



# KULTURELLE BILDUNG

REFLEXIONEN. ARGUMENTE. IMPULSE

**FREIRAUM**

## >>> INHALT

### 03\_ EDITORIAL

#### HINEIN\_DENKEN

06\_ /// Freiräume, Beteiligung und Zukunftsperspektiven  
Chancen Kultureller Bildung für die Eigenständige Jugendpolitik >> *Manuela Schwesig*

08\_ /// Freiraum als Lebenswirklichkeit >> *Marija Falina*

10\_ /// Freiraum – ein plausibler Mythos. Räume und Zeiten  
kulturell-ästhetischen Lernens und Lehrens >> *Wolfgang Zacharias*

#### KENNEN\_LERNEN

12\_ /// Zwischen Anleitung und Selbstbestimmung  
Freiräume im Jugendfilmprojekt „Da geht was!“ >> *Luiza Maria Budner*

15\_ /// Vielleicht Freiraum >> *Mim Schneider*

16\_ /// Weltraum, Lebensraum und das Dazwischen >> *Johanna Faltinat*

18\_ /// Wie du mich bewegst – ein Film von Jugendlichen über Kulturelle Bildung  
>> *Christina Windisch*

21\_ /// Freiraum in Görlitz und das Jugend.Stadt.Labor  
>> *Christian Thomas und Erik Thiel*

24\_ /// Freiräume für die Fantasie – Kulturelle Bildung in Jugendkunstschulen  
>> *Julia Nierstheimer*

27\_ /// Kunst ist eine Leerstelle im Notwendigen >> *Christina Biundo und Sebastian Böhm*

30\_ /// Was ist KReSCH? – Freiheit!  
Verändert Kulturelle Bildung eine Schule? >> *Maria Norrenbrock und Anke Troschke*

#### TIEFER\_BLICKEN

33\_ /// Kulturelle Bildung als neoliberale Formung des Subjekts? >> *Max Fuchs*

37\_ /// Freedom in Arts Education – Freiheit in der Kulturellen Bildung >> *Yvette Hardie*

40\_ /// Qualität und Freiraum von Kulturellen Angeboten an Schulen – ein Widerspruch?  
>> *Nana Eger*

#### DEBATTE: GANZTAGSCHULE + KULTUR = FREIRAUM ?!

42\_ /// Kreativer Freiraum im System Schule als Grundvoraussetzung  
für Kulturelle Bildung >> *Yara Hackstein*

45\_ /// Das G8-Gymnasium beschädigt auch die Musik im Land >> *Wolfgang Sabirey*

47\_ /// Den Spagat wagen! >> *Anne Sygulla und Matthias Laurisch*

49\_ /// Non-formale Freiräume als Basis nachhaltiger kultureller Interessenbildung  
>> *Susanne Keuchel*

51\_ /// Bildung über den ganzen Tag – Wo bleiben da eigentlich noch die Freiräume?  
>> *Gunther Graßhoff*

### 54\_ WEITER\_GEHEN

### 56\_ IMPRESSUM

## EDITORIAL

### FREIRAUM FÜR WELTGESTALTER. ZEIT FÜR KULTURELLE BILDUNG!

Freiraum ist ein Sehnsuchtsbegriff, Projektionsfläche für Wünsche aller Art. Entfaltung, Selbstfindung, Wohlbefinden, Platz, Weite, Sinn, Enthemmung, Mobilität oder Erfolg – je nachdem, um wessen Sehnsucht es geht. Denn der Begriff ist Heimat für ganz unterschiedliche Konzepte. Freiraum – gerne auch FreiRaum geschrieben – heißen Eventlocations, Therapieräume, Bürgerhäuser, Kultursalons, Studentencafés, Jugendkulturprojekte, Architekturbüros, Bürogemeinschaften oder Mitwohnzentralen. Negativ gesagt: Freiraum ist eine Worthülse, die sich nach Belieben mit Bedeutung aufladen lässt.

Bei näherer Betrachtung steckt der Begriff jedoch voller Widersprüche und Dynamik. Schon das Wort! Es fesselt zwei Kräfte aneinander, die sich eigentlich abstoßen. Frei heißt „ohne Begrenzung“ oder „nicht umschlossen“. Der „Raum“ jedoch konstituiert sich erst durch Begrenztheit. Sonst wäre er kein Raum, sondern Unendlichkeit. Ist ein Freiraum also relativierte Freiheit? Freiheit, die erst aufscheint im Kontrast der Unfreiheit?

Wird ein Freiraum erst erkennbar an seinen Rändern, wo die Begrenzung anfängt und den Raum definiert? Sind es die Ränder, die ihn gestalten, die gar seine Qualität ausmachen? Oder ist das Bedeutsame vielmehr das, was innerhalb geschieht? Wie hängen dann Rahmen und Inhalt zusammen?

Es gibt Leute, die definieren kulturelle Bildungsangebote so: Kunstschaffende oder Kulturmenschen gestalten Räume, inszenieren Situationen, die Freiräume bieten sollen für junge Menschen. Freiräume, in denen sie sich frei entfalten können. Freiräume, die sie selbst gestalten können. Räume, in denen Kinder oder Jugendliche ihren je individuellen Weg gehen können, die Welt zu gestalten, die Welt zu interpretieren. So das Ideal.

Wer einen Raum schafft, hat die Macht, dies zu tun. Wer ihn gestaltet, bestimmt die Spielregeln. Die Beziehung zwischen frei und Raum ist also auch eine von Macht und Ohnmacht, Kollaboration und Konflikt, Partizipation und Pädagogik. Lässt sich anhand eines Freiraum-Index Qualität Kultureller Bildung messen? Das „Freiraum-Thema“ beschäftigt auch uns insbesondere wegen eines Kontrastes. Nämlich dem, dass Kinder und Jugendliche deutlich zu wenig davon haben. Und weil wir den Raum der Künste, des Spiels, des neugierigen Forschens für unverzichtbar halten.

Die Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe des Magazins KULTURELLE BILDUNG sind auf die Suche gegangen nach Freiräumen, die durch die Künste und im Spiel entstehen. Sie zeigen, welche Freiräume Kulturelle Bildung braucht, um sich zu entfalten. Und sie machen deutlich, dass Freiräume jenseits von Angeboten und Projekten wertvoll sind und wir auch für sie eine Verantwortung tragen.

Wir fragen uns zu selten Folgendes: Was nehmen junge Menschen aus Projekten, Inszenierungen und Workshops an Freiraum-Gestaltungs-Potenzial mit? Um ihr eigenes Projekt auf die Beine zu stellen, um Freiräume zu erkennen im Dschungel der Begrenzungen, um Gewagtes, Großes und Ungekanntes zu erproben?

Viel Vergnügen beim Lesen wünschen



Prof. Dr. Gerd Taube  
Vorsitzender der BKJ



Kirsten Witt  
Redaktion KULTURELLE BILDUNG

# FREIRÄUME, BETEILIGUNG UND ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN

## CHANCEN KULTURELLER BILDUNG FÜR DIE EIGENSTÄNDIGE JUGENDPOLITIK

MANUELA SCHWESIG

Kultur wirkt oft auf zwei Ebenen. Die erste ist die Ebene der unmittelbaren Wirkung: Ich lese ein Buch oder höre ein Konzert und es spricht mich direkt an, ich finde es spannend, es berührt mich und ich bin beeindruckt von den Künstler/innen. Kunst bewegt etwas im Menschen. Die zweite Ebene ist die des Nachdenkens, der Interpretation: Über das, was hinter einem Kunstwerk steckt und was es ausdrückt. Ich möchte im Folgenden einige Gedanken darlegen, warum kulturelle Aktivität für junge Menschen heute so wertvoll ist, möchte, wenn Sie so wollen, eine Betrachtung Kultureller Bildung im Zusammenhang mit Eigenständiger Jugendpolitik vornehmen. Jugend ist eine eigenständige Lebensphase mit ihren spezifischen Herausforderungen und Möglichkeiten. Politik für diese Lebensphase lässt sich nicht in Einzelabschnitte und Ressortzuständigkeiten einteilen. Wir müssen sie als Ganzes sehen. Es ist die Zeit, in der ein Mensch vom Kind zum Erwachsenen wird, eine erwachsene Persönlichkeit entwickelt und den eigenen Platz in der Gesellschaft findet. Auch wenn die Jugendzeit heute früher im Leben beginnt und häufig später endet, auch wenn der Alltag von Jugendlichen heute vielleicht stärker durchstrukturiert ist als noch vor 20, 30 Jahren: Jugend ist immer noch eine Phase des Ausprobierens, des Entscheidens und Um-Entscheidens. Dafür brauchen Jugendliche Freiräume. Und hier kommt auch Kultur ins Spiel. Kultur ist ein Freiraum. Tanz, Texte, Fotografie, Musik – diese kulturellen Ausdrucksformen sind eigene Welten, in denen man etwas ausprobieren kann. In denen man sich auch selbst ausprobieren kann. Kulturelle Bildung hat das Verdienst und die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen diese Freiräume zu schaffen. Und wir haben in Deutschland eine fantastische Vielfalt kultureller Bildungsangebote: ob Zirkusferienprojekte, Kurse von Jugendkunstschulen, Blasmusikvereine, Tanzfestivals und vieles mehr.

Kultur und kulturelle Jugendpolitik ist nicht etwas, das Erwachsene für Jugendliche entwickeln. Es ist etwas, das Jugendliche selbst machen. Jugendliche müssen selbst entscheiden können, womit sie sich beschäftigen und wie sie sich ausdrücken wollen. Das ist künstlerische Freiheit und damit ein Stück Selbstbestimmung. Es ist auch ein Unterschied, ob man Kultur nur wahrnimmt, also liest, hört oder anschaut, oder ob man selbst Kultur macht. Wer selbst aktiv wird, etwas kreiert und ausstellt oder vorführt, geht an die Öffentlichkeit. Auch wenn es nur ein kleines Publikum ist: Man stellt sich der Kritik, macht sich angreifbar, konfrontiert andere mit der eigenen Sichtweise. Das ist mutig – und das ist Beteiligung. Kultur und politische Jugendbeteiligung sind an dieser Stelle ziemlich nah beieinander.

Neben Freiräumen und Beteiligung sind mir Zukunftsperspektiven als dritter Punkt im Zusammenhang mit der Eigenständigen Jugendpolitik wichtig. Kultur ist nicht nur ein Freiraum im Hier und Jetzt. Kultur eröffnet neue Blickrichtungen, ein Gefühl für eigene Interessen und Stärken – und ermöglicht damit, Ideen für die Zukunft zu entwickeln. Dieser Wechsel der Blickrichtung ist auch für die Eigenständige Jugendpolitik kennzeichnend. Wir wollen nicht mehr so sehr auf die Defizite von Kindern und Jugendlichen schauen, sondern auf ihre Stärken, auf das, was sie können, und auf das, was sie lernen können.

Damit bin ich bei einem wichtigen Thema: Bildung, ihre unterschiedlichen Formen und Orte – und der spannenden Frage, wie aus der Zusammenarbeit unterschiedlicher Formen und Orte von Bildung etwas Neues entstehen kann. Wenn von Bildung die Rede ist, geht es in der Regel um Schule und Hochschule beziehungsweise Berufsausbildung. Dass frühkindliche Bildung dazugehört, muss man immer wieder betonen, damit es endlich alle lernen. Es gehört aber auch die sogenannte non-formale Bildung dazu. Ich will eines ganz deutlich unterstreichen: Für mich als Bundesjugendministerin ist das, was Kinder und Jugendliche gewissermaßen „nebenbei“ lernen, nämlich die Bildung ihrer Persönlichkeit – „Herzensbildung“ hat man früher gesagt –, genauso wichtig wie das, was in den Curricula des Bildungssystems festgelegt ist. Bildung fürs Leben, Bildung für alle – das gelingt nur, wenn formale und non-formale Bildung, wenn Schule und außerschulische Bildung zusammenarbeiten. Der Wettbewerb MIXED UP, den das Bundesjugendministerium gemeinsam mit der BKJ auslobt, ist von diesem Gedanken getragen. Die knapp 400 Bewerbungen und die Preisträgerprojekte zeigen, dass die Zusammenarbeit gelingen kann. Der diesjährige Länderpreis des Landes Berlin etwa zeichnet explizit ein Modell aus, das Kulturelle Bildung mit den Zeitrhythmen der Ganztagschule zusammenbringt.

Ich will noch auf zwei Aspekte hinweisen, die mir in Bezug auf Bildung wichtig sind. Der eine ist die Chancengleichheit. Bildung muss auch den Kindern und Jugendlichen offenstehen, die schlechtere Ausgangsbedingungen haben. Niedrigschwellige Angebote Kultureller Bildung finden oft auch dann noch einen Zugang zu diesen Kindern und Jugendlichen, wenn die Schule an ihre Grenzen stößt. Gerade Kunstformen, die ohne Sprache auskommen – Tanzen, Malen, Musizieren, Pantomime, bieten manchmal Ausdrucksformen für Kinder und Jugendliche, die in der Schule keinen Weg finden, sich mitzuteilen. Im Wettbewerb MIXED UP wird immer wieder sichtbar, wie Kulturelle Bildung diese Chancen ergreift: mit

inklusive Projekten, der Arbeit mit Schulverweigerern oder Projekten in Stadtteilen mit besonderem Bedarf.

Der zweite Aspekt sind die spezifischen Bedingungen des ländlichen Raums. Den MIXED UP Preis in dieser Kategorie bekommt in diesem Jahr ein Projekt aus meinem Heimatland Mecklenburg-Vorpommern. In der Gegend von Lelkendorf gibt es kaum kulturelle Angebote, schon gar nicht für Kinder und Jugendliche, und der Weg in die nächste Großstadt ist weit. Auch in wirtschaftlicher Hinsicht kämpfen solche Regionen darum, ihren Jugendlichen eine Perspektive zu bieten. Viele wandern ab. Ich finde es gut, dass ein Theaterensemble, ein Kulturverein und verschiedene Schulen hier zusammenarbeiten. Kultur und Schule sorgen gemeinsam dafür, dass das Theater in diese ländliche, strukturschwache Gegend kommt. Mit der Teilhabe an Kultur entwickelt sich vielleicht auch ein bisschen mehr Zuversicht.

In den vergangenen Jahren war die Entwicklung einer Eigenständigen Jugendpolitik ein breit angelegter Prozess, an dem viele mitgewirkt haben. Jetzt geht es an die Umsetzung. Für mich steht bei der Eigenständigen Jugendpolitik im Vordergrund,

- >> dass wir Freiräume für Kinder und Jugendliche schaffen,
- >> dass wir Beteiligung ermöglichen überall dort, wo Kinder und Jugendliche von Entscheidungen und Maßnahmen betroffen sind und
- >> dass wir Zukunftsperspektiven aufzeigen.

Kultur zu machen, ist für Kinder und Jugendliche ein wichtiger Schritt auf dem Weg in ein eigenständiges, selbstbestimmtes Leben. Deshalb sind die Akteure der kulturellen Kin-

der- und Jugendbildung wichtige Partner Eigenständiger Jugendpolitik. Allen voran die BKJ als Zusammenschluss dieser Akteure. Mit dem Kinder- und Jugendplan des Bundes bieten wir die Voraussetzungen dafür, dass die Träger vor Ort Freiräume und Möglichkeiten haben. Auch für die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen, wie beispielsweise Schulen.

Der MIXED UP Wettbewerb war im Rahmen des Modellprojekts und der späteren Fachstelle „Kultur macht Schule“ eine der ersten Aktivitäten des Bundesjugendministeriums zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Er erlaubt immer wieder Einblicke, die zeigen, wie lebendig diese Zusammenarbeit ist. Es lohnt sich, zuzuhören und hinzuschauen. Denn wenn Kinder und Jugendliche Kultur machen, können Erwachsene lernen. Jugend ist Zukunft. Was beschäftigt Kinder und Jugendliche? Was sind ihre Themen, ihre Interessen, ihre Wünsche, ihre Sorgen? Wie drücken sie sich in Kunst und Kultur aus? Die Frage des diesjährigen Preisträgers aus Minden ist eine Frage, die uns alle interessiert: Welche Farbe hat die Zukunft? Ich würde sagen: Grau ist sie sicherlich nicht!

*Dieser Text ist eine gekürzte Fassung der jugendpolitischen Ansprache der Bundesjugendministerin anlässlich der Verleihung der MIXED UP Preise im Rahmen des bundesweiten BKJ-Fachforums zum Thema „FREIRAUM im Ganztage. Zeit für Kulturelle Bildung in und mit Schule“ im September 2014 in Berlin.*

**Manuela Schwesig** ist Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.



# FREIRAUM ALS LEBENSWIRKLICHKEIT

MARIJA FALINA

Entgrenzung, Entfaltung, Unabhängigkeit – der Begriff *Freiraum* erzeugt zunächst ein angenehmes Gefühl, ohne einen klaren Umriss in der Wirklichkeit abzubilden. Die Sehnsucht nach Mitbestimmung und Mitgestaltung ist jedoch geprägt von unserer Lebenswelt, die sich immer mehr zu einer Welt der unbegrenzten Möglichkeiten entwickelt. Gerade als junger Mensch ist man heutzutage von der schier endlosen Vielfalt überfordert, welche uns durch die ständige Präsenz von Informations- und Kommunikationstechnologien ununterbrochen vor Augen geführt wird. Im Kontrast dazu steht ein räumlich und zeitlich durchkonstruiertes Gefüge in Bildung und Beruf – der eigentliche Nährboden für die Sehnsucht nach dem glückverheißenden Freiraum. Wie nehmen heranwachsende Menschen ihre Lebenswelt wahr und was können kulturelle Bildung und Schule dafür tun, damit sich die Idee von Freiraum und Selbstbestimmung in der Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen manifestiert und somit langfristig ihre Wirkung entfaltet?

Es existieren bereits viele gute Ideen, Ansätze und Innovationen in den Bereichen der kulturellen Bildung. Oft fehlt jedoch eine Art Kompass, welcher den Kindern und Jugendlichen hilft, sich selbstständig in ihrer ganz persönlichen Lebenswirklichkeit zu orientieren, eigene Freiräume zu entdecken und langfristig verstehen zu lernen. Dabei spielen unkonventionelle Herangehensweisen, zeitliches und räumliches Umdenken in Vermittlung und Lehre ebenso eine Rolle wie die Schaffung von Kontinuität und Ganzheitlichkeit. Die Entdeckung und Erschließung neuer Orte, freie Bewegungs- und Erkundungsmöglichkeiten innerhalb dieser Orte sowie damit verbundenes Ausprobieren und Umsetzen eigener Ideen auf der Grundlage fachkundiger Anleitung nehmen in diesem Zusammenhang einen hohen Stellenwert ein. Darüber hinaus sind es Integration und Gruppendynamik, gegenseitiges Geben und Nehmen von Feedback als auch gegenseitiger Respekt, Ehrlichkeit und Anerkennung, welche nicht nur die Motivation steigern, sondern letztendlich über Qualität und Nachhaltigkeit der vermittelten fachlichen und sozialen Kompetenzen entscheiden.

Rituale, Beständigkeit, Spiel und Dialog, Ruhe, Zeit für sich selbst und andere sind entscheidende Voraussetzungen, welche den Weg zu mehr Selbstbestimmung und Willensstärke ebnen können. Doch gibt es vielleicht eine Vorgehensweise, eine Strategie, ein universelles Prinzip, welches Rhythmus und Freiheit, Struktur und Kreativität miteinander verbindet und in Einklang hält? Tatsächlich gibt es ein solches Prinzip. Es ist vielerorts nur leider in Vergessenheit geraten und findet gegenwärtig kaum noch Platz im Alltag der meisten Menschen beziehungsweise wird es kaum noch praktiziert oder vermittelt: Es ist die regelmäßige Selbsteinkehr, das Innehalten und selbstständige Vor- und Nachdenken – kurzum: die Beschäftigung mit sich selbst. „Diese Praktiken wurden im Griechischen als *epimeleisthai sautou*

bezeichnet, was so viel heißt wie ‚auf sich selbst achten‘, ‚Sorge um sich selbst‘, ‚sich um sich selbst kümmern‘. Die Vorschrift, ‚auf sich selbst zu achten‘, galt den Griechen als einer der zentralsten Grundsätze der Polis, als Hauptregel für das soziale und persönliche Verhalten und für die Lebenskunst. Für uns heute ist dieser Begriff dunkel und verblasst.“<sup>1</sup> Dabei sind sowohl der Begriff als auch die mit ihm verbundenen Praktiken äußerst wichtig. Denn sie eröffnen Freiraum – Freiraum seine Gedanken zu ordnen, sein Selbst zu formen, Kraft zu schöpfen für neue Ideen, Pläne, Wünsche und Träume. Sie sind das grundlegendste und notwendigste Rüstzeug, denn sie schaffen den Bezug zur Lebenswirklichkeit. Wie sonst lernt ein junger Mensch Situationen einzuschätzen, eigene Ziele zu formulieren, kreative Ideen zu entwickeln und Entscheidungen zu treffen? Nur wer lernt, auf sich selbst zu achten, wird sich – und somit auch andere – verstehen und erkennen lernen. Wer sich selbst erforscht, wird lernen frei und selbstbestimmt zu handeln sowie seine eigenen Vorstellungen zu verwirklichen.

Insbesondere in der kulturellen Bildung ruht enormes Potenzial für die mögliche Anwendung ebensolcher Praktiken. Gleichsam bildet Kultur die Grundlage für eine wirksame Selbstbesinnung. Ebendiese Wirksamkeit kann in Verbindung mit würdigendem Fokus auf die individuelle Persönlichkeit eines jeden Schülers weiterhin zahlreiche Wege in allen Bildungsbereichen eröffnen. Die „Sorge um sich selbst“ kann jedoch nur vermittelt werden, indem innerhalb unserer Gesellschaft wieder mehr Bewusstsein dafür entsteht und sie in angemessener Weise, vor allem von Lehrenden, selbst praktiziert wird. Zu Zeiten Aristoteles' galt etwa das Zeichnen (*graphiké*), neben der Leibesübung (*gymnastiké*), dem Lesen und Schreiben (*grámmata*) und der musischen Kunst (*musiké*), zu den Hauptbestandteilen der allgemeinen Bildung.<sup>2</sup> Auf diese Weise sollte der Blick für den ästhetischen Wert des Lebens geschult sowie die Selbstwahrnehmung mit der Umwelt in Einklang gebracht werden. Die Wiedererkennung der Bedeutung, ferner des Stellenwerts kultureller Bildung als Hauptbestandteil allgemeiner Bildung ist allerdings Voraussetzung für eine gelungene und ganzheitliche Selbstsorge. Aus diesem Grund ist es unabdingbar, dass wir in Zukunft verstärkt wieder den Blick auf die Tragweite und Kraft kultureller Bildung richten und zum Wohle des Selbst, des Menschseins sowie unserer Gesellschaft den Weg zurück zu mehr Freiraum finden.

**Marija Falina**, geboren in Woronesh (Russland), ist Bildende Künstlerin und Autorin. Sie studierte Malerei und Grafik an der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle. In ihrer Diplomarbeit mit dem Titel „Zum Urgrund–Spiegelungen ins Unbewusste“ gestaltet sie ihr grafisches Werk im Zusammenspiel mit Philosophie und Lyrik zu einem Konzept aus ästhetischer Theorie und künstlerischer Praxis. Seit 2005 ist sie freischaffend tätig und realisiert Projekte, Ausstellungen und Publikationen. Zudem widmet sie sich seit 2010 der künstlerischen Lehre in Zusammenarbeit mit verschiedenen Bildungs- und Kultureinrichtungen.

<sup>1</sup> Foucault, Michel: „Technologien des Selbst“ [1982] in: *Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2007, 290.

<sup>2</sup> vgl. Aristoteles: „Politik“, Hg. Kullmann, Wolfgang. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2003 (2. Auflage), 342ff.



# FREIRAUM – EIN PLAUSIBLER MYTHOS

## RÄUME UND ZEITEN KULTURELL-ÄSTHETISCHEN LERNENS UND LEHRENS

WOLFGANG ZACHARIAS

... denn wer frei ist, der ist König – so reimt es der Volksmund in seiner populistisch-optimistischen Weisheit. Aber diese idealistische Euphorie bereitet Probleme, wenn wir soziale und teilhabeorientierte Aspekte in den Bereichen Kultur und Bildung ernstnehmen und es damit um Chancen, Qualitäten und Partizipationsmöglichkeiten des Aufwachsens geht.

Das Thema „Freiraum“ hat es durchaus in sich. Denn die folgenden Generationen einfach sich selbst und den herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen in all ihrer sozial-kulturellen Differenz zu überlassen, wäre geradezu zynisch. Gleichzeitig tragen wir auch mit gut gemeinten Angeboten, mit Rat und Tat, Stiftungen und Strukturen, Projekten, Modellen, fixierten Zeiten und Räumen, Wirkungsspekulationen und Aktivitätsvorgaben dazu bei, selbstbestimmte Freiheiten einzuengen. In dieser Dialektik gilt es, sich mit der positiv aufgeladenen Freiheitsmetapher zu beschäftigen. Dabei muss auch die sich zeiträumlich transformierende Kindheit und Jugend in den Blick genommen werden, und zwar in Hinsicht auf Entwicklungs- und Bildungs(frei)räume, die entweder ermöglicht oder eben verweigert werden.

### Freiheiten leben lernen, kulturell-ästhetisch

Freiheiten unmittelbar zu erleben und zu erfahren lässt sich durchaus zu den aktuellen und zentralen Zielen der kulturellen Bildungspraxis zählen. Diesbezügliche Erfahrungen und Erlebnisse sind jedoch unvorhersehbar, unwägbar, der Weg dahin nicht standardisierbar. Ob sich dieses spezifische Potenzial eines künstlerischen Prozesses – die Freiheitserfahrung – unter den gegebenen Bedingungen entfalten kann ist alters-, milieu- und interessensabhängig und verbleibt notwendigerweise in der selbstbestimmten Definitions- und Wirkungsmacht des Subjekts. Denn es geht um personale, situative und unmittelbare erlebte Freiheiten; als authentische Erfahrung, als Erlebnis und als Bildungsprozess zugunsten von Persönlichkeitsentwicklung. Ein weiterer Aspekt im Freiraum-Kontext ist das Potenzial künstlerischer Prozesse in Hinsicht auf Imaginationen, Ideen, Wünsche und Fantasieren, die übertragen werden auf erweiterte Wirklichkeiten über den subjektiv-personalen Rahmen hinaus.

Darin sehe ich generell die Chance des Ästhetischen: zunächst kontext-offen und auch anteilig kunstfrei wirken zu können. Diese spekulative Verheißung, den plausiblen Mythos, das nicht evaluierbare Versprechen hat Friedrich Schiller hochkulturell in seinen „Briefen zur Ästhetischen Erziehung des Menschen“ (1793) so formuliert: „Mitten in dem furchtbaren Reich der Kräfte und mitten in dem heiligen Reich der Gesetze baut der ästhetische Bildungsbetrieb unvermerkt an einem dritten fröhlichen Reich des Spiels und des Scheins, worin er dem Mensch die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt und ihn von allem, was Zwang heißt, sowohl im physischen als im moralischen Sinn, entbindet.“ (Schiller 1793/2000, S. 120).

Für diese Idee von Freiheitserfahrungen gilt es nun reale Chancen auch in einem erweiterten eigensinnigen kulturpä-

dagogischen Verständnis zu schaffen – aufgrund zeitaktueller Verantwortung.

Freiraum in dieser Perspektive bedeutet, lebensweltlichen Spielraum zu haben, zeit-räumlich, inhaltlich und kommunikativ. Spielraum, den eigenen Interessen und Entscheidungen zu folgen – im ganz konkreten wie auch übertragen-verallgemeinerten Sinn: wann, wo und wie man lebt. Anteilig auch: wann, wo und was man lernt. Der zu vermutende Gewinn: Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein, Individualität, Motivation, Emotionen, Interessen im Verbund und im Raum der Zeit.

Die Künste können dafür ein Rahmen sein – aber die Chancen von und für Freiräume als existenzielle Lern-, Spiel- und Erlebnisräume gehen weit darüber hinaus: temporär, situativ, zufällig, überraschend, ungeplant ... Dies gilt es erst einmal zu akzeptieren, zuzulassen und/oder unmittelbar zu generieren. Dies gilt insbesondere für die professionelle Verantwortung für kulturelle Bildungsprozesse, auch wenn es paradox klingt. Eigentlich ist es nur dialektisch.

Anthropologisch und zunächst jenseits von Künsten und pädagogischen Intentionen gibt es eine aktive Lern- und Erfahrungsform, die komplementär zur lebensweltlichen Wirklichkeit und zum real existierenden Sozialraum funktioniert: Das Spiel als selbstbestimmter Bildungs- und Transformationsprozess. In der Interpretation des „homo ludens“ ist das Spiel der Ursprung und die Quelle aller Kulturen, Künste, subjektiven Experimente und Symbolisierungen. Voraussetzung ist, dass es dafür Freiräume und Spielräume gibt, etwa als auch inhaltlich gehaltvolle Möglichkeitsräume für Mimesis und Imagination, Performativität, Fantasie, Kreativität und soziale, gesellschaftliche Experimente (vgl. Bilstein/Winzen/Wulf 2005).

Aktuell gilt es auch, den neuen „homo ludens digitalis“ zu thematisieren – im Kontext zunehmend funktionalisierter Freiräume und scheinpartizipativer Versprechungen im „Freiraum Internet“: „Frei sein bedeutet, eine Privatsphäre zu haben, in der Sie Ihren eigenen Gedanken nachhängen und Ihre eigenen Erfahrungen machen können, bevor Sie diese der Welt draußen präsentieren. Wenn Sie an Ihrem Körper ständig Sensoren tragen – etwa das GPS und die Kamera an Ihrem Smartphone – und ständig Daten an einen Mega-Computer senden, der einem Konzern gehört, der von ‚Werbekunden‘ dafür bezahlt wird, dass er die Ihnen direkt zur Verfügung stehenden Optionen manipuliert, werden Sie mit der Zeit Ihre Freiheit verlieren.“ So die Ausführungen des Friedenspreisträgers des Deutschen Buchhandels 2014, Jaron Lanier, in der Beschäftigung mit der Frage: „Wem gehört die Zukunft?“. (Lanier 2014, S. 24).

### Chancen und Risiken

Übrigens: Das KUNSTstück FREIHEIT im Kontext Kultureller Bildung hat die BKJ im Rahmen eines gleichnamigen Kongresses 2009 diskursiv erschlossen – allerdings auf die Kün-





ste fokussiert. Daran lässt sich mit der Forderung nach mehr FREIRAUM durchaus anknüpfen. Es ging und geht darum „wie sich Kinder mit Musik, Spiel und Tanz jauchzend, staunend und kreativ die Welt erobern und dass es in der Kulturellen Bildung gelingen kann, die Grenzen des eigenen Selbst zu überwinden, wenn man frei spielen kann und sich über kreativ-künstlerische, ästhetisch geformte Lebenserfahrungen neue Freiräume für sein Denken und hinsichtlich seines eigenen Tuns erschließen kann“. (Bockhorst 2011, S. 15).

Allerdings: Wir müssen die „Freiraumperspektive“ noch deutlich erweitern und etwas radikalisieren: Es geht um die gerade aus kulturpädagogischer Verantwortung zugestandene freie Verfügung über subjektive Zeiten und Räume, Rhythmisierung und Bewegung, Aktions- und Gesellungsformen, Inhaltsinteressen und Ausdrucksexperimente – auch jenseits der bildungsbürgerlichen und ererbten Kunst- und Kulturkanonisationen und ihrer Vermittlungsinstitutionen, Angebotsformate und Wertekonstrukte, die vielfach geregelt und verregelt sind.

Meine erfahrungs- und praxisfundierte Hypothese lautet: Erst hier realisieren sich die wahren und subjektiv wahrnehmbaren und wirkenden Freiräume in aller Pluralität und auch ästhetischen Akzeptanz. Dies erfordert jedoch, Entscheidungsmacht und Definitionshoheiten aktiv abzugeben, sie freizugeben zugunsten zeit-räumlicher Experimentierräume in je eigener Regie. Möglich wird dadurch ein emotionales Erlebnis im spielerischen Umgang in selbstverantworteten Freiräumen, jenseits von Zielorientierungen zwischen Kunst- und Kompetenzvermittlung, öffentlicher Inszenierung und möglicher kommerziell verwertender Instrumentalisierung. Hier mit hinein spielt auch die Problematik eines gesellschaftlich erwünschten Kreativitätsimperativs zugunsten der „massenmedialen Konstruktion expressiver Individualität“. (Reckwitz 2012, S. 239).

Das Freiraumpostulat birgt genau hier seine „neoliberalen“ Risiken und Gefahren. Umso wichtiger ist es, je eigene Qualitätskriterien dagegen zu setzen und subjekt-orientierte Chancen zu öffnen – gegebenenfalls auch gegen den Mainstream, die Angebotsprofile und Erwachsenenoptionen der existierenden Formate.

### Auftragslage und Herausforderungen

Die Raummetapher – Freiraum, Spielraum, Sozialraum, Möglichkeits- und Imaginationsraum, Cyberspace usw. – ist derzeit allgegenwärtig, im realen wie im übertragenen Sinn. Wenn wir uns nun kulturpädagogisch mit dem Postulat „Freiraum“ beschäftigen, dann müssen wir die raumzeitlichen Verengungen und Funktionalisierungen von Kindheit und Jugend, die systematisch-anspruchsvolle Vermittlung allerlei Künste eingeschlossen, bedenken und berücksichtigen. Dies erfordert ein Umdenken und Umsteuern unserer professionellen Praktiken und Vorgaben, eventuell durch Zurücknahme der Definitionsmacht über Zeiten und Räume des Lernens und Bildens, von formalisierten Programmen und Projekten.

Kürzlich sprach ein Kollege von der Bundesakademie Wolfenbüttel vom Bedarf einer professionellen „Ermöglichungsdiagnostik“. Dies ließe sich ergänzen durch ein neues Leitbild: „Gelingensfreiräume“. Denn das ist klar: Die Freiraumperspektive entlastet die ältere Generation, etwa im Kontext Kultureller Bildung, keineswegs von der Verantwortung für plurale und qualitative Rahmungen, Räume und Angebote für kulturell-ästhetisch-künstlerisches Lernen.

Im Gegenteil, es ist unser Auftrag inhaltlich-methodisch angereicherte Freiräume sowohl allgemein („offen“) zugänglich zu machen als auch im gesellschaftlichen Kontext zu sichern und zu verteidigen. Und nicht nur dies, wir müssen auch auf ihren Wert aufmerksam machen, sie öffentlich einfordern. Dabei sollten wir kulturelle Bildungspraxis gegebenenfalls auch denken jenseits von Pinsel und Flöte, Text und Tanz, Museums- und Medienpädagogik, zum Beispiel in inszenierten Räumen „umsonst und draußen“. Diese Inszenierungen bieten Optionen von Rollen und Aktivitäten im freien Umgang mit den eigenen Potenzialen von Raum und Zeit, subjektiven Interessen und Kompetenzen. Es sind dies die per se bildenden Transformationen im Umgang mit anregungsreichen Freiräumen, pluralen Möglichkeiten des sich aktiv Einmischens und Engagierens.

Erst dann eigentlich können wir von angemessenen Bildungs-, Kultur- und Spiellandschaften im Sozialraum sprechen. Der Anspruch „Teilhabe“ erfordert eine systematisch-flächendeckende Entwicklung von frei verfügbaren Zeiten sowie Realräumen und plural wählbaren Vermittlungsangeboten in der Lebenswelt vor Ort, in einer eigenständigen Kultur- und Jugendarbeit und in der Schule.

Ein verändert-befreiter Umgang mit Zeiten und Räumen bedeutet so, Zugänge und Akzeptanzen vielfältiger kulturell-ästhetischer Erlebnisse und Erfahrungen professionell zu sichern und Kinder und Jugendliche dann auch „einfach machen zu lassen“. Dies zu unterstützen und im sonstigen gesellschaftlichen Konkurrenzkampf der Interessen auch politisch zu vertreten, ist die entscheidende professionelle Konsequenz des Freiraumpostulats – wenn dieses kein symbolischer Mythos sein und bleiben soll.

**Prof. Dr. Wolfgang Zacharias** ist als Kunst- und Kulturpädagoge außerschulisch in München, Kontext Pädagogische Aktion/SPIELkultur e. V. aktiv. Seit den 1970er Jahren ist er im kommunalen Feld der Kulturellen Bildung mit den Akzenten Kunst, Spiel, Museum und Medien tätig. Wolfgang Zacharias ist Mitglied des Vorstands der Landesverteidigung Kulturelle Bildung e. V. Bayern und Autor sowie Mitherausgeber zahlreicher Veröffentlichungen.

### LITERATUR

**Bilstein, Johannes/Winzen, Matthias/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2005):**

Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Weinheim.

**Bockhorst, Hildegard (Hrsg.) (2011):** KUNSTstück FREIHEIT. München.

**Lanier, Jaron (2014):** Wem gehört die Zukunft? Hamburg.

**Reckwitz, Andreas (2012):** Die Erfindung der Kreativität. Berlin.

**Schiller, Friedrich (2000):** Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart.

# ZWISCHEN ANLEITUNG UND SELBSTBESTIMMUNG

## FREIRÄUME IM JUGENDFILMPROJEKT „DA GEHT WAS!“

**LUIZA MARIA BUDNER**

Ein aufgebracht Jugendlicher läuft mit freiem Oberkörper lauthals Parolen skandierend durch die Wuppertaler Innenstadt: „Das hier könnte alles in die Bildung fließen! So viel geben wir aus!“ Auf seinem gesamten Torso prangen die deutschen Ausgaben für die Sicherheits- und Verteidigungsindustrie in breiten, schwarzen Filzstiftlettern. Zahlreiche Passanten bleiben stehen, einige lachen, viele wirken irritiert. Im Hintergrund verfolgen einige junge Menschen an einem Wahlkampfstand entsetzt die Szene. Es sind die Parteikolleg/innen des jungen Mannes. Sie alle gehören der neuen Jugendpartei DIE FREIEN an. Fiktion oder Realität? Beides! Bei den FREIEN handelt es sich nämlich um ein Filmprojekt des Wuppertaler Vereins „Vollbild“ in Kooperation mit der Musik&Kunstschule Velbert. In der Tradition eines Horst Schlämmer, verkörpert von Hape Kerkeling, mischten sich bei den Kommunalwahlen neun Jugendliche als fiktive Charaktere in den Wahlkampf. Die Illusion wurde durch Gespräche mit „echten“ Politikern perfekt, darunter NRW-Ministerin Svenja Schulze, der Bundestagsabgeordnete Manfred Zöllmer von der SPD und Gunhild Böth von der Partei DIE LINKE. Insgesamt waren 15 Jugendliche, ein zehnköpfiges Team – bestehend aus professionellen Filmschaffenden, Medien- und Theaterpädagog/innen – sowie verschiedene Förderinnen und Förderer an dem anderthalb Jahre dauernden Entstehungsprozess beteiligt.

### **Inszenierung trifft auf Wirklichkeit**

Die Wuppertaler Filmemacherin Kim Münster, Initiatorin und Regisseurin des ungewöhnlichen Projekts, unterstützte die junge Gruppe bei ihrer fiktiven Parteigründung, den ersten Schritten in die Öffentlichkeit und ihrem ebenfalls inszenierten Versuch, sich für die kommende Kommunalwahl aufzustellen: „Wir wollten einmal etwas anderes machen, uns abseits der gängigen filmischen Mittel bewegen. Daher haben wir uns für das Genre ‚Mockumentary‘ entschieden. Es gibt vor allem den Darstellerinnen und Darstellern einen enormen Freiraum in der Gestaltung der Figuren und der Geschichte. Dadurch konnten Situationen entstehen, die bei einem normalen Spielfilm nicht zustande kommen würden.“ „Mockumentary“ ist ein Kunstbegriff, der sich zusammensetzt aus den englischen Bezeichnungen [to] mock = „vortäuschen“, „verspotten“ und documentary = „Dokumentarfilm“. Er bezeichnet einen fiktionalen Dokumentarfilm, in dem nur scheinbar reale Vorgänge in die Wirklichkeit transportiert werden.

### **Freie Räume in der Darstellung**

Das zunächst erarbeitete Drehbuch diente während des gesamten Entwicklungsprozesses als Arbeits- und Orientierungsgrundlage. Es wurde weder durchexerziert noch war es

dialogisch konzipiert. Das ermöglichte einen großen gestalterischen und darstellerischen Freiraum. Damit jedoch eine Geschichte entsteht, muss eine grobe, aber flexibel gestaltete Dramaturgie eingehalten werden. Dieser Balanceakt zwischen Anleitung und Selbstbestimmung gelang, indem die jungen Laiendarsteller/innen vor jeder Szene im individuellen Einzelgespräch eingewiesen und über die Handlung und Stimmung ihrer Figur aufgeklärt wurden, ohne bestimmte Dialoge einzufordern. Diese Vorgehensweise ermöglicht den Darsteller/innen ein freies Agieren (free acting) innerhalb der aufgezeigten Spielräume und damit eine organische Entwicklung der Szene, in der die Komponenten „Spontaneität“ und „Zufall“ zum Tragen kommen können. Bei dieser zeitintensiven Methode bestimmt die Regie das Ziel der Szene, überlässt den Protagonist/innen jedoch die Wahl des Weges, der sie dorthin führt. Damit unterliegt die improvisierte Darstellung zwar einer sanften und perspektivisch ausgerichteten Lenkung, wird aber der Berechenbarkeit entzogen: Es kann immer etwas passieren, womit man nicht gerechnet hat. Im Ergebnis wirken die Interaktionen der Darsteller/innen höchst authentisch. Dieser Eindruck wird durch den Einsatz von Handkameras intensiviert. Während Schauspieler/innen bei einem Spielfilm zumeist nur einen vordefinierten Raum nutzen können, erlaubt das spontane Filmen eine große räumliche Freiheit: Die Jugendlichen bestimmen, wo es langgeht. Durch diese Impulse hat sich die Geschichte auch immer wieder neu geschrieben.

### **Wer bin ich, und wenn ja, wie viele?**

Die Voraussetzung für ein realitätsnahes und autonomes Spiel bildet neben der detaillierten Auseinandersetzung der Teilnehmer/innen mit ihren Figuren auch das Ausloten der eigenen schauspielerischen Fähigkeiten und Grenzen. In intensiven Workshops – im Vorfeld und während der Dreharbeiten – wurden die Jugendlichen unter Anleitung der Theaterpädagogin Ute Kranz unter anderem in Schauspiel-, Lockere- und Rollenspielübungen mit ihrer Selbst- und Fremdwirkung vertraut gemacht. Parallel dazu fanden in regelmäßigen Abständen Reflexionsgespräche statt, um eine Abgrenzung zwischen der eigenen Person und der Rolle zu gewährleisten. Die gemeinsame Beschäftigung mit Fragen wie „Wer bin ich und wen spiele ich?“ oder „Wie weit darf ich gehen?“ sollte die Jugendlichen für die eigene Identität sensibilisieren und dazu anleiten, sich selbst und die gespielte Figur voneinander abzukoppeln, ohne einer Identifikation entgegenzuwirken: „Mit Jugendlichen zu arbeiten ermöglicht einen ganz eigenen Freiraum. Sie sind nicht so verknüpft, spielen sehr impulsiv und vertrauen der Anleitung. Gleichzeitig birgt das eine erhebliche



Verantwortung. Da die Grenze zwischen Spiel und eigenen Handlungsmustern nicht immer klar gezogen werden kann, ist der anschließende Austausch unverzichtbar, zumal die Jugendlichen stark in die Erarbeitung ihrer Figuren involviert waren“, kommentiert Kim Münster das Gesprächsritual nach Drehschluss.

#### **Freie Räume in der Figurenentwicklung und Verantwortung**

Während das dramaturgische Gerüst einen festen Leitfaden bildete, erfolgte die Rollenentwicklung in Zusammenarbeit mit den jungen Teilnehmer/innen. Deren charakterliche und persönliche Eigenschaften wurden teilweise in die Figuren integriert. Die Rolle wurde ihnen quasi „auf den Leib geschrieben“. Jannik Kinder [21], einer der Hauptdarsteller, erkennt zwar Parallelen zwischen seiner Person und seinem filmischen Pendant, macht aber auch deutlich, dass eine klare Grenze vorhanden ist: „Gespielt habe ich im Projekt 'Da geht was!' den Steffen, Spitzname 'Kupfer', der, außer dem Interesse für Politik, eher weniger Gemeinsamkeiten mit mir hat. Das Schwierigste an der Sache war diesen von der 'Konsumgesellschaft' abgewandten Punk zu spielen, da ich privat eigentlich viel mit der 'Konsumgesellschaft' und wenig mit alternativen Punks zu tun habe. Das führte ab und zu dazu, dass ich im Spiel mal Entscheidungen getroffen habe, die für die Figur eher untypisch waren. Genauso verhielt es sich mit meinem persönlichen Engagement in der Politik, das ich schon vor dem Projekt ziemlich stark ausgelebt habe. Das hat oft auch die Rolle in ihren Aussagen beeinflusst, aber unsere Regisseurin Kim hat mich dann schnell darauf aufmerksam gemacht.“

Das Verweben der tatsächlichen Interessen der Darsteller/innen mit den fiktiven der Rollen erleichtert zum einen „das Spiel mit der Figur“ und erzeugt zum anderen eine hohe

Authentizitätswirkung im Film. Es veranschaulicht weiterhin, wie stark die wechselseitige Auseinandersetzung zwischen der Regie und den Laiendarsteller/innen das Sujet und dessen Umsetzung navigiert, beeinflusst und bestimmt. Gleichzeitig verlangt ein derartiger Zugang sowohl eine hohe Flexibilität im Hinblick auf den filmischen Arbeitsprozess als auch ein ausgeprägtes Empathievermögen und Verantwortungsbewusstsein seitens der Filmschaffenden in Bezug auf die Protagonist/innen.

#### **„Uneingeschränkter Fleischgenuss! Voraussetzung: Selbsttötung der Tiere!“**

Der Film über eine neue Jugendpartei erfordert von den jungen Erwachsenen eine intensive Vorarbeit: Es bedarf einer politischen Richtung und der Entwicklung eigener Forderungen, einer umfassenden Beschäftigung mit der gesamtpolitischen Landschaft, ihren Themen und Akteur/innen. Die Ideen wurden im Team diskutiert und – überspitzt – in ein extremes politisches Konzept gegossen um zu polarisieren. Jannik Kinder's Vorschlag, DIE FREIEN könnten sich offensiv gegen die Massentierhaltung aussprechen, wurde in die Forderung transferiert: Wer Fleisch essen will, soll das Tier auch selbst töten. Die provokativ und jugendorientiert formulierten Inhalte bildeten eine Grundlage für kontroverse Diskussionen und eine bewusst angelegte Reibungsfläche für das Publikum und die Medien. Der Spaß an dem Medium Film führte als Motivation bei den Teilnehmer/innen zu einer Politisierung en passant, ohne dass sie sich dieses Vorgangs bewusst waren, so auch bei Jannik Kinder: „Eine total weltveränderte politische Ansicht habe ich durch die Rolle des Steffen nicht bekommen. Das war auch gar nicht mein Ziel. Ich wollte zunächst lediglich wissen, wie es sich anfühlt, einen Film zu machen. Erst allmählich wurde mir klar, dass ich die ganze Zeit mit Politik zu



tun hatte und mir Meinungen zu bestimmten Themen bildete.“ So wurden politische Inhalte zunächst oft nicht als solche erkannt, da Politik mehr mit Institutionen und Personen in Verbindung gebracht wurde und weniger mit konkreten Themen.

### Freiraum im digitalen Raum

Damit die politischen Ziele und Interessen der FREIEN eine wirkungsvolle Plattform erhielten, wurden sie medial in Form einer Facebook-Kampagne, einer Webseite sowie durch die Verankerung in den lokalen Print- und TV-Medien „zum Leben erweckt“. Die Jugendlichen halfen im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit, insbesondere im Bereich der Sozialen Medien, eine PR-Strategie zu entwickeln, die unter anderem aus täglichen Beiträgen rund um die Entwicklung und die Aktionen der jungen Partei bestand. Die Online-Kampagne erfuhr rege Resonanz seitens der Internetnutzer/innen und sorgte für mitunter heftige Debatten über die artikulierten politischen Forderungen. Darüber hinaus entstand dadurch ein ausgeprägter Wirklichkeitseffekt: Jugendliche schrieben uns und wollten Teil der Gruppe DIE FREIEN werden. Die Teilnehmer/innen lernten somit nicht nur durch ihr Schauspiel, sondern auch durch das Bedienen und Steuern digitaler Plattformen, wie leicht Wirklichkeit artifizial und intendiert produziert werden kann.

### Freie Räume und Grenzen

Die Möglichkeiten zur Partizipation und Einbindung der Jugendlichen endeten beim Schnitt des Films. Um ein möglichst hochwertiges Endprodukt zu erzielen, wurde ein professioneller Cutter engagiert. Da der Schnitt parallel zum Dreh stattfand, konnten die Darsteller/innen ihre Wirkung im Film be-

reits vorab reflektieren und Anregungen beisteuern. Das entsprach auch dem Gesamtprozess, in dem die fachliche und pädagogische Anleitung auf die Bedürfnisse, Wünsche, Vorstellungen und Kompetenzen der Jugendlichen ausgerichtet wurde.

### Gemeinsamer Freiraum

Die vielfältigen Aufgaben, die im Kontext des Mediums Film zu bewältigen sind, wurden in Teamarbeit gemeistert. Es wurde sukzessive verinnerlicht, dass das Projekt nur gemeinsam realisierbar ist: „Der eine entwickelt die Dramaturgie, dem anderen liegt der Ton und der dritte ist ein begabter Schauspieler. Es war toll zu sehen, was möglich ist, wenn alle an einem Strang ziehen und Bock haben“, so Jannik Kinder.

Der aus dem Projekt entstandene Film „Da geht was!“ feierte seine sehr gut besuchte Premiere im Forum Niederrhein in Velbert; kurze Zeit später folgte eine Aufführung im CinemaxX in Wuppertal. In den anschließenden Diskussionen tauschten sich die Darsteller/innen und das Filmteam mit dem begeisterten Publikum aus. „Da geht was!“ wird nun in Form einer DVD als Bildungsmaterial vertrieben. DIE FREIEN wurden jedoch gänzlich in die Hände der jugendlichen Teilnehmer/innen gelegt: Sie können frei darüber entscheiden, wie es weitergeht.

**Luiza Maria Budner** studiert Deutsch und Geschichte auf Lehramt an der Bergischen Universität Wuppertal und ist Gesellschafterin der Filmproduktionsfirma redsheep Films. In dem Projekt war sie für die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit und die pädagogische Medienanleitung zuständig. Durch ihre langjährigen Tätigkeiten in der Filmproduktion, dem universitären Pressebereich und als Museumspädagogin mit dem Schwerpunkt Jüdische Geschichte und Religion gilt ihr Interesse insbesondere der Nutzung von Medien in der interkulturellen und historischen Bildungsarbeit. Ehrenamtlich engagiert sich Luiza Maria Budner in einer Studierendenzeitschrift und dem Kunst- und Kulturverein hebebühne.

# VIELLEICHT FREIRAUM

**Freiraum** verlangt die Suche nach einer klaren Position und hat trotzdem Platz für ein vielleicht

**Freiraum** wäre vielleicht weniger Misstrauen

**Freiraum** wäre vielleicht ein Raum, in dem es zu entdecken gilt, was man alles kann, ohne zu wissen woher und warum

**Freiraum** heißt vielleicht Freude zu haben, einen Fehler nicht „Fehler“ zu nennen

**Freiraum** braucht vielleicht die Notfall-hotline im Hinterkopf

**Freiraum** will Grenzen gemeinsam setzen

**Freiraum** ist ein geschützter Raum, in dem es keine Wertung gibt

Vielleicht entsteht **Freiraum** durch Zutrauen

>> Mim Schneider

lebt derzeit in München und genießt den Freiraum sich mit verschiedenen Kunstformen beschäftigen zu können, während sie sich auf ein Schauspielstudium vorbereitet. Sie würde es jedem Menschen wünschen, sich für eine Zeit so frei zu fühlen, dass man ohne Erwartungsdruck erfahren kann, wohin man treibt, wenn Neugier und Begabung das Ruder in Hand halten können. Im Sommer 2013 hat sie, zusammen mit fünf anderen Neugierigen, einen Film über Kulturelle Bildung gedreht. (siehe Seite 18 in diesem Heft)



# WELTRAUM, LEBENSRAUM UND DAS DAZWISCHEN

**JOHANNA FALTINAT**

Er hat es nicht ganz leicht. Es beginnt schon mit seiner Aussprache. Mit einem geräuschvollen Ausatmen beginnt er, der nächste Laut wird über den Gaumen gekratzt, bis er sich in einem Lächeln befreien kann, um dann doch wieder gleich im „Raum“ verschluckt zu werden – der Freiraum.

Die Ambivalenz der Aussprache findet sich auch in seiner Suche und Umsetzung wieder. Der Kern, ein weites „ei“, ist verlockend, aber der enge Weg dahin und auch der einnehmende Raum dahinter – nämlich in unserer Gesellschaft den richtigen Rahmen zu finden – machen Angst.

„Und was kommt danach?“ Diese Frage bekommen schon diejenigen zu hören, die gerade erst auf dem Wege sind die Schule zu beenden. Alle fragen immer wieder, bis eine kleine Flamme der Panik aufleuchtet: „Ja, was soll ich machen?“ Diese kleine Flamme ist gefährlich, denn sie ist das erste Anzeichen einer aufkeimenden Angst. Die Leere nach der Schule kann wie weiße Flecken auf der Landkarte, wie schwarze Löcher im All oder blinde Flecken im Sichtfeld wirken. Unentdeckte, unbeschriebene, unerklärliche und nicht wahrnehmbare Orte sollten aber Neugierde wecken und nicht bedrohlich wirken.

Es sollte einer Gesellschaft wichtig sein Bedingungen zu schaffen, damit Freiräume sichtbar werden und genutzt werden können, denn es sind genau diese ungeklärten Räume, die der Mensch braucht, um kreativ zu sein. Aber wie können diese Utopien, diese Nicht-Orte, zu begehbaren Räumen werden?

In unserer Wahrnehmung wird ein Ort erst durch seine Grenzen zu einem Ort. Er wird erfahrbar durch seine geologischen, ökologischen und sozialen Gegebenheiten; durch seine Rahmenbedingungen. Erst durch den Rahmen wird der Freiraum sichtbar. Als ein solcher Rahmen kann das Freiwillige Soziale Jahr in der Kultur (FSJ Kultur) verstanden werden. Das zeigt auch die Erfahrung von ehemaligen Freiwilligen.

„Ich kann mit Bestimmtheit sagen, dass mir erst die vermeintlich ungefüllte Zeit erlaubt hat, Prozesse in meinem Leben bewusst wahrzunehmen, mich selbst und auch Neues zu entdecken“, sagt Viola, ehemalige Freiwillige aus dem FSJ Kultur-Modelljahrgang 2001/2002. Diese Zeit boten ihr das FSJ Kultur, ein Praktikum und ein Freiwilligendienst im Ausland. Zeiten, abseits von Studium, Ausbildung oder Arbeit, mit Gestaltungsspielräumen und dem Gefühl, freiwillig, ohne gesellschaftlichen Druck zu handeln.

Charlotte, eine ehemalige Freiwillige aus dem FSJ Kultur in Baden-Württemberg, hat weder Druck noch den Wunsch nach Freiraum verspürt: „Ich habe den Freiwilligendienst gar nicht als Freiraum wahrgenommen. Erst heute, acht Jahre später, sehe ich es so.“ Ganz unbedarft hat sie das FSJ Kultur begonnen. Sie hatte keine Lust darauf, weiterzudenken, sondern wollte lieber einmal innehalten. „Der ganzen Seminargruppe ging es damals so“, erinnert sie sich. Der Wunsch innezuhalten kann ein Motiv sein, sich in einen Freiraum zurückzuziehen. Viele verbinden mit der Vorstellung von Freiraum aber auch die Möglichkeit zu Bewegungen, die abseits von gesellschaftlichen Erwartungen erfolgen.

Trotz seines gesetzlichen Rahmens und einer sehr festen Struktur durch die Einsatzstellen, die Arbeitszeiten und auch die Bildungstage schafft es das FSJ Kultur schon seit fast 15 Jahren, Jugendlichen Gestaltungsräume zu eröffnen. Das funktioniert vor allem auch durch das sogenannte eigenverantwortliche Projekt, das fest im Konzept des FSJ Kultur verankert ist. Abseits des Alltags können die Freiwilligen hier ein eigenes Projekt umsetzen. Dabei können sie zwar die Hilfe und Infrastruktur von Einsatzstellen und Trägern nutzen, das Projekt selbst liegt aber in ihrer Verantwortung. Dieser Gestaltungsraum im Freiraum, den das FSJ Kultur ermöglicht, bietet den Freiwilligen die Chance, zu eigenverantwortlichen Weltgestalter/innen zu werden.

Charlotte ist sich sicher, dass viele Jugendliche heute sehr viel strategischer denken als sie es damals tat. Jugendliche heute würden aus Angst vor einer Lücke im Lebenslauf lieber einen Freiwilligendienst machen statt die freie Zeit ohne den Rahmen eines anerkannten Formats zu gestalten. „Ein offizieller Stempel muss drauf, sonst gilt der Zeitraum nicht.“

Damit der Raum zu einem Freiraum wird, müssen wir für ein gesellschaftliches Bewusstsein kämpfen, dass es Leere geben muss, damit Jugendliche kreativ gestalten können. Diesen Raum für jeden neuen Jahrgang zu ermöglichen und der Leere einen in unserer Gesellschaft notwendigen Rahmen zu geben, ist der Wunsch und Anspruch des FSJ Kultur.

**Johanna Faltinat** ist im Referat Kommunikation und Veranstaltungen der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) tätig. Sie gestaltet maßgeblich die redaktionellen Inhalte in den Themenfeldern FSJ Kultur, FSJ Politik, FSJ Schule und Bundesfreiwilligendienst Kultur und Bildung.

**DREI EHEMALIGE FREIWILLIGE HABEN FESTGEHALTEN, WELCHE  
ERFAHRUNGEN UND MÖGLICHKEITEN IHNEN DER FREIRAUM IM  
FSJ KULTUR ERÖFFNET HAT:**



**Marie, Jugendpresse Baden-Württemberg, FSJ Kultur 2013/2014**  
*„Das FSJ Kultur hat mir nicht nur Freiraum verschafft, es hat mir eine neue Welt erschlossen: Die Welt der tausend Möglichkeiten. Ich habe gelernt, dass die richtigen Leute vereint am richtigen Fleck unglaubliche Projekte und Kunstwerke auf die Beine stellen können. Dafür bin ich sehr dankbar.“*



**Anne, Zimmertheater Rottweil, FSJ Kultur 2013/2014**  
*„Freiraum FSJ Kultur heißt für mich, im Rahmen betriebsinterner Strukturen und im Sinne der Einsatzstelle nach Platz für eigene Interessen zu suchen, eigene Projekte umsetzen zu können und dabei Eigenverantwortung zu erlernen.“*



**Clara, Theaterhaus Stuttgart, FSJ Kultur 2013/2014**  
*„Im FSJ Kultur haben sich mir viele Freiräume eröffnet. Ich habe eine neue Stadt und neue Leute kennen gelernt, habe andere Arten zu denken erlebt. Ich habe mit Altem abgeschlossen und mit Neuem begonnen. Das FSJ war der Freiraum, den ich gebraucht habe, um herauszufinden wer ich bin, was ich kann und will und mich für etwas freiwillig einzusetzen. Ich bin froh, meinen Platz und damit meinen Freiraum bekommen zu haben!“*

# WIE DU MICH BEWEGST

EIN FILM VON JUGENDLICHEN ÜBER KULTURELLE BILDUNG



## CHRISTINA WINDISCH

**Sommer 2013: Sechs junge Menschen unterwegs durch Deutschland. Sie drehen einen Dokumentarfilm über Jugendliche, die tanzen, Theater spielen, Musik machen, ein Festival organisieren. Entstanden ist ein Film über eine Suche, berührende Begegnungen und verrückte Ideen. Ein Film, der aus dem Blickwinkel der jungen Filmemacher/innen das wahre Leben hinter dem abstrakten Begriff der Kulturellen Bildung zeigt. Mit dem medienpädagogischen Projekt wollte die BKJ eine Gelegenheit schaffen, bei der nicht – wie sonst – Fachkräfte und Bildungsreferent/innen die Potenziale und Gelingensbedingungen Kultureller Bildung thematisieren, sondern diejenigen, die es betrifft – und zwar vor und hinter der Kamera. Christina Windisch war eine von ihnen.**

Vor einem Jahr haben wir uns als Filmteam auf die Suche gemacht, um ein Projekt zu verwirklichen, in dem es um kulturelle Jugendbildung ging. Wir hatten so ziemlich alles, was wir brauchten, um einen Film zu drehen: eine Filmemacherin und einen Medienpädagogen mit wertvollen Tipps und zur Unterstützung, eine Ausrüstung, die die meisten von uns wohl so noch nie gesehen hatten, und sechs Köpfe voller Ideen und den Freiraum, diese zu verwirklichen.

Es ist wunderbar, dass man durch die Kultur die Möglichkeit bekommt, etwas aus eigenem Antrieb zu schaffen, herauszufinden, was in einem steckt und eigenverantwortlich zu arbeiten. Wer hätte gedacht, dass wir einmal die Möglichkeit hätten, soviel über Kultur und das Filmemachen zu lernen, in nur einem Sommer? Wir haben Sachen gelernt und Dinge gesehen, die man im normalen Alltag als Jugendliche/r kaum mitbekommt. Und dafür bin ich sehr dankbar. Denn das Entscheidende war für mich, dass es kein „Richtig“ oder „Falsch“ gab, sondern einen riesigen Gestaltungsraum, den wir füllen konnten.

Unser Freiraum war groß: Uns wurden wichtige und grundlegende Entscheidungen für das Projekt überlassen, und es lag in unserer Verantwortung, daraus etwas zu machen, mit dem wir nachher zufrieden sein würden. Dabei spielten unsere Projektleiter/innen eine wichtige Rolle. Sie taten immer ihr Mögliches, um uns bei der Umsetzung unserer Ideen zu unterstützen. Für sie war zentral, uns die nötige Freiheit und Eigenverantwortung zu überlassen, um unsere Vor-

stellungen umsetzen zu können. Wann kann man schon so sehr nach eigenen Vorstellungen arbeiten?

Die Verantwortung, die wir in diesem Projekt übernehmen konnten (und mussten), gab uns die Möglichkeit, uns weiterzuentwickeln und unsere Fähigkeiten auszubauen. Wir haben Eigenschaften und Talente in uns entdeckt, von denen wir nichts geahnt hatten. Ich kann mir vorstellen, dass gerade das uns später den Mut und die Kraft geben kann, in einem Bereich zu arbeiten, der zu uns passt oder uns immerhin einen Ausgleich zu der Arbeit bietet, der wir nachgehen werden.

Wir haben jedoch nicht nur in unserem „eigenen“ Projekt die Potenziale und auch die Notwendigkeit von „Freiräumen“ in der Arbeit mit Kultur erlebt und schätzen gelernt. Uns ist auch bewusst geworden, welche zentrale Rolle Freiräume in den Projekten spielten, die wir auf unserer Filmreise besucht haben.

Wir hatten uns im Vorfeld der Besuche vor Ort für die einzelnen Praxisprojekte „Überschriften“ im Sinne von Themen oder auch Forschungsfragen, denen wir nachgehen wollten, überlegt. Eine davon lautete „Mut“. Wir besuchten ein Zirkusprojekt beim ZAK in Köln und sprachen mit den Teilnehmenden darüber, was Mut für sie bedeutet. So vielen Menschen fehlt der Mut oder wird der Mut genommen. Der Mut, sich auszuleben und die Dinge zu tun, die man gerne tun würde. Auch der Mut, sich auf sich selbst verlassen zu können. Sich fallen zu lassen und Vertrauen zu haben.





Im Idealfall können kulturelle Projekte ein Ort sein, an dem man sich wohlfühlt, an dem man mutig sein kann und auch einmal intuitiv handeln darf. Ein Ort, an dem man gehört, gesehen und verstanden wird; ein Ort, an dem man die Person sein kann, die man gerade ist. Ein Ort, an dem man den Mut aufbringen kann, über seine Grenzen hinauszugehen und ein bisschen größer zu denken, als man es vielleicht sonst getan hätte. Denn neue Dinge lernen zu wollen und sich zu trauen, das erfordert Mut. Jede/r von uns kennt diese Zweifel – Zweifel an der eigenen Person und ihren Fähigkeiten. Die Unsicherheit, die durch die Frage entsteht, was die anderen von einem denken könnten.

Aber wenn ich ein Theaterstück sehe, eine Oper höre oder eine Ballettaufführung anschau, dann beeindruckt mich nicht nur die Höchstleistung, die die Künstler/innen aufbringen. Nein, auch wenn das mehr als beeindruckend ist. Am nachhaltigsten beeindruckt mich die Authentizität und die Leidenschaft, die dort zu sehen und fühlen sind. Dadurch wird eine Verbindung zum Publikum aufgebaut. Jemand, der mit reiner Freude und Hingabe an eine Sache herangeht und das, was er tut, liebt, besitzt viel eher die Fähigkeit zu inspirieren, das Publikum mitzureißen und zum Träumen zu bringen als jemand, für den der Ablauf schon Routine geworden ist. Denn diese Leidenschaft ist es, das kulturelle Erlebnisse und Ereignisse unvergesslich macht. Sie vermittelt das Gefühl, an etwas teilgenommen zu haben, das so nie wieder zu sehen sein wird. Ein reiner, origineller, unersetzlicher Moment.

Dabei geht es nicht um Wertung, sondern um das Teilen von Begeisterung. Und um die Vermittlung einer Nachricht, einer Geschichte oder eines Gefühls durch die kulturelle Praxis.

Das Mitwirken an einem kulturellen Projekt kann einen Freiraum bieten, in dem Individualismus und Gleichheit Hand in Hand gehen. Man kann sich ausleben, sich selbst verwirklichen und ganz man selbst sein, in allen Facetten. Voraussetzung dafür ist, dass es nicht um Leistungen geht, die an bestimmten, vorher festgelegten Vorgaben gemessen werden, sondern darum, zusammen etwas zu erschaffen, zu dem jede/r etwas von sich beiträgt. Denn der Freiraum kann geraubt werden, wenn der Leistungsdruck und der Wettbewerb zu groß werden. Natürlich spornt es auch an, immer sein Bestes zu geben und sich selbst zu übertreffen – doch dieser Ansporn kann auch ohne Leistungsdruck von außen aus eigenen Motiven und Anforderungen an sich selbst kommen.

Das Projekt an der Laborschule in Bielefeld hat uns genau das gezeigt: durch das Loslösen vom konventionellen Schulsystem. Die Schüler/innen haben als Gruppe etwas erarbeitet, in ihrem individuellen Tempo und mit ihren individuellen Talenten. Es gab keinen Leistungsdruck und keine wirkliche Benotung am Ende, nur das Projekt. Unter anderem deswegen haben sie so gerne daran gearbeitet. Sie haben sich von der Beengung des Alltags und dem Leistungsdruck gelöst und zusammen als Gruppe und als Individuen ein wunderbares, berührendes Tanzprojekt erarbeitet – die meisten

ohne jegliche Vorkenntnisse auf diesem Gebiet. Die Lehrer/innen haben ihnen einen Rahmen gegeben, und darin haben sie ihr Kunstwerk erarbeitet.

In Köln-Chorweiler haben wir ein Graffiti-Projekt besucht. Auch dieses ist ein eindrückliches Exempel für die Kraft und Bedeutung von Freiraum in der kulturellen Bildung. Die teilnehmenden Jugendlichen kommen gerne und freiwillig zu diesem Projekt. Es ist keine Pflichtveranstaltung, es geht dort bloß um sie. Puya Bagheri, der Graffitikünstler, der mit ihnen arbeitet, sagt in unserem Film, dass er ihnen einen Raum bietet, in dem sie sich ausleben und etwas lernen können, einen Ort an dem sie ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten entdecken können, an dem sie jemanden vorfinden, der mit ihnen arbeitet und ihnen dieses Projekt ermöglicht.

Ich glaube, dass diese Freiräume im Bereich der kreativen beziehungsweise künstlerischen Beschäftigungen von Anfang an wichtig sind. Schon in frühen Jahren, bei ganz kleinen Kindern. Es ist sicher gut, wenn im Kindergarten viel gebastelt und gesungen wird. Mein Eindruck ist aber, dass sowohl Eltern als auch Erzieher/innen manchmal schon an gewisse Vorstellungen gebunden sind, etwa davon, was „schön aussieht“ oder sich „gut anhört“. Das führt dann dazu, dass die Arbeiten der Kinder von den Erzieher/innen noch „aufgehübscht“ und ausgebessert werden, der vermeintlichen Ästhetik wegen. Aber darum geht es doch nicht! Es geht um den Stolz, den wir schon als Kinder verspüren, wenn wir etwas selbst gemacht und alleine geschafft haben. Das zieht sich vom Kleinkindalter weiter durch unsere Jugendzeit bis wir Erwachsene sind. Irgendwann fangen wir an uns zu schämen, oder wir ziehen uns zurück, wir trauen uns nicht mehr. Denn wenn man etwas kreiert, steckt man einen Teil von sich selbst mit hinein. Das verlangt absolutes Vertrauen. Und dieses Vertrauen wird erschüttert, wenn die Bezugspersonen offensichtlich nicht zufrieden sind mit dem, was wir gemacht haben, oder wenn sie uns einreden, wie etwas auszusehen oder zu klingen hat.

Vielleicht ist man niemals ganz frei von Gedanken der Wertung. Das merkt man vor allem, wenn man in einer Gruppe arbeitet. Doch gibt es auf der anderen Seite auch Situationen, in denen man sich einfach zusammensetzt und beispielsweise zusammen Musik macht. Auch wenn man vielleicht nicht das größte Talent besitzt oder die schönste Singstimme hat. Es geht dann nicht darum, ein Stück oder ein Lied bis zur Perfektion zu üben, sondern um die reine Freude an der Musik. Und um das, was man zusammen erschafft. Solche Erfahrungen reißen einen mit, man vergisst alles um sich herum, man vergisst die Zeit, und man ist frei.

Deshalb finde ich, dass Kultur – gewissermaßen neben unserem Schulsystem, in dem Fächer wie Kunst und Musik und viele kulturelle Projekte eher zur Seite geschoben werden, da es immer an Zeit fehlt – einen Freiraum bieten kann für Kinder und Jugendliche, in dem sie ihre Talente entdecken können. Und vielleicht sogar einen Ort, an dem sie so sein können,



wie sie sind und den Dingen nachgehen können, die ihnen Freude bereiten; einen Raum zur persönlichen Entwicklung und einen Ausgleich zum Leistungsdruck in der Schule.

Und es gibt einen weiteren Aspekt des Freiraums, über den es sich lohnt nachzudenken: Kultur bietet uns einen Freiraum, miteinander zu kommunizieren, auch wenn wir augenscheinlich nicht die gleiche Sprache sprechen. Ein Beispiel sind Wohnheime oder andere Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen, die sich zum Teil sprachlich gar nicht äußern können. Dort wird viel mit Musik gearbeitet. Das ist eine Sprache, die fast jede/r versteht. Eine universelle Sprache, wie viele Künste. Diese kulturelle Praxis kann auch die verschiedensten Kulturen zusammenführen, wie man wunderbar in dem vom Filmteam besuchten Projekt Hajusom sehen kann. Hier spielen Flüchtlinge aus der ganzen Welt zusammen Theater. Die Performer/innen haben ein neues Zuhause und einen Ort gefunden, an dem sie sich sicher und verstanden fühlen, an dem sie einander als Künstler/innen gegenüberstehen und so miteinander kommunizieren und lernen. Dieser Freiraum wurde durch das Kulturprojekt ermöglicht.

Denn das ist das, was uns so reich macht und verbindet an diesem kulturellen „Freiraum“: Es ist ein Raum, in dem wir ganz wir selbst sein können. Egal, aus welcher „Bildungsschicht“, aus welchem Land, aus welcher Vergangenheit auch immer wir kommen.

Schließlich ist Selbstverwirklichung ein weiterer Freiraum, den ich in Kulturprojekten sehe. Wir alle streben doch danach, uns in irgendeiner Form selbst verwirklichen zu können und vielleicht sogar immer mal wieder aus den Normen auszubrechen, um das volle Potenzial, das in uns schlummert, ausschöpfen zu können. Wir wollen gesehen und gehört und am besten auch noch verstanden werden. Kultur ermöglicht uns, unsere eigenen Ideen zu entwickeln, und sie vielleicht sogar zu verwirklichen, wenn man die Zeit, die Mittel und Unterstützung hat – so wie wir in unserem Film-Projekt. Doch auch ohne all diese Hilfsmittel findet dieser Prozess statt: Freunde, die sich zum Musizieren treffen. Tanz- und Theatergruppen, die sich aus eigener Kraft und Muße zu-

sammenfinden und etwas auf die Beine stellen. Oder auch Literaturzirkel. All das kommt von den Teilhaber/innen an diesen Projekten. Etwas wird erschaffen. Und da muss es noch nicht einmal zwangsläufig ums Gesehen- oder Gehört-werden gehen, sondern vor allem auch ums Teilen.

Jetzt komme ich zum Schluss und zu meiner Wunschvorstellung vom Freiraum: Ich träume von einem Freiraum, in dem jede/r die Möglichkeit bekommt, sich in solchen kulturellen Projekten einfinden und engagieren zu können. Dort wird jede/r für das geschätzt, was sie/er kann und was sie/er mitbringt. Es entstehen Räume voller Aufmerksamkeit und Akzeptanz. Es geht nicht um Wettbewerb, sondern um Gemeinschaft, um Freude, darum, Teil von etwas zu sein, frei mitwirken zu können, etwas zu tun, was einen glücklich macht.

Mädchen und Jungen, Groß und Klein, Menschen mit und ohne Behinderung, Menschen mit den verschiedensten Hintergründen, Sprachen und Kulturen wirken zusammen. Losgelöst von Konventionen wird etwas erschaffen. Es wäre wunderbar, wenn diese Attribute, die uns augenscheinlich ausmachen und über die wir bisher definiert werden, in den Hintergrund treten könnten. Wenn ein Freiraum entstehen könnte, in dem nur das zählt, was man zusammen erschafft und die Freude, die man teilt. Die pure Lebensfreude, die durch Musik, Tanz, Schauspiel oder beispielsweise Lyrik ausgedrückt werden kann.

Auch wenn das jetzt alles sehr „schöndenkerisch“ klingt: Wir haben solche Projekte besucht und solche Freiräume kennengelernt. Wir haben gesehen, dass dies Wirklichkeit werden kann. Ich wünsche mir, dass davon noch viel mehr stattfindet und dass diese Qualitäten auch weit über diese kulturellen „Freiräume“ hinaus wirken und ausstrahlen.

**Christina Windisch** studiert Sonderpädagogik mit den Förderschwerpunkten der sozial-emotionalen Förderung und Hören und Kommunikation. Nebenbei arbeitet sie als Aushilfe in einer heilpädagogischen Einrichtung für blinde Menschen und Menschen mit Behinderung und in der Kinderbetreuung. Seit sie klein ist, tanzt sie leidenschaftlich gerne und trainierte auch eine Modern- Jazz Tanzgruppe. Wenn sie mal Lehrerin ist, hofft sie, die in ihrem Text genannten Qualitäten des Freiraums weitervermitteln zu können.



# FREIRAUM IN GÖRLITZ UND DAS JUGEND.STADT.LABOR

CHRISTIAN THOMAS UND ERIK THIEL

Alle Menschen haben das Bedürfnis nach Anerkennung, besonders Jugendliche. Der Wunsch danach ist bei den Jugendlichen heute oft größer als ihr Bedürfnis zu experimentieren, zu erforschen, zu wagen, sich zu interessieren und Fragen zu stellen. Innerhalb ihrer Kreise gruppenkonform aufzutreten und die allgemeinen Erwartungen ihres Umfeldes zu erfüllen sind Mittel, sich das Ersehnte zu erbitten beziehungsweise zu verdienen, wenn sie keine andere Möglichkeit sehen, sich hervorzuheben und geachtet, gelobt beziehungsweise geliebt zu werden. Vermutlich sind das jedoch nicht die Voraussetzungen, die ihnen die Zuneigung, den Respekt und die Solidarität anderer garantieren. Vielmehr ist zu vermuten, dass reiner wirtschaftlicher Funktionalismus dahinter steht. Wirtschaft und Politik schätzen Konformität über alle Maßen, da sie weitestgehend Funktionalität gewährleistet ohne die empathische Auseinandersetzung mit dem Individuum zu erfordern. Möglicherweise ist das der Grund für oft veraltete, starre und nicht ausreichend zukunftsorientierte Lerninhalte an öffentlichen Schulen, die zu häufig das Bild des spezialisierten Einzelkämpfers propagieren, zu Konkurrenzdenken und Geiz, Gier und Maßlosigkeit, Vereinnahmung und Verlustangst, Neid, Missgunst und Überforderung anregen statt zu Gemeinsamkeit, Großzügigkeit, Vertrauen und gesunder Vernunft. Die Anzahl jener scheint gering, die noch in der Lage sind, ihr junges Leben als eine Art Abenteuerspielplatz und sich selbst als (entwicklungs-)fähige Individuen zu begreifen, die fähig sind, ihre Erfahrungen gerade im Austausch mit anderen zu multiplizieren und somit wichtige Grundlagen für ein gesellschaftliches, zukunfts- und umweltorientiertes Miteinander zu erlernen. Wie viele solcher jungen Menschen es auch immer sein mögen – sie brauchen Raum. Raum, der Möglichkeiten und Entwicklungspotenzial bietet. Raum, der frei ist von übertriebenen Regularien und von Leistungsdruck. Raum, sich zu entspannen, zu entfalten, frei zu fühlen. Freiraum eben.

Was bedeutet Freiraum in einer Stadt, die von Leerstand geprägt ist, in der eine hohe Arbeitslosenquote besteht und die zur einkommensschwächsten Region Deutschlands zählt? Görlitz vermittelt eher das Bild einer alten, zwar architektonisch interessanten Stadt, in der aber laut Meinung vieler „nichts los“ ist. Zahlreiche Jugendliche und junge Erwachsene vertreten dieses Vorurteil nach außen, erwägen den Wegzug oder haben diesen aufgrund ihrer schlechten Perspektiven in

der Region bereits vollzogen. Das verschärft den ohnehin problematischen demografischen Wandel. Görlitz gilt als überaltert, da der Altersdurchschnitt seiner Einwohner/innen bei circa 50 Jahren liegt. Begünstigt wird diese Entwicklung durch den Zuzug vieler Rentner/innen aus den alten Bundesländern. Jedoch gibt es auch Menschen, die sich mit der Stadt identifizieren, deren Potenzial erkennen und zu handeln beginnen.

Als Grund für den Wegzug werden oft die Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung genannt, die durch die Vielfalt des kulturellen Angebots in großen Städten bestehen. Nicht unbedingt die guten Jobperspektiven oder geringe Lebensunterhaltskosten stehen im Zentrum der Überlegung. Auch Görlitz bietet diese Möglichkeiten, allerdings in einem anderen Verständnis. In kaum einer anderen Stadt liegen die Potenziale leerstehender Gebäude und Anlagen vor einem – offen und noch ungenutzt. Freiraum verstehen wir auch als Spielraum für Experimente, als Chance Neues zu wagen und das Positive im Scheitern zu erkennen.

Den Aufenthalt auf öffentlichen Plätzen wie Parks, Straßen oder Märkten begreifen wir als erste Stufe der Aneignung von Freiraum. Jugendliche suchen nach Raum, in dem sie frei sind von den Fremdregulationen ihres Alltags, der geprägt ist von Autoritäten wie Lehrer/innen, Eltern, Ticketkontrolleur/innen oder Kassierer/innen. Durch ihren manchmal stundenlangen Aufenthalt in der Öffentlichkeit treten sie zwangsläufig in Interaktion mit anderen Bürger/innen. In dieser Interaktion erproben die Jugendlichen ihre Grenzen, sie wollen provozieren, Unabhängigkeit vom Elternhaus beweisen. Zugleich lernen sie auch den Umgang mit anderen Teilen der Jugendgruppe, bestimmte Außenwirkungen ihres Verhaltens und darauf folgendes Feedback kennen. Diese freien Räume ohne jeglichen Druck von außen, ohne den Zwang, etwas unmittelbar Sinnvolles mit der Zeit anfangen zu müssen, sollten erhalten werden. Man könnte meinen, dass es in Görlitz scheinbar genug Freiflächen gibt und Jugendliche genügend Rückzugsorte finden können. Dass sie dabei nicht nur auf konstruktive Ideen kommen, sondern diese Räume eventuell auf andere Art nutzen als vorgesehen, ist dabei nicht erstaunlich. Die Bürger/innen fürchten nicht, dass sie ihre Freiflächen und Freiräume vor Umnutzung bewahren müssen. Es besteht keine Gefahr, dass Investoren auf den Markt drängen und die Kreativität kommerzialisieren oder dass sogar Gentrifizierungsprozesse einsetzen.



Aufgabe ist es nun, Strukturen zu schaffen, damit Jugendliche beginnen, selbstständiger zu denken und ihr Verhalten zu reflektieren und in denen jene, die bereits weiterdenken, gefördert werden können. Selbstbewusstsein soll dabei aus eigenem Handeln und Reflektieren entstehen und nicht durch Konsumkonformität und den Abgleich mit anderen.

Wir möchten einen Schritt weitergehen und den Jugendlichen helfen, ihren Lebensraum aktiv zu gestalten. Wir möchten, dass die Jugendlichen ein Bewusstsein und Verständnis entwickeln, selbst etwas in die Hand zu nehmen, dass sie Verantwortung übernehmen und sich durch aktive Beteiligung mehr und mehr mit der Stadt identifizieren, dass sie sich politisch einbringen und ihre Mündigkeit gegenüber allen Kritiker/innen beweisen, die versuchen ihnen diese abzusprechen. Es gilt, den Pioniergeist zu wecken. Sie sollen die Möglichkeiten erkennen und verstehen, wie diese brachliegenden Flächen und Potenziale auch genutzt werden können. So entstanden in den letzten Jahren mehrere, von Jugendlichen und jungen Erwachsenen organisierte Projekte, die leerstehenden Brachen und Wohnhäusern eine teils zwar nur temporäre, doch neue Nutzung zuwies. Beispielfhaft dafür sind die jährliche Kunstausstellung „Zukunftsvisionen“, das alternative Hausprojekt Haus & Hof, das aus einer Hausbesetzung entstandene und nunmehr seit mittlerweile 20 Jahren existierende Jugendkulturzentrum „Basta!“, der Verein Kühlhaus Görlitz e.V. sowie das Jugend.Stadt.Labor „Rabryka“. Diese und noch weitere Vereine und Initiativen schlossen sich in Görlitz zu einem Netzwerk zusammen, um sich einmal im

Quartal auszutauschen, Probleme zu erörtern und sich gegenseitig zu unterstützen.

Im letzten Jahr schrieb das Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung ein Förderprojekt aus, in dem es genau um diese Themen geht. Als eines von acht Modellvorhaben setzten wir uns gegen 130 Mitbewerber durch und dürfen uns nun Jugend.Stadt.Labor „Rabryka“ nennen.

Das Jugend.Stadt.Labor „Rabryka“ ist eine Plattform, an der gemeinschaftsorientiert Stadtentwicklung erforschbar, vorstellbar, begreifbar und umsetzbar wird.

Ziel ist es, die sogenannte „Basisstation“ als Prototypen für ein künftiges Zentrum für Jugend- und Soziokultur zu nutzen. Inhalte und Themen, die im Rahmen des Jugend.Stadt.Labors erprobt werden, sollen dann auch in einer Institution weiter umgesetzt werden. Des Weiteren soll die Entwicklung von Ideen zur alternativen Nutzung von Leerstand gefördert werden. Die schon bestehenden Initiativen sollen unterstützt werden, gemeinsam an Zukunftsthemen zu arbeiten und Ideen zur Stadtentwicklung beizutragen. Dazu stellen die Mitglieder des Teams Räumlichkeiten, gesammeltes Know-how und das Netzwerk von Kontakten zur Verfügung. Im so entstehenden Labor forschen und experimentieren externe Teilnehmer/innen an Themen wie Wirtschaft, Bildung, Grüne Zukunft, Stadtraum und Wohnen, um Ideen, neue Wege oder Konzepte zu entwickeln, die anschließend umgesetzt werden können.

Dazu hat die Gruppe, bestehend aus Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus Görlitz, Studierenden der Hochschule



und Neu-Görlitzer/innen auf dem Gelände einer ehemaligen Hefefabrik (heute Energiefabrik genannt) eine Basisstation aufgebaut. Das Team hat in Eigenleistung Büroräume, Meetingräume, eine Werkstatt und mehrere Lager eingerichtet sowie vielschichtig nutzbare Flächen im Außenbereich zur Verfügung gestellt bekommen. Das Areal bietet Potenzial für die Umsetzung vieler weiterer Projekte und Ideen. Schon 2013 wurde das Gelände als Ausstellungsfläche für das Projekt „Zukunftsvisionen“ genutzt. Im Sommer dieses Jahres fand das „Fokus Camp“ statt, bei dem Jugendliche aus Deutschland und Polen an Workshops zu den Themen Urban Gardening, Auto-Upcycling und Möbelbau teilnehmen durften. Anschließend lockte das „Fokus Festival“ mehr als 2.000 Menschen zur Energiefabrik. Über 50 Vereine und Initiativen mit knapp 300 Akteur/innen aus der gesamten Region beiderseits der Neiße gestalteten dabei gemeinsam ein buntes und abwechslungsreiches Festivalprogramm mit junger Kunst und Kultur, kreativen Workshops, Kino und Theater, Aktionen zum Mitmachen und Musik. Viele dieser Initiativen stammen direkt aus der Stadt oder dem näheren Umfeld. Sie begannen ihre Arbeit aus der Notwendigkeit heraus, dass junge Menschen Raum brauchen, innerhalb dessen sie „erblühen“ können, um sich vollwertig, nützlich und anerkannt zu fühlen.

Durch wöchentliche Arbeitseinsätze und Plenen, gezielte Ansprache Einzelner und nicht zuletzt durch den kontinuierlichen Ausbau unserer Möglichkeiten und stete Geduld, wächst allmählich die Bekanntheit des Jugend.Stadt.Labors „Rabyrka“. Es gibt schon zahlreiche Pläne und Interessent/in-

nen für verschiedene Projekte auf dem alten Fabrikgelände. In den nächsten Monaten geht es an die weitere Umsetzung. Doch zuvor heißt es, alles für den kommenden Winter und für die damit einhergehende Kälte fit zu machen.

Auch nach dem Ende der Projektlaufzeit soll das Gelände der Energiefabrik weiterhin belebt werden. Es soll sich zu diesem Zeitpunkt als Anlaufstelle für Jugendliche und junge Erwachsene etabliert haben und somit eine wichtige Schnittstelle für das städtische Zusammenleben sein.

**Christian Thomas** ist Vorstandsmitglied des Second Attempt e. V. und beschäftigt sich im Zuge des Jugend.Stadt.Labores Görlitz mit den Themen Freiraum, Reaktivierung von Leerstand, Beteiligung von Jugendlichen und Stadtentwicklung. Als Leiter der Jugendgruppe „EyFreundchen“ engagiert er sich bei der Kulturfabrik e. V., um die kulturelle Vielfalt der Stadt zu bereichern. So realisierte er etwa das Festival für moderne Kunst „Zukunftsvisionen“ auf dem Gelände der Energiefabrik zu Görlitz.

**Erik Thiel** ist in seiner Freizeit in der Jugendkulturarbeit tätig und Vereinsmitglied im Second Attempt e. V. Dort engagiert er sich außer im Projekt Jugend.Stadt.Labor RABRYKA, bei den „Zukunftsvisionen“, dem „fokus Festival“ sowie bei „Campus OpenAir“ 2014 und „Creative Camp“. Der aktive Bandmusiker bezeichnet sich selbst als „Ein Querdenker mit Hofnarrentendenz und der Lizenz zu Mündigkeit und Verantwortung.“

# FREIRÄUME FÜR DIE FANTASIE

## KULTURELLE BILDUNG IN JUGENDKUNSTSCHULEN

**JULIA NIERSTHEIMER**

Tanzen, Zeichnen, Fotografieren, Theaterspiel und Bildhauerei, auf großen Flächen malen oder in kurzen Worten die ganze Welt beschreiben, mit der Kamera die richtige Einstellung suchen oder den eigenen Trickfilm produzieren: In den 400 Jugendkunstschulen sind der Fantasie von Kindern und Jugendlichen keine Grenzen gesetzt. Jährlich entdecken und entfalten dort bundesweit etwa 640.000 Kinder und Jugendliche in Projekten, Workshops und Kursen, in Sommerateliers oder Kunst- und Theatercamps ihre schöpferischen Fähigkeiten und vor allem auch das Vertrauen in die eigene Person. Jugendkunstschulen entwickeln ihre Angebote in möglichst vielen Kunstsparten mit den Kindern und Jugendlichen vor Ort und für diese. Basierend auf den Prinzipien von Spartenvielfalt, Freiwilligkeit, Partizipation, Lebenswelt- und Sozialraumorientierung arbeiten Jugendkunstschulen handlungs-, problem- und zielorientiert.

Es werden in einem Einrichtungstyp Zugänge zu verschiedenen künstlerisch-ästhetischen Angeboten vorgehalten, die so vielfältig sind wie die Kinder und Jugendlichen, ihre Interessen und Lebenswelten. Jugendkunstschulen setzen an den Stärken von Kindern und Jugendlichen an und schaffen Freiräume für ihre Persönlichkeitsentwicklung. Diese Freiräume sind aber keine leeren, ungestalteten Räume, sondern Räume des Experimentierens, Räume, in denen das Scheitern erlaubt ist und wo neue Wege, Sichtweisen und Standpunkte ausprobiert und ausgehalten sowie eigene Haltungen entwickelt und verteidigt werden, Räume, in denen Differenz und Vielfalt als Bereicherung erlebt werden: Räume der ästhetischen (Selbst-)Bildung, vor allem auch Räume, die man als Kind und Jugendlicher mit Spaß gestalten kann und die vielleicht sogar den einen oder die andere glücklich machen.

### Von Autoplasten und Weltgestaltern

Johannes Bilstein hat im Infodienst - das Magazin für kulturelle Bildung „Wie wird man Jugendkulturland?“ aus den Bildungsqualitäten der Künste sieben Qualitätsmerkmale von Jugendkunstschulen abgeleitet und ausgeführt. Jugendkunstschulen werden darin identifiziert als „Arbeitsplätze der Leibesbildung“, als „Kontingenzagenturen, zuständig dafür, dass jederzeit alles passieren kann – vor allem das neue“, als „Trainingslager für (nicht nur ästhetische) Entscheidungen“, als „Werkstätten des Werdens“, als „Studios für´s Ganze“ als „Treibhäuser der Inspiration“ und als „Institute für die Arbeit am Selbst, [...] Ateliers für Autoplasten“. (Bilstein 2013). In Abgrenzung zur Bildungspraxis und -aufgabe der Schule, fasst Bilstein abschließend zusammen: „Jugendkunstschulen sind [...] Orte der Muße, wo man jenseits der direkten Lebensnotwendigkeiten im Bezug auf die Künste an sich selbst arbeitet.“ (Bilstein 2013).

Eckart Liebau weist im gleichen Heft auf den Zusammenhang zwischen Weltwahrnehmung und Weltgestaltung hin und argumentiert, dass die verschiedenen Künste „das reichste und anspruchvollste Repertoire“ für unsere Wahrnehmung darstellen, das es gibt. Den Künsten kommt damit – produktiv wie rezeptiv – eine zentrale Rolle im (Selbst-)Bildungsprozess zu: „Kinder und Jugendliche leben, wie wir Erwachsenen auch“, so Liebau, „nicht in einer Welt wie sie ist, sondern in einer Welt, wie wir sie wahrnehmen und die sich damit von allen anderen Welten unterscheidet. In dieser Welt stellen sie sich dar, in dieser Welt drücken sie sich aus, diese Welt gestalten sie. [...] Wenn man also erreichen will, dass Menschen lernen, differenziert wahrzunehmen, braucht man die Künste: Was und wie wir hören können, lernen wir durch die Musik, was und wie wir sehen können, lernen wir durch die bildenden Künste, was und wie wir sprechen und darstellen können, lernen wir durch Theater und Literatur etc.“ (Liebau 2013). Mit ihrem Prinzip, alle Künste unter einem Dach zu vereinen, öffnen die Jugendkunstschulen einen multiperspektivischen Zugang zu ästhetischen Bildungsprozessen. Diese vollziehen sich nicht „zwischen Tür und Angel“, sie brauchen Zeit, Ernsthaftigkeit und hinreichende Strukturen, die sie tragen und gestalten – auch mit Blick auf eine am Wohl des Kindes orientierte kulturelle Ganztagesbildung in der lokalen und regionalen Bildungslandschaft.

### FREIRAUM #1 bis #8

Die folgenden schlaglichtartigen Projektbeispiele sind allesamt Beiträge der letzten fünf Runden zum durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderten Wettbewerb „Rauskommen! Der Jugendkunstschuleffekt“ des Bundesverbands der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen (bjke). Sie illustrieren die Arbeitsweisen und Ziele von Jugendkunstschulen und vermitteln einen Eindruck, wie vielfältig die Einrichtungen Freiräume für Kinder und Jugendliche mit kulturell-ästhetischer Bildung vor Ort gestalten.

### FREIRAUM #1: Kinderzukunftshäuser, Aachen

Im Oktober 2014 wurde in Aachen das „Kreativhaus“ der Bleiberger Fabrik eröffnet. Es handelt sich um eine Art Bürgerhaus für Kinder und Jugendliche, das vor allem von Kindern und Jugendlichen mit eigenen Veranstaltungen bespielt werden soll. In einem Prozess von insgesamt vier Jahren wurde das Haus nach den Entwürfen für ein „Kinderzukunftshaus“ gefertigt, die Kinder zusammen mit Studierenden der Architektur entwickelt haben. Beteiligt waren zahlreiche Partner/innen und Unterstützer/innen: Ingenieure, Architekt/innen, Studierende, Firmen, Bildungs-, Sozial- und Jugendeinrichtungen.



gen: „Es hat Spaß gemacht, ein Haus zu entwerfen, wie ich es mir wünsche. Wir konnten alles so bauen, wie wir es toll fanden, ohne dass ein Erwachsener sagte: ‚So ein Quatsch, das geht nicht‘ oder ‚Das ist unpraktisch‘. [...] hoffentlich wird mal so ein Haus gebaut.“ (Hendrik, zehn Jahre, 2011).

#### **FREIRAUM #2: STREETART, Güstrow**

Mit „STREETART“ hat das Kinder-Jugend-Kunsthaus Güstrow ein wiederkehrendes Angebotsformat geschaffen, das Kinder und Jugendliche kontinuierlich in die Gestaltung der eigenen, „schrumpfenden“ Stadt einbindet. In Zusammenarbeit mit der Stadt, mit Bauträgern und Schulen werden Kinder und Jugendliche aus Güstrow eingeladen, Leerflächen mit ihren Motiven zu gestalten. Zur Verfügung stehen verschiedene Techniken und Formate.

#### **FREIRAUM #3: „OHRWELTEN – wie sieht deine Musik aus?“, Frankfurt am Main**

Auf Initiative der Jugendkulturwerkstatt Falkenheim Gallus und in Zusammenarbeit mit der Stiftung Polytechnische Gesellschaft, institut de déstabilisation, KIZ Gallus und dem Mehrgenerationenhaus haben Kinder und Jugendliche im Mai 2014 die 300 qm große Ladenfläche eines leerstehenden Supermarkts in Frankfurt am Main in eine temporäre Kinder- und Jugendkunstgalerie verwandelt. Sie wurde während der Ausstellungszeiten zum kulturellen Treffpunkt und bildete auch den Anlass für anderen Veranstaltungen. Sehen konnte man eine von Jugendlichen für Jugendliche konzipierte, kuratierte und organisierte Ausstellung zum Thema Musik mit eigenen Malereien, Zeichnungen, Collagen, Fotos und Videos.

#### **FREIRAUM #4: Wie soll die Welt mich sehen?, Bruchsal**

Jugendliche, die an der Musik- und Kunstschule Bruchsal den Jahreskurs Fotografie besucht haben, geben ihr Können an Gleichaltrige weiter. Über Facebook vernetzen sie sich mit anderen Jugendlichen, um sich gemeinsam fotografisch in Szene zu setzen: So, wie die Welt sie sehen soll. Die Facebook-Gruppe wurde zum virtuellen Ausstellungs- und Dialograum für Kunst von Jugendlichen für Jugendliche.

#### **FREIRAUM #5: Visionen. Amerika – Wo ist ein Land mit unbegrenzten Möglichkeiten?, Köln**

„Es war schön, einfach mit Mitschülern und Dozenten Spaß zu haben. Es war schön, mit anderen was außerhalb der Schule zu unternehmen. Ich habe auch einige neue Freunde kennengelernt.“ (Dilaro).

48 Schüler/innen mit und ohne Behinderung haben im Rahmen einer Kooperation von MuKuTaThe – Werkstatt für Musik, Kunst, Tanz und Theater und KölnMusik mit Schulen eine interdisziplinäre Tanztheaterperformance erarbeitet und in der Kölner Philharmonie aufgeführt. Thematisch ging es um Amerika und um die Vorstellung der Schüler/innen von einem (Traum-)Land der unbegrenzten Möglichkeiten.

#### **FREIRAUM #6: Schutzraum 2.0, Koblenz**

Mit Unterstützung der JugendKunstWerkstatt JuKuWe Koblenz sowie den Kooperationspartnern Music Live, Jugendtheater und der Musikschule Koblenz haben 30 Jugendliche einen alten Luftschutzbunker mit einer selbsterarbeiteten ortsspezifischen Performance-Installation zum Thema Schutz in einen multimedialen, spartenübergreifenden Kulturort ver-



wandelt. Das Thema wurde von unterschiedlichen Seiten beleuchtet: Schutz des Körpers (beispielsweise Sonnenschutz), Schutz der Privatsphäre, Überwachung, NSA, Umweltschutz. Spartengrenzen wurden überschritten und neue hybride Formen geschaffen: Comic & Fotos, Geige & Rap, Malerei & Foto, Theater, Actionpainting & Rap: „Am Anfang hatte ich überhaupt keine Vorstellung davon, wie das Ganze werden würde, insbesondere von der Nummer, bei der ich mitgemacht habe, weil das etwas ganz Neues war. Geige mit Rap zusammen hört man sonst selten, aber als wir dann vorgespielt haben, hatte ich richtig Spaß, und unseren Zuhörern hat offensichtlich gefallen, was wir gemacht haben.“ (Maya, 16 Jahre).

#### **FREIRAUM#7: OVP: Orte voller Phantasie, Greifswald**

„Mir gefällt gut, dass man sich hier ausleben kann. Dass man nichts vorgesetzt bekommt und nicht gesagt bekommt: ‚Das musst Du jetzt machen.‘“ (Isabell, zwölf Jahre). Der mit Material und Werkzeugen beladene Kleinbus der Jugendkunstschule Kunstwerkstätten Greifswald ist eine Kooperation unter anderem mit Gemeinden, der Jugendpflege, sozialen Einrichtungen, Schulen und Kitas. Er fährt nach einem festgelegten Fahrplan die Dörfer im Landkreis Ostvorpommern (OVP) an. Abhängig von den Ideen der Kinder und Jugendlichen entstehen in den Dörfern an verschiedenen Orten unterschiedliche „Einzelprojekte“, die immer weiter wachsen können. Der Freitag ist reserviert für Initiativanfragen von Jugendgruppen.

#### **FREIRAUM#8: Niedersachsen**

In Niedersachsen entwickelten die drei Jugendkunstschulen miraculum Aurich, KunstWerk Hannover und Kunstschule Oldenburg mit ihrem Landesverband (Kunst & Gut, Landesverband der Kunstschulen in Niedersachsen) und in Zusammenarbeit mit der Universität Oldenburg, der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung und dem Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst eine praxisorientierte, dezentrale Qualifizierung „Fachkraft ästhetische Bildung“ für Erzieher/innen. Kernidee des flexiblen Curriculums ist es, eine künstlerisch-kreative Haltung aus dem eigenen Gestaltungswillen und der eigenen ästhetischen Erfahrung einzuüben, die die Erzieher/innen befähigt, die Kinder in den Kitas in neue, unbekannte ästhetische Erfahrungswelten einzuladen und so in die Lage zu versetzen, aktiv vielfältige Freiräume zu schaffen. Die Qualifizierung wird auf insgesamt zwölf weitere Jugendkunstschulstandorte in Niedersachsen ausgeweitet.

*Ausführliche und weitere Projekteinsblicke sowie Kontaktdaten zu den Trägern finden Sie unter „Rauskommen!“ auf der Homepage des bjke: [www.bjke.de](http://www.bjke.de)*

**Julia Niertheimer** ist Geschäftsführerin des Bundesverbands der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e. V. (bjke).

#### **QUELLENNACHWEIS**

**Bilstein, Johannes (2013):** „Ästhetische Bildung als Kerngeschäft“. In: bjke/LKD NRW (Hrsg.) infodienst. Das Magazin für kulturelle Bildung Nr. 108. Unna.  
**Liebau, Eckart (2013):** „Zur Zukunft der Jugendkunstschulen“. In: bjke/LKD NRW (Hrsg.) infodienst. Das Magazin für kulturelle Bildung Nr. 108. Unna.



# KUNST IST EINE LEERSTELLE IM NOTWENDIGEN

CHRISTINA BIUNDO UND SEBASTIAN BÖHM

Schule in Deutschland ist mit all ihren Anforderungen zuweilen ein eng geschnürtes Konstrukt, dessen Alltag dann oft wenig Zeit und Raum für Individualität und Persönlichkeitsentwicklung bietet. Für die Schülerinnen und Schüler und die Lehrenden einer Schule. Von diesen wird nun von allen Seiten gefordert, neue pädagogische, inkludierende und persönlichkeitsbezogene Freiräume bereitzustellen, ohne die beengte, funktional ausgerichtete Zielsetzung messbarer Wissensvermittlung zu verändern. Das tradierte Verständnis von Schule trifft auf heutige Ansprüche – und auf heutige Schülerinnen und Schüler. In einer Zeit der Diskussion über eine Notwendigkeit pädagogischer Wandlung braucht es auf geistiger, auf praktischer und auf räumlicher Ebene deutliche Initiativen, um Freiräume in den Schulen zu schaffen und nachhaltig zu etablieren, ohne die Schulen weiter zu belasten. Freiräume müssen Entlastung sein: Für die Schulleitungen, für die Lehrenden, für die Schülerinnen und Schüler - und für Künstlerinnen und Künstler, die, an Hochschulen hochwertig ausgebildet, als relevante gesellschaftliche Akteure und Freidenker Lohn für ihre unentbehrliche, gestalterische Arbeit suchen.<sup>1</sup>

Um im Jetzt an unseren Schulen etwas zu verändern und möglich zu machen, müssen Veränderungen einsetzen, ohne dass die Debatte über die Entwicklung schulischer Ausbildung in Deutschland abgeschlossen ist. Politische Entscheidungsträger sind angehalten neue Ideen zu ermöglichen, die das schulische Angebot erweitern, ohne ideologische Auseinandersetzungen über Ist- und Soll-Zustand unserer Schulen zu verstärken. Eine Idee von Veränderung im Jetzt nutzt ein Medium, das der Nicht-Messbarkeit von persönlicher, selbstvertraulicher Entwicklung an Schulen Asyl gewährt und den schulischen Kanon „durch komplementäre und kontrastierende Elemente ergänzen“ (Kulturland Rheinland-Pfalz) darf, ohne in Konkurrenz zu den vorhandenen Schulstrukturen zu treten: Die Kunst. Sie bietet dem Möglichen ein Spielfeld. Denn: „Kunst ist ein Ort des Nichts, eine Leerstelle im Notwendigen, die Raum für das Mögliche schafft. Im Grunde verfügt die Kunst über keine Macht und keinen Besitz; ihre Potenz und ihr Reichtum bestehen in der Radikalität des Möglichen, das Notwendige zu suspendieren.“ (Plus ultra 2005, S. 164). Sie ist kein Double der Wirklichkeit, sondern Wirklichkeit an sich. In ihr wohnen die gedanklichen Möglichkeiten, in ihr wohnt die Konsequenz, aber auch die reine Handlungsfähigkeit, in ihr wohnt das Scheitern, das nicht getrennt ist von Erfolg, sondern mitgedacht werden muss. Die große Herausfor-

derung, vielleicht sogar eine Provokation, ist die Etablierung künstlerischer Strategie im schulischen Kontext mit der Behauptung einer künstlerischen Vorgehensweise als: „Erst machen – dann denken“.

## Realschule plus – plus G8-Gymnasium

Das Friedrich-Spee-Gymnasium in Trier, Ganztagschule in Angebotsform, befindet sich Anfang 2013 in einer Umbruchsituation. Zu der gemeinsamen Orientierungsstufe von Kindern mit Gymnasialempfehlung und Kindern der zusammengelegten Real- und Hauptschule kommt die Umstellung auf ein G8-Gymnasium. Das Leitungsteam der Schule beobachtet mit Sorge eine um sich greifende Unruhe und Unzufriedenheit bei Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen, Lehrern und Eltern. Die Schule sucht einerseits nach einer eindeutigen Ausrichtung der schulischen Form und ahnt andererseits, dass den Anforderungen an eine integrierende Schule nur mit besonderen Freiräumen begegnet werden kann, die Möglichkeiten bieten für Individualität, Innovation und Kreativität. Mehr, als das schulische Programm zu bieten in der Lage ist.

## Eine Heimstatt für künstlerisches Schaffen

Die „Kunstfahre“ – Kulturagentur der Tufa Trier<sup>2</sup>, bereits langjähriger Kooperationspartner des Friedrich-Spee-Gymnasiums in Angelegenheiten der kulturellen Bildung, entwickelt gemeinsam mit dem bildenden Künstler Sebastian Böhm ein denkbar einfaches Konzept und bietet es als Kooperationsexperiment an: „Artist in Residence in der Schule“. Die Kunstfahre als Projektleitung hat ein gewohntes Format des akademischen Kunstbetriebs – ein Artist in Residence wird eingeladen, mit Stipendien an Institutionen wie Galerien, Museen, Theatern, Künstlerhäusern oder Hochschulen vor Ort frei zu arbeiten – in ein neues Format transferiert, indem sie eine Schule zum Ort des Kunstbetriebs macht. „Artist in Residence an Schulen“ schafft ein Atelier für Bildende Kunst im Friedrich-Spee-Gymnasium. Räumlich und personell. Es braucht augenscheinlich nicht viel, um einen Künstler wie Sebastian Böhm in den Alltag einer Schule zu integrieren: Einen Raum, der mit seiner Größe und Belastbarkeit, vor allem aber in seiner atmosphärisch eindeutigen Nutzung als Atelier einen Wert aus sich selbst heraus besitzt. Und es braucht einen Künstler wie Sebastian Böhm, der die Freiheit bekommt, unabhängig von schulischen Lernzielen zu agieren, der bereit ist, sich auf das Feld Schule und die darin Handelnden einzu-

<sup>1</sup> Der durchschnittliche jährliche Bruttoverdienst von freien Künstler/innen in Deutschland betrug 2002 der Künstlersozialkasse (KSK) zufolge 10.200 Euro. Circa fünf Prozent der deutschen Künstler/innen mit Hochschulabschluss können von ihrer Kunst leben. Vgl. Peitz 2003.

<sup>2</sup> Die Kunstfahre kooperiert als Fachstelle zur Vermittlung von professionell arbeitenden Künstler/innen in Trägerschaft des Vereins Tuchfabrik Trier im Bereich Trier/Rheinland-Pfalz mit 30 Bildungseinrichtungen und 30 Künstler/innen.



lassen, um der Gesellschaft seine gedanklichen Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen. Das Atelier darf nicht nur Kulisse sein, der Künstler kein Lehrer.

*Sebastian Böhm: „Die Künstler-Werkstatt, das „Atelier“, ist die Heimstatt bildkünstlerischen Schaffens. Das Atelier ist nicht nur eine Hülle für das Herstellen von Kunstprodukten, sondern beherbergt die Arbeit des Künstlers, dokumentiert die künstlerische Gier und die handwerklichen Prozesse. Ein belebtes, unordentliches Atelier ist doch immer etwas Geordnetes. Der Raum ist neben dem Schaffenden ein wahrer Akteur der künstlerischen Arbeit. Raum und Künstler sind nicht zu trennen.“*

Das Leitungsteam des Friedrich-Spee-Gymnasiums lässt sich auf das Experiment ein, eine Finanzierung anzustoßen, ungenutzte Räumlichkeiten zu einem Atelier umzugestalten und den offenen Prozess zu riskieren, der es dem freien, professionell arbeitenden Künstler auch erlaubt, freier Künstler zu sein – und zu bleiben. Der so geschaffene Freiraum wird Freiraum für den Aufbau von positiv erlebter Beziehung. Freiraum für Schülerinnen, die malen wollen, für Schüler, die etwas schreiben oder werken wollen, für Lehrer, die Schüler anders wahrnehmen, wenn sie diese in Zusammenarbeit mit dem Künstler erleben. Freiraum auch für Diskussionen über die Qualität von abweichendem Verhalten. Freiraum für das Gemachte und Gedachte. Für das Mögliche im Möglichen sozusagen.

*Sebastian Böhm: „Ein wesentliches Merkmal aktueller Kunst ist, dass Qualitätsbegriffe durch den Schaffenden selbst aufgestellt werden. Diese Qualitätsbegriffe sind im besten Fall ein Äquivalent der Persönlichkeit des Schaffenden und müs-*

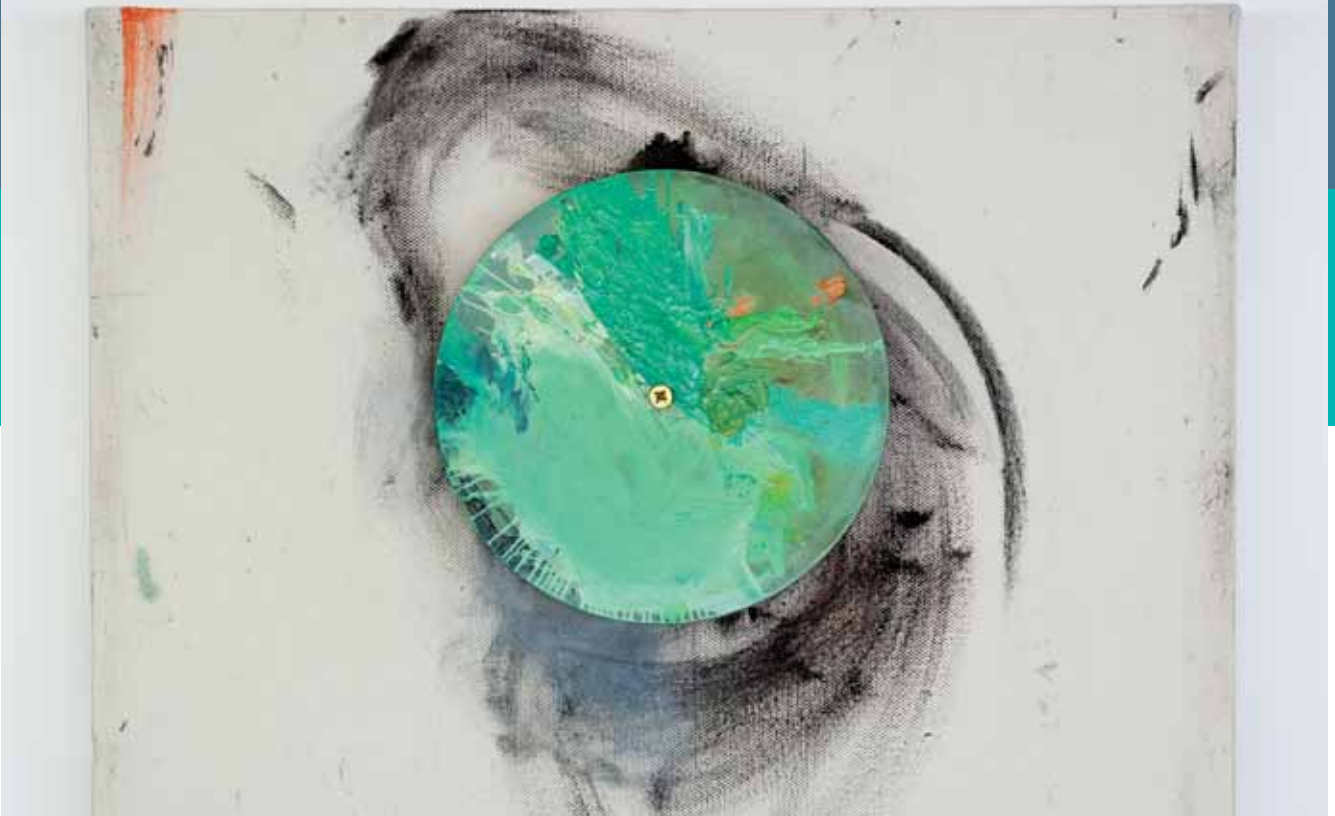
*sen sich natürlich, zusammen mit der Persönlichkeit, immer weiterentwickeln, in einem offenen Prozess, der das Scheitern integriert.“*

Seit dem Beginn des rheinland-pfälzischen Schuljahres 2013/2014 arbeitet Sebastian Böhm nun mit 13,5 bezahlten Unterrichtsstunden in dem Projekt „Artist in Residence – artist in spe(e)“. Zum Teil in Form von terminierten Angeboten für Schülerinnen und Schüler, zum Teil als freischaffender Künstler in eigener Sache in seinem professionell eingerichteten und genutzten Zweitatelier in der Schule, immer bereit für Besuch und Begegnungen. Viele Schülerinnen und Schüler kommen in jeder freien Minute, die Arbeitsgemeinschaften sind überfüllt.

*Sebastian Böhm: „Kunst ist auch eine Parallele zur menschlichen Entwicklung: Zufrieden sein mit dem Erreichten und gleichzeitig immer weiter lernen wollen. Vielleicht kann der eine oder andere die positive Emotion mitnehmen in andere Lernsituationen. Denn gelernt wird bei mir tatsächlich. Im besten Fall wird gelernt, dass Interesse an konstruktiven Dingen wirklich cool sein kann.“*

#### **Die Radikalität des Möglichen**

Die Erfahrungen des Künstlers zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, aber auch Lehrkräfte, die innerhalb des Schulalltags in einem authentischen, professionellen Umfeld künstlerisch aktiv werden – sei es handwerklich, sei es gedanklich – radikal profitieren. In der authentischen, zutiefst ernsthaften und gleichzeitig freien Ateliersituation ist ein differenziertes, nondirektives, den Wert der eigenen Idee hochschätzendes Zusammenarbeiten in verschiedenen Disziplinen der Kunst möglich. Die wirkende Kraft eines Kunstschaffenden in seinem Ate-



lier verändert einen Teil des schulischen Lebens grundlegend. Die Messbarkeit der Veränderung sei dahingestellt. Und doch ist sie real spürbar.

*Sebastian Böhm: „Bei kurzem, unempfundem Lernen feuern Synapsen für eine gewisse Zeit. Gelingt einem Menschen eine erlebte Einsicht, erfährt er eine starke Neuigkeit, eine tiefe Empfindung, entsteht Neues, die graue Hirnmasse verändert sich durch Wachstum. Das Hirn ist plastisch, wenn wir etwas lernen oder wenn wir etwas verlernen: Das ist soziale Plastik.“*

Das Experiment am Friedrich-Spee-Gymnasium in Trier hat Modellcharakter. Es ist in den deutschen Bildungsalltag als Format übertragbar und kann nachhaltig dort etabliert werden. Die architektonische Voraussetzung an den Schulen besteht in einem geeigneten, dauerhaft nutzbaren Atelierraum. Die finanzielle und gesellschaftliche Voraussetzung ist das Vertrauen in die Kraft künstlerischer Zusammenarbeit. Ein notwendiger Ansatz sind die Auswahl und Ausbildung unserer Künstlerinnen und Künstler, vielleicht als ein Baustein in der Ausbildung an deutschen Kunsthochschulen<sup>3</sup>.

Neben den Wirkungen auf die Institution Schule könnte die dem „Artist in Residence in der Schule“ innewohnende Idee der „Radikalität des Möglichen“ (Plus ultra 2005, S. 164) Auswirkungen auf allgemein gesellschaftliche Prozesse haben. Einerseits, weil sich junge Menschen in einem anerkennenden, persönlichkeitsbezogenen, auf Individualität, Kreativität und Innovation ausgerichteten Bildungssystem langfristig besser in Lösungskompetenzen schulen können. Andererseits, weil die Gruppe der professionell arbeitenden Künstlerinnen und Künstler mit einer relevanten Aufgabe für ihren Mehrwert in der Gesellschaft sorgen könnten. Sie würden an

Schulen originäre künstlerische Kompetenzen in die Gesellschaft einflechten und selbst profitieren. Nicht nur ökonomisch, sondern durch die Zusammenarbeit mit unseren Kindern.

**Christina Biundo** ist Kunsthistorikerin und Kunstvermittlerin. Sie liebt Bildende Kunst und ist leidenschaftlich gern freie Ausstellungskuratorin. 2007 entwickelte sie das Konzept der Kunstföhre und initiierte es in Trägerschaft des Tuchfabrik Trier e. V.. Sie leitet mit der Kunstföhre die erste professionelle Struktur zur Vermittlung künstlerischer Programme in Bildungseinrichtungen in Deutschland. Zwischen 2010 und 2014 hatte sie Lehraufträge an der Universität Trier und der UDK Berlin inne. Bundesweit arbeitet sie in diversen Gremien und Programmen der Kulturellen Bildung im formalen Bildungsbereich. In Rheinland-Pfalz ist sie unter anderem tätig als Jurymitglied des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“, Vorstandsmitglied der LAG Soziokultur und Kulturpädagogik RLP, Prozessbegleiterin des Projekts Kultur.Forscher und Fachbeauftragte für den Kompetenznachweis Kultur.

**Sebastian Böhm** ist seit 1993 freier Künstler: Malerei, Graphik, Objekt, Installation im Außenraum. Seit 1996 Ausstellungen im In- und Ausland. Seit 2007 Dozent für Malerei an der Europäischen Kunstakademie Trier, seit 2009 Dozent der Kunstföhre Trier. Zwischen 2001 und 2005 zweiter, 2006 und 2009 erster Vorsitzender im Kunstverein Trier Junge Kunst. Atelierarbeit 2010/11 an der Kurfürst-Baldwin-Hauptschule Trier, Lehrauftrag 2010 an der Universität Trier. 2013/14 Artist in Residence am Friedrich-Spee-Gymnasium Trier. Sebastian Böhm wird 2013 durch die Stadt Trier für den Kunstpreis Prix d'Art/Robert-Schuman nominiert. Mehr Informationen unter: [www.sebastianboehm.eu](http://www.sebastianboehm.eu).

#### LITERATUR

**Kulturland Rheinland-Pfalz:** Landesprogramm „Jedem Kind seine Kunst.“ [<http://kulturland.rlp.de/jedem-kind-seine-kunst/> 7.11.2014].

**Peitz, Dirk (2003):** „Freiheit zur Armut.“ In: Süddeutsche Zeitung 12/2003. „**Plus ultra. Zwischen Ekstase und Agonie.**“ In: Bidner, Stefan/Feuerstein, Thomas (Hrsg.) (2005): Plus ultra. Jenseits der Moderne?/Beyond Modernity? Frankfurt a. M., S. 164ff.

Seite 28: Sebastian Böhm, Atelier, Juni 2013

Seite 29: Sebastian Böhm, Helmholtzwald Trichter (Ausschnitt), 50 x 50 x 8 cm, 2010/2011

<sup>3</sup> Eine solche Ausbildung könnte vergleichbar sein mit dem Konzept des Studiengangs „Kunst im Kontext“ am Institut für Kunst im Kontext, UDK Berlin.

# WAS IST KRESCH? – FREIHEIT!

## VERÄNDERT KULTURELLE BILDUNG EINE SCHULE?

MARIA NORRENBROCK UND ANKE TROSCHKE

„Kulturagenten für kreative Schulen“ ist ein Modellprogramm der gemeinnützigen Forum K&B GmbH, initiiert und gefördert durch die Kulturstiftung des Bundes und die Stiftung Mercator, in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung. Kooperationspartner in Nordrhein-Westfalen ist die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. Das Modellprogramm läuft seit 2011 in den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen. In NRW beteiligen sich 30 Schulen. Ziel ist es, ein umfassendes und fächerübergreifendes Angebot der Kulturellen Bildung sowie nachhaltige Kooperationen mit Kulturinstitutionen im Schulalltag zu verankern.

Um herauszufinden, wie die enge Zusammenarbeit mit Kulturinstitutionen, Künstler/innen und Kulturagent/innen die Schule ein Stück weit verändert, haben wir mit Akteur/inn einer Oberhausener Gesamtschule gesprochen, die sich im Rahmen des landesweiten Kulturagentenprogramms dafür entschieden hat, das Schulfach KReSCH (=kreative Schule) einzuführen. In verschiedenen Gesprächen berichteten Schüler/innen, Lehrer/innen, Schulleitungsmitglieder, Künstler/innen und die Kulturbeauftragte, wie sie die Entwicklungen, Chancen, organisatorische Probleme und Perspektiven sehen und wie sie sich selbst als beteiligte Individuen erleben.

Die Sicht der Schüler/innen lässt sich prägnant so zusammenfassen: „Wir hatten zunächst keine Idee, was uns in dem Schulfach KReSCH wirklich erwartet, waren überrascht von der zwanglosen Arbeitsatmosphäre und fanden es ungewohnt, dass wir eigene Entscheidungen treffen konnten.“ Aus ihrer Sicht entwickelte sich dadurch ein respektvoller Umgang im Miteinander, niemand stört, auch die Lehrer/innen werden positiv erlebt: beratend, begleitend und unterstützend. In der Zusammenarbeit mit den Künstler/innen entstehen neue Ideen. Ausdrücklich hervorgehoben wird das „Erlebnis“, nach der eigenen Meinung gefragt zu werden. Kritik und Feedback nicht nur geben zu dürfen, sondern zu erleben, dass dies zu produktiven Veränderungen führt. Dieser ganze Prozess führt aus Sicht der Schüler/innen auch dazu, über sich, die eigene Arbeit und das Zusammenwirken in der Gruppe zu reflektieren und sich selbst einschätzen zu können.

Lehrer/innen erleben sich und ihre Schüler/innen ganz ähnlich. Sie heben hervor, dass sich das Arbeitsklima in diesem Unterricht deutlich von dem in den anderen Fächern unterscheidet: Kritik wird positiv formuliert, die Schüler/innen kommunizieren stärker miteinander und kooperieren mehr. Damit werden Grundlagen für eine größere Bereitschaft zur Mitarbeit und Mitgestaltung des Unterrichts geschaffen. So wundert es nicht, dass die Lehrer/innen feststellen, dass von Seiten der Schüler/innen eigene Qualitätsansprüche for-

muliert werden und sie auch mehr freie Zeit für die Umsetzung der Projekte zur Verfügung stellen.

Doch was führt im Einzelnen dazu, dass die Schüler/innen Schule in diesem Fall so gewinnbringend erleben und diese Ansicht auch von ihren Lehrer/innen geteilt wird? Diese Fragen wurden in einem Fokusgespräch mit der Schulleitung, der Kulturbeauftragten der Schule, der Kulturagentin sowie dem kooperierenden Künstler diskutiert.

Immer noch ist es für viele Schulen nicht selbstverständlich, mit Projekten, Initiativen oder einzelnen Personen zusammenzuarbeiten, die nicht zur eigenen Institution gehören. Zwar werden an vielen Schulen Mütter oder Väter eingebunden und sind in Arbeitsgemeinschaften aktiv, die Zusammenarbeit mit professionellen Expert/innen gelingt dennoch eher selten. Die Gründe hierfür sind sicher vielfältig. Wenn allerdings, wie es hier der Fall ist, externe Akteur/innen und Künstler/innen in den Schulalltag integriert werden sollen, stellt dies einerseits vor Herausforderungen. Andererseits impliziert es aber auch die Möglichkeit, dass neue Freiräume entstehen oder entwickelt werden müssen. Diese sind notwendig, um ungezwungen handeln zu können. Das bedeutet, dass man nicht nur über gewisse Freiräume im organisatorischen Bereich verfügen kann, sondern auch im inhaltlichen und konzeptionellen Bereich der Schule.

Aus Sicht der kulturbeauftragten Lehrerin Alischa Leutner gehören zu einem Freiraum auch Eigenverantwortlichkeit sowie inhaltliche und methodische Selbstbestimmung. Schule und Unterricht müssen anders gedacht werden. Dass dies gelingen kann, zeigen die Erfahrungen, die die Gesamtschule Weierheide mit der Einführung des Unterrichtsfaches KReSCH vor drei Jahren gemacht hat.

Die organisatorischen Schwierigkeiten sind dabei aus Sicht des stellvertretenden Schulleiters Michael Poetz gut zu bewältigen. Sie treten dann auf, „wenn man verschiedene Menschen miteinander koordinieren muss. So müssen wir es zum Beispiel vom Stundenplan abhängig machen, wann der Künstler Jens Niemeier kommen kann und müssen die Stunden entsprechend legen.“ Weitere Probleme ergeben sich durch den erhöhten Personalbedarf dieses Fachs. Außerdem können Vertretungsstunden anfallen, die dann von Kolleg/innen aufgefangen werden müssen.

Spannender als die Klärung der organisatorischen Fragen sind die pädagogischen Freiräume, die Pädagog/innen, Künstler/innen und Schüler/innen erhalten. Michael Poetz sieht dies so: „Ich glaube, dass ein ganz großer Vorteil dieser KReSCH-Kurse darin besteht, dass die Schülerinnen und Schüler eine neue Form der Freiheit genießen können. Sie kommen aus der Rolle der Konsumierenden heraus, in der sie



die Haltung haben: ‚Macht Ihr mal Unterricht‘ und ich beteilige mich in irgendeiner Weise‘.“

Die Erfahrungen aus den letzten drei Jahren haben gezeigt, dass die Schüler/innen mit einem anderen Selbstverständnis an dieses Fach herantreten. Sie empfinden sich als Akteur/innen, die ihren eigenen „Lehrplan“ entwickeln können. So spannend dies zunächst für die Schüler/innen ist, so herausfordernd ist dies für die verantwortlichen Pädagog/innen. Es sind ein pädagogisches Umdenken und andere Sichtweisen erforderlich, denn Kreatives und Künstlerisches brauchen Freiräume und Freiheiten, die unabhängig sind von festgeschriebenen Lehrplänen und Prüfungen.

Doch geht das? „Ja“, meint Jens Niemeier, Theaterpädagoge, Musiker, Kooperationspartner an mehreren Schulen und von Anfang an KReSCH-Projekt beteiligt. Er vertritt die Ansicht, dass zunächst der Prozess von zentraler Bedeutung ist. Freies Arbeiten ermöglicht Improvisation. Dies regt die Kreativität und die Motivation der Schüler/innen an. Aus seiner Sicht muss man es aushalten können „dass man auch mal zwei oder drei Monate nicht weiß, wohin die Gruppe gerade geht und das zuzulassen. Das ist ein ganz wichtiger Freiraum, der diese Kreativität und das Entstehen von etwas Eigenem überhaupt erst ermöglicht. Mit einem Plan, den man für ein Unterrichtsfach hat, ist das gar nicht möglich, weil man sich einfach an sehr viele Vorgaben halten muss.“

Dieser Prozess führt zu Veränderungen, weil alle Akteur/innen sich angesprochen fühlen und mitgestalten möchten. Alischa Leutner unterstützt diese Sicht aufgrund von Beobachtungen einzelner Schüler/innen, die sie gemacht hat: „Wir haben oft plötzlich mitten im Prozess festgestellt, dass Schüler, die sonst eigentlich ganz ruhig und unauffällig sind, Qualitäten gezeigt haben und sich ganz anders präsentiert haben. Da sie sich sonst in engen Rahmenbedingungen bewegen, haben sie nicht die Möglichkeiten, sich so zu zeigen. Das finde ich ganz besonders interessant. Man gerät auch ins Grübeln, wenn sich plötzlich Schüler im Video verwirklichen, Ideen entwickeln, eine Führungsrolle übernehmen oder eine große Stütze für die Gruppe darstellen, weil sie die Organisation selbst in die Hand nehmen können.“

Interessant ist dabei, dass nicht nur die Schüler/innen mit viel Eigenmotivation am KReSCH-Unterricht teilnehmen. Vielmehr sehen auch die Lehrer/innen sie anders und können andere Fähigkeiten an ihnen entdecken. Für Jens Niemeier ist darum der Prozess so wichtig, weil er zu Veränderungen bei den Schüler/innen beiträgt, auch dahingehend, wie sie sich im Schulalltag einbringen und wie sie sich persönlich entwickeln.

Hermann Dietsch, Schulleiter der Gesamtschule Weierheide, teilt diese Sicht und hebt diesen Aspekt unter pädagogischen Gesichtspunkten noch einmal ausdrücklich hervor. Bei dem Schulfach KReSCH geht es zum Teil darum, „dass einzelne Schülerinnen und Schüler ihre Begabungen, die sie in anderen Unterrichtsfächern nicht entwickeln und ausleben können, entfalten und zeigen können. Ich habe Beispiele von Kindern vor Augen, die als Problemkinder betrachtet wurden und

bei denen sich plötzlich ganz neue Dimensionen eröffnen.“

Bei allen positiven Aspekten stellt sich jedoch auch in diesem Fach die Frage nach dem Bewertungszwang. Künstlerisches Arbeiten oder Kreativität zu bewerten im Sinne einer Notengebung ist eigentlich ein Widerspruch in sich. Dennoch sind sich alle Beteiligten darüber im Klaren, dass es auch hierfür Verfahren und Regularien geben muss, die für alle – Schüler/innen, Kolleg/innen, Schulleitung und Eltern – nachvollziehbar und einsichtig sind. Auch für diese herausfordernde Aufgabe hat man an der Oberhausener Gesamtschule eine Regelung gefunden. Michael Poetz geht dieses Thema offensiv an und bietet den Schüler/innen Kriterien an, die im Einzelfall gemeinsam diskutiert werden können. Seine Argumentation baut auf der Basis des Schulfachs KReSCH auf, wenn er sagt: „Wir bewerten nicht eure Kunst, weil Kunst sich nicht bewerten lässt. Kunst lässt sich gut oder schlecht finden. Wir bewerten Mitarbeit und das ist ganz einfach: Wer in einem kreativen Fach nichts macht, der macht etwas falsch; wer etwas macht, wobei es erst einmal egal ist was, der macht ganz viel richtig. Natürlich gibt es auch Abstufungen: Wer macht wieviel und wer setzt sich wie sehr ein? Aber es geht nicht darum zu bewerten, ob jemand besonders gut oder besonders schlecht singt. Derjenige, der für mein Gefühl zwar nicht schön singt, aber jede Woche einen neuen Text mitbringt und toll mitarbeitet, bekommt eine gute Note. Bewerten müssen wir es natürlich, weil es ein Schulfach ist. Ich finde das auch richtig. Man darf nur nicht darauf verfallen demjenigen, der besonders gut gespielt hat, eine besonders gute Note zu geben. Vielmehr muss es auch immer darum gehen, zu schauen, was das Fach wirklich erfordert, nämlich kreativ zu arbeiten. Es geht um die Frage, wer versucht hat, sich kreativ auszuleben.“

Insgesamt scheint sich der partizipative und offene Austausch zwischen Pädagog/innen, Künstler/innen und Schüler/innen auch auf das Schulklima auszuwirken. Die Schüler/innen hoben in einer Befragung hervor, dass sie den offenen Dialog und den Austausch, die Möglichkeiten zur Kritik und die Aufforderung zum Feedback an die Pädagog/innen als äußerst positiv empfanden. Die Lehrer/innen ihrerseits fühlen sich mit den Freiräumen, die ihnen das Fach KReSCH bietet, in ihrem professionellen Anspruch bestätigt: pädagogisch zu gestalten, zu fördern und zu entwickeln und die Kinder im Blick zu haben. Auch sie stellen mit Begeisterung fest, wie sich ihre Schüler/innen entwickeln.

Auf die Frage nach einem ganz besonderen Erlebnis im KReSCH-Projekt antwortet Alischa Leutner: „Eigentlich gibt es sogar zwei beeindruckende Erlebnisse, die mir sehr nah gegangen sind. Das eine hatte ich mit der Bühnenbild-Gruppe. Sie hatte sich im Schauspiel-Haus so hervorragend organisiert, dass ich überflüssig geworden war. Das fand ich ganz schön. Das andere Erlebnis hatte ich mit einer Schülerin aus dem Jahrgang sieben des jetzigen KReSCH-Kurses. Sie hat einen unglaublichen Text über sich selbst geschrieben, den ich ihr gar nicht zugetraut hätte. Es war phänomenal, wie sie

auf eine ganz beeindruckende Weise in die Tiefe gegangen ist und sich und die Umwelt reflektiert hat.“

In die gleiche Richtung geht die Erfahrung von Herrn Poetz. Er berichtet, wie sich die Kommunikationswege zwischen den Schüler/innen und Lehrer/innen insgesamt zu verändern beginnen: „Unsere beiden Zehntklässlerinnen aus der Kulturschule sind am Ende des Schuljahres von alleine auf die Idee gekommen, dem Kollegium etwas vorzusingen. Sie kamen mit dem Vorschlag zu uns, als wir zusammensaßen und noch ein wenig feiern wollten, und haben uns drei oder vier Lieder vorgesungen. Diese spontane Idee mit uns Lehrkräften etwas zu machen war so ungewohnt für mich und hat mir gezeigt: Die Schüler/innen haben eine Menge gelernt und wollten uns das vorführen.“

Betrachtet man die Aussagen der Schüler/innen über das Fach KReSCH und vergleicht sie mit den Äußerungen der Pädagog/innen zeigt sich Außenstehenden ein ungewohntes Bild: Durch die Zusammenarbeit mit externen Institutionen (in Oberhausen waren es unter anderem das örtliche Schauspielhaus, das LVR-Industriemuseum, die Galerie Ludwig, die Internationalen Kurzfilmtage, die Musikschule und die Stadtbibliothek) und Expert/innen, mit den Möglichkeiten zu neuen Freiheiten und Gestaltungsräumen entwickelt sich ein anderes Lernfeld. Die Schüler/innen fühlen sich ernst genommen. KReSCH ermöglicht Partizipation und Teilhabe. In dem Fach erleben sich die jungen Menschen darum als eigenständige Persönlichkeiten, die anerkannt werden. In welche Richtung sich dies entwickeln kann, verdeutlicht das Beispiel eines Schülers, das Hermann Dietsch zum Ende der Gesprächsrunde vorbringt: „Ich habe immer das Beispiel von dem Jungen vor Augen, der in der Klasse sieben vom ganzen

Jahrgang gemobbt wurde. In dem Fach KReSCH konnte er sich entfalten. Mittlerweile ist er in der Klasse zehnte. Bei den Wahlen zum Jugendparlament hat er die Mehrheit bekommen und ist jetzt Vertreter im Jugendparlament. Das sind langfristige Auswirkungen, die man nicht im Einzelnen messen kann. Möglicherweise verändert das auch etwas in der Schülerschaft, zum Beispiel die Fähigkeit, selbst Probleme zu lösen.“

Man kann es auch kürzer zusammenfassen, so wie es ein Schüler getan hat. Auf die Frage, was ist KReSCH, hat er geantwortet: „Freiheit.“

*Das Gespräch, das diesem Text zugrunde liegt, führten Maria Norrenbrock, Referentin des Landesbüros „Kulturagenten für kreative Schulen“ in NRW, und die Kulturagentin Anke Troschke mit den Schülerinnen der Gesamtschule Weierheide Dana Jankofski, Jonna Eul, Lena Knüfermann, Kimberly Brett, Kathrin Kopp, Maggy Späh, dem Schulleiter Hermann Dietsch, dem stellvertretenden Schulleiter und Musiklehrer Michael Poetz, der Kulturbeauftragten und Kunstlehrerin Alischa Leutner und dem Theaterpädagogen und Musiker Jens Niemeier.*

**Maria Norrenbrock** ist Lehrerin und war Didaktische Leiterin an einer Gesamtschule. Sie arbeitet als Referentin im Landesbüro NRW im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ bei der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ).

**Anke Troschke** ist Kunsthistorikerin und Museumspädagogin. Sie arbeitet als Kulturagentin im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ und ist zuständig für das Netzwerk Oberhausen.

Beide haben die Arbeitsschwerpunkte: Kulturelle Bildung an der Schnittstelle von Schule, Kultur und Jugend, Kooperationen, Kulturelle Schulentwicklung, Lokale Bildungslandschaften und Qualitätsentwicklung in der Kulturellen Bildung.

### **KreSCH (= kreative Schule)**

Das Unterrichtsfach KreSCH (= kreative Schule) wurde im Rahmen des Kulturagentenprogramms in der Steuergruppe der Gesamtschule Weierheide entwickelt und umfasst in der Regel zwölf bis 15 Personen, die einen guten Querschnitt durch die gesamte Schule bilden. Vertreten sind Lehrkräfte aus den naturwissenschaftlichen Fächern, Mathematik und Technik ebenso wie aus den künstlerisch-musischen Bereichen. Dabei sind Sozialpädagoge/innen, Elternvertreter/innen, der Schulleiter, der stellvertretende Schulleiter, die Kulturbeauftragte, die Kulturagentin und sämtliche Abteilungsleiter/innen. Die Gruppe tagt regelmäßig alle sechs bis acht Wochen.

KreSCH wird seit dem Schuljahr 2012/13 im Ergänzungsstundenbereich als Wahlfach in den Jahrgängen acht bis zehnte in der Gesamtschule Weierheide angeboten. Im Jahrgang acht läuft der Kurs zweistündig, in den Jahrgängen neun und zehnte dreistündig. Unterrichtet wird nach dem Teamteaching-Prinzip, wobei die Lehrkräfte selbst ein künstlerisch-musisches Fach unterrichten und/oder einen künstlerischen Hintergrund haben. Unterstützt werden sie von einer/einem Künstler/in oder Theaterpädagoge/in. Gewählt wird KreSCH von knapp einem Drittel der Schülerschaft.

### **Gesamtschule Weierheide, Oberhausen**

Schulleiter: Hermann Dietsch

Die Gesamtschule Weierheide liegt im Oberhausener Stadtteil Sterkrade. Rund 1.000 Schüler/innen besuchen die Schule; das Kollegium besteht aus 85 Lehrer/innen. Seit September 2011 nimmt die Schule am Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ teil und ist im Sommer 2013 als Kulturschule der Stadt Oberhausen ausgezeichnet worden. Oberhausen hat ca. 200.000 Einwohner/innen und ist geprägt durch die Industrialisierung. Der Strukturwandel des Ruhrgebiets führte zu einer Vielzahl kultureller Einrichtungen auch im direkten Umfeld der Gesamtschule Weierheide.

# KULTURELLE BILDUNG ALS NEOLIBERALE FORMUNG DES SUBJEKTS?

MAX FUCHS

Zu dem Kern eines Denkens in Kategorien der Moderne gehört die Vorstellung eines autonomen Subjekts. Mit einem Subjekt ist dabei der einzelne Mensch gemeint, der die Gestaltung seines Lebens kompetent und souverän in die eigenen Hände nimmt. Rahmenbedingung eines solchen Subjektverständnisses ist ein Leben in Freiheit, weshalb man über Subjektivität nicht reden kann, ohne zugleich Gesellschaft und Politik zu thematisieren. Diese Vorstellung einer geradezu grenzenlosen Gestaltungsmacht des Einzelnen, der man zu Beginn der Neuzeit durchaus anhing, wurde allerdings im weiteren Verlauf der Moderne zunehmend obsolet. Der Zweifel an einer solchen gelebten Autonomie wurde so groß, dass man sogar Abschied von der Idee eines handlungsmächtigen Subjekts nehmen wollte.

Auch wenn heute kaum noch jemand die Vorstellung eines heroischen Subjekts aus der Frühzeit der Moderne vertritt, so wollen doch die wenigsten auf die Vorstellung eines (in Grenzen) handlungsfähigen Individuums verzichten. Allerdings muss man sehen, dass sich diese Vorstellung nicht vereinbaren lässt mit dem Gedanken einer „Formung“. Doch zeigt die Geschichte der Pädagogik, wobei hier nicht nur die Ideengeschichte, sondern auch die Realgeschichte des Bildungswesens gemeint ist, dass es kein Staat dem Zufall überlässt, wie seine Bürger beschaffen sind. (Berg 1991). Vielmehr hat sich im Zuge der Moderne ein immer weiter ausgebauten Bildungssystem entwickelt, das bei aller Rhetorik, es ginge nur um die Entfaltung der Persönlichkeit, auch dafür Sorge zu tragen hat, dass bestimmte gesellschaftliche Funktionen erfüllt werden (Allokation/Selektion, Qualifikation, Legitimation, Enkulturation).

In jeder Gesellschaft sind Formen von Macht und Gewalt zu erleben. Allerdings ändern sich die Formen der Ausübung von Macht und Herrschaft. Spätestens seit den Studien zur Entwicklung der Zivilisation von Norbert Elias (1982) weiß man, wie sich im Laufe der Geschichte Formen äußerer Gewaltanwendung zur Erzwingung erwünschter Verhaltensweisen in einen inneren Zwang verwandelt haben. Hierbei spielt das Bildungs- und Erziehungswesen eine entscheidende Rolle. Die Verfahrensweisen einer Formung der Subjekte wurden zunehmend subtiler, wie es nach Norbert Elias insbesondere Michel Foucault (2006) in seinen Studien gezeigt hat. Es stellt sich nunmehr die Frage, welche Rolle kulturelle Bildungsarbeit im Rahmen einer heute stattfindenden Formung des Subjekts spielen kann. Bevor dieser Gedanke weiterverfolgt wird, ist allerdings zu klären, was mit dem in der Überschrift verwendeten Attribut „neoliberal“ gemeint ist.

## Was heißt Neoliberalismus?

Der Liberalismus ist aufs Engste mit der Entwicklung der Moderne verbunden, er ist geradezu die erste Theorie der Moderne (Hobbes, Locke). Er hatte stets zwei Dimensionen, nämlich

eine politische und eine ökonomische. In politischer Hinsicht ging es darum, dass sich eine bürgerliche Gesellschaft konstituiert, bei der die Bürgerinnen und Bürger selbst die Entscheidungsgewalt über die politische Gestaltung ihres Gemeinwesens in der Hand haben. Thomas Hobbes und später John Locke legten die philosophischen Grundlagen. Hierbei spielte insbesondere der individuelle Besitz eine entscheidende Rolle, weil er die Basis dafür zu bieten schien, dass der Einzelne unabhängig von anderen agieren kann. Daraus erklärt sich auch die besondere Rolle des Ökonomischen, wobei der politische Liberalismus im Wesentlichen die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen hat, dass sich das Ökonomische frei entfalten kann. Es geht hierbei gerade nicht um die aktuelle Kultivierung von Gier, sondern darum, dass ein gesundes Eigeninteresse, das das Eigeninteresse anderer akzeptiert, in sozialverträglicher Weise der Schaffung eines Gemeinwesens dienen soll. Das Grundanliegen des Liberalismus war daher eine politische Gestaltung der Gesellschaft in Freiheit, die für eine optimale Entfaltung ökonomischer Interessen geeignet war. Der Staat im Liberalismus hält sich weitgehend mit Einmischungen zurück. Er ist wesentlich ein Staat, der Sicherheit garantiert. Die anthropologische Basis, so wie sie MacPherson (1973) in seiner einflussreichen Studie analysiert hat, ist der so genannte Besitzindividualismus.

Interessanterweise ergab sich eine erste Schule von „Neoliberalen“ im Anschluss an die Weltwirtschaftskrise in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts. Diese Ökonomen sprachen offen von einem Versagen einer reinen Marktwirtschaft und forderten einen starken Staat, der ordnend in das Wirtschaftsleben eingreift. Aus diesem Kreis der Neoliberalen entstand dann das ökonomische Modell der späteren Bundesrepublik Deutschland, nämlich die Soziale Marktwirtschaft. (Fuchs 2011, Kap. 5: Kapitalismus als Kultur).

Spricht man heute jedoch von Neoliberalismus, so ist gerade dies nicht gemeint. Es geht vielmehr darum, die Staatsaufgaben sehr stark einzuschränken und in möglichst vielen gesellschaftlichen Bereichen ein reines Marktdenken durchzusetzen. Dies bedeutet insbesondere, dass der Sozialstaat mit seinen Leistungen und der dafür vorzunehmenden Umverteilung zurückgedrängt werden muss: „Neoliberalismus bezeichnet einen umfassenden, von ökonomischer Selbstregulierung durch den Staat ausgehenden Ordnungs- und Entwicklungsentwurf, er basiert auf der Unterordnung weiterer gesellschaftlicher Bereiche unter die Dominanz des Marktes und die enge Begrenzung staatlicher Aufgaben. Der Staat hat sich den Marktkräften zu unterwerfen und lediglich deren Rahmenbedingungen zu sichern. Vor allem der Schutz des Privateigentums und vertraglicher Rechte stehen hierbei im Vordergrund.“ (Michalitsch 2006, S. 49; vgl. auch Butterwege 2008).



Diese Sichtweise von Politik und Wirtschaft ist seit etwa 20 Jahren die dominante Auffassung quer durch (fast) alle Parteien – national und international. Selbst klassische Wohlfahrtsstaaten wie die skandinavischen Staaten oder die Niederlande haben inzwischen einen neoliberalen Kurs eingeschlagen und ihre staatlichen Ausgaben für öffentliche Einrichtungen oder Unterstützungsmaßnahmen erheblich eingeschränkt. Es geht zudem um eine Privatisierung ehemals öffentlicher Leistungen im Bereich der Gesundheit, der Kultur und auch in der Bildung. Es geht darum, die oben bereits angesprochene Denkweise aus der Betriebswirtschaftslehre in weiteren Gesellschaftsfeldern zur Anwendung zu bringen. Damit verbunden ist eine möglichst umfassende quantitative Erfassung aller Lebensäußerungen, um zu überprüfen, ob verabredete Ziele durch entsprechende Maßnahmen auch erreicht worden sind (Evaluation).

### Neoliberale Bildungspolitik

Bildung und Kultur sind von dieser Denkweise nicht ausgenommen. Es ist vielmehr so, dass national, auf europäischer Ebene und im internationalen Bereich diese Denkweise nicht nur dominant ist, sondern sogar durch entsprechende Verträge und Konventionen verbindlich vorgeschrieben wird. So findet sich diese Denkweise in dem Vorgehen der Europäischen Union, in der inzwischen bis zu 80 Prozent der für die Mitgliedstaaten verbindlichen Regelungen verabredet werden, nationale Parlamente also entmachtet werden. Es gilt für internationale Handelsvereinbarungen wie etwa das Gats-Abkommen der Welthandelsorganisation WTO, ein Freihandelsabkommen für Dienstleistungen, dessen Dienstleistungsbegriff Bildung, Kultur, Gesundheit und Medien einschließt. In der Logik dieser Regelsysteme gelten staatliche Unterstützungen in den genannten Feldern als eigentlich nicht zulässige Subventionen, weil sie das reine Marktgeschehen verfälschen. Daher gibt es seit Jahren einen politischen Kampf gegen die Einbeziehung dieser Felder in die neoliberale Logik dieser Verträge.

Im Bereich der Bildungspolitik gibt es dabei sogar Bemühungen, das ehemals öffentlich getragene Bildungssystem

zu privatisieren. Einige Länder sind mit einem katastrophalen Ergebnis diesen Weg gegangen (zum Beispiel die USA). Aber auch die zahlenmäßige Erfassung von Bildungsprozessen mit dem Ziel, Rankings zu erstellen, um den Wettbewerb der beteiligten Länder untereinander zu steigern, gehört zu dieser Denkweise. Man muss sich nur daran erinnern, dass PISA von der Wirtschaftsorganisation OECD organisiert wird. Hervorzuheben ist zudem der Bologna Prozess als einer unmittelbar Folge dieser Politik. Wenn heute von einer „evidenzbasierten Politik“ gesprochen wird, so ist damit genau dieser Versuch einer totalen Quantifizierung von Bildungsprozessen mit dem Ziel einer Anpassung an die Erfordernisse der Wirtschaft gemeint. Denn auch auf die Festlegung der Aufgaben des Bildungssystems hat diese Denkweise einen Einfluss. Wenn nämlich in der Bildungspolitik überhaupt noch von Persönlichkeitsentwicklung die Rede ist, dann geht es um solche Persönlichkeiten, die in einer neoliberal organisierten Wirtschaft möglichst gut zurechtkommen. Neue Bildungsziele sind daher Flexibilität, Kreativität oder employability. Erreicht werden soll die Bereitschaft zur Aneignung solcher Ziele durch einen „aktivierenden Staat“ unter dem Motto „Fördern und Fordern“. (Bröckling 2007).

Es geht um die Produktion einer neoliberalen Arbeitskraft, so dass es nötig ist, sich den dazugehörigen Arbeitsmarkt einmal anzuschauen. Das „Glossar der Gegenwart“ (Bröckling u. a. 2004) nennt die dazu passenden Stichworte. Einige Beispiele: Aktivierung, Empowerment, Flexibilität, Kontrakt, Monitoring, Projekt, Selbstverantwortung, Wissensmanagement. Es geht letztlich um ein Menschenbild, das den Einzelnen ohne soziale Bindungen und weitgehend ohne soziale Absicherung selbstverantwortlich für die Gestaltung des eigenen Lebens sieht. Es geht um eine „neoliberale Domestizierung des Subjekts“ (Michalitsch 2006).

Überraschend ist nun, dass sich in diesem neoliberalen Sprachspiel durchaus Begrifflichkeiten finden, die auch in der Pädagogik verwendet werden. So enthält das oben zitierte Glossar Begriffe wie Partizipation, Kreativität, Intelligenz, lebenslanges Lernen, Erlebnis oder Beratung. Eine mögliche Irritation darüber wird noch verstärkt, wenn man sich das





parallel zu diesem Glossar erschienene „Pädagogische Glossar der Gegenwart“ mit dem Untertitel „Von Autonomie bis Wissensmanagement“ (Dzierzbicka/Schirlbauer 2006) anschaut. Hier finden sich neben den genannten Begriffen auch solche wie Bildungsforschung, Bildungsstandards, Chancengleichheit, Plausibilität, Exzellenz, Humankapital, Integration, Netzwerk, Reform, Softskills oder Vereinbarungskultur.

Eine Irritation ergibt sich vermutlich deshalb, weil man in beiden Glossaren, die offensichtlich eine kritische Haltung gegenüber dem Neoliberalismus einnehmen, Begriffe wiederfindet, die man auch in der alltäglichen praktischen Kulturpädagogik und/oder ihrer theoretischen Begründung verwendet. Es könnte also sein, dass ein Enteignungsprozess dergestalt stattgefunden hat, dass man eingeführte Begrifflichkeiten einfach umgedeutet hat. Dies wäre keine neue Strategie. Denn das Besetzen von Begriffen gehört seit Jahren zur bewährten Strategie in Politik und Werbung. Es könnte allerdings auch sein, dass man diese Begriffe ohne Umdeutung gegen ihre ursprüngliche Intention liest und dabei herausfindet, dass ihr Anliegen durchaus passfähig zu einer neoliberalen Sichtweise ist. Dann verweist dies auf eine zu große Naivität derer, die diese Begriffe verwenden, oder auf eine gewisse Schludrigkeit in der Definitionsarbeit. Die Möglichkeit einer Einvernahme ursprünglich kritisch gemeinter Konzepte in den jeweils vorhandenen Kapitalismus wäre nicht verwunderlich, da eine viel diskutierte Studie über den „Neuen Geist des Kapitalismus“ (Boltanski/Chiapello 2006) zu dem Ergebnis kommt, dass es dem Kapitalismus in seiner Geschichte immer wieder gelungen ist, ursprüngliche Kritiken an seinen Auswirkungen in einer aktualisierten Variante zu integrieren.

Genau dies ist der Tenor zahlreicher Arbeiten sowohl aus der Pädagogik als auch aus der Arbeitssoziologie: Was ursprünglich zur Vision eines autonomen Subjekts gehört hat, nämlich die Selbstgestaltung des eigenen Lebens, wird im Rahmen der neoliberalen Denkweise zur vollständigen Überantwortung der Lebensrisiken auf den Einzelnen. In dieser Denkweise wird aus dem autonomen Subjekt eine Ich-AG, ein Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Eine partizipative Ein-

bindung von Lernenden, etwa realisiert durch einen Lernvertrag zwischen Lehrenden, Lernenden und den Eltern, wird so zu einem Geschäft, bei dem die Risiken einseitig verteilt sind.

#### **Kulturelle Bildung als Pädagogik des Neoliberalismus?**

Was bedeuten nun die – hier nur cursorisch angesprochenen – gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen für den Diskurs und das Praxisfeld der Kulturellen Bildung? Um es vorwegzunehmen: Sie bedeuten nicht, dass man nunmehr Kulturelle und ästhetische Bildung als trojanisches Pferd neoliberaler Vereinnahmungstendenzen zu verstehen hat. Sie stellen allerdings meines Erachtens eine Herausforderung für erneute Denkanstrengungen dar, bei denen dekonstruktivistische und poststrukturalistische Warnsignale ernst genommen werden sollten. Im Folgenden will ich einige Hinweise dazu geben, was dies im Einzelnen bedeutet und um welche Fragestellungen und Themen es dabei gehen könnte.

a) Als erstes scheint es mir sinnvoll und notwendig zu sein, für eine dreifache Rückkehr zu plädieren: eine Rückkehr beziehungsweise Verstärkung des kritischen Elements in der Erziehungswissenschaft, eine Rückkehr des historischen Bewusstseins und eine Rückkehr des politischen Denkens im Diskurs der Kulturellen Bildung. Im Hinblick auf die Rückkehr des Kritischen lassen sich Anschlussmöglichkeiten an einige Initiativen im Rahmen der Erziehungswissenschaft finden, in denen für eine kritische Erziehungswissenschaft – auf der Basis unterschiedlicher philosophischer, gesellschaftstheoretischer oder erziehungswissenschaftlicher Konzeptionen – plädiert wird. (z. B. Bernhard/Rothermel 2001). Hierbei geht es unter anderem darum, sich kritisch mit den gesellschaftlichen Anforderungen an die Pädagogik insgesamt (speziell an die Schule) und mit deren Verhältnis zu der pädagogischen Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung auseinanderzusetzen. Notwendig ist hierfür aus meiner Sicht eine Vorstellung von Bildung, die die Entwicklung von Subjektivität und Handlungsfähigkeit unter Berücksichtigung der sozialen Rahmenbedingungen als Zielstellung nicht aus dem Auge verliert. Ein wesentliches Element einer zeitgemäßen Subjektivität ist da-

bei der ehrwürdige Gedanke der Herstellung von Mündigkeit, zu der wesentlich auch die Entwicklung einer kritischen Widerstandsfähigkeit gehört. Gesellschaft bedeutet nämlich immer beides: die Bereitstellung von Ermöglichungsbedingungen für Entwicklungsprozesse, aber auch die Erwartung von Anpassung. Es kommt daher darauf an, die Wahrnehmungsfähigkeit und die Urteilskraft des Einzelnen so zu schulen, dass er für sich selbst sein Projekt des guten Lebens in einer wohlgeordneten Gesellschaft realisieren kann. (Fuchs 2014). Wenn also ein ambitioniertes und gut dotiertes Förderprogramm unter dem Motto „Kultur macht stark“ läuft, so muss es auch darum gehen, Subjekte in ihrer Widerständigkeit gegen inhumane Zumutungen der Gesellschaft und der Politik zu stärken. Ob und wie dies – auch im Rahmen dieses Programms – gelingt, ist eine offene Forschungsfrage.

Mit einer „Rückkehr des Historischen“ ist gemeint, dass sich gerade diejenigen, die mit dem Medium des Ästhetischen arbeiten, über die ambivalente Rolle dieses Mediums in der Geschichte vergewissern. Angesichts grassierender kunstreligiöser Auffassungen, die die Künste und die Künstler/innen auf ein Podest jenseits des Alltags stellen wollen, muss daran erinnert werden, dass sich immer wieder Künstler/innen und Künste in der Geschichte für jedes noch so barbarische Regime zur Verfügung gestellt haben. Ein Umgang mit den Künsten alleine genügt offenbar nicht für die Entwicklung eines moralischen Bewusstseins. Insbesondere hatte eine erste Kulturpädagogik in der Weimarer Zeit sehr klare politische und ideologische Funktionen, so dass es naiv wäre zu glauben, eine heutige Kulturpädagogik könne sich aus dem Spiel um Macht und Einflussnahme heraushalten. (Fuchs 2013).

Damit ist zugleich die Rückkehr des Politischen angesprochen: Spätestens seit den Studien von Bourdieu (1987) sollte jedem, der es mit den Künsten und dem Ästhetischen zu tun hat, klar sein, wie eng ästhetische Praktiken und Präferenzen mit dem sozialen Status und den Möglichkeiten politischer Einflussnahme verbunden sind. Vor diesem Hintergrund ist es durchaus interessant festzustellen, dass die erste umfangreichere Stellungnahme des von privaten Stiftungen getragenen und finanzierten Rates für Kulturelle Bildung zwar vielfältige gefühlte oder auch tatsächlich vorhandene Defizite anspricht, aber gleichzeitig jede Form von gesellschaftstheoretischer und politischer Einordnung vermeidet. Man möge sich daran erinnern, dass gelegentlich Dinge, die man nicht anspricht, aussagekräftiger sind als die angesprochenen Themen.

b) Mit dem letztgenannten Aspekt ist die Frage von Macht und Herrschaft angesprochen. Dass Kultur, Künste und das Ästhetische noch nie in ihrer Geschichte politisch neutral waren, wird angesichts eines hochideologischen Autonomiediskurses in den letzten 200 Jahren häufiger vergessen. Dabei ist es heute relativ leicht, sich über die Verwobenheit von Macht und Kultur zu informieren. Bereits Jacob Burckhardt hatte in seinen „Weltgeschichtlichen Betrachtungen“ die Beziehungen zwischen den drei Kräften Religion, Kultur und Staat ausgelotet. Auch die erste explizit so genannten „Kulturpolitik“ kann neben Gewalt, Ökonomie und Diplomatie als wichtiges Machtmittel einer machtorientierten Politik verstanden werden. (Reinhard 1993, IV). Der Titel des schönen Buches von T.C.W. Blanning „The Culture of Power and the

Power of Culture“ aus dem Jahr 2002 weist ebenfalls auf die innige Verstrickung beider Felder hin. Nicht zuletzt haben die historischen und systematischen Studien von Michel Foucault (2006, Stichwort: Gouvernamentalität) gezeigt, wie sich bei der Entwicklung der modernen Gesellschaft auch die Form der Machtausübung verfeinert hat. Ästhetische Inszenierungen spielen hierbei eine wichtige Rolle.

Aus meiner Sicht bedeutet dies, dass man sich im Bereich der kulturellen Bildungsarbeit nicht auf eine bloß ästhetische Praxis in einem (vermeintlich) herrschaftsfreien Raum zurückziehen kann, sondern dass es vor dem Hintergrund des Bildungsziels der Herstellung von Bewusstheit auch notwendig ist, diesen Zusammenhang von Kunst und Macht aufzuzeigen. Tut man dies nicht, so wird man es schwer haben, dem Vorwurf einer Ideologisierung etwas entgegenzusetzen.

**Prof. Dr. Max Fuchs** ist Erziehungs- und Kulturwissenschaftler und hat als aktuelle Forschungsschwerpunkte kulturelle Schulentwicklung und die Konstitution von Subjektivität durch Kunst. Er ist Ehrenvorsitzender der BKJ und lehrt an den Universitäten Basel und Essen Allgemeine Erziehungswissenschaft, Kunst- und Kulturtheorie.

## LITERATUR

**Berg, Christa u. a. (1987ff.):** Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, München.

**Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hrsg.) (2001):** Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim/Basel.

**Blanning, Timothy C.W. (2005):** Das Alte Europa 1660 – 1789: Kultur der Macht und Macht der Kultur. Darmstadt.

**Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2006):** Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz.

**Bourdieu, Pierre (1987):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.

**Bröckling, Ulrich (2007):** Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.

**Ders./Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.) (2004):** Glossar der Gegenwart. Frankfurt a. M.

**Burckhard, Jacob (2005):** Weltgeschichtliche Betrachtungen. Stuttgart.

**Butterwegge, Christoph/Lösch, Bettina/Ptak, Rolf (2008):** Kritik des Neoliberalismus. Wiesbaden.

**Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.) (2006):** Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien.

**Elias, Norbert (1982):** Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Frankfurt a. M. [2 Bände].

**Foucault, Michel (2006):** Die Geburt der Biopolitik. Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernamentalität I und II. Frankfurt a. M. [2 Bände].

**Fuchs, Max (2011):** Kampf um Sinn. Kulturmächte der Moderne im Widerstreit. München.

**Ders. (2013):** Pädagogik und Moderne. Studien zu kulturellen Grundlagen der Erziehungswissenschaft. München.

**Ders. (2014):** Subjektivität heute. Transformationen der Gesellschaft und des Subjekts. München.

**MacPherson, Crawford B. (1973):** Die politische Theorie des Besitzindividualismus. Frankfurt a. M.

**Michalitsch, Gabriele (2006):** Die neoliberale Domestizierung des Subjekts. Von den Leidenschaften zum Kalkül. Frankfurt a. M.

**Reinhard, Wolfgang (1993):** Geschichte der Staatsgewalt. Eine vergleichende Verfassungsgeschichte Europas von den Anfängen bis zur Gegenwart. Band IV. München.

# FREEDOM IN ARTS EDUCATION – FREIHEIT IN DER KULTURELLEN BILDUNG

YVETTE HARDIE

*Theater kann die Welt nicht verändern, aber es kann ein Raum sein, der Momente der Freiheit anbietet, durch die wir uns selbst verändern können. (David Greig)*

Wenn wir über Theater, Kunst und Bildung sprechen, ist es sinnvoll, über den Begriff der Bildung nachzudenken und darüber, was wir damit meinen. Manche von uns verbinden „Bildung“ mit Didaktik und Lehre, mit auswendig lernen, Benimm- und Interaktionsregeln, Machtverhältnissen, vordefinierten Bildungszielen und Erfolgsmessung. Es gibt eine Vielzahl von Definitionen, die Bildungsprozesse beschreiben als Sozialisierung, Kultivierung, Wissenserwerb und als Aneignung von Verhaltensmustern, Werten und Einstellungen, die in einer Gesellschaft als wünschenswert erachtet werden. In all diesen Definitionen verbirgt sich ein Verständnis von Bildung als „Zwangsjacke“, in die Kinder eingepasst werden. Nur ganz selten wird Bildung als freiheitlicher Raum betrachtet, in dem die Imagination wachsen kann.

Gerade das jedoch wird, meiner Ansicht nach, durch kulturelle Bildung ermöglicht: Durch kulturelle Bildung entsteht ein Raum, in dem wir die Freiheit haben, uns selbst zu verändern, durch und in der Begegnung mit anderen Menschen sowie mit überraschenden Perspektiven, Denkweisen und Lebensvorstellungen. In „Art as Experience“ beschreibt John Dewey, wie die Künste „das konventionalisierte und routinierte Bewusstsein durchbrechen“. Künstler/innen, so Dewey, „sind schon immer Neuigkeitsproduzenten, denn neu ist nicht, was äußerlich sichtbar passiert, sondern dass es angestiftet wird durch Emotion, Wahrnehmung und Anerkennung“. (Dewey 2010). Wenn wir beginnen, uns mit Kunst zu beschäftigen, zündeln wir selbst mit den Feuern der Gefühle, der Erkenntnisse, der Wertschätzung. Wir lassen unserer Fantasie freien Lauf, erfinden neue Möglichkeiten für das Leben und neue Sichtweisen der Welt.

Dies stimmt immer und überall, aber es ist noch zutreffender und wichtiger in Gesellschaften, in denen die Freiheit durch den Staat eingeschränkt ist. In Südafrika, wo die Apartheid den Erfahrungsmöglichkeiten einer großen Bevölkerungsgruppe Grenzen setzte, war es oft der Kontakt mit den Künsten, der die Menschen ahnen ließ, was Freiheit für sie bedeuten könnte.

Ein Stück wie „Woza Albert“ („Steh auf, Albert“ von Percy Mtwa, Mbongeni Ngema und Barney Simon 1981) wirkte zu Beginn der 1980er Jahre wie eine Befreiung für sein Publikum, da es eine Welt imaginierte, in der alle frei sein konnten. Auf diese Weise zeigte es zugleich eindrücklich die Grenzen der realen Welt, in der Südafrikaner/innen zu dieser Zeit lebten. Der Autor John Kani beschreibt in seiner Botschaft zum Welttag des Theaters für junges Publikum 2014 ein solches Moment der Befreiung:

„Eines Tages fuhren wir mit unserem Englischlehrer in die Oper von Port Elizabeth, um dort eine Aufführung von ‚Macbeth‘ von William Shakespeare zu sehen. Wir waren alle sehr aufgeregt. Nicht, weil wir ins Theater gingen, sondern weil wir in die Stadt fuhren. Wir freuten uns auf die Busfahrt. Wir saßen im Theater; das Licht im Zuschauerraum ging langsam aus. Der Vorhang hob sich und was geschah, war Magie. Das war meine erste Begegnung mit einem echten Theater.“

Von diesem Tag im Jahr 1958 an, war mein Leben nie wieder wie vorher. Ich hatte das Stück nicht ganz verstanden, aber im Theater fühlte ich mich wie ein Teil des Zaubers auf der Bühne. Ich sprach pausenlos von dem Stück und der besonderen Erfahrung dieses Tages. Ich hatte sogar für einen Moment die Apartheid vergessen. Ich hatte vergessen, dass ich in einem Township lebte, wo die Armut zu sehen und zu riechen ist. Ich war in einer neuen Welt gelandet, die nicht nur aus meiner eigenen Phantasie bestand, sondern aus einer noch größeren Welt der Möglichkeiten.

Ich wusste, dass Bildung der Schlüssel zu allem ist. Theater ist der Schlüssel, der die Tür in die eigene Phantasie öffnet. An diesem Tag habe ich mir geschworen, dass ich eines Tages auf dieser Bühne stehen und alle Geschichten erzählen werde, die meine Großmutter uns jeden Abend vor dem Einschlafen erzählt hat.“ (Kani 2014).

Diesen Eintritt in einen Raum der Freiheit ermöglicht Kindern überall auf der Welt der Kontakt mit den Künsten. Und es ist die Pflicht von Organisationen wie der ASSITEJ – der Internationalen Vereinigung des Theaters für Kinder und Jugendliche – dafür zu sorgen, dass diese Begegnungen Teil einer lebenslangen Bildung und des Alltags aller Kinder sind.

In diesem Jahr feiern wir das 25-jährige Jubiläum der Kinderrechtskonvention. Sie ist die umfassendste Darstellung der Rechte von Kindern, die je veröffentlicht wurde und das meist-ratifizierte Menschenrechtsdokument der Geschichte. Nur zwei Länder – die USA und Somalia – haben der Kinderrechtskonvention bisher nicht zugestimmt. Obwohl also die meisten Staaten die Konvention unterzeichnet haben, wissen wir nicht, wie ernst sie diese Rechte nehmen. Wie viele von ihnen sind sich der Implikationen des Artikel 31 bewusst, der das Recht aller Kinder auf „Spiel und Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben“ fest schreibt? Wie viele von ihnen investieren in die tatsächliche Umsetzung dieser Rechte?

Ich glaube, dass internationale Netzwerke wie die ASSITEJ in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle spielen. Es ist ihre Aufgabe, für die Umsetzung dieser Rechte zu sorgen, indem sie Informationen und Wissen zugänglich machen, die als Grundlage für die Weiterentwicklung politischer Strategien, die Implementierung von Förder- und Austauschprogrammen und ihrer Evaluation dienen können. Die ASSITEJ



feiert 2015 ihr 50. Jubiläum. Das ist die Gelegenheit für eine Reflexion des Erreichten und der zukünftigen Ziele. Es ist evident, dass die ASSITEJ in vielen Ländern dazu beigetragen hat, den Wert der Kulturellen Bildung und der Begegnung mit den Künsten sichtbar zu machen. Dies ist ihr gelungen, indem sie dafür gesorgt hat, dass Ideen nationale und kulturelle Grenzen überwinden und indem sie das Recht der Kinder – auch der allerjüngsten – auf Teilhabe an Kunst und Kultur zum Beispiel durch Netzwerke wie „Small Size“ und „ITYARN“ einfordert. Die ASSITEJ war und ist, mit Unterstützung durch ihren Ehrenpräsidenten Wolfgang Schneider, weltweit aktiv, um Kulturelle Bildung auf der kulturpolitischen Agenda zu verankern.

Das afrikanische Sprichwort „It takes a village to raise a child“ ist für mich der Kern unseres Selbstverständnisses. Um Kulturelle Bildung für alle Kinder von Anfang an zu ermöglichen, müssen wir wie ein Dorf handeln – auf nationaler und globaler Ebene. Wir müssen uns gegenseitig unterstützen, um Räume zu schaffen, in denen Freiheit möglich ist – für die Kinder, aber auch für die Akteure Kultureller Bildung.

Die Kultur der Buschmänner ist eine der ältesten Kulturen der Erde. Die Bildungsabsicht ihrer Tänze und theatralen Performances ist offensichtlich. Ebenso deutlich ist, dass sie moralische und spirituelle Erfahrungen für die ganze Gemeinschaft beinhalten. Die Riten zum Übergang ins Erwachsenenalter, die Jagdtänze, das Erzählen, die Heilungsrituale – sie alle vermitteln und inszenieren das Selbstverständnis der Gemeinschaft und sind gleichzeitig Momente der Transzendenz und der Transformation.

Bei den Buschmännern begegnen wir einem extatischen Theater, das seine Geschichten in jeder Aufführung neu interpretiert und das Publikum im Prozess des Zuschauens verändert. Das Erzählen der Buschmänner verlangt eine/n Erzähler/in, die/der die Geschichte mit spiritueller Energie füllt. Die/der Erzähler/in erhält und gibt durch die Geschichte eine Kraft, genannt „n/om“. Während der Erzählung wird die Geschichte lebendig. Improvisationen und Emotionen überraschen und involvieren die/den Erzähler/in und das Publikum gleichermaßen. Die ganze Umgebung wird als Raum kreativer Möglichkeiten erfahren und belebt. Jede/jeder kann sich lebendig und verändert fühlen. In dieser Kultur steht das Verständnis von Bildung einem Konzept festgeschriebenen Wis-

sens diametral entgegen. Der Fokus liegt stattdessen auf „n/om“, der lebendigen Macht und spirituellen Kraft, die die/den Einzelne/n und die Gemeinschaft verändert (Transformation) und sich auch selbst immer wieder verwandelt (Transition). Von den Erzähler/innen verlangt es viel Durchhaltekraft, Mut und Übung, um auf diese Weise ihr Publikum zu erreichen. Das Beispiel zeigt, wie ich glaube, einen tiefgreifenden Akt der Bildung, der alles andere als didaktisch ist und der in einem Freiraum geschieht, den die Imagination schafft.

An diesem Beispiel sehen wir die hohe Qualität Kultureller Bildung in ihrer ältesten Form. Wie machen wir nun weiter? Wie erfinden und definieren wir diese Bildungserfahrungen neu? Dies für die Zukunft weiter zu denken, ist eine der zentralen Herausforderungen für die ASSITEJ in den nächsten 50 Jahren.

#### Erläuterungen:

„Small Size“ ist ein europäisches Netzwerk von Theatermachern, die mit ihrer Arbeit das Ziel verfolgen, Kindern von null bis sechs Jahren das Theater nahezubringen. ([www.smallsized.org](http://www.smallsized.org))

„ITYARN“ ist das International Theatre for Young Audiences Research Network, das weltweit Forschung und Lehre zum Theater für ein junges Publikum vernetzt. ([www.ityarn.org](http://www.ityarn.org))

**Yvette Hardie** ist seit 2011 Präsidentin der Internationalen Vereinigung des Theaters für Kinder und Jugendliche (ASSITEJ). Sie ist Theaterproduzentin, Regisseurin, Dozentin und Autorin und lebt in Muizenberg, Südafrika.

Der Text basiert auf Yvettes Vorträgen im Rahmen von „Children's Cultural Rights – Small size, big Festival – festival of performing arts early years, Newry, Northern Ireland on 5 February 2014“ und „IberoAmerican Congress on Theatre for Children and Young People, Mexico City, Mexico on 1 September 2014“. Übersetzung aus dem Englischen: Meike Fechner (ASSITEJ e. V. Bundesrepublik Deutschland)

#### LITERATUR

**Dewey, John (1934):** Art as Experience. New York. (Übersetzung der Zitate von Meike Fechner).

**Kani, John (2014):** Botschaft zum Welttag des Theaters für Kinder und Jugendliche 2014.

[http://www.assitej.de/fileadmin/assitej/pdf/Welttag/WORLD\\_DAY\\_MESSAGE\\_2014\\_John\\_Kani\\_dt.pdf](http://www.assitej.de/fileadmin/assitej/pdf/Welttag/WORLD_DAY_MESSAGE_2014_John_Kani_dt.pdf). [abgerufen am 13. Oktober 2014].



# QUALITÄT UND FREIRAUM VON KULTURELLEN ANGEBOTEN AN SCHULEN – EIN WIDERSPRUCH?

NANA EGER

Qualitätsfragen sind angesichts der Vielfalt der Angebote und der Forderung, Kulturelle Bildung als selbstverständlichen Bestandteil von allgemeiner Bildung zu implementieren, hochaktuell. Will Kulturelle Bildung einen festen Platz in unserer Bildungslandschaft einnehmen, müssen die Projekte / Programme vor allem qualitativ überzeugen. Doch worin liegen hierbei die spezifischen Qualitäten?

Im Feld sind hierzu schon vielfältige Positionen aufgeworfen worden. (vgl. u. a. Fuchs 2010). Ein Blick in bestehende Qualitätskataloge zeigt, dass neben pädagogischen Aspekten vornehmlich organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen fokussiert werden. Hinweise zu künstlerischen Qualitäten fehlen dagegen überwiegend. Um sich in dem Zwischenraum von „Kunst“ und „Schule“ über die stattfindende Praxis und die (oft unterschiedlichen) Vorstellungen von Qualität auch über Professionsgrenzen hinweg austauschen zu können, werden dringend Beschreibungsmerkmale benötigt, die die Künste mit ihren jeweiligen Spezifika stärker in den Blick nehmen.

Aus dem Vergleich von drei internationalen Good-Practice Beispielen (Annantalo Arts Center, FIN / Lincoln Center Institute, USA / Praxis Royston Maldooms, GB), deren Angebote alle von Künstler/innen im Rahmen von Schule realisiert werden, wurden Merkmale für die Lern-/Vermittlungssituation in den Künsten abgeleitet. Diese folgenden Merkmale verstehen sich nicht als fixe Standards, sondern vielmehr als Kommunikationsanlass und Weiterentwicklungsimpuls für die Praxis – Damit die Beteiligten ein je kontextbezogenes Qualitätsverständnis aushandeln können und „Kunst“ und „Schule“ im Sinne einer innovativen Lernkultur voneinander profitieren (vgl. Eger 2014):

**Begin with the Body!** Die leiblich-sinnliche Wahrnehmung ist hier Ausgangspunkt und Referenzrahmen zugleich. Sie ist Bestandteil der Handlungs-, Entscheidungs- und Denkprozesse und bildet die Grundlage für rezeptive wie produktive Prozesse.

**Sparkling Moments ...** inspirieren, irritieren, involvieren. Kinder und Jugendliche werden auf der emotionalen Ebene angesprochen und in die „Welt der Künste“ hineingezogen. Sparkling Moments können ein Begehren wecken, mehr erfahren, mehr wissen und etwas können zu wollen. Ziel ist es, Gelegenheiten und Rahmenbedingungen dafür zu schaffen.

**Learning by noticing, experiencing ... and doing!** Das Lernen in / mit / durch die Künste – bei den untersuchten Beispielen vor allem als konstruktiver, aber auch als re- und dekonstruktiver Vorgang verstanden – eröffnet Räume für Experiment, Exploration, Gestaltung und Ausdruck sowie für eigene Nachforschungen (vgl. u.a. Dewey 1934).

**In Loops and Spirals – Künstlerische Prozesse und der Umgang mit den Möglichkeiten.** Künstlerische Prozesse verlaufen selten linear, eher in Loops and Spirals. Die Arbeit mit Wiederholungen, Bruchstücken oder Auslassungen und ein situationsspezifisches Navigieren und Driften kennzeichnen beispielsweise derartige Angebote.

**Diversity!** Die Vielfalt des Gegenstands und die Mannigfaltigkeit der Ergebnisse sowie ein vielfältiges Lernen mit unterschiedlichen Zugängen und Lernwegen (vgl. Reich 2008) finden sich bei allen untersuchten Beispielen wieder. Die Erfahrung von Vielfalt auf verschiedenen Ebenen macht Leerstellen, Unvollständiges, Andersheit sichtbar und ermöglicht die Erfahrung u. a. von Ambiguität.

**Aware and Awake – Künstler/innen in der Vermittlungssituation.** Die eigene künstlerische Praxis scheint in vielen Fällen bei unterrichtenden Künstler/innen inkorporiert, drückt sich in Haltung, Blick, Sprache oder der Art der Vermittlung und Interaktionen aus. Die Künstler/innen verstehen sich selbst oft als Bestandteil des Lernprozesses und Lernen als einen Prozess, in dem die Inhalts- und Beziehungsebene stark miteinander verwoben sind.

**Uniqueness. Schülerperspektive.** Künstlerische Bildungsangebote bergen für Kinder und Jugendliche ein großes Potenzial von dem, „was ist“ zu dem, was „sein könnte“ zu imaginieren und diese Ideen, Impulse und Eindrücke in einen Ausdruck, eine Gestaltung (ganz gleich welcher Art) zu transferieren. Diesen Freiraum in Schule gilt es zu verteidigen!

**Art as a learning environment! Zwischen Wunsch und Wirklichkeit.** Da Bedingungen bei kulturellen Angeboten an Schulen selten ideal sind, zeichnet sich gute Praxis vor allem dadurch aus, dass die Akteur/innen wissen, welche Bedingungen sie für das Gelingen ihrer Praxis benötigen und ab wann qualitätsvolle Vermittlung nicht mehr möglich ist!

**Dr. Nana Eger** ist derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ruhr-Universität Bochum. Die Schwerpunkte ihrer Forschung und Arbeit liegen in dem Zwischenraum von Kunst und Vermittlung - insbesondere in der Aus- & Weiterbildung von Künstler/innen und Pädagog/innen für den Bereich Kulturelle Bildung.

## LITERATUR

**Eger, Nana (2014):** Arts Education. Zur Qualität künstlerischer Angebote an Schulen – ein internationaler Vergleich. Bochum.

**Dewey, John (1934):** Art as Experience. New York.

**Fuchs, Max (2010):** Qualitätsdiskurse in der kulturellen Bildung. In: BKJ (Hrsg.): Studie zur Qualitätssicherung in der kulturellen Bildung. Remscheid. S. 91-95.

**Reich, Kersten (2008):** Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim.



# KREATIVER FREIRAUM IM SYSTEM SCHULE ALS GRUNDVORAUSSETZUNG FÜR KULTURELLE BILDUNG

YARA HACKSTEIN

*Wenn Freiräume für Kulturelle Bildung in Schule über einzelne künstlerische Projektaktivitäten einiger engagierter Pädagog/innen hinausgehen sollen, so kann nur die ganze Schule an sich zum Freiraum werden.*

Kulturelle Bildung manifestiert sich in der Schule bei oberflächlicher Betrachtung zumeist in ästhetisch-kulturellen Projekten oder in Form von Exkursionen in Theater, Museen oder andere Kulturinstitutionen. Diese werden wesentlich bestimmt durch organisatorische, zeitliche, räumliche, personelle und finanzielle Rahmenbedingungen. Das formale System, an dem sich Schule orientiert, scheint somit auf den ersten Blick echte Frei-Räume zu verhindern; die formalen Rahmenbedingungen erscheinen wie störende Wände. Doch das Gegenteil ist der Fall: Ein Raum entsteht grundsätzlich erst durch Begrenzungsflächen: Boden, Decke und Wände sind seine elementaren Bauteile.

Will man Freiräume für Kulturelle Bildung in der Schule schaffen, geht es nicht in erster Linie darum, irgendwelche Wände einzureißen. Vielmehr sollte man zunächst Ausschau halten, wo sich im „Haus Schule“ Freiräume verorten lassen könnten. Dazu empfiehlt sich zunächst eine Ortsbegehung mit detaillierter Prüfung zur grundlegenden Orientierung. Dabei sollten die Bedürfnisse der Schüler/innen im Mittelpunkt stehen. Die Praxis zeigt, dass der Blick von außen wegweisende Impulse setzen kann. So können beispielsweise Künstler/innen damit beauftragt werden, sich gemeinsam mit Schüler/innen, Lehrer/innen oder auch Eltern auf die Suche nach möglichen Freiräumen zu begeben, denn gerade sie sind Expert/innen darin, kreative Freiräume zu entdecken und sichtbar zu machen.

Das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ hat im Sinne einer solchen externen Begleiter/innen- und Berater/innen-Tätigkeit das Berufsbild der/des Kulturagent/in entwickelt. So wertvoll die Hilfestellung einzelner Betrachter/innen von außen auch sein mag – letztlich muss das Gesamtsystem Schule die Freiräume entdecken beziehungsweise schaffen wollen. Und so bedeutend und unerlässlich einzelne Engagierte, Motivator/innen und Antreiber/innen sein mögen: Es kann nicht nur darum gehen, welche Freiräume einzelne Personen sehen oder wünschen. Das Fundament für nachhaltig wirksame Freiräume für Kulturelle Bildung ist ein breiter Konsens, zu dem sich die ganze Schulgemeinde bekennt.

Nicht alle Wände im „Haus Schule“ sind starr. Einige sind beweglich und verschiebbar. Freiräume können geschaffen oder ausgebaut werden, indem man gemeinsam vermeintliche starre Bauteile des „Hauses Schule“ bewegt. Denn das

Verschieben von Wänden ist nicht von Einzelnen zu leisten, sondern nur mit der vereinten Kraft aller am System Schule Beteiligten: Von Schüler/innen über Fachschaften, Lehrer/innen und Eltern bis hin zu Hausmeister/innen und auch Künstler/innen. Konsens und Wir-Gefühl sind langfristig auch im Sinne einer guten Statik von Bedeutung – Freiräume müssen so konstruiert sein, dass sie stabil und haltbar sind.

Wer Wände verschieben will, braucht einen Plan, der zeigt, wie das Gebäude nachher aussehen soll. Man braucht eine Vision von Schulkultur, die alle Beteiligten gemeinsam verwirklichen möchten. Hier kommen in der Regel zahlreiche, zunächst unterschiedliche Vorstellungen ins Spiel. Jede/r Einzelne hat ihre/seine individuelle Vision, ihr/sein eigenes Bild. Das ist nicht immer deckungsgleich mit dem der anderen. Um auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen, gilt es, im Gesamtsystem Schule einen offenen Diskurs über Kulturelle Bildung und kreative Freiräume anzustoßen. In diesem Prozess spielen engagierte, begeisterungsfähige Impulsgeber/innen eine wichtige Rolle: Sie halten den Diskurs wie Motoren in Bewegung.

Bereits zu diesem Zeitpunkt ist es ratsam, auch externe Begleiter/innen einzubinden. Zunächst als Moderator/innen und Impulsgeber/innen, im weiteren Verlauf als Prozessbegleiter/innen. Externe fachliche Berater/innen erweisen sich im gesamten Prozess von Planung und Entwicklung als sehr förderlich, bisweilen sogar unerlässlich. Dieser Blick von außen kann durch entsprechend geschulte Künstler/innen oder Kulturagent/innen erfolgen.

Wie kann es in der Schulpraxis gelingen, Freiräume entstehen zu lassen? Drei Faktoren sind dabei relevant:

## Steuerung

Im Rahmen des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ haben sich kulturbeauftragte Lehrkräfte als unerlässliche Partner/innen in den jeweiligen Schulen erwiesen. Bei diesen Kulturbeauftragten laufen die Fäden der Kulturellen Bildung zusammen. Sie sind eine Art Schnittstelle nach innen und nach außen. Sie bewahren den Überblick über die laufenden Prozesse und Aktivitäten und arbeiten dabei eng mit den schulischen Gremien und der Schulleitung zusammen.

Es ist sinnvoll, zusätzlich zu dem oder der Kulturbeauftragten eine Kultursteuergruppe einzusetzen. Sie leistet programmatische und strategische Arbeit, sie steuert und koordiniert den Entwicklungsprozess im Austausch mit anderen Gremien – von den Fachkonferenzen über die Schüler/innenvertretung und Elternpflegschaft bis hin zur Schulkonferenz. Neben strategischen Überlegungen stehen in dieser Steue-





rungsgruppe auch ganz pragmatische Fragen zur ästhetisch-kulturellen Praxis auf der Tagesordnung: Mit welchen Künstler/innen oder Kulturinstitutionen möchte die Schule zusammenarbeiten? Wie wird diese Zusammenarbeit praktisch organisiert? Gewinnbringend ist es, auch hier externe Partner/innen wie Künstler/innen oder Repräsentant/innen von Kulturinstitutionen einzubeziehen und an der Arbeit der Kultursteuergruppe zu beteiligen. Denn Kooperationen mit außerschulischen Partner/innen gelingen umso besser, je früher man die unterschiedlichen systemischen Bedingungen kennenlernt und berücksichtigen kann.

### Ressourcen

Um über mögliche Freiräume für Kulturelle Bildung zielführend nachdenken, sie planen, systemisch einbinden und nicht zuletzt praktisch gestalten zu können, müssen zeitliche, räumliche und finanzielle Ressourcen bereitstehen.

Die erforderlichen Zeitressourcen gehen weit über die Schulstunden hinaus, die für die Projektumsetzung zur Verfügung stehen. Genauso notwendig sind Zeitfenster für regelmäßige Treffen der Kultursteuergruppe oder feste Zeiten für den Austausch über die Kulturelle Bildung in Lehrer/innenkonferenz, Schüler/innenvertretung oder Schulpflegschaft. Auch bei der Umsetzung in die Praxis werden ausreichende zeitliche Ressourcen benötigt: Auf der Projektebene sind Zeiten für Planungs- und Reflexionsgespräche mit Künstler/innen und außerschulischen Kulturpartner/innen ebenso einzuplanen wie Zeit für den Transfer von Erfahrungen und Erkenntnissen aus der kulturellen Arbeit, der zum Beispiel in Form von Fortbildungen oder künstlerischen Lehrer/innenworkshops erfolgen kann.

Für räumliche Ressourcen eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten: über das Klassenzimmer hinaus auf dem Schulgelände, im Stadtteil oder im weiteren urbanen Umfeld.

Eine ansprechend gestaltete Schule mit einer inspirierenden Atmosphäre ist von großem Wert sowohl für die Kulturelle Bildung als auch für positive Lernerfahrungen insgesamt. Kurt Singer stellt dazu fest: „Wenn das Gebäude von Achtsamkeit geprägt ist, erzwingt es durch sich selbst den achtsamen Umgang mit ihm.“ (Singer 2009). Eine aufmerksame und sensible Wahrnehmung des schulischen Umfelds schärft die Sinne und lässt dabei auch Freiräume sichtbar werden. Auch hier können Künstler/innen als Partner/innen wertvolle Unterstützung leisten.

Raum-Ressourcen können auch die Wertschätzung der kulturellen Praxis sichtbar machen: Raum für Präsentationen bedeutet auch Anerkennung ästhetisch-kultureller Arbeit! Präsentations-Räume entstehen auf verschiedenen Ebenen: analog im Klassenraum, im Ausstellungsfoyer oder auf einer Theaterbühne, aber auch digital im Web-Space der Homepage oder in Social-Media-Räumen.

Nicht zuletzt bedarf es – insbesondere zur Ausgestaltung der Freiräume für Kulturelle Bildung – auch finanzieller Ressourcen. Diese sind vielfältiger Art und reichen von den Honoraren für die künstlerischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über Kosten, die für Fahrten zu und Eintritt in Kulturinstitutionen reichen, bis hin zu Ausgaben für das Equipment und Verbrauchsmaterialien, die für das ästhetisch-kulturelle Arbeiten, die Dokumentation und die Präsentation benötigt werden: All das kostet Geld – und auch durch die materielle Unterstützung wird die Wertschätzung von Kultureller Bildung dokumentiert. Dabei muss Schule das nicht allein finanzieren: Es gibt zahlreiche öffentliche Fördertöpfe, die gezielt „angezupft“ werden können. Auch in dieser Hinsicht erweist sich die Kooperation mit Kultureinrichtungen als sehr zielführend, da diese in hohem Maße über spezifische Kenntnisse der Projektförderung verfügen. Optimal wäre es natürlich, eine/n Spezialist/in für Fundraising einzubeziehen.



### Öffnung von Schule

Ein Kernziel Kultureller Bildung ist die wörtlich zu nehmende Öffnung von Schule, die es ihren Schüler/innen ermöglicht, Kunst und Kultur in und an Orten der Künste tatsächlich zu erleben: In Kulturinstitutionen wie Museen, Theatern, Bibliotheken oder Kinos genauso wie im öffentlichen Raum. Die Schule als Lernort zu verlassen ermöglicht es Schüler/innen in besonderem Maße, Freiräume für die individuelle Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu entdecken. Denn Schule an sich ist für Schüler/innen ein „besetzter“ Raum: Besetzt durch Regeln, klare Rollenzuweisungen und viele stereotype Vorbehalte. So nehmen Schüler/innen ihr eigenes Handeln an einem außerschulischen Ort fast immer anders wahr als in der Schule, selbst, wenn es identisch ist. Feedbackgespräche bestätigen immer wieder, dass Unterricht an außerschulischen Orten oder das Arbeiten mit Künstler/innen meist nicht als Unterricht wahrgenommen wird. Schüler/innen und Lehrer/innen begegnen sich an außerschulischen Orten auch anders als in der Schule. Um diese Erfahrungen zu ermöglichen, sollten außerschulische Lernorte als Raum-Ressourcen mitgedacht und eingeplant werden.

So wichtig diese genannten Felder und Instrumente in der Praxis sind: Es gibt keine Patentrezepte für das Gelingen von freiem Denken und Handeln in der Schule. Sicherlich ist auch das ein wesentlicher Grund, warum sich Schule so schwer damit tut, Freiräume zu schaffen. Doch liegt hierin auch eine große Chance: sich auf den spannenden Weg zu machen, die eigenen, individuellen Freiräume im System Schule zu finden und zu verorten.

**Yara Hackstein** ist Kunst- und Musikpädagogin und Journalistin. Aktuell ist sie als Kulturagentin im Modellprogramm Kulturagenten für kreative Schulen tätig.

### LITERATUR

**Singer, Kurt (2009):** Die Schulkatastrophe. Weinheim.

# DAS G8-GYMNASIUM BESCHÄDIGT AUCH DIE MUSIK IM LAND

WOLFHAGEN SOBIREY

In die allgemeine Verwirrung hinein, ob nun G8 oder G9 besser sei, soll auch aus der Sicht der Musik Position bezogen werden. Fast alle musikpädagogischen Verbände, viele, vielleicht sogar alle musikinteressierten Eltern und eindeutig alle Musikstudierenden, denen ich im Unterricht an der Musikhochschule begegne und die das G8 selbst erlebt haben, sind gegen das G8-Gymnasium. Dies Gymnasium, so der Tenor, beschädigt die Musik. Dieser Einwand mag die gesellschaftliche Mehrheit nicht interessieren. Gleichwohl ist die Politik in der Verantwortung, auch diese Bedenken einzubeziehen.

Doch sollten wir unser Augenmerk nicht nur auf G8 richten. Auch die sich ausbreitende Ganztagsbeschulung muss in diesem Zusammenhang kritisch erwähnt werden. Kommt tatsächlich die verpflichtende Ganztagschule von acht Uhr bis 16 oder sogar 17 Uhr, damit es mehr Zeit für „freies Tun“ gibt – der Schaden würde noch größer.

Schon jetzt ist die Woche bei vielen Jugendlichen durch eine Vielzahl von Verpflichtungen gefüllt: Drei oder sogar vier Achtstundentage und länger verbringen sie in der Schule, dann folgen Hausaufgaben (Einzelübung muss sein!), vielleicht ein Zahnarztbesuch, ein ganztägiges Praktikum, Konfirmandenunterricht, Tanzstunde, Leistungssport, Jugendorganisation – alles, was Kinder und Jugendliche sonst noch tun oder tun sollten. Aber auch danach haben sie immer noch keine Freizeit, keine Zeit Freunde zu treffen oder einfach mal zu träumen. Stattdessen sollen sie frisch und motiviert am Klavier sitzen – am besten täglich – oder aufnahmebereit zum Geigenunterricht gehen. Musikunterricht findet in der Regel nur noch bei den Jugendlichen statt, deren Eltern kontinuierlich und konsequent darauf achten. Und sei es um den Preis, dass noch am Abend geübt wird. Aber so verhalten sich meist nur diejenigen Eltern, die seinerzeit selbst von ihren eigenen Eltern zur Musik geführt wurden, die wissen, wie kostbar diese Erfahrung ist. Chancengerechtigkeit für mehr Jugendliche entsteht so nicht. Mehr als zuvor spielt die Herkunft eine Rolle.

Jugend braucht nicht nur Schulzeit. Sie braucht auch außerschulische Entwicklungszeit.

Alle Instrumentallehrkräfte klagen, dass die Schüler/innen zu wenig Zeit für ihr Instrument haben, dass sie müde zum Unterricht kommen. Die Musiklehrer/innen in den Schulen sprechen vom „Ensemble-Sterben“, denn die Jugendlichen haben auch weniger Zeit und Kraft, um in Schulchören, Schulorchestern und Schulbands mitzuwirken. Dieses Engagement ist aber nicht nur für die Bildung und Ausbildung wichtig; es bietet Gelegenheit, andere zu treffen oder soll einfach nur Spaß und Freude bereiten.

Auch das Niveau sinkt. Deutlich wird das zum Beispiel bei dem Wettbewerb „Jugend musiziert“. Die Zahl der Gymnasiast/innen, die am Wettbewerb teilnehmen, nimmt bedrohlich ab. Und die Leistungen waren früher insgesamt besser.

Inzwischen hat die Entwicklung auch schon die Musikhochschulen erreicht. Immer weniger junge Leute, die in Deutschland ihr Instrumentalspiel erlernt haben, bestehen die Eignungsprüfung. In anderen Ländern der Erde werden die Kandidat/innen besser auf ein Musikstudium vorbereitet.

Für unsere Professor/innen sind diese Studierenden natürlich interessanter.

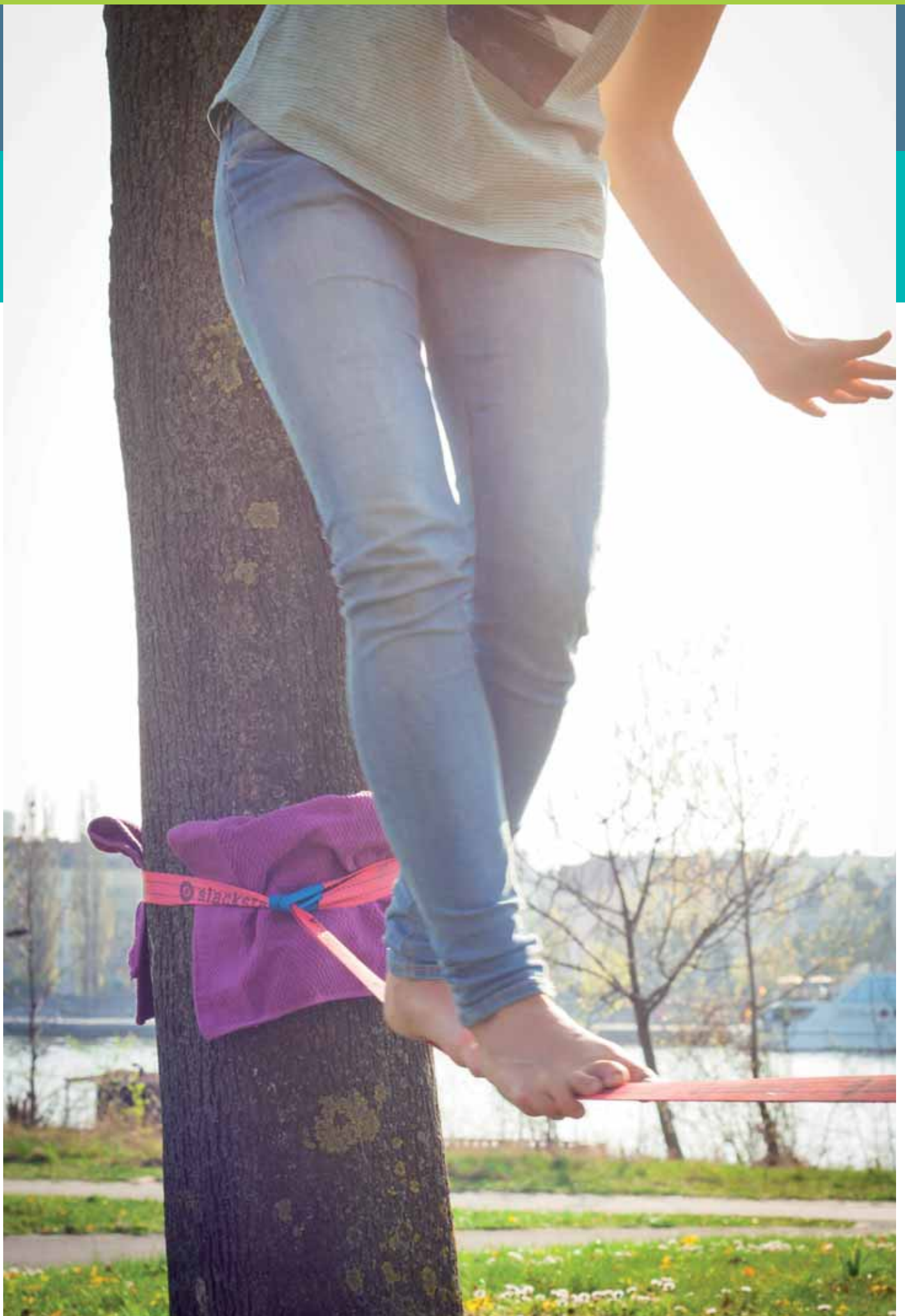
Es geht bei dieser Diskussion nicht nur um die kleine Gruppe der zukünftigen Professionellen. Kultur ist für alle wichtig. Die/der Feierabendmusiker/in, die/der über die Anfangsgründe des Instrumentalspiels nicht weit hinausgekommen ist, genießt die Musik ebenfalls. Sie/er verschönert damit ihr/sein Leben, Musik ebnet ihr/ihm den Kontakt zu anderen Menschen. Kultur ist Kitt der Gesellschaft.

Diese negative Entwicklung können leider auch die neuen Kurse nicht aufhalten, die im Rahmen der Ganztagsbeschulung neu angeboten werden und zu denen manchmal auch ein Musikkurs gehört. Denn hierbei handelt es sich bisweilen nur um „Bespäßung“. Die Kurse sind gut gemeint. Sie können Schüler/innen, die zu Hause keine entsprechenden Anregungen bekommen, tatsächlich wichtige Erlebnisse und Impulse geben. Für diese Schüler/innen sind die Angebote ein Gewinn, das darf nicht unterschätzt werden. Sie sind ein Versuch zu mehr Chancengerechtigkeit. Diese Angebote genügen jedoch nicht, um eine Gesellschaft zu bewahren, in der aktiv Musik betrieben wird, in der viele Menschen singen und Instrumente spielen und sich nicht damit begnügen Musik zu hören oder sich gar nur berieseln zu lassen. Eine weitere Herausforderung stellen die bisher für diese Kurse fehlenden, ausreichend qualifizierten Lehrkräfte dar. Erfahrene Lehrer/innen können selten gewonnen werden, denn die Vergütungen sind schlecht. Zudem kann in diesen Kursen mit fünf bis 20 Teilnehmer/innen nur ein Anfang gemacht werden. Ein Instrument zu spielen lernt man hier beispielsweise nicht. Denn ein Instrument lernt man vor allem im Einzelunterricht: Jeder lernt sein Instrument anders, braucht individuelle Impulse. Zeit für Einzelunterricht und individuelles Üben können heute aber erst nach dem langen Tagespflichtprogramm erübrigt werden. So ist es wenig erstaunlich, dass dies schlecht gelingt.

Vielleicht erfüllt sich die Hoffnung – auch, wenn es bisher keine Belege dafür gibt –, dass die täglich längere Beschulung zumindest ein Gewinn für die Kinder und Jugendlichen aus bildungsfernen Familien ist. Das wird die Laienmusik stärken, die eine notwendige Grundlage des Musiklebens bildet. Derzeit jedoch schaden das G8-Gymnasium und der Alltag der meisten Ganztagschulen den Kindern, die sich außerhalb der Schule engagieren und zum Beispiel Musik machen. Aber aus den Reihen dieser Kinder wird das nächste Konzertpublikum kommen; sie sind die zukünftigen Berufsmusiker/innen beziehungsweise die lebenslangen Musikamateure/innen.

Selbst wenn wir günstigenfalls davon ausgehen, dass der derzeitige Zustand nur während einiger weniger Aufbaujahre anhielte, weil sich alles „zurechtrückelt“, werden dadurch mehrere Jahrgänge von Kindern und Jugendlichen in ihren Entwicklungsmöglichkeiten eingeengt, um nicht zu sagen beschädigt. Können wir das verantworten?

**Prof. Wolfhagen Sobirey**, Hamburg, Mitglied im Präsidium des Deutschen Musikrats, ist seit Jahren auch als Musikschulleiter (bis 2009) und als ehemaliges Vorstandsmitglied (bis 2014) beim Verband deutscher Musikschulen mit der Situation der außerschulischen musikalischen Bildung vor dem Hintergrund des Ausbaus der Ganztagsbeschulung befasst.



# DEN SPAGAT WAGEN!

ANNE SYGULLA UND MATTHIAS LAURISCH

Der Begriff des Freiraums hat momentan Konjunktur. Im Zuge der zeitlichen Verdichtung des Aufwachsens von jungen Menschen wird der Begriff unterschiedlich ausgelegt und mit verschiedenen Interessen verbunden. Auch die Deutsche Bläserjugend beschäftigt sich mit dem Begriff und dem Thema. Dass dabei die Interessen von Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt stehen müssen, ist uns besonders wichtig.

Kinder und Jugendliche sind in ihrem Alltag stark ausgelastet. Ganztagschule, G8, modularisierte Studiengänge, aber auch Eltern, die frühzeitig über Sportangebote, Musikunterricht oder ein Schuljahr im Ausland nachdenken und ihre Kinder (sicher auch aufgrund einer gesellschaftlichen Normvorstellung) dazu anhalten, befördern diesen Trend. So bereitet sich ein Teil der jungen Menschen frühzeitig auf die Erwerbsbiografie vor, der andere Teil ist schnell abgehängt (Vgl. Shell Deutschland Holding 2010). Unter Druck stehen beide Gruppen.

Dies führt dazu, dass sich Kinder und Jugendliche heute weniger engagieren können (obwohl sie sicher wollen) als noch vor einigen Jahren. (Deutsches Jugendinstitut/Technische Universität Dortmund 2013). Wir merken dies bereits heute in unseren Strukturen, in denen Jugendleiter/innen und Vorstände fehlen. Zugleich sehen wir nach wie vor ein großes Interesse am Musizieren und an der Arbeit im Verein. Vielfach hören wir aber auch, dass junge Menschen kaum noch Zeit zum Träumen oder Chillen haben oder dazu sich auszuprobieren. Der Alltag ist straff durchpädagogisiert und -strukturiert. Eine Jugendphase des Ausprobierens und der Kreativität muss jedoch auch jenseits von Verzweckung, jenseits der Steuerung jugendlicher Interessen mit dem Ziel, sie für Zwecke von Erwachsenen oder Wirtschaft nutzbar zu machen, möglich sein (Vgl. Deutscher Bundesjugendring 2010).

Im Musikverein lässt sich beides zusammenbringen, vermitteln wir doch nicht nur ein – zugegeben zeitaufwendiges – Hobby, sondern in den Jugendgruppen auch Selbstorganisation, Gemeinschaftssinn, soziale Kompetenzen und demokratische Werte. Freiraum bedeutet in den Musikvereinen auch die Möglichkeit Freunde zu treffen, sich in eigene (zeitliche wie physische) Räume zurückzuziehen und gemeinsam unverzweckte (also selbstbestimmte und inhaltlich nicht an äußere Vorgaben gebundene) Zeit zu verbringen. Der Musikverein ist hier Schutzraum. Aber auch jenseits von Schule, Musikverein und Familie muss es für junge Menschen freie Räume geben, um sich zurückzuziehen.

So bewegen wir uns aktuell im Dreiklang zwischen Anforderungen des formalen Bildungssystems und den Herausforderungen guter Ausbildung, den Erfordernissen eines funktionierenden Ehrenamts und den Forderungen der Jugendlichen nach unverzweckter Freizeit mit einem veränderten Blick auf Jugend und ihre Bedürfnisse. Letzteres ist ein Punkt bei der Entwicklung der Eigenständigen Jugendpolitik auf Bundesebene. (Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2011, S. 13). Überall Forderungen – und

junge Menschen irgendwo mittendrin. Als kultureller Jugendverband wagen wir den Spagat!

Gute Bildung ist wichtig für junge Menschen – das ist weitgehend gesellschaftlicher Konsens. Die Antwort auf die PISA-Ergebnisse deutscher Schüler/innen war unter anderem die Ganztagschule. Mit ihr wird die Schule noch mehr zu einer zentralen Sozialisationsinstanz und der Ort, an dem junge Menschen einen Großteil ihrer Lebenszeit verbringen. Viel Zeit für anderes bleibt nicht. (Vgl. Deutsches Jugendinstitut/Technische Universität Dortmund 2013). So werden Forderungen nach einer Begrenzung der Wochenschulzeit für junge Menschen laut. (Vgl. Deutscher Bundesjugendring 2012). Doch bedeutet dies nicht automatisch, die Ganztagschule abzuschaffen. Einen Vorschlag macht zum Beispiel unser Erwachsenenverband, der einen freien Nachmittag beispielsweise für ehrenamtliches Engagement fordert. (vgl. Bundesvereinigung Deutscher Musikverbände 2013). Eingeforderter Freiraum, das ist uns wichtig, muss wirklicher Freiraum sein. Wenn sich Jugendliche gegen ehrenamtliches Engagement oder beispielsweise Kulturelle Bildung entscheiden, muss dies auch akzeptabel sein. Alles andere ist kein Freiraum!

Als Deutsche Bläserjugend ist uns eine andere Lernkultur, eine Offenheit der Ganztagschule für Kooperationen sowie eine Orientierung an den verschiedenen Lebenslagen aller Kinder und Jugendlichen wichtig. Solange ein Schulsystem nicht alle Kinder und Jugendlichen „mitnimmt“ und ihnen entsprechende Chancen für ein gelingendes Aufwachsen ermöglicht, sind wir noch nicht am Ziel.

Doch Schule kann und soll nicht alles leisten. Akteure der außerschulischen Bildung können und sollen ihre Kompetenzen einbringen. Kooperationen auf Augenhöhe oder die Gestaltung von Bildungslandschaften sind mittlerweile gängige Forderungen für eine ganzheitliche Bildung. Dass die Anforderungen dafür vielschichtig sind, hat die BKJ mit dem Modellprojekt „Kultur macht Schule“ herausgearbeitet.

Kooperationen mit der Ganztagschule müssen die Bedeutung der Dritten Orte deutlich wertschätzen. Es gilt den Ort Schule auch zu verlassen. Dort erreichen wir sicher die meisten Kinder und Jugendlichen physisch, emotional braucht es aber mehr als das ewig gleiche Gebäude (und all das, was sich damit verknüpft).

Für uns als Musikvereine bietet die Ganztagschule große Chancen, wie unzählige Kooperationsprojekte, insbesondere die Bläserklassen, zeigen. Hier ist gute Praxis entstanden, wie das Projekt „wim – wir musizieren“ der Nordbayerischen Bläserjugend. Zivilgesellschaftliche Akteure brauchen dafür adäquate Rahmenbedingungen, wie zeitliche Ressourcen für Organisation und ein gutes Management, finanzielle Ressourcen für gut ausgebildete ehrenamtliche oder freiberufliche Lehrkräfte (um Teilnehmendenbeiträge möglichst gering zu halten) und den entsprechenden Pool von genau diesen Lehrkräften, die von ihrer Arbeit leben können müssen.



Dritte Orte, zum Beispiel Musikvereine, sind wichtig, um Freiraum zu schaffen und diesen parteiisch für junge Menschen einzufordern. Als Musikvereine hinterfragen wir uns selbst: Haben wir Konzepte, die alle Kinder und Jugendlichen in ihren Interessen mitnehmen und eine intrinsische Motivation ermöglichen? Woran ist die Qualität musikalischer Jugendarbeit festzumachen? Wie schaffen wir es, die wenigen freien Räume junger Menschen möglichst druckfrei und als Schutzraum zu gestalten? Und wo bleibt bei all dem der Freiraum?

Hier braucht es Konzepte, die die Idee des Freiraums mitdenken. Kinder sollen von sich aus Spaß an der Musik entwickeln. Musikalische Arbeit sollte den Freiraumgedanken wieder stärker verinnerlichen und sich nicht nur auf die positiven Effekte für mathematische Fähigkeiten oder Sozialkompetenzen für den Arbeitsmarkt reduzieren lassen. Das Erlernen eines Instruments darf nicht ausschließlich der Wunsch der Eltern sein, die ihr Kind trotz eines riesigen Tagespensums noch in die Musikschule oder zum Verein fahren.

Daher bedarf es guter Schulk Kooperationen sowie guter musikpädagogischer Konzepte in den Vereinen ebenso wie genügend freier, unpädagogisierter Zeit, die Kindern und Jugendlichen Zeit zum Durchatmen, zum Ausprobieren und zum Jungsein ermöglicht. Schüler/innen, die von einem Kurs zum nächsten, von einer Tagesbeschäftigung zur anderen hetzen, können nicht das Idealbild sein. Und aus ihnen werden wohl auch seltener engagierte Ehrenamtliche. Vor allem aber geht ihnen ein wichtiger Teil des Aufwachsens verloren.

Die zentrale Forderung muss daher eine Entschleunigung des Alltags junger Menschen sein, der mehr Zeit für alles lässt, nicht nur für Schule oder Kulturelle Bildung. Freiraum einfordern bedeutet genau diesen Spagat zu wagen: Neben Kooperationen mit der Schule sollten auch gute, durch den Gedanken des Freiraums geprägte eigene Angebote stehen. Wichtig ist es, Sprachrohr für die Belange von Kindern und Jugendlichen zu sein, selbst wenn dies das „Recht auf keine Kulturelle Bildung“ einschließt. Kinder und Jugendliche sind keine

kleinen Erwachsenen. Geben wir ihnen den Freiraum, dies auch zu erleben!

**Anne Sygulla** ist stellvertretende Bundesvorsitzende der Deutschen Bläserjugend (DBJ) und verantwortlich für den Fachbereich überfachliche Bildung. Darüber hinaus ist die Vorstandsmitglied der Bläserjugend Sachsen und im Kinder- und Jugendring Sachsen. Ihre Themenschwerpunkte sind ehrenamtliches Engagement und Juleica-Ausbildung.

**Matthias Laurisch** ist Referent für Bildung und Jugendpolitik bei der Deutschen Bläserjugend in Berlin. Hier organisiert und leitet er Workshops und Seminare rund um Themen und Fragestellungen ehrenamtlich geführter Musikvereine. Dabei kann er auf mehr als 20 Jahre Engagement im Musikverein zurückgreifen. Er vertritt die Interessen der Bläserjugend in verschiedenen jugendpolitischen Gremien und in den Dachverbänden BKJ und DBJR.

## LITERATUR

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2011):** Eine Allianz für Jugend. Eckpunktepapier: Entwicklung und Perspektiven einer Eigenständigen Jugendpolitik. Berlin.

[www.allianz-fuer-jugend.de/downloads/Eckpunktepapier\\_EiJP\\_BMFSFJ.pdf](http://www.allianz-fuer-jugend.de/downloads/Eckpunktepapier_EiJP_BMFSFJ.pdf)

**Bundesvereinigung Deutscher Musikverbände (2013):** Chemnitzer Thesen. Stuttgart. [www.deutsches-musikfest.de/fileadmin/user\\_upload/Downloads/Chemnitzer\\_Thesen.pdf](http://www.deutsches-musikfest.de/fileadmin/user_upload/Downloads/Chemnitzer_Thesen.pdf)

**Deutscher Bundesjugendring (2010):** Position 73 Selbstbestimmt und nicht verzweckt – Jugendpolitik neu gestalten. Berlin.

**Deutscher Bundesjugendring (2012):** Position 86 Jugendverbände machen Bildung – und noch viel mehr. Berlin.

**Deutsches Jugendinstitut/Technische Universität Dortmund (2013):** Keine Zeit für Jugendarbeit!? Veränderte Bedingungen des Heranwachsendens als Herausforderung für die Jugendarbeit. O.O. [www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Kinder-\\_und\\_Jugendarbeit/13-03-12\\_Keine\\_Zeit\\_Befunde\\_Download.pdf](http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Kinder-_und_Jugendarbeit/13-03-12_Keine_Zeit_Befunde_Download.pdf)

**Nordbayerische Bläserjugend:** wim – wir musizieren, [www.blaeserjugend.de/themen/wim-wir-musizieren.html](http://www.blaeserjugend.de/themen/wim-wir-musizieren.html)

**Shell Deutschland Holding (2010):** 16. Shell Jugendstudie – Jugend 2010. Frankfurt am Main.

# NON-FORMALE FREIRÄUME ALS BASIS NACHHALTIGER KULTURELLER INTERESSENBIILDUNG

## SUSANNE KEUCHEL IM GESPRÄCH

**Wie wichtig sind „Freiräume“ im Sinne von Freiwilligkeit, Interesseorientierung und Lebensweltbezug in der kulturellen Bildungspraxis für ein nachhaltiges Kulturinteresse von Kindern und Jugendlichen? Welche Rolle spielen jugendkulturelle Ausdrucksformen dabei? Spannende Antworten darauf liefern Befragungen junger Menschen wie etwa das Jugend-Kultur-Barometer. Wir haben die Autorin, Susanne Keuchel, gefragt, ob Sie einen Zusammenhang sieht und wenn ja, welche Schlüsse wir daraus ziehen sollten.**

### Wie kulturinteressiert sind Kinder und Jugendliche?

Nach den Ergebnissen des 1. und 2. Jugend-KulturBarometers haben Kinder und Jugendliche ein großes Interesse daran, sich künstlerisch-kreativ zu beschäftigen. 58 Prozent der 14- bis 24-Jährigen hatten bisher beziehungsweise haben derzeit mindestens ein künstlerisches Hobby, dem sie in ihrer Freizeit nachgegangen sind oder nachgehen. Nach den vorliegenden Rückmeldungen des 2. Jugend-KulturBarometers 2010/11 üben 45 Prozent der 14- bis 24-Jährigen derzeit ein künstlerisches Hobby aus.

In einem Zeitvergleich mit einer bundesweiten Erhebung von 1973 ist damit ein deutlicher Zuwachs an Freizeitaktivitäten zu verzeichnen. Dies gilt in besonderer Weise für Freizeitaktivitäten im Bereich der Bildenden Kunst. Schon anlässlich des 1. Jugend-KulturBarometers 2004 wurden verschiedene Vermutungen zu dieser Entwicklung angestellt. Möglicherweise handelt es sich um eine Reaktion auf die in diesem Zeitraum wachsende Zahl an Angeboten im Bereich der außerschulischen kulturellen Bildung, wie beispielsweise die Etablierung von Jugendkunstschulen. Dieser Zuwachs kann auch eine Begleiterscheinung des sozialen Wandels zur Mediengesellschaft sein: So betonen einzelne Jugendforscher/innen und -forscher eine stärkere Wendung junger Menschen weg von der „diskursiv-begrifflichen“ hin zu einer „visuell-bildhaften“ Wahrnehmung.

Eine Veränderung im Vergleich zu 1973 manifestiert sich auch in den spartenspezifischen künstlerischen Hobbyaktivitäten: Junge Leute neigen heute eher dazu, sich im Verlauf der Zeit in ihrer Freizeit verschiedenen Kunstsparten zuzuwenden. Der Zeitvergleich des 1. mit dem 2. Jugend-KulturBarometer zeigt, dass zumindest bisher G8 noch nichts daran ändern konnte. Bei der Hinwendung zu verschiedenen Kunstsparten können häufig wiederkehrende Verhaltensmuster beobachtet werden, die auch bei ergänzenden Erhebungen im Nationalen Bildungsbericht 2012 zur kulturellen Bildung im Lebenslauf bestätigt wurden: In der Kindheit wird eher gebastelt oder musiziert, in der Jugendphase nimmt der künstlerische Umgang mit visuellen Medien zu. Dabei ist vor allem die Hinwendung zum Fotografieren festzustellen.

Als weniger positives Ergebnis des 2. Jugend-KulturBarometers muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich die „Bildungsschere“ im Vergleich zum 1. Jugend-KulturBarometer noch weiter geöffnet hat: Ist beispielsweise der Anteil der künstlerischen Hobbyaktivistinnen und -aktivisten unter

den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten beziehungsweise Abiturientinnen und Abiturienten von 57 Prozent auf 60 Prozent leicht gestiegen, ist in diesem Zeitraum bei den Hauptschülerinnen und -schülern beziehungsweise Hauptschulabsolventinnen und -absolventen ein deutlicher Rückgang von 35 Prozent auf 25 Prozent zu beobachten.

### Und was verstehen junge Menschen unter „Kultur“?

Die Frage, welches Verständnis junge Menschen von Kultur haben, ist insofern spannend, als sich ihr Verständnis deutlich von der Begrifflichkeit unterscheidet, wie sie in der Fachszene der kulturellen Bildungslandschaft gepflegt wird: So bezieht sich beispielsweise der eben von mir referierte Anteil der künstlerisch aktiven jungen Hobbyaktivistinnen und -aktivisten von 58 Prozent auf eine Definition, wie sie in der Fachszene der kulturellen Bildungslandschaft gepflegt wird. Hierbei handelt es sich um ein breites Verständnis von Kunst und Kultur, die beispielsweise auch jugendkulturelle Ausdrucksformen wie Graffiti oder Streetdance umfasst. Ermittelt wurde dieser Anteil im Jugend-KulturBarometer durch eine offene Fragestellung nach aktuellen und früheren Hobbies. Die jungen Leute wurden vorab jedoch selbst konkret gefragt, ob sie bisher in ihrer Freizeit schon einmal künstlerisch-kreativ tätig gewesen sind. Nur 46 Prozent der Befragten bejahten 2011 diese Frage. Diskrepanzen zeigen sich dabei vor allem bei jugendkulturellen künstlerischen Ausdrucksformen. Diese werden von jungen Leuten nicht als künstlerisch, sondern allgemein als Freizeitaktivität ohne expliziten künstlerischen Anspruch definiert. Auch künstlerisch-kreative Auseinandersetzungen mit Medien in der Freizeit, wie Fotografieren, mit der Digitalkamera arbeiten oder Design-/Layout-Aktivitäten am Computer, werden von den jungen Leuten selbst sehr selten als künstlerisch eingestuft. Eine noch viel stärkere Diskrepanz der Kulturbegrifflichkeit kann bei der Nutzung rezeptiver Kulturangebote beobachtet werden: Auf die Frage „Was ist für dich persönlich Kultur?“ nannten die jungen Leute vor allem „klassische“ Kulturangebote, wie Orchestermusik, Klassisches Theater, die Besichtigung von Sehenswürdigkeiten oder Museen, nicht jedoch die kulturellen Angebote, die vor allem von den jungen Leuten besucht werden, wie Kino/Film, HipHop-Konzerte, Technomusik, Streetdance oder beispielsweise Comedy-Veranstaltungen.



### Was legen Ihre Ergebnisse nahe: Welche Rolle spielt aus Ihrer Sicht „Freiraum“; wie wichtig sind die Prinzipien Freiwilligkeit, Interesseorientierung und Lebensweltbezug sowie jugendkulturelle Ausdrucksformen für ein nachhaltiges Kulturinteresse von Kindern und Jugendlichen?

Möglicherweise die entscheidende Rolle! Die Ergebnisse, wie ich sie eben zum Kulturverständnis junger Leute dargelegt habe, zeigen, dass die heute 14- bis 24-Jährigen einen sehr eng geführten Kulturbegriff pflegen, der sich weitgehend auf eine etablierte, „klassische“, institutionelle kulturelle Angebotsstruktur bezieht. Die eigenen künstlerischen jugendkulturellen Formen werden dabei ausgeblendet. Es existieren zu dieser Fragestellung leider keine Daten aus den 1970er Jahren. Es gibt jedoch Kontroversen aus dieser Zeit, in denen man kulturpolitisch darum gekämpft hat, jugendkulturelle Ausdrucksformen den „Klassischen“ Kunstformen als gesellschaftlich gleichwertig relevant gegenüberzustellen. Hier stellt sich die Frage: Was hat sich im Zeitverlauf verändert, dass junge Leute gar kein Interesse mehr daran haben, ihre jugendkulturellen künstlerischen Ausdrucksformen mit dem Label „Kunst“ zu versehen?

Der Zeitvergleich des 1. und 2. Jugend-KulturBarometers lässt vermuten, dass ein Einflussfaktor höchstwahrscheinlich auch in der zunehmenden Verschiebung der kulturellen Bildungslandschaft vom Freizeitbereich hin zur Schule liegt. Es ist empirisch belegt, dass Kultureinrichtungen in den letzten Jahrzehnten zunehmend die Allianz mit Schulen suchen und kulturelle Bildungsaktivitäten so in das schulische Umfeld hineinragen. Auch kulturelle Bildungseinrichtungen, Verbände und andere kulturelle Bildungsakteure suchen verstärkt die Kooperation mit Schulen, um alle jungen Leute erreichen zu können. Das ist selbstverständlich wichtig, da nicht zuletzt das Jugend-KulturBarometer eine zunehmende Chancenungleichheit in der kulturellen Teilhabe – bezogen auf den Bildungshintergrund – erkennen lässt. Im Rahmen des Zeitvergleichs zeigt jedoch das 2. Jugend-KulturBarometer, dass zwar seit 2004 mehr Hauptschülerinnen und Hauptschüler beziehungsweise Hauptschulabsolventinnen und -absolventen durch Schulaktivitäten an Kunst und Kultur herangeführt wurden, dass sich zugleich – verglichen mit 2004 – das Interesse dieser Bevölkerungsgruppe an Kunst und Kultur im öffentlichen Raum – hier auch im Sinne eines breiten Kulturbegriffs – anteilig sogar verschlechtert hat: Mehr schulische Begegnungen mit Kunst und Kultur führten also nicht zu einem gesteigerten, sondern zu einem abnehmenden Interesse.

In diesem Zusammenhang kann beobachtet werden, dass junge Leute heute – im Gegensatz zu älteren Bevölkerungsgruppen – anteilig mit dem Kulturbesuch viel häufiger eine Verbesserung der Allgemeinbildung als schlichtweg Unterhaltung verbinden. Detailanalysen der Daten zeigen zugleich: Junge Leute, die über informelle Multiplikatoren – in der Regel das Elternhaus – und vor allem non-formale Multiplikatoren

– wie Jugendkunstschulen, Religionsgemeinschaften, Jugend- oder beispielsweise Sportvereine – an Kunst und Kultur herangeführt wurden, besitzen anteilig ein wesentlich größeres Interesse an Kunst und Kultur als junge Leute, die ausschließlich über Schule motiviert wurden. Dies ist in gewisser Weise ein „Teufelskreis“: Denn sowohl die Daten als auch die Praxis belegen, dass vor allem junge Leute aus sozial benachteiligten Umfeldern mit niedrigen Schulabschlüssen wesentlich seltener mit non-formalen Multiplikatoren in Kontakt kommen und auch selten Eltern haben, die in der Kulturvermittlung aktiv werden.

### Was müssen wir als Anbieter Kultureller Bildung dementsprechend zukünftig anders machen? Was bedeutet dies insbesondere für kulturelle Bildungsangebote im Kooperationsfeld von Kultur und Schule?

Wir müssen stärker als früher dafür Sorge tragen, dass junge Menschen nicht nur über Schule mit Kultureller Bildung in Kontakt kommen, sondern dass sie genügend informelle wie non-formale „Frei“-Räume für Kunst und Kultur erhalten. Da wir wissen – und empirische Studien wie das Jugend-KulturBarometer belegen dies –, dass es sehr schwer ist, junge, sozial benachteiligte Menschen außerhalb von Schule zu erreichen, sollten wir noch stärker mit dem Ganztags und kulturellen Bildungsformaten experimentieren, die es schaffen, den besonderen Charakter der non-formalen Kulturellen Bildung trotz des schulischen Umfelds zu bewahren. Hier geht es vor allem um die Bewahrung von partizipativen Ansätzen und Möglichkeiten der eigenen (Mit)Gestaltung.

Die Schwierigkeiten, junge Menschen außerhalb von Schule zu erreichen, sollte uns jedoch nicht davon abhalten, neben noch mehr Experimenten innerhalb des Ganztags verstärkt Pionierarbeit im Sozialraum außerhalb der Schule zu leisten. Erfahrungen innerhalb aktueller Programme, wie „Kultur macht stark“, zeigen, wie schwierig es ist, junge, bildungsbenachteiligte Zielgruppen in ihren „Lebenswelten“ zu erreichen. Schaffen wir es jedoch, Kulturelle Bildung im Sozialraum als „Freiraum“ zu verankern, als partizipative Gestaltungsmöglichkeit innerhalb des eigenen relevanten sozialen Umfelds, dann schaffen wir es auch nachhaltig, nicht nur kulturelle Teilhabe junger Menschen zu stärken, sondern zugleich auch die eigene kulturelle Bildungsarbeit vor dem Hintergrund aktuell relevanter Lebenswelten und gesellschaftlicher Ausdrucksformen zu reflektieren, zu aktualisieren und kontinuierlich bezogen auf gesellschaftlichen Wandel weiterzuentwickeln.

**Prof. Dr. Susanne Keuchel**, promovierte Musikwissenschaftlerin, ist Direktorin der Akademie Remscheid für Kulturelle Bildung e.V. und Vorsitzende des Instituts für Bildung und Kultur. Sie ist zudem Honorarprofessorin am Institut für Kulturpolitik der Universität Hildesheim sowie Dozentin an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Hamburg.



# BILDUNG ÜBER DEN GANZEN TAG

## WO BLEIBEN DA EIGENTLICH NOCH DIE FREIRÄUME?

GUNTHER GRAßHOFF

Der Blick auf die Bildung hat sich in den letzten Jahren rapide gewandelt. Während Bildung traditionell vornehmlich im Kontext von Schule und Unterricht diskutiert wurde, steht zunehmend die Bedeutung außerschulischer Bildungsinstitutionen im Zentrum bildungspolitischer Debatten. (Otto/Rauschenbach 2004). Im Kontext der Bedeutung von Kultureller Bildung kann dieser Prozess nur begrüßt werden. Allerdings ist eine vorschnelle Euphorie wahrscheinlich auch nicht angebracht. Muss man doch zwischen den unterschiedlichen Interessen und auch Verständnissen von Bildung differenzieren. Denn nur mit einem Verständnis von Bildung, das die Erfahrungen und Lernkulturen außerschulischer Träger mitemdenkt, können die Freiräume von jungen Menschen wirklich erweitert werden. Wenn von Freiräumen für junge Menschen im Zusammenhang mit Bildung die Rede ist, dann sind zunächst unterschiedliche gesellschaftliche und bildungspolitische Transformation zu konstatieren. Ein Blick auf die aktuelle Entwicklung im Kontext der (Ganztags-)Schule zeigt zum Beispiel:

- >> demografischen Wandel,
- >> Heterogenität von Kindern und Jugendlichen ist eine Realität,
- >> Veränderungen in der Schullandschaft: „kleine Schulen“, Privatschulen,
- >> trotz kleiner Erfolge kann das Bildungssystem soziale Ungleichheit nicht verringern,
- >> Inklusion als bildungspolitische Forderung und Vision.

Eine zentrale Entwicklung vor allem im Kontext der Diskussion nach PISA ist die strukturelle Ausweitung beziehungsweise Entgrenzung von Schulen, d. h. eine zeitliche Ausdehnung von Bildungs- und Lernzeit über den ganzen Tag. Konzeptionell wurde die Ausweitung von Schule über den ganzen Tag als Chance betrachtet, individuelle Lernzeiten für Schüler/innen bereitstellen zu können, die Verbindung von Unterricht und außerschulischer Bildung besser herzustellen und damit flexiblere Lernwege für Kinder und Jugendliche zu ermöglichen. Unter dem Stichwort von Ganztagsbildung wurden genau diese Verzahnungen von Schule und außerschulischer Bildung hervorgehoben. Vor allem die Chancen dieser Kooperation standen im Zentrum der Debatten.

Allerdings muss man diese Anfangseuphorie mit Blick auf die empirische Realität der Entwicklung von Ganztagschulen in Deutschland etwas schmälern: Es zeigt sich, dass gerade die flexible und strukturelle Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlicher Bildung nur in Ansätzen gelingt. Die Entwicklung der Ganztagschule muss als sehr heterogen betrachtet werden. An vielen Stellen bedeuten die Transformationen von der Halbtags- zur Ganztagschule nur kleine organisatorische Veränderungen und eben Ausweitungen der

Unterrichtszeit. Aber nur über wirkliche Flexibilisierung der Lernzeiten und eine Veränderung der Lernkultur in den jeweiligen Einzelschulen kann Ganztagsbildung wirklich gelingen. Die föderale Struktur des Bildungswesens und die gewachsene Autonomie der Einzelschule tragen zu einer sehr ungleichzeitigen Entwicklung bei.

Insgesamt zeigt sich in der Diskussion um Ganztagsbildung und hier speziell im Kontext der Ganztagschule ein sehr ambivalentes Bild der Möglichkeiten von jungen Menschen, neue Partizipation und Teilhabechancen zu nutzen. Allerdings gibt es Beispiele dafür, wie sich gerade im Kontext der Entwicklung von Ganztagschule durch Kooperation mit außerschulischen Partnern Lernkulturen wandeln und infolgedessen neue Formen der Partizipation entstehen.

Rein quantitativ nehmen die Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern zu. (Fischer et al. 2011). Ganztagschulen ohne Kooperation mit externen Partnern der außerschulischen Bildung sind kaum zu denken. Hierbei zeigt sich, dass vor allem längerfristige Kooperationen für beide Partner produktiv sind.

Allerdings darf auch die andere Seite der Debatte nicht vergessen werden. So ist die Diskussion um Ganztagsbildung auch von Seiten der außerschulischen Bildung nicht immer ohne Vorurteile geführt worden. Gerade die zeitliche Ausdehnung von Schule löste bei vielen Trägern und Projekten außerschulischer Bildung Ängste aus, ob die eigenen Angebote im Zuge der Ausweitung von Schule noch immer gleich nachgefragt würden. Ein/e Ganztagschüler/in kann nicht bis 16 Uhr in der Schule sein und ab 15 Uhr in der Jugendkunstschule. Denkt man dieses Problem weiter, dann kann man kritisch fragen, ob eine solche ganztägige institutionelle Organisation von jugendlichen Lebenswelten, sei es in Schule oder non-formalen Bildungseinrichtungen, nicht die letzten Freiräume von jungen Menschen reduziert.

Mit Blick auf die Forschungsergebnisse in diesem Feld können zumindest die Ängste der Vertreter/innen außerschulischer Bildung ein wenig genommen werden. Für Sportvereine, Jugendverbände, aber auch für Partner der Kulturellen Bildung bedeutet die Kooperation mit Ganztagschule keine Konkurrenzsituation. Es zeigt sich eher, dass die Angebote vor allem Kultureller Bildung durch die Kooperation mit Schule im Sozialraum bekannter werden; zum Teil sind auch „Sogeffekte“ zu verzeichnen. Lernen Kinder in der Schule ein Instrument kennen, dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie darauf aufbauend auch die Musikschule als Möglichkeitsraum kennenlernen.

Bei der Kooperation von außerschulischen Partnern mit Schulen sollte allerdings beachtet werden, dass außerschulische Bildung und schulisches Lernen sich in vielerlei Hinsicht



voneinander unterscheiden. Merkmale und Potenziale von außerschulischer Bildung sind vor allem:

- >> Freiwilligkeit,
- >> andere Kulturen von Partizipation und Teilhabe,
- >> Offenheit der Angebote,
- >> Bezug zu jugendlichen Lebenswelten,
- >> andere Formen des Lernens und Lernkulturen.

Für Partner aus dem Bereich der außerschulischen Bildung ist es nicht immer einfach, die Stärken der eigenen Bildungskonzepte auch im Kontext von Schule umzusetzen. Dies zeigt sich an vielen Merkmalen, die außerschulische Bildung gerade stark machen: Freiwilligkeit, Partizipation, Offenheit, Bezug zu jugendlichen Lebenswelten und neue Formen der Lernkultur sind einige Kennzeichen, die hier genannt werden können. Diese Stärken der außerschulischen Bildung können in Schule nicht ohne Weiteres zum Tragen kommen, sondern müssen auch gegenüber der institutionellen Dominanz von „Schule“ verargumentiert und verteidigt werden. Das ist in der Kooperation zwischen Lehrer/innen, Sozialpädagogen/innen und anderen pädagogischen Fachkräften nicht immer ein-

fach. Nur bei der gegenseitigen Anerkennung und Wertschätzung der jeweiligen professionellen Stärken können die Kooperationen jedoch langfristig Schüler/innen in ihrer Bildungsbiographie besser begleiten. Dann wird Ganztagsbildung keine Drohung sein, sondern eine Chance, Freiräume zu erweitern und neue zu schaffen.

**Prof. Dr. Gunther Graßhoff** ist Professor für Sozialpädagogik am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Stiftung Universität Hildesheim. Er beschäftigt sich in den letzten Jahren mit Fragen zu den Möglichkeiten der Kooperation von Jugendhilfe und Schule.

#### LITERATUR

**Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2011):** Ganztagschule. Entwicklung, Qualität, Wirkungen: längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim.

**Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2004):** Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden.





## >> WEITER\_GEHEN // TERMINE UND AUSSCHREIBUNGEN

### **TAGUNG: ÜBER DIE ZUKÜNFTIGE STRUKTUR VON KULTUR-EINRICHTUNGEN – ZUR GENERATION Y**

**12. JANUAR 2015**

#### **AKADEMIE WOLFENBÜTTEL FÜR KULTURELLE BILDUNG**

Der Generation Y, den nach 1980 Geborenen, wird von Soziologen nachgesagt, sie seien zwar besser ausgebildet als die Generationen zuvor, würden aber weniger Wert auf Karriere legen; sie kommunizieren überwiegend digital und auch vielfach im öffentlichen Raum, schätzen aber das Private, sind Teamarbeiter und kulturell offen. Doch unterscheiden sie sich in ihren Interessen tatsächlich so sehr von den Babyboomern oder der Generation X? Die Tagung möchte unterschiedliche Generationen ins Gespräch miteinander bringen – über sich verändernde Lebenskonzepte, Vorstellungen von Arbeit und Freizeit und nicht zuletzt über kulturelle Vorlieben.

### **JUGENDVIDEOPREIS 2015 – KREATIVITÄT OHNE GRENZEN**

**EINSENDESCHLUSS 15. JANUAR 2015**

**KJF // WWW.JUGENDVIDEOPREIS.DE**

Ob Spielfilm, Dokumentation oder Musik-Clip, Videoexperiment oder Animation: Der Deutsche Jugendvideopreis lädt junge Filmemacher ein, ihre neuen Werke zu präsentieren. Teilnehmen können alle unter 26 Jahren, die in Deutschland wohnen und im Filmbereich nicht professionell tätig sind. Thema und Genre sind frei wählbar, ebenso die filmische Umsetzung. Die Beiträge können bis 15. Januar 2015 eingereicht werden, entweder auf DVD oder online unter Angabe des Download-Links. Die besten Arbeiten werden vom 26. bis 28. Juni 2015 beim „Bundesfestival Video“ in Halle (Saale) mit Preisen im Gesamtwert von 13.000 Euro ausgezeichnet.

### **TAGUNG „SPIELEN IST KINDERRECHT – STRATEGIEN FÜR DIE ZUKUNFT DER GESELLSCHAFT“ DEUTSCHES KINDERHILFSWERK E.V.**

**15. JANUAR 2015**

#### **LANDESVERTRETUNG BADEN-WÜRTTEMBERG, BERLIN**

Der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes veröffentlichte im April 2013 den „General Comment No. 17“ zu Artikel 31 der UN-Kinderrechtskonvention. Das Deutsche Kinderhilfswerk brachte gemeinsam mit dem Bündnis Recht auf Spiel seine Sicht auf die jeweils in den spezifischen Handlungsfeldern bestehenden Defizite ein und formulierte im Juni 2013 auf Grundlage der „Allgemeinen Bemerkung“ des UN-Ausschusses eine Einschätzung aus deutscher Perspektive zur Umsetzung des Artikels 31 in Deutschland. Im weiteren Verlauf entstanden im März 2014 als Ergebnisse einer bündnisinternen Tagung von spielinteressierten Fachleuten und Organisationen spezifische Kernelemente und Hauptforderungen zum Recht auf Spiel in Deutschland. Ziel der Fachtagung ist es, aus den Thesen realisierbare konkrete Handlungsempfehlungen zu entwickeln.

### **GOLDENE GÖRE**

**EINSENDESCHLUSS: 31. JANUAR 2014**

Bewerbung: <http://antraege.dkhw.de/GG>

Die Goldene Göre ist Deutschlands größter Preis für Kinder- und Jugendbeteiligung, der vom Deutschen Kinderhilfswerk vergeben wird. Überall in Deutschland gibt es tolle Projekte von Kindern und Jugendlichen, die die Welt verändern und das Leben von Menschen verbessern. Diese Projekte sollen endlich auch mal ins Rampenlicht rücken. Genau das ist die Idee hinter der Goldenen Göre, die das Deutsche Kinderhilfswerk am 14. Juni 2015 im Europa-Park in Rust verleiht. Es gibt für alle Kategorien ein Preisgeld von insgesamt 11.000 Euro.



### **SPIELMARKT 2015**

**19. BIS 21. FEBRUAR 2015**

#### **AKADEMIE REMSCHEID FÜR KULTURELLE BILDUNG**

Das Programm beinhaltet Fachvorträge und Diskussionen, Aktionsräume und Workshops sowie Informationen über Bücher, Spiel- und Lernmaterialien. In 2015 lautet das Sonderthema „Spiel.Satz.Sinn“. Es wird um das Spiel mit Worten, um Sprachspiele, das Spielen zur Sprachförderung sowie das Erzählen von Geschichten gehen. Im Spielen schlüpfen die Kinder in Rollen und gestalten selber kleine Spielabenteuer, die sie entwerfen und erleben. In den Online- und Computerspielen schlüpfen sie in Rollen, spielen vernetzt miteinander und erleben dabei Abenteuer. Mit Materialien, ob Karten, Bilder oder Gegenstände, werden Geschichten erfunden und erzählt. Das Spiel mit Worten und Bildern gestaltet immer wieder neue Abenteuer im Kopf.

### **FÖRDERPROGRAMM FÜR JUNGE KULTURINITIATIVEN**

**BEWERBUNGSFRISTEN: 2. MAI & 2. NOVEMBER 2015**

Mit seinem zusätzlichen Förderprogramm für junge Initiativen will der Fonds Soziokultur Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Möglichkeit geben, eigene Projektideen zu entwickeln und umzusetzen. Junge Menschen im Alter zwischen 18 und 25 Jahren, die sich zu einer Initiative zusammengeschlossen haben, können Fördermittel beantragen. Unterstützt werden kleine, experimentierfreudige Kulturprojekte mit einem konkreten Themenbezug und mit einer zeitlichen Begrenzung. Ob ein Videoprojekt zur Migration im Stadtteil, ein HipHop-Event, eine Fotoausstellung zum Wandel eines Dorfes oder eine Projekt von Jugendlichen mit Medienkünstlern ... Offenheit ist gefragt, Freude am Gestalten, Neugierde und die Bereitschaft, sich auf unbekanntes Terrain zu begeben.

### **RE:PUBLICA15 – FINDING EUROPE**

**5. BIS 7. MAI 2015 // BERLIN //**

**CALL FOR PAPERS BIS 31. JANUAR 2015**

Europa ist ein Kontinent, ein Mit- und Nebeneinander unterschiedlicher Kulturen, ein Wirrwarr von Sprachen, eine Allianz verschiedener Interessen, eine Idee. Aber gibt es die digitale Gesellschaft Europas? Die re:publica 2015 möchte den digitalen Kulturraum Europa und seine netzpolitischen Besonderheiten beleuchten. Ein Update zur Betrachtung des ‚alten Kontinents‘ lohnt sich in vielerlei Hinsicht. Nicht trotz, sondern gerade wegen seiner Diversität. Seit ihrer Gründung 2007 hat sich die Konferenz von einem Treffen deutscher Bloggerinnen und Blogger zu einem der weltweit wichtigsten Festivals der digitalen Gesellschaft entwickelt.

### **50. WERKSTATT DER JUNGEN FILMSZENE**

**JUNGE FILMSZENE IM BUNDESVERBAND JUGEND UND FILM E.V.**

**22. BIS 25. MAI 2015 // WIESBADEN**

Anmeldeschluss: 5. Mai 2015

Das Filmfestival der Jungen Filmszene im Bundesverband Jugend und Film e.V. richtet sich an alle Filmmacher/innen – und jene die es werden wollen – unter 27 Jahren. Vier Tage leben die Teilnehmenden im Wilhelm-Kempf-Haus zusammen, um Filme zu sehen und sich über sie auszutauschen. Zudem wird durch die Werkstatt der Jungen Filmszene die Möglichkeit geboten, filmisches Know-how durch Workshops zu entwickeln bzw. zu vertiefen.

**IMPRESSUM**

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V.  
 Küppelstein 34, 42857 Remscheid,  
 Fon 02191.79 43 90, Fax 02191.79 43 89  
 info@bkj.de, <http://bkj.de>

Greifswalder Straße 4, 10405 Berlin,  
 Fon 030.48 48 60-0, Fax 030.48 48 60-70  
 berlin@bkj.de

V.i.S.d.P.: Prof. Dr. Gerd Taube

Redaktion: Tom Braun, Christoph Brammertz, Kirsten Witt

Lektorat: Dr. Marion Steinbach

**Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe:** Christina Biundo, Sebastian Böhm, Luiza Maria Budner, Dr. Nana Eger, Marija Falina, Johanna Faltinat, Prof. Dr. Max Fuchs, Prof. Dr. Gunther Graßhoff, Yara Hackstein, Yvette Hardie, Prof. Dr. Susanne Keuchel, Matthias Laurisch, Julia Nierstheimer, Maria Norrenbrock, Mim Schneider, Manuela Schwesig, Prof. Wolfhagen Sobirey, Anne Sygulla, Erik Thiel, Christian Thomas, Anke Troschke, Christina Windisch, Prof. Dr. Wolfgang Zacharias.

**Fotografie:** Titel photocase.de (kallejipp), Seite 15 shutterstock.com (Luskutnikov), Seite 46 photocase.de (lomography), Seite 57 photocase.de (kallejipp) Kathryn Annemeier, bkje e.V., Deutsche Bläserjugend e.V., Sebastian Böhm, Christoph Brammertz, Julia Drahmman, Filmcrew „Wie du mich bewegst“, Lisa Glahn, Yara Hackstein, Maya Hässig, Andrea Hofmann/Schlesische 27, IfiB e.V., Jugend.Stadt. Labor Rabryka, fokus Festival 2012/Markus Lippold, LKJ Baden-Württemberg e.V., Katharina Loock/Deutsche Oper Berlin, fokus Festival 2014/Elisabeth Mochner, Fred Mosley/Schlesische 27, PA/Spielkultur e.V., Mixed up Wettbewerb, Schlesische 27, Tom Schneider, Stefan Scholz – intwoo.com, Stefanie Schulz/Schlesische 27, Bente Stachoski, Anke Troschke, Tanz und Schule Augsburg e.V., Turm der Sinne, Theater Mumpfitz, Vollbild e.V./Kim Münster, Waldschule Kinderhaus, Margaux Weiss/Spurensuche.

**Gestaltung:** Maya Hässig, siebenzwoplus

**Druck:** Druckhaus Süd, Köln

**Bankverbindung:** Bankverbindung: Sparkasse Remscheid, Konto-Nr.: 30 46, BLZ: 340 500 00

ISSN: 1866-8178

**8. Jg., Heft 12-2014**

Copyright 2014 für alle gestalteten Beiträge und Entwürfe sowie der gesamten grafischen Gestaltung liegt bei der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ). Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, Aufnahme in Online-Dienste und Internet, Vervielfältigung auf Datenträger wie CD-ROM etc., auch auszugsweise, nur nach vorheriger schriftlicher Zustimmung der Herausgeberin. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen eingereicherter Beiträge vor. Es gelten die Allgemeinen Geschäftsbedingungen. Gerichtsstand ist Remscheid.

**KULTURELLE BILDUNG IM ABONNEMENT**

Einzelheft /// 4€; Doppelausgabe /// 8€

Privat-Abo /// 2 Hefte/Jahr, Preis: 7,20€, inkl. Porto und Versand\*

Geschäfts-Abo /// 5 Hefte/Ausgabe bzw. 10 Hefte/Jahr, Preis: 36€, inkl. Porto und Versand\*

\* bei Versand ins Ausland zzgl. Versandkosten

Gesonderte Preisregelungen für Kontingente für BKJ-Mitgliedsorganisationen.  
 Fragen Sie uns!

gefördert vom:



Bundesvereinigung  
 Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.



Bundesministerium  
 für Familie, Senioren, Frauen  
 und Jugend



Fachwissen teilen  
Debatten führen



## Die Wissensplattform für Kulturelle Bildung

Kulturelle Bildung Online unterstützt:

- den Wissenstransfer zwischen Theorie und Praxis der Kulturellen Bildung,
- den Austausch über Strukturentwicklungen, Qualitätsfragen, Forschungsergebnisse und -methoden,
- die vertiefende Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und politischen Veränderungen.

Auf [www.kubi-online.de](http://www.kubi-online.de) steht das 179 Fachartikel umfassende „Handbuch Kulturelle Bildung“ (2012) vollständig digital zur Verfügung – und die Feldvermessung wird fortgeschrieben: Rund 50 Beiträge sind inzwischen hinzugekommen, 25 AutorInnen wurden neu aufgenommen.

WissenschaftlerInnen, Studierende und Fachkräfte der Kulturellen Bildung sind eingeladen, sich aktiv einzubringen: Kommentieren Sie, regen Sie Themen an und veröffentlichen Sie eigene Fachbeiträge! Auf der Wissensplattform können auch relevante, schon anderenorts veröffentlichte Fachtexte publiziert werden. Ergebnisse von Fachtagungen und Neuerscheinungen können ebenfalls über zusammenfassende Beiträge bekannt gemacht werden.

Die fachlich-wissenschaftliche Qualität von Kulturelle Bildung Online sichert ein Fachbeirat unter dem Vorsitz von Prof. Dr. Max Fuchs. Beiträge von Studierenden und NachwuchswissenschaftlerInnen durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren.

Foto: kallejpphotos.com

Träger::



Bundesvereinigung  
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.



ba • wolfenbüttel

Förderer:



Die Beauftragte der Bundesregierung  
für Kultur und Medien