftigt. Verschiedene Gastdozenten waren für die wissenschaftlichen Seminarveranstaltungen zuständig. Die Verwaltungsarbeit wurde von festen Mitarbeitern der Fachhochschule erledigt, die zum Teil durch eine weitere Stelle ergänzt wurde bzw. von den Mitarbeiter/innen des Modellversuchs selbst übernommen wurde.

Durch die bestehenden Räumlichkeiten der Freien Kunst-Studienstätte waren zwar Räume vorhanden, aber der Bedarf erweiterte sich im Laufe des Modellversuchs. So wurden ein Studio während der ganzen Zeit und zwei weitere Räume zum Teil genutzt. Als zusätzlicher Bedarf wurde neben einem Raum für jede Klasse auch eine Bühne mit angemessener technischer Ausstattung notwendig. Eine Fachbibliothek, besonders für den theatermethodischen und -pädagogischen Bereich, wurde mit der Zeit angelegt.

Die wissenschaftliche Begleitung wurde im Laufe des Modellversuchs modifiziert, da der zuständige Mitarbeiter ausgeschieden war. Ein Teil der Begleitung, insbesondere die Curriculumentwicklung wurde durch Mitglieder des Trägervereins (u.a. Hochschullehrer) wahrgenommen. Außerdem wurden im Dozentenkollegium die Erfahrungen gemeinsam mit den Studierenden aufgearbeitet und in die Planung der Veranstaltungsangebote und Lehrpläne eingebracht.

Mit anderen Einrichtungen wurde nicht nur in den Praxistagen des Studiums zusammengearbeitet, wie z.B. mit Institutionen für Drogentherapie, psychiatrischen Kliniken oder Fortbildungseinrichtungen, sondern es wurden dort auch Theateraufführungen der Studierenden und andere Präsentationen veranstaltet.

2.3 Ergebnisse und Übertragbarkeit des ersten Modellversuchs

Die drei Erprobungsdurchgänge des Studiengangs in Ottersberg wurden erfolgreich abgeschlossen, wobei die Mitarbeiter selbst auf kritische Entwicklungen hinweisen: „Im Vordergrund standen die sozialtherapeutischen und sozialpädagogischen Implikationen der Theaterarbeit sowohl für die Ausführenden als auch für die Zuschauer. Die Arbeit in der Gruppe stellte immer wieder hohe Anforderungen an alle Beteiligten und führte mehrfach zu heftigen Krisen. Es wurde schließlich deutlich, daß kreative Arbeit in der Gruppe kaum zu leisten ist, wenn sie nicht zugleich als sozialer Bildeprozeß ernst genommen wird“ (Erhebungsbogen).

Bei der Ausbildungsleitung zeigte sich, daß ein gemischtes Dozententeam mit unterschiedlicher methodisch-didaktischer Ausbildung eine wichtige Voraussetzung für die konzeptionelle Weiterentwicklung des Studienangebots war. Mit diesem Dozententeam wurde im Zuge des Modellversuchs „besonders im wissenschaftlichen Bereich der Lehrplan gründlich entschlackt“ (Erhebungsbogen).

Die Hochschule hat sich nach Abschluß des Modellversuchs entschlossen, diesen selbst weiter zu führen, wobei Hauptfinanzierungsquelle die Studiengebühren sein werden. Der Modellversuch zeigte, daß die Schauspielabteilung durch ein im Verhältnis zur Studienrichtung Bildende Kunst ungünstiges zahlenmäßiges Verhältnis von Lehrenden/ Studierenden kostenaufwendiger war.

Im Hinblick auf die Zielgruppen des Studiengangs wurde die Erkenntnis formuliert, daß eine schauspielkünstlerische Ausbildung als Voraussetzung für eine therapeutische Qualifizierung notwendig ist, hingegen soll „keine Ausbildung zum Schauspieler im herkömmlichen Sinne angestrebt werden, da der soziale Aspekt der Kunst immer im Vordergrund steht“ (Erhebungsbogen).

Die Praxiseinbindung des Modellversuchs stand aufgrund des vorrangigen Ziels einer eigenen Ausbildungsprofilierung eher im Hintergrund. Für die Studierenden und ihre spätere Berufspraxis wurde eine solche Kooperation für wichtig eingeschätzt, die in einer Studienklasse durch die Zusammenarbeit mit einer Drogenklinik erfolgreich verlief.

Die beteiligten Mitarbeiter/innen des Modellversuchs formulierten im Erhebungsbogen mehrere Fragenkomplexe zu ihrer weiteren Arbeit, die bei der künftigen Studiengestaltung wichtig sind: zum einen den Stellenwert der psychotherapeutischen Methoden innerhalb der Ausbildung, z.B. die Frage, ob ein Studium eine Therapie umfassen muß oder ob Studierende eine solche mitbringen müssen; zum anderen die Frage, welche Schauspielmethoden sich in therapeutischen Praxisfeldern eignen. Die abschließende Frage ist die der beruflichen Eingliederung der Schauspieltherapeuten, nämlich inwieweit hier eine Zusammenarbeit mit Praxiseinrichtungen intensiviert werden kann.

2.4 Einschätzung des ersten Modellversuchs

Der Modellversuch an der anthroposophisch orientierten Freien Studienstätte Ottersberg zeigt, daß neben therapeutischen Qualifikationen im Bereich der bildenden Kunst auch solche Ansätze in der Ausbildung im Bereich von Schauspielkunst/Sprecherziehung realisierbar sind. Dabei wird aufgrund der spezifischen Ausrichtung des Studiums und seiner ideellen Zuordnung deutlich, daß hier mehrere Konfliktfelder, z.B. Verhältnis von Dozenten und Studierenden, Verbindung von Ausbildung und Selbsterfahrung u.ä., auftreten und zu bearbeiten sind. Bemerkenswert ist, daß diese Schwierigkeiten in der Entwicklung des Modellversuchs offengelegt und mit konstruktiven Hinweisen zu ihrer Behebung und Weiterentwicklung dargestellt werden. Durch die Modellversuchsförderung konnte ein solcher Studiengang in Ottersberg erprobt werden, was aufgrund der positiven Erfahrungen dazu geführt hat, daß er letztlich institutionalisiert wurde.

Der Bedarf - darauf weisen die Praktikumserfahrungen im Modellversuch hin - an entsprechend qualifizierten Kunsttherapeuten (z.B. für den Jugend- oder Sozialbereich) ist vorhan-

den. Dabei zeigte der Modellversuch vor allem, daß neben der schauspielerischen Ausbildung insbesondere psychotherapeutische und pädagogische Qualifikationen von einem hohen Stellenwert sind. Die praktischen Kompetenzen (z.B. in der Sprecherziehung oder im Bereich Bewegung bis hin zu medizinischen und sonstigen Kenntnissen) haben sich als ein wesentliches Element für die Ausrichtung des Studiums herausgestellt. Die Qualifikation und Kompetenz von Lehrenden ist von ausschlaggebender Bedeutung für das Gelingen eines solchen Persönlichkeit wie Fachkompetenz fordernden Studienangebots. Mittlerweile sind auch an anderen Hochschulen weitere Studiengänge zur Kunsttherapie, von der Musik über die bildende Kunst bis zum Tanz, eingerichtet worden, aber die Spezialisierung auf den Bereich Schauspiel mit Sprechkunst ist eine Besonderheit der Freien Studienstätte Ottersberg.

3.1 Aufgaben und Ziele des Modellversuchs „Kultur- und Bildungsmanagement“

Die „Hochschule für Politik und Wirtschaft“ (HWP) hatte sich bei der Beantragung eine Reihe von Fragestellungen vorgenommen:

- Welche Studienform, (Aufbaustudium, Kontaktstudium) wird den Voraussetzungen und Studienerwartungen der Adressaten am ehesten gerecht?
- Welche Form sollte die Verknüpfung der Studienangebote der HWP und der Hochschule für Musik und Theater haben?
- Wie kann mit Hilfe der integrierten Praxisfelder ein hohes Maß an berufspraktischer Qualifikation erreicht werden? (vgl. Abschlußbericht, S. 6/7).

Darüber hinaus waren Überlegungen wichtig, ob auch Studierende außerhalb Hamburgs als Adressaten angesprochen werden können, und wie sich Verbindungen zum bisherigen Studienangebot der beteiligten Hochschulen herstellen lassen.

Schwerpunkt der ersten Phase des Modellversuchs war die Entwicklung der organisatorischen Struktur sowie der inhaltliche Aufbau des Angebots. Da die Zielrichtung sich schnell auf ein Fortbildungsangebot für im Feld der Kultur- und Bildungsarbeit Tätige konzentrierte, wurde die berufsbegleitende Form eines Kontaktstudiums mit verschiedenen Seminarangeboten am Abend und am Wochenende konkretisiert. In Projektform sollten als Teil des Studiums Weiterbildungs- und Kulturveranstaltungen in Zusammenarbeit mit Praxiseinrichtungen entwickelt und ausgewertet werden.

Von besonderer Bedeutung war die Kooperation der HWP mit der Hochschule für Musik und Theater, die Kulturmanagement in Form eines Aufbaustudiums für Vollzeitstudierende anbietet. So waren neben der unterschiedlichen Organisationsform auch inhaltliche Unterschiede hervorzuheben: Das Angebot der Hochschule für Musik und Theater sollte insbesondere im Bereich Musik-, Theater- und Medienmanagement liegen, während der Kontaktstudiengang an der HWP noch zusätzlich den Bereich des Bildungsmanagements sowie insbesondere das komplexe Feld der Stadtteilkultur und Soziokultur umfaßte.

Mit gezielter Öffentlichkeitsarbeit wurde dieses Angebot der HWP auch überregional bekannt gemacht. Mit Hochschulen, die ähnliche Projekte planten, wurden regelmäßige Kontakte vereinbart, und über Tagungen konnte ein Erfahrungsaustausch erreicht werden. Die Hochschule stand dabei nicht nur mit ähnlichen Anbietern in Deutschland, sondern auch mit solchen im europäischen Ausland in Kontakt und konnte deren Erfahrungen mit einbeziehen.

3.2 Ablauf und Arbeitsform des zweiten Modellversuchs

Von über 700 Bewerbungen konnten für die drei Studiendurchläufe im Rahmen des Modellversuchs nur 100 Bewerbungen berücksichtigt werden. Wegen dieser sehr großen Nachfrage nach diesem Studienangebot wurde ein Arbeitskreis für Kultur- und Bildungsmanagement für nicht übernommene Bewerber aus der näheren Umgebung eingerichtet. Nach den vorliegenden Zahlen haben ca. 80 % der Studierenden das Studium erfolgreich abgeschlossen, die Abbruchquote wird von den Autoren mit etwa 15 % als unterdurchschnittlich angesehen.

Die Modellversuchsgruppe bestand aus drei wissenschaftlichen Mitarbeitern und einer Verwaltungskraft - nähere Angaben fehlen zum Modellversuch, da der Erhebungsbogen nicht ausgefüllt wurde -, die in dem Zeitraum des Modellversuchs häufiger wechselten. Für die einzelnen Veranstaltungen wurden neben Lehrenden der HWP und anderer Hochschulen auch Praktiker/innen aus den unterschiedlichsten Bereichen der Bildungs- und Kulturverwaltung bzw. des Kulturmanagements eingebunden.

Das in der ersten Phase des Modellversuchs entwickelte Curriculum für Kultur- und Bildungsmanagement wurde in den drei Durchgängen des Versuchszeitraums immer wieder evaluiert und überarbeitet. Daran beteiligten sich mit Hilfe eines differenzierten Befragungsinstrumentariums auch die Teilnehmer/innen des Studienangebots. Das Curriculum selbst gliedert sich in drei Bereiche:

- Kultur- und Bildungsprozesse
- Management und Administration
- Praxis der Kultur- und Bildungsarbeit (Praxisprojekt).

Waren die ersten Studieneinheiten auf die theoretische Wissensvermittlung bezogen, ergänzt um die berufspraktischen Anwendungsmöglichkeiten, so sollte im dritten Studienbereich das erworbene Wissen durch die Durchführung und Auswertung von eigenen Projekten erprobt und ergänzt werden. Dafür wurde folgende Zielsetzung formuliert: Neben der „Analyse gesellschaftlicher Implikationen kultureller Prozesse und ihrer Auswirkung auf Kultur- und Bildungsangebote sowie die Darstellung der Programmatiken von Kultur- und Bildungsangeboten und ihre Umsetzung in der Praxis“ sollten die Studierenden in die Lage versetzt werden, „vorgefundene Praxisfelder theoretisch einzuordnen und eigene Konzepte zu entwickeln, um diese im letzten Studienabschnitt mit Kulturmanagerinnen und Kulturmanagern auf Realisierungschancen hin zu überprüfen und weiter zu entwickeln“ (Abschlußbericht, S. 36).

Für den Bereich von Management und Administration wurden folgende Schwerpunkte angeboten: Grundlagen der Ökonomie, des Rechts und der Verwaltung im Kultur- und Bildungsbereich, Probleme der Kostensteuerung und Finanzierung von Kultur- und Bildungseinrichtungen sowie Marketing und Öffentlichkeitsarbeit für kulturelle Tätigkeitsfelder.

Die Praxisprojekte im Rahmen des Kontaktstudiums waren gekennzeichnet „durch eine Verknüpfung von inhaltlichen und künstlerisch-kulturellen Aufgabenstellungen, die durchaus der Alltagspraxis der Kultur- und Bildungsarbeit gerecht“ werden (Abschlußbericht, S. 55). Dabei ging es um die Entwicklung von verschiedenen Kompetenzen, insbesondere der Konzeption und Organisation solcher Praxisprojekte, die auch ausführlich im Bericht dokumentiert werden. Die Praxisprojekte wurden in Kleingruppen, z.T. innerhalb von Schwerpunktthemen,

durchgeführt und sollten das in den anderen Studienbereichen vermittelte Fachwissen vertiefen und konkretisieren.

Zum Abschluß des Studiums war eine Arbeit vorzulegen, die sich in der Regel auf die Durchführung der Praxisprojekte bzw. auf die damit verbundenen inhaltlichen Fragestellungen oder auf den Studiengang und einzelne Elemente des Curriculums bezog. Die Abschlußarbeiten belegen nach Angabe der Modellversuchsgruppe, „daß in allen Projekten praktische Handlungskompetenzen und vielseitige Qualifikationsprofile erworben werden konnten“ sowie „die vorhandene Vermittlungskompetenz in Bezug auf die Lern- und Arbeitserfahrung der Studierenden im Studium“ ausgebaut wurde (Abschlußbericht, S. 59).

Eine im Vergleich zu anderen Modellversuchen sehr umfangreiche wissenschaftliche Begleitung arbeitete mit verschiedenen Instrumentarien der empirischen Sozialforschung bei der Entwicklung, Durchführung und Auswertung des Studienangebots mit. Dabei waren „Prozeß- und Produktevaluation wesentliche Elemente der methodischen Vorgehensweise“ (Abschlußbericht, S. 14), so daß sich das Curriculum immer an den Bedürfnissen und Erfahrungen der Teilnehmer/innen orientieren konnte. Bei den Studierenden wurde während des Zeitraums dreimal eine Befragung, bei den Lehrenden einmal durchgeführt; zusätzlich fand eine teilnehmende Beobachtung aller Vorlesungen und der Projekte statt. In einem umfangreichen Anhang sind die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung niedergelegt worden.

3.3 Ergebnisse und Übertragbarkeit des zweiten Modellversuchs

Nimmt man die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung für diesen Modellversuch, so ergibt sich folgende Bilanz:

- Die anvisierte Zielgruppe der im Weiterbildungs- und Kulturbereich Tätigen mit sehr unterschiedlichem Beschäftigungsstatus wurde erreicht.
- „Das laufend evaluierte Studienangebot entsprach den Erwartungen der Studierenden.“
- „Ein umfangreiches wissenschaftliches fundiertes und praxisbezogenes Handlungswissen wurde vermittelt“.
- „Durch die Praxisprojekte und weiteren Aktivitäten der Studierenden wurden Beiträge zur Integration von Bildung und Kultur an der Hochschule geleistet“.
- „Die Kooperation zwischen der Hochschule für Musik und Theater und der HWP konnte realisiert werden“.
- „Ein Curriculum wurde entwickelt, das jederzeit auf andere Hochschulen in der Bundesrepublik übertragbar ist“ (alle Zitate aus Abschlußbericht, S. 6).

Zum Aspekt der Übertragbarkeit wird an anderer Stelle des Abschlußberichts darauf hingewiesen, daß eine qualifizierte personelle Betreuung für dieses Studienangebot notwendig ist. Denn die Betreuung der Studierenden einschließlich der Praxisprojekte erforderte eine hohe fachliche sowie organisatorische Kompetenz. Das Stammpersonal sollte wiederum durch wechselnde Referenten unterschiedlicher wissenschaftlicher Fachrichtungen sowie von Berufspraktikern ergänzt werden.

Einzelne Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zeigten, daß die Studierenden in den ersten Studiengängen durchschnittlich ca. 35 Jahre alt waren und daß 2/3 der Teilnehmer Frauen waren. Eine Reihe von Studierenden hatten ein Erststudium abgeschlossen, wobei die sozial- und kunstwissenschaftlichen Studiengänge überwogen. Die Mehrzahl der Studieren-

den verfügte über eine vier- bis fünfjährige Praxis im Kultur- und Bildungsbereich. Diese waren Institutionen sowohl im öffentlichen als auch im gemeinnützigen Bereich; sie umfaßten Verbände und Vereine genauso wie Stadtteilzentren, Galerien oder Formen gruppenbezogener Kultur- und Bildungsarbeit z.B. für Frauen.

Die bei der wissenschaftlichen Begleitung erhobenen Erwartungen an das Studium setzten sich dann auch in der Konkretisierung des Curriculums fort, indem nämlich neben den betriebswirtschaftlichen Grundlagen und Managementtechniken auch die gesellschaftlichen Implikationen kultureller Prozesse und Programmatiken von Kultur- und Bildungsprozessen als Themen nachgefragt wurden. Gerade der Bereich des *Kulturmanagements* hat bei den Studierenden einen hohen Stellenwert. Bei den Studierenden lag eine hohe Akzeptanz der meisten Dozentinnen und Dozenten vor, wobei das erwachsenenadäquate Lernen, z.B. in Gruppen oder anhand von Fallbeispielen, herausgestellt wurde. Auch von den beteiligten Referenten wurden die Studiengänge positiv eingeschätzt.

Ein Ergebnis ist besonders hervorzuheben: „Bei grundsätzlich vorliegender Akzeptanz von Kulturmanagement hielten sowohl die Studierenden als auch - in etwas höherem Maße - die Dozierenden eine Priorität des Kulturellen im Kulturmanagement für erforderlich. Diese Stellungnahme war wiederum relativ unabhängig von der Einschätzung des gesellschaftspolitischen Wirkungsgrades von Kultur- und Bildungsarbeit“ (Abschlußbericht, S. 35).

Im Rahmen des Modellversuchs wurde auch ein steigender Bedarf an einer Zusatzqualifikation im Kultur- und Bildungsmanagement durch verschiedene Anfragen und Anzeigen belegt. Inwieweit bei den schon berufstätigen Teilnehmer/innen eine berufliche Veränderung nach Abschluß des Kontaktstudiums zu verzeichnen war, ist aufgrund der Modellversuchsdauer offen geblieben.

Aufgrund der positiven Modellversuchsergebnisse insgesamt hat sich die HWP entschlossen, diesen Kontaktstudiengang als Regelangebot dauerhaft weiterzuführen und entsprechend den Erfahrungen bei der Curriculumentwicklung mit Hamburger Hochschulen inhaltlich wie auch personell weiter zusammen zu arbeiten.

3.4 Einschätzung des zweiten Modellversuchs

Dieser Modellversuch, der sehr sorgfältig begleitet und dokumentiert wurde, zeigt, daß eine solche Fortbildung bei entsprechendem personellen Einsatz dem großen Bedarf an Kulturmanagement, wie er auch durch andere Hochschulen wahrgenommen wird, erfolgreich begegnen kann. Durch die Verbindung von wissenschaftlicher Fundierung und praktischer Relevanz des Studienangebots war es für Berufstätige möglich, ihre Erfahrungen, aber auch Defizite des beruflichen Alltags, in das Studienangebot einzubringen. Der hohe zeitliche Aufwand bei den Studierenden korrespondiert mit einer überwiegend positiven Einschätzung der Lernintensität und der Arbeitsergebnisse.

Durch die engagierte Öffentlichkeitsarbeit der HWP ist es gelungen, quasi ein Netzwerk von Kontakten für Aus- und Fortbildungseinrichtungen für den Bereich des Kulturmanagements in Deutschland aufzubauen und auch Impulse für die organisatorische und inhaltliche Struktur anderer Anbieter zu geben. Nicht nur in den neuen Bundesländern, sondern auch bei Fortbildungs- und Studieneinrichtungen in den alten Ländern werden diese Kontakte bis hin zu einem fachlichen und personellen Austausch weitergeführt.

Die Frage wird sein, ob der bei der Entwicklung des Modellversuchs aufgezeigte Nachfrage-
druck von Zusatzqualifikationen im Bereich des Kultur- und Bildungsmanagements weiter
anhalten wird oder ob hier die grundständigen Angebote von Hochschulen und anderen Ein-
richtungen Abhilfe geschafft haben. Festzuhalten ist, daß Berufstätige in kulturellen Praxis-
feldern weiterhin Fortbildungsmöglichkeiten benötigen, die über ihre bisherigen Ausbildun-
gen hinausgehen. Dieser Nachfrage nach solchen Qualifizierungen zum Kulturmanagement
hat die HWP durch ein beispielgebendes Angebot entsprochen.

4. Materialien zu den Modellversuchen

1. Modellversuch

Kunsttherapie/ Kunstpädagogik mit der Studienrichtung Schauspiel mit Sprechkunst (M
0821)

Versuchsinterner Abschlußbericht (42 Seiten)

Erhebungsbogen

2. Modellversuch

Kultur- und Bildungsmanagement (M 0869)

Umfangreiche versuchsinterne Zwischenberichte (mit insgesamt 105 Seiten)

Hochschule für Wirtschaft und Politik (Hrsg.) Abschlußbericht zum Modellversuch..., Ham-
burg 1992 (mit zwei Bänden Anhang)

Anhang

Literaturverzeichnis

- Baer, Ulrich/ Dietrich, Knut/ Otto, Gunter: Spielzeit, Seelze 1995 (Friedrich-Jahresheft XI-II)
- Bastian, Johannes / Otto, Gunter: Schule gestalten, Hamburg 1995
- Buck, Günther: Lernen und Erfahrung, Darmstadt 1989
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Universität als Heimat? Von Humboldt bis zum BSK - Kulturlandschaft Hochschule. Untersuchung des Zentrums für Kulturforschung, 2 Bde., Bonn 1986
- Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen (Hrsg.): Jugendkunstschulen im Überblick. Umfrage 1994/ 95, Unna 1996
- Bund-Länder-Kommission: Musisch-kulturelle Bildung. Ergänzungsplan zum Bildungsgesamtplan, Bd. I/ II, Stuttgart 1977
- Combe, Arno/ Buchen, Sylvia: Belastung von Lehrerinnen und Lehrern, Weinheim/ München 1996
- Guski, Rainer: Wahrnehmen - ein Lehrbuch, Stuttgart 1996
- Henrich, Dieter: Kunstphilosophie und Kunstpraxis, in: Kunstforum, Bd. 100/ 1989
- INSEA Weltkongreß 1987: Das Bild der Welt in der Welt der Bilder, Hamburg/ Hannover 1987
- Koch, Martina: Die Konstellation der Rationalitäten im interrationalen Bildungsprozeß, Weinheim 1993
- Legler, Wolfgang: Kunstpädagogik und Soziokultur, in: Legler, Wolfgang/ Lehmann, Raimund (Hrsg.): Kunstpädagogik und Soziokultur, Hannover 1992
- Lenzen, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 12 Bde., Stuttgart 1983 ff (bes. Bd. 3 und Bd. 4)
- Meyer, Meinert/ Otto, Gunter /Rampillon, Ute /Terhart, Ewald (Hrsg.): Lernmethoden Lehrmethoden, Seelze 1997 (Friedrich Jahresheft XV)
- Otto, Gunter: Kunst als Prozeß im Unterricht, Braunschweig 1964 ff
- Ders.: Projekte in der Fächerschule ? Plädoyer für eine vernachlässigte Lernweise, in: Kunst + Unterricht 181/ 1994

- Ders.: Projektorientierter Unterricht. Von der Unterrichtsvorbereitung zur Planung des Denkens und Handelns, in: Kunst + Unterricht 193/ 1995
- Ders.: Thema Unterrichtsmethoden, in: Kunst + Unterricht 200/ 1996
- Ders.: Über die Veränderung des Lernens durch ästhetische Erfahrung, in: Wolfgang Schulz: Ästhetische Bildung - Beschreibung einer Aufgabe, Weinheim (im Druck) 1997
- Peterssen, Wilhelm: Methoden-Lexikon. In: Lernmethoden-Lehrmethoden, Seelze 1997 (Friedrich Jahresheft XV)
- Reiß, Gunter/ Schoenebeck, Mechthild v.: Schulkultur. Beispiele aus Nordrhein-Westfalen, Frankfurt/ M. 1987
- Schill, Wolfgang/ Tulodziecki, Gerhard/ Wagner, Wolf-Rüdiger (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule, Opladen 1992
- Schottenloher, Gertraud (Hrsg.): Wenn Worte fehlen, sprechen Bilder. Bildnerisches Gestalten und Therapie, 3 Bde., München 1994
- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft, Frankfurt / New York 1993
- Schumacher-Chilla, Doris: Ästhetische Sozialisation und Erziehung, Berlin 1995
- Schwendter, Rolf: Theorie der Subkultur, Frankfurt 1973
- Seel, Martin: Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität, Frankfurt 1985
- Shusterman, Richard: Vor der Interpretation. Sprache und Erfahrung in Hermeneutik, Dekonstruktion und Pragmatismus, Wien 1996
- Wagner, Bernd: Vom Orchideenfach zum Standardangebot. Ausbildung für kulturelle Praxisfelder, in: Thole, Werner u.a.: Kultur-Pädagogik studieren?, Hildesheim 1997
- Watzlawick, Paul: Wie wirklich ist die Wirklichkeit?, München 1976