

PÄDAGOGISCHE KREATIVITÄT – ODER: DIE SICH SELBST VERÄNDERNDE PRAXIS

In den einleitenden Überlegungen über den Zusammenhang von Bildungsproblem und Kreativitätsproblem habe ich den Teil des Kreativitätsproblems, welcher die Individuen – ihre Selbstorganisation bzw. -erzeugung – betrifft, als Kern des Bildungsproblems bezeichnet. In der darauf folgenden Arbeit habe ich mich mit einigen der Schwierigkeiten herumgeschlagen, die sich auftun, sobald man/frau sich dem Thema Kreativität theoretisch zu nähern unternimmt. Nicht die geringsten dieser Schwierigkeiten entstehen aus der neuzeitlichen, westlichen Wissenschaft – sowohl als Sicht auf die Welt, welche die gesellschaftlichen Vorstellungen von Erkennen prägt, als auch als Element der eigenen Sozialisation, welches jede und jeder erfährt, der/die in einem westlichen Land einen mehr oder minder durchschnittlichen Bildungsprozeß durchläuft. Ein Ergebnis der Auseinandersetzung mit dieser Wissenschaft ist der Vorschlag, die neue Qualität mit einem neuen Begriff der Wissenskunst oder WissensKUNST zu bezeichnen – die neue Qualität, welche sich aus dem Zusammenwirken all der einzelnen Entwicklungen, welche in den einschlägigen Diskussionen für eine weniger beschränkte Wissenschaft vorgeschlagen und verlangt werden, ergeben würde.

Nun beschäftigt das Bildungsproblem ja keineswegs nur TheoretikerInnen. Gerade die Menschen, welche in verschiedenen Bereichen der pädagogischen Praxis arbeiten, sind davon besonders betroffen. Selbstverständlich sind die Lernenden innerhalb wie außerhalb der verschiedenen Bildungseinrichtungen sozusagen die primär Betroffenen. Dennoch sind auch jene Erwachsenen direkt involviert, welche in irgendeiner Weise in Bildungseinrichtungen oder für sie arbeiten – immerhin berühren die verschiedenen Seiten des Bildungsproblems ihre Arbeitsbedingungen und –möglichkeiten wie auch die Sinnhaftigkeit und die gesellschaftliche Anerkennung ihres beruflichen Tuns und damit wichtige Komponenten ihrer Lebensqualität.

Es ist also zu erwarten, daß in der, aus der und für die pädagogische Praxis in ihren verschiedensten Bereichen Anstrengungen unternommen werden, sich mit dem Bildungsproblem konstruktiv auseinanderzusetzen – also pädagogische Kreativität zu entwickeln. Tatsächlich ist es so, daß ich immer wieder auf Beispiele unterschiedlicher Art und auch unterschiedlicher Größenordnung gestoßen bin, in denen sich Menschen in unterschiedlichsten Zusammenhängen engagiert darum bemühen, ihren pädagogischen Auftrag „besser“ zu erfüllen. Genau genommen bin ich, ohne systematisch danach zu recherchieren – sozusagen am Rande meines Weges –, immer wieder auf hochinteressante Projekte, Schulversuche etc. gestoßen. Daß ein wenig Aufmerksamkeit – allerdings durch meine theoretische Arbeit orientierte Aufmerksamkeit – dafür ausreichte, nehme ich als Anzeichen dafür, daß solche kreativen Anstrengungen aus der wie in der pädagogischen Praxis verhältnismäßig weit verbreitet sind. In vielen Teilen der Welt gibt es diese Bemühungen. Systematisches Sammeln und Analysieren der verschiedenen Aktivitäten und Anstrengungen in dieser Richtung wäre eine hochinteressante Aufgabe. Sie würde aber den Rahmen dieser Arbeit, vor allem ihr Zeitbudget, bei weitem sprengen. Dennoch können einige Beispiele die Bandbreite in der Art des Herangehens als auch in der Größenordnung zumindest andeuten.

Viele dieser engagierten Bemühungen gehen – mehr oder minder ausdrücklich reflektiert – auf die Kreativität der Lernenden ein. Dabei wird immer wieder darum gerungen, eine wichtige Einsicht in pädagogische Praxis umzusetzen – nämlich jene, daß die Lernenden nur dann etwas von lebendiger Bedeutung lernen, wenn man ihnen Raum, Zeit und Gelegenheit gibt, ihre eigene Kreativität in positiver Weise zu verwirklichen und das auch zu würdigen. Und im Bemühen darum, die Qualität ihrer Arbeit zu verbessern, praktische Lösungen für manche Seiten des Bildungsproblems zu finden, machen sich PädagogInnen oft genau jene Aspekte – einzelne oder mehrere – zum

Thema, die in den Versuchen, die Unzulänglichkeiten und Begrenztheiten von Wissenschaft zu überwinden, behandelt werden.³⁷⁵ Gleichzeitig gewinnt man/frau nur selten den Eindruck, daß sich diese engagierten PädagogInnen der Diskussion um die Weiterentwicklung oder auch Überwindung von Wissenschaft bewußt sind – welche Diskussion zu ihren eigenen Anstrengungen oft wie parallel erscheint.

Beim „Aufsammeln“ habe ich mich auf jene Beispiele konzentriert, bei denen es meinem Eindruck nach am deutlichsten war, daß sie bereits auf dem Wege sind, die pädagogischen Seiten einer noch zu schaffenden Wissenskunst zu entwickeln. Der hier vorgelegte theoretische Ansatz ermöglicht, nicht nur das bei aller Vielfalt gemeinsame Grundmuster in den Bewegungen solcher Projekte zu erkennen, sondern auch die allgemeine Notwendigkeit dieser pädagogischen Kreativität und ihrer Richtung. Einen ersten Eindruck davon ermöglicht bereits die Darstellung einiger gesammelter Beispiele.

Eine gründliche Auswertung mußte hier ebenso ein Desiderat bleiben wie eine umfassende und systematische Recherche. Dennoch ist ein Wunschziel, daß diese Verdeutlichung des Grundmusters wie der übergreifenden Bedeutung und Notwendigkeit wiederum die pädagogische Praxis – genauer: die in verschiedenen, einzelnen Projekten arbeitenden Teams von KollegInnen – dazu anregen und dabei orientieren möge, bisher nicht in den Blick genommene Dimensionen ihrer eigenen Arbeit in die Reflexion und die bewußte Weiterentwicklung einzubeziehen. Zum Wunschziel gehört gleichermaßen, daß solche „Kostproben“ vielfältiger pädagogischer Kreativität zusammen mit dem Aufweis ihrer allgemeinen Bedeutung und Notwendigkeit und einem plausiblen theoretischen Hintergrund andere (Teams von) PädagogInnen zu eigenen derartigen Anstrengungen – wie auch die jeweils zuständigen BildungspolitikerInnen zur Kooperation – motivieren mögen.

Ich bin der Auffassung, daß solche Projekte bereits damit begonnen haben, die praktische Seite einer neuen Pädagogik zu entwickeln, zu deren theoretischer Seite diese Arbeit ein Beitrag sein soll – eine neue Pädagogik, welche mit der Herausbildung einer vielfältigen Wissenskunst korrespondiert, sogar zu ihr beiträgt. Die Vorstellungen über Erkenntnis und Wissen, welche das Weltbild der industrialisierten Neuzeit ablösen, sind bereits während des 20. Jahrhunderts entwickelt worden. Ähnlich sind bereits früher pädagogische Elemente entwickelt worden, welche in den Projekten wiederzufinden sind, welche ihrerseits ja auch alle bereits vor und gegen Ende des 20. Jahrhundert aufgebaut worden sind.

Überall auf der Welt verändern sich Kulturen und Gesellschaften, verändern sich Verhältnisse zwischen Gesellschaften und zwischen den Menschen und der mehr-als-menschlichen Welt, in welcher wir alle leben. Dies alles erfordert auch die Veränderung der Vorstellungen und Praktiken von Wissen und von Erkenntnisgewinnung. Und dies erfordert auch veränderte Vorstellungen und Praktiken davon, wie Gesellschaften die Individuen ihrer nachwachsenden Generationen darin unterstützen, sich zu kompetenten Persönlichkeiten zu bilden – Persönlichkeiten, die in diesen verschiedenen Veränderungsprozessen so tätig werden können und wollen, daß den Menschen (und nicht nur den Menschen) ein gutes Leben möglich ist und eine Chance für weitere Entwicklung gewahrt bleibt. Die Perspektive auf die Probleme in Gesellschaft, Wissenschaft und Bildung kann die Einsicht befördern, daß veränderte, den laufenden und sich ankündigenden Prozessen angemessenere Vorstellungen und Praktiken nötig sind. Die Perspektive auf bereits begonnene Prozesse von Wissenskunst und neuer Pädagogik – wie keimhaft, unvollständig, widersprüchlich und fragil auch immer – kann eine vielversprechende Entwicklungsrichtung aufzeigen und auch die faktische Möglichkeit angemessenerer Vorstellungen und Praktiken.

³⁷⁵ Siehe dazu den Abschnitt „Ausblicke“ im Teil „Gibt es eine Welt nach dem Dualismus?“ des Kapitels „Platon, Descartes & Co. ...“, ab S. 112.

Das UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg hatte Mitte der 90er-Jahre ein Projekt „*Creativity, Culture and Basic Education. Non-conventional ways to writing and culture*“ begonnen. Es wurden Aufträge vergeben für einige theoretische Beiträge und für einen Film zu diesem Thema – daher stammte auch der erste Anstoß für die vorliegende Arbeit. Ganz wichtig aber war, daß aus verschiedenen Weltgegenden Projekte eingeladen wurden, ihre ganz unterschiedlichen kreativen Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen vorzustellen. Unglücklicherweise für dieses Projekt wurde im Ergebnis der Fünften Internationalen Konferenz zur Erwachsenen-Bildung (1997 in Hamburg) die Aufgabenbeschreibung des Instituts so verändert, daß das Projekt eingestellt wurde – nicht einmal mehr die erste Projekt-Publikation wurde veröffentlicht. Aus einem derartigen mehr-schichtigen und internationalen Projekt heraus wäre beispielsweise denkbar, ein umfassenderes Sammeln von Projekten, welche an einem bewußten pädagogischen Umgang mit der Kreativität der Lernenden arbeiten, wie auch deren Vernetzen untereinander in Gang zu setzen.

Viele der praktischen Bemühungen, Kindergarten oder Schule oder Lehrerbildung oder Erwachsenenbildung zu verändern, sind so vielschichtig und komplex, daß es eigentlich ziemlich willkürlich ist, sie einzelnen Schlagwörtern oder Oberbegriffen zuzuordnen. Dennoch habe ich im folgenden etwa dreizehn verschiedene Ansätze danach gegliedert, was mir jeweils im Vordergrund zu stehen schien: 1) die Veränderung von Curricula mit Blick auf Bildungspolitik, 2) die Öffnung des „Ghettos“ Schule bzw. die Aufhebung der Separierung des Orts organisierten Lernens vom „wirklichen“ Leben, 3) die Betonung der Prozeßhaftigkeit und Komplexität der Beziehungen, die beim Erkennen und beim Lernen eine wesentliche Rolle spielen, 4) die Bedeutung des Theaters als einer zentralen Methode für das Lernen von Menschen, und 5) unter „und so weiter, und so fort“ noch vier weitere, unterschiedliche Beispiele um anzudeuten, daß es da noch viel mehr wahrzunehmen gibt.

Lehrpläne / Bildungspolitik

Bildungspolitik wird – unter anderem auch – von Vorstellungen über Wissen und über die Weitergabe von Wissen an die nächste Generation, von Vorstellungen davon, was wichtig ist, bestimmt. Bildungspolitik beeinflusst über die Strukturen und Inhalte dessen, was in organisierten Lehrveranstaltungen passiert, gesellschaftliche Realität – wie sie ihrerseits von den in der gesellschaftlichen Realität wirkenden Vorstellungen beeinflusst wird. Neben der Organisation des Bildungs-, im näheren des Schulsystems, spielen Lehrpläne hier eine wesentliche Rolle – wie auch die Ausbildung der Lehrkräfte und in ihr die Curricula der LehrerInnen-Bildung.

Im 20. Jahrhundert sind immense Anstrengungen unternommen worden, die Lehrpläne an der Wissenschaft zu orientieren. Genauer gesagt, speziell an den Naturwissenschaften – polemisch ausgedrückt, an einem Verständnis der Naturwissenschaften, wie es eher dem 19. Jahrhundert entsprochen hat. Es ist also zu erwarten, daß Veränderungen in den Vorstellungen davon, wie Erkenntnisse gewonnen werden als auch, wie neue Generationen zu Wissen kommen, sich in den Anstrengungen, Ideen, Vorschlägen zur Reform von Lehrplänen niederschlagen. Interessanterweise gibt es durchaus Anzeichen, die dafür sprechen, daß hier eine Bewegung von Wissenschaft hin zu Wissenskunst in Gang kommt oder zumindest kommen könnte.

Lehrpläne als Element von Bildungspolitik

Wegen der politischen Relevanz und der Größe des Maßstabs sollen die britischen Anstrengungen, das Nationale Curriculum zu verändern, etwas ausführlicher erwähnt werden. Im Februar 1998 setzten die britischen Staatssekretäre für Erziehung/Bildung und Beschäftigung (*education and employment*) und für Kultur, Medien und Sport (*culture, media and sport*) einen nationalen Beirat oder beratenden Ausschuß für kreative und kulturelle Erziehung/Bildung ein: *The National Advisory Committee on Creative and Cultural Education*. Der Bericht dieses Ausschusses wurde 1999

unter dem Titel „Alle unsere Zukünfte“ (*All Our Futures*) veröffentlicht.³⁷⁶ In seinen Empfehlungen betont der Ausschuß einerseits, daß es in bezug auf *creative education* darum gehe, das Leistungsvermögen junger Menschen für originelle Ideen und Aktionen zu entwickeln. Hinsichtlich der *cultural education* gehe es darum, junge Menschen zu befähigen, sich positiv auf die wachsende Komplexität und Vielfalt gesellschaftlicher Werte und Lebensweisen einzulassen. Gleichzeitig wird hervorgehoben, daß kreative und kulturelle Erziehung/Bildung nicht Gegenstände im Lehrplan, sondern allgemeine Funktionen der Erziehung/Bildung seien.

Der Ausschuß bezieht sich ausdrücklich auf die Herausforderungen in wirtschaftlicher wie sozialer Hinsicht, denen sich die gesamte Gesellschaft und das Bildungswesen im besonderen zu stellen haben. Während die eher zunehmende Wichtigkeit von wissenschaftlicher und mathematischer Bildung betont wird, werden gleichzeitig Strategien kritisiert, mit denen versucht wird, Naturwissenschaften (*science*) auf Kosten von Geisteswissenschaften (*humanities*) und Kunst (*the arts*) in den Vordergrund zu schieben. Solches Vorgehen wird nach etwa zehn Jahren der Erfahrung damit als gescheitert betrachtet: Es erhöhte die Qualität der wissenschaftlichen Bildung keineswegs, reduzierte aber die der anderen Seiten teilweise dramatisch. Was dringend empfohlen wird, ist eine neue Balance im Lehrplan (*National Curriculum*), welche Sprache und Literatur, Mathematik und Numeracy, (Natur-)Wissenschaften, technische Bildung, Geistes- und Sozialwissenschaften und alle Arten von Künsten und auch die körperlich-sportliche Erziehung als gleichberechtigt einbezieht – ja, sogar das Ineinandergreifen wissenschaftlicher und verschiedenster künstlerischer Erkenntnis- und Ausdrucksweisen berücksichtigt. Insofern wird für einen zentralen Platz für *the arts and the humanities* im Curriculum plädiert – eben auch wegen deren positiver Auswirkungen auf die intellektuellen Leistungen (*raised academic standards*).

Im September 2000 veröffentlichte die Regierung des Vereinigten Königreichs eine Erklärung über Veränderungen des Nationalen Curriculums und die Fortschritte bei der Implementierung der Empfehlungen des Ausschusses.³⁷⁷ Nun sind Berichte von Ausschüssen oder Enquete-Kommissionen und Regierungs-Erklärungen eine Sache – erfahrungsgemäß wird mehr gefordert, als dann umgesetzt wird, und was umgesetzt worden ist, wird leicht geschönt dargestellt. Dennoch wäre es bestimmt höchst interessant zu untersuchen, wie weit die eingeleiteten Veränderungen nicht nur zu mehr Angeboten in Musik und Theater, zu mehr Kooperationen mit außerschulischen Partnern, zur Einbeziehung von computergestützten Kreativprogrammen in das Arbeiten etc. geführt haben, sondern an welchen Stellen sich möglicherweise eine Aufhebung der strengen Trennung von Wissenschaft und Kunst, von Wissen und Bewertung, von geistiger und emotionaler und körperlicher Erziehung abzuzeichnen beginnt.

Ein anderes Beispiel aus Großbritannien wären etwa die unter dem Titel „Erneuerung und Kreativität im Lehrplan“ (*Innovation and Creativity in the Curriculum*) zusammengefaßten Berichte darüber, wie in verschiedenen Studiengängen erfolgreich der Tendenz entgegengewirkt werden konnte, daß die Fähigkeiten Studierender, in vertiefter und kreativer Weise zu lernen, während ihrer Universitätsjahre stetig abnehmen – vom Ministerium geförderte Projekte, durchgeführt von verschiedenen Universitäten.³⁷⁸

Laut einer Pressemitteilung des *Department for Education and Skills* verkündete die Ministerin für lebenslanges Lernen und höhere Erziehung/Bildung (*Lifelong Learning and Higher Education Minister*) im September 2001, daß die Finanzierung der Forschung in den Künsten und den

³⁷⁶ NACCCE, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education: *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DfEE, Department of Education and Employment 1999. Auch unter <http://www.dfes.gov.uk/naccce/index1.htm>.

³⁷⁷ Vgl. dazu <http://www.dfes.gov.uk/naccce>.

³⁷⁸ Vgl. dazu <http://www.innovations.ac.uk/btg/projects/theme7/index.htm>.

Geisteswissenschaften überprüft werden soll.³⁷⁹ Ein 1998 eingerichteter Ausschuß (*The Arts and Humanities Research Board*) war so erfolgreich, daß seine Umwandlung in einen Rat (*The Arts and Humanities Research Council*) angestrebt wird. Begründung: Forschung und Studium in den Geisteswissenschaften, Künsten und Sozialwissenschaften seien zentral für die Verbesserung der Lebensqualität und für die kreative Leistung des Landes – helfen beim Aufbau einer Gesellschaft, in der die Menschen das Wissen und die Fertigkeiten haben, welche sie brauchen, um schwierige moralische Entscheidungen zu treffen, Probleme zu durchdenken und praktische Lösungen für sie zu finden.

In allen diesen Beispielen lassen die Äußerungen keinen Zweifel daran, daß es zentral darum geht, in Zeiten großer technischer, wirtschaftlicher und sozialer Umbrüche und zunehmend beschleunigter Veränderungen die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit des Landes oder gar eine führende Rolle wiederzugewinnen.

Zum Beispiel ein deutscher Professor und situiertes Lernen

Professor Dr. Dieter Lenzen, wahrlich kein dünnes Stimmchen in der deutschen erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Landschaft, hat sich zu den wesentlichen Eckpunkten anstehender Reformen – Schulreform, Curriculumreform, Reform des täglichen Unterrichts – geäußert: Problemorientierung, Situativität und Personalität.³⁸⁰ Ausgehend von Alltagserfahrungen der (Nicht-)Verfügbarkeit schulisch erworbenen Wissens, wenn man es mal brauchen könnte, spricht er vom „trägen Wissen“, welches neben elementaren Kenntnissen wie Lesen und Schreiben das Hauptergebnis von neun bis dreizehn Jahren Beschulung sei. Sich auf die neuere Lehr-Lern-Forschung beziehend, plädiert er dafür, Konsequenzen aus der Erkenntnis zu ziehen, daß „Wissen grundsätzlich kontextgebunden erworben wird“ und daß „die entscheidenden Elemente des Kontextes die beteiligten Personen und die Situation“ sind, daß man „Wissen nicht besitzen kann, sondern daß es ‚relational definiert‘ ist“. (LENZEN 2000, 7) Das gelte nicht nur für die berufsbezogene Bildung, sondern auch für die Allgemeinbildung, welche zur Halbbildung würde, glaubte man, sie „anwendungsfrei, situationsungebunden und apersonal“ erwerben zu können. Auch in der Diskussion um eine „Neue Lernkultur“ spielen – über das hinaus, was es schon in einem guten klassischen, lehrerzentrierten Unterricht gab – konstruktivistischen Gedanken geschuldete Vorstellungen von Selbststeuerung, Selbstorganisation, Wirklichkeits-Sensitivität etc. eine große Rolle.³⁸¹ Außerdem diskutiert Lenzen, ob nicht zentrale Konzepte aus dem neuen system- und chaostheoretischen Paradigma – Selbstorganisation, Autopoiesis, Emergenz – empirisch gehaltvoller und theoretisch angemessener sein könnten als der klassische deutsche Bildungsbegriff.³⁸²

In den Diskussionen um Wissenschafts-Kritik und um eine mögliche Weiterentwicklung von Wissenschaft und Forschung spielen Situietheit und Relationalität von Wissen eine bedeutende Rolle. Ohne darauf näher einzugehen, verlangt Lenzen mit dem Begriff des situierten Lernens für alle Dimensionen einer Bildungsreform, daß diese Um-Orientierung nicht nur für die gesellschaftliche Erkenntnis-Gewinnung sondern auch für den individuellen Wissens-Erwerb gelte – und zwar von der Bildungspolitik bis zum Unterrichtsverständnis der einzelnen Lehrkraft. Ein Modell, wie si-

³⁷⁹ Vgl. dazu http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2001_0347.

³⁸⁰ LENZEN, Dieter: Wir benötigen ein neues Verständnis von Unterricht. Träges Wissen und situiertes Lernen. In: blz Zeitschrift der GEW Berlin 7-8/2000, S. 6-8. Auch unter <http://www.gew-berlin.de/stwverzframes.htm> → blz-Archiv → Jahrgang 2000 → blz 07-08/00 → Dieter Lenzen.

³⁸¹ Vgl. hierzu LENZEN, Dieter: Neue Lernkultur. Herausforderungen für Unterricht und Schule. (Vortrags-Ms. von 2001, erscheint demnächst).

³⁸² Vgl. hierzu LENZEN, Dieter: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Z. f. Päd. 43(1997)6, S. 949-968.

tuiertes Lernen in schulischer Praxis aussehen könnte, wird in einem Schulversuch an der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule in Berlin und an mehreren Hauptschulen in Bayern entwickelt und erprobt und von einer Gruppe unter der Leitung von Dieter Lenzen wissenschaftlich begleitet.³⁸³

Zum Beispiel das BLK-Programm "Kulturelle Bildung im Medienzeitalter"

Den Modellprojekten der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung folgen nicht automatisch ihren Ergebnissen entsprechende Veränderungen in der Bildungspolitik. Dennoch – sie werden immerhin konzipiert, finanziert und durchgeführt, um Erkenntnisse über Möglichkeiten und Bedingungen bildungspolitischer Entwicklungen und Veränderungen zu gewinnen.

Seit 2000 läuft ein Programm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, das 17 Einzelmodellprojekte aus 12 Bundesländern umfaßt.³⁸⁴ Als Ziel des Programms wird „die Entwicklung und Erprobung innovativer Modelle für den kreativen und kompetenten Umgang mit den neuen Medientechnologien in der kulturellen Bildung/Ausbildung“ genannt. Fragt man nach Anzeichen für eine mögliche Entwicklung in Richtung von Wissenskunst bzw. für eine Überwindung der traditionellen, engen Vorstellungen wissenschaftlich orientierter Bildung, fallen unter den insgesamt fünf näher bezeichneten Schwerpunkten des Programms zwei auf: 1) die Förderung neuer Wahrnehmungsmöglichkeiten und Schulung der Sinne in ästhetischen Arbeitsprojekten als Basis für Wahrnehmen, Erkennen und Lernen und 2) die Einbeziehung ästhetischer Erfahrungen als Lehrprinzip in den Unterricht aller Fächer und Schulformen. Die inhaltlich-konzeptionellen Ansatzpunkte stammen aus einer Expertise, die unter der Federführung von Prof. Dr. Karl-Josef Pazzini (Univ. Hamburg) für die BLK-Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ erarbeitet wurde.³⁸⁵

Beispielsweise das Projekt in Mecklenburg-Vorpommern, es heißt „Kreative Schule“.³⁸⁶ In diesem geht es um die Einbeziehung von ästhetischer Erfahrung als Lernprinzip in den Unterricht aller Fächer, Schulformen und -stufen. Insbesondere soll erprobt werden, wie sich in fächerverbindender Kooperation zwischen den musischen und anderen Fächern – z. B. Kunst und Geographie, Kunst und Biologie, Musik und Mathematik etc. – deren Gegenstände und Verfahrensweisen für die Unterrichtsgestaltung fruchtbar machen lassen.

Beispielsweise das Projekt in Berlin, es heißt „Zeitgenössische Kunst in die Schule!“³⁸⁷ Bildende KünstlerInnen und KlassenlehrerInnen sollen zusammenarbeiten und praktische Erfahrungen mit Formen und Konzepten prozesshafter Kunst gewinnen. Die Grenzen zu anderen Kunstarten (Theater, Musik, Sprache, Tanz) sollen dabei überschritten und Lehrpersonen anderer Fächer (Darstellendes Spiel, Deutsch, Musik, Sport, Religion, Geschichte) einbezogen werden. Außerdem soll parallel zur Arbeit an den Schulen ein Programm einer werkstattorientierten LehrerInnen-Fortbildung entwickelt werden.

³⁸³ Vgl. dazu <http://www.kids-now.de>, siehe auch weiter unten den Abschnitt „Zum Beispiel KidS ...“, ab S. 300.

³⁸⁴ Vgl. dazu <http://www.kubim.de/indexie.html>.

³⁸⁵ PAZZINI, Karl-Josef: Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Gutachten zum Programm. Bonn: BLK 1999. (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. 77), auch unter <http://www.blk-bonn.de/papers/heft77.pdf>.

³⁸⁶ Vgl. dazu <http://www.kubim.de/asp/custCustomView.asp?KEY=11>.

³⁸⁷ Vgl. dazu <http://www.kubim.de/asp/custCustomView.asp?KEY=5>.

Zum Beispiel Holunderschulen und Waldkindergärten

Eine Art Verändern von Bildungspolitik auf Graswurzel-Niveau praktizieren jene Schulen, welche auf das Zusammenwirken von ökologischen und bewegungsfördernden Aspekten setzen – sprich: das Leben und Lernen für ihre SchülerInnen und LehrerInnen verändern, indem sie ihre Schulhöfe umgestalten. Nach dem Motto „rund und krumm statt glatt und gerade“ werden mit wenig Geld und viel Eigenarbeit Schulhöfe, Schulgelände aller Art, aus einem Zustand, in dem sie eher an „Zufahrten zu Tiefgaragen“ erinnern, umgewandelt in Abenteuergärten. Die Idee heißt „Holunderschule“ und geht auf Heinrich Benjes zurück, pensionierter Grundschulrektor und Gärtner.³⁸⁸ Seit der Umgestaltung des ersten Pausenhofes in der Grundschule in Himmelpforten haben sich weitere rund 700 Kindergärten, Grundschulen, Gymnasien etc. in verschiedenen Bundesländern diese Idee zu eigen gemacht.³⁸⁹

Die Anne-Frank-Schule in Hamburg zum Beispiel spricht in bezug auf die Neuanlage und Gestaltung ihres Schulgeländes von fächer- und klassenübergreifendem Lernen, das weg von der einfachen Wissensvermittlung und hin zu Selbvertun, Fühlen, Erleben und Mitgestalten führt. Im Schulprogramm geht es unter anderem um die Stärkung der oftmals retardierten Sinneswahrnehmung der SchülerInnen, um das handelnde Erleben ihrer unmittelbaren natürlichen Umwelt, das Erfahren von Raumerlebnissen, um ökologische und soziale Handlungskompetenz und um die Förderung ihrer motorischen Fähigkeiten.³⁹⁰

Im allgemeinen reflektieren die Einrichtungen ihre Motivation für wie die Erfolge mit der Umgestaltung ihrer Gelände zu naturnahen Bewegungs-, Erlebnis- und Erfahrungsräumen eher pragmatisch als theoretisch: weniger aggressive Kinder, weniger Unfälle, Platz für Kreativität, Möglichkeit für Natur-Erfahrungen, welche Kinder selbst auf den Dörfern kaum noch alltäglich und spontan machen können. Höchstwahrscheinlich unterscheiden sich die verschiedenen Schulen darin, wie weitgehend sie ihren „Holunder“ und alles, was damit zusammenhängt und darum herum passiert, in den Unterricht integrieren. Dennoch ist überall das Bemühen deutlich erkennbar, den SchülerInnen an den Orten ihres gesellschaftlich organisierten Lernens Beziehungen zur nicht-menschlichen Natur zu ermöglichen – zusammen mit friedlicheren und kooperativen Beziehungen der beteiligten Menschen untereinander, mit der Entwicklung des eigenen Körpers (Motorik) wie der eigenen Gefühle (Emotionalität). Die Integration dieser verschiedenen Entwicklungs- und Bildungsaufgaben gleicht durchaus den Forderungen, die für die Entwicklung einer neuen Wissenschaft formuliert werden.

Ein ähnliches Anliegen verfolgen die Waldkindergärten und Naturkindergärten, deren Gruppen nicht in festen Räumen, sondern das ganze Jahr über im Wald spielen. Ruhe, Platz, Zeit – sowohl für die Begegnung mit den Wesen des Waldes wie für die Erfahrung eigener Möglichkeiten und Grenzen und für soziales Lernen, das sind die wesentlichen Argumente, aber auch die stabilere Gesundheit der Kinder, die sich täglich und bei praktisch jedem Wetter im Freien aufhalten und bewegen. Dabei spielen Kennenlernen der Natur, Respekt vor ihr und Verantwortungsgefühl für sie hier ausdrücklicher eine wichtige Rolle als in den Holunderschulen.

Das Konzept der Waldkindergärten stammt ursprünglich aus Skandinavien. Aus Dänemark sind sie seit etwa 1951 bekannt, 1968 wurde der erste in Deutschland gegründet. Derzeit spricht der

³⁸⁸ Vgl. dazu BRANDHORST, Peter: Rund und krumm statt glatt und gerade. Wenn Beton zu Gras wird: Der Holunderschulhof. In: E&W, Zeitschrift der GEW 7-8/2001, S. 24-26. Vgl. auch <http://www.jehnmusik.de/benjestext.htm> und <http://home.t-online.de/home/humanist.aktion/holunder.htm>.

³⁸⁹ Beispielsweise die Albert-Liebmann-Schule in Hannover unter <http://www.h.shuttle.de/h/als/holunder.htm> oder das ökologische Kindergarten-Projekt Borna unter <http://www.borna-online.de/suedraum/suedraum-tourismus/vereine/oekostation-borna/kindergarten/titelseite/titel.htm> oder die Michael-Ende-Schule in Gifhorn unter <http://home.t-online.de/home/mes-gf/ag/index.html>.

³⁹⁰ Vgl. dazu <http://www.anne-frank-schule-hamburg.de/schulprogramm99.htm#Schulgel%nde>.

Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten in Deutschland von über 220 Wald- und Naturkindergärten, wozu noch jene Einrichtungen kommen, die Waldgruppen haben oder regelmäßige Waldtage durchführen.³⁹¹ Eine Variation dieses Ansatzes, welche das unmittelbare Wohnumfeld der Kinder stärker einbezieht, nennt sich Freiland-Pädagogik – wie etwa das Münchner Projekt „Fliegenpilz“.³⁹²

Das Ghetto öffnen

Manche der Charakteristiken heutigen Schule-Machens folgen ziemlich alten Mustern. Beispielsweise bin ich irgendwann einmal darauf gestoßen, daß der Stunden-Rhythmus des Schultags angeblich bis auf den Gebets-Rhythmus der Novizen in den Klöstern des Mittelalters zurückverfolgt werden kann. Nicht ganz so alt ist, daß die Aufspaltung des Wissens in Schul-Fächer der Ausdifferenzierung und gegenseitigen Abgrenzung der Wissenschaften folgt – welche nur teilweise von den Inhalten und sehr deutlich von institutionellen Mechanismen universitärer Entwicklung und Karrieren bedingt sind. So sinnvoll die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten an die nächste Generation in vom Alltag der Erwachsenen separierten Schulen ursprünglich gewesen sein mag – heute hat sie zu einem Zustand geführt, in dem schon alltagssprachlich die Schule als außerhalb des Lebens, gelegentlich sogar als Nicht-Leben-sondern-Schule aufgefaßt wird. In den verschiedenen Ansätzen, Wissenschaft weiter zu entwickeln, geht es darum, Kontexte, Relationen und Bedeutungen in den Blick zu nehmen und gegen strikte Separierung nicht bloß Inter- sondern Trans-Disziplinarität herzustellen. Auch im schulischen Bereich gibt es Bestrebungen, die erkannte Wichtigkeit von Beziehungen, Kontexten und Bedeutungen und von der Selbst-Erzeugung der Lernenden organisatorisch wie methodisch umzusetzen.

Zum Beispiel KidS – von „Kreativität in die Schule“ bis „Schule im gesellschaftlichen Verbund“

Im Berliner Bezirk Kreuzberg begann im Schuljahr 1989/1990 an einer staatlichen Hauptschule das Projekt „Kreativität in die Schule“ – KidS an der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule unter der Leitung von Hildburg Kagerer.³⁹³ SchülerInnen und LehrerInnen arbeiteten regelmäßig und während der regulären Unterrichtszeit mit KünstlerInnen zusammen. Eine der Grundideen dabei war, die geschlossene Situation der „Zweierbeziehung“ zwischen Lehrkräften und SchülerInnen mit ihrem Charakter der Abgeschottetheit von Schule gegenüber dem „wirklichen“ Leben aufzubrechen. Andere Menschen – „Dritte“ – wurden in die Schule geholt, und die Menschen der Schule gingen mit ihren Leistungen aus der Schule hinaus – mit öffentlichen Aufführungen, Ausstellungen etc. Sowohl die Anforderungen als auch die Anerkennungen erhielten Ernst-Charakter. Nicht wenige SchülerInnen scheint dabei die Begegnung mit KünstlerInnen als Menschen, die existentiell mit Unsicherheiten und von ihrer Leistung leben, gegenüber der Existenzweise verbeamteter Lehrkräfte positiv beeindruckt zu haben. Aber auch die Veränderung der Unterrichtsorganisation, der Übergang vom Lernen in einzelnen Fächern zur selbständigen wie kooperativen Arbeit in thematischen Arenen, motiviert offensichtlich zu Lernen und Entwicklung, hilft, Persönlichkeiten wie Leistungen zu stabilisieren. All das in einem traditionell als extrem schwierig geltenden Umfeld, einem sozialen Brennpunkt, unter normalerweise schwierigsten Bedingungen wie 70% SchülerInnen anderer als deutscher Muttersprache etc.³⁹⁴

³⁹¹ Vgl. dazu <http://home.t-online.de/home/baum.sander/index.htm>.

³⁹² Vgl. dazu <http://www.kleinundgross.de/archiv.html> → Best of ... → Kindergarten-Schweinebraten → Fliegenpilze (6/01).

³⁹³ Vgl. dazu <http://home.t-online.de/home/ffo.cids/iprojekt.htm>.

³⁹⁴ Vgl. dazu KAGERER, Hildburg: Schule im gesellschaftlichen Verbund. Oder: Von der Notwendigkeit der

Die Erfahrungen waren derart positiv – hinsichtlich der schulischen wie der persönlichen Entwicklung der SchülerInnen als auch der gesamten Schule –, daß das Projekt weiterentwickelt wurde. 1995 bis 1999 folgte die Teilnahme am Modellversuch der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung unter dem Titel „Erweitern von Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrer und Schüler durch qualifizierte ‚dritte‘ Personen von außen mit dem Ziel einer Neuorientierung der Lehrerrolle“. Seit dem Schuljahr 2000/01 wird der Schulversuch „Schule im gesellschaftlichen Verbund“ durchgeführt.³⁹⁵ Erweitert wurde das berufliche Spektrum der Erwachsenen, die mit den SchülerInnen und LehrerInnen innerhalb und außerhalb der Schule zusammenarbeiten – sie stammen nicht mehr ausschließlich aus den verschiedenen Künsten, sondern repräsentieren die verschiedensten kulturellen, sozialen, technischen und wirtschaftlichen Berufs- und Lebensbereiche. Erweitert wurde der Rahmen der außerschulischen Zusammenarbeit durch die nicht nur finanzielle sondern vor allem praktische Kooperation mit Firmen wie BMW, Siemens etc.

Eine Entwicklung findet auch in anderer Hinsicht statt. Langsam, aber deutlich bemühen sich immer mehr Schulen um ein KidS-Konzept. Beispielsweise seit 1993 eine Gesamtschule in Wiesbaden, seit 1995 eine Grundschule in Berlin und zwei Volksschulen in Augsburg, seit 1996 eine berufsbildende Schule und 3 Volksschulen in München. Beispielsweise nehmen an dem Modellversuch „Schule im gesellschaftlichen Verbund“ neben der Berliner Ferdinand-Freiligrath-Oberschule noch vier Hauptschulen in verschiedenen bayerischen Städten teil.³⁹⁶

Unter dem Interesse, ob in diesem Projekt die Veränderungen von traditioneller Wissenschaft zu einer anderen Wissenschaft oder einer Wissenskunst widerscheinen oder gar vorscheinen, fällt auf, daß Abgeschlossenheit tendenziell aufgehoben wird – zwischen der Schule und dem „wirklichen“ Leben, zwischen den Fächern, zwischen ästhetisch-künstlerischen und naturwissenschaftlichen Herangehensweisen an den Wissenserwerb. Ebenfalls fällt auf, daß den Lernenden Gelegenheit gegeben, ja geradezu organisiert wird, sich selbst zu entwickeln und sich in Beziehungen – zu anderen Menschen, zu anderen Lebensbereichen, zu „Gegenständen“ – hineinzubegeben, sich zu engagieren. In referierten SchülerInnen-Aussagen wird immer wieder als wesentlich bezeichnet, daß sie durch Unterstützung, Anregung, Vorbild dazu ermutigt wurden, Veränderungen als zum Leben gehörend, als bewältigbare Herausforderung für die eigene Weiterentwicklung zu betrachten – selbstbewußt, flexibel und einfallsreich darauf zu reagieren. Im Konzept wird betont, daß durch die Veränderung von Schule die im Grunde gleichen Bedürfnisse nach Betätigung der eigenen Kräfte und nach gesellschaftlicher Beachtung, welche unter normal ungünstigen Umständen viel zu häufig zu selbst-zerstörerischem wie extrem störendem bis destruktivem Verhalten führen, in eine individuell wie sozial befriedigende Richtung gelenkt werden.

Zum Beispiel *peer-teaching*

Irgendwann in den späten 80er-Jahren beschäftigten sich Schüler und Schülerinnen eines Münchner Gymnasiums mit dem Thema kultureller Differenzen – außerhalb des Unterricht, aber mit Unterstützung des Lehrers Wunibald Heigl, der auch am Pädagogischen Institut des Schulreferats München tätig ist. Was sie gelernt hatten über ihre Umwelt, aber auch über sich selbst und über einen konstruktiven Umgang mit Problemen der Fremdenfeindlichkeit wollten sie auch weitergeben. Daraus entstand das Projekt Anti-Rassismus-Training, kurz A.R.T.³⁹⁷ SchülerInnen nehmen

„Dritten“. In: Materialien des Forum Bildung. Erster Kongreß des Forum Bildung am 14. Und 15. Juli 2000 in Berlin. Bonn: o.J. (2000), S. 343-358. Auch unter http://www.forum-bildung.de/bib/tpl_bib_reader.php3?bib_id=124 → Volltext → S. 25ff.

³⁹⁵ Vgl. dazu <http://www.kids-now.de/home.htm>.

³⁹⁶ Zu KidS in München siehe <http://www.pifwe.muc.kobis.de/paeddienst/egr/kids.htm> und <http://w4.siemens.de/knowledge-zone/de/aktionen/kids/start.htm>, zu diesen und weiteren KidS-Schulen in Augsburg <http://www.fill.de> → KIDS.

³⁹⁷ Vgl. dazu <http://home.link-m.de/art/index.htm>.

an Seminaren teil, in denen sie sich zu TrainerInnen ausbilden, um dann in jüngeren Klassen ihrer Schule Projekt-Stunden zu Fragen des Rassismus und des Widerstehens gegen Neonazi-Propaganda durchzuführen. Der Ansatz ist außerordentlich erfolgreich, in mehr als zehn Jahren haben sich mehrere Generationen von SchülerInnen als TrainerInnen ausgebildet und dann ihren jüngeren MitschülerInnen geholfen, sich mit eigenen Vorurteilen und mit rassistischer Beeinflussung auseinanderzusetzen. Die Schule hat nach eigenen Aussagen trotz eines in dieser Hinsicht ungünstigen Umfeldes ein friedliches und tolerantes Klima. Seit dieses Projekt 1990 das Bundesverdienstkreuz erhalten hat, hat es sich auch auf andere Schulen verbreitet, hat noch eine ganze Reihe anderer Auszeichnungen erhalten – und ist als Materialkoffer wie als Seminar über die Landeszentralen Politische Bildung bundesweit zugänglich.

Verschiedene Faktoren tragen zu dem anhaltenden Erfolg bei. Kognitives Lernen – korrekte Informationen gegen Unwissen und falsche Annahmen, z. B. über die Zahlen von Ausländern in Deutschland – wird verbunden mit emotionalem Lernen – Auseinandersetzung z. B. mit eigenen und fremden Ängsten und Aggressionen. Theoretisches Lernen wird mit Handeln, mit praktischem Engagement verbunden – die SchülerInnen betreuen z. B. Flüchtlingskinder. Vergleichsweise trockene Informationen werden mit kreativer, künstlerischer Tätigkeit verbunden – beispielsweise werden Plakate, Videos, Theaterstücke, Schulfeste etc. entworfen, gestaltet, präsentiert. Als ganz wichtig wird das tendenzielle Aufheben der Regel „Erwachsener lehrt – Kind lernt“ betrachtet – die jeweiligen Lehrenden sind meist nur zwei oder drei Jahre älter als ihre AdressatInnen. Das macht das Eingehen von Beziehungen, in denen heikle Themen offen angesprochen werden können, offensichtlich leichter. Und in gewisser Hinsicht werden auch die Grenzen zwischen der Schule und dem Leben außerhalb überwunden – nicht nur, weil die jungen TrainerInnen auch in andere Einrichtungen zu Gleichaltrigen oder wenig Jüngeren eingeladen werden. In den Trainings, aber auch in den Projekt-Stunden geht es auch darum, inhaltlich wie emotional und sprachlich fit zu werden für entsprechende Argumentationen in der Familie, auf der Straße, in der U-Bahn etc.

Komplexe Beziehungen als Prozesse

Wir existieren nur in Beziehungen – diese Beziehungen sind vielfältig und komplex und sie sind in Bewegung, sie sind Prozesse. Diese Aspekte des Diskurses um eine Veränderung von Wissenschaft spielen in verschiedenen pädagogischen Veränderungsbemühungen eine wichtige Rolle. Unter der Perspektive der möglichen Entwicklung hin zu einer Wissenskunst sind speziell jene pädagogischen Ansätze interessant, für die ausdrücklich künstlerisches Tun ein wesentliches Element von Lernen überhaupt ist – sei es mit Kindern oder mit Erwachsenen. Hier nur zwei Beispiele:

Zum Beispiel Kleinkind-Erziehung im italienischen Reggio d'Emilia

In Italien, in der Region Emilia Romagna, gibt es eine Stadt Reggio. Dort wird in den kommunalen Kinderkrippen und Kindergärten nach einem Konzept gearbeitet, dessen Bedingungen der Möglichkeit wesentlich mit den sozial- und bildungspolitischen Entwicklungen im Nachkriegs-Italien und speziell in dieser nord-italienischen Stadt, dann aber auch mit den Vorgaben der italienischen Gesetze seit Ende der 60er-Jahre zur Klein- und Kleinstkind-Erziehung als Bildungsaufgabe zusammenhängen. Die Verdichtung dieser Arbeit und dieses Engagements vieler Eltern, Erzieherinnen und Kommunalpolitiker zu einem Konzept hat aber auch mit dem Wirken des ehemaligen Volksschullehrers Loris Malaguzzi zu tun.³⁹⁸ Heute ist dieses Konzept als Reggio-Pädagogik im

³⁹⁸ Vgl. dazu DREIER, Annette: Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin: FIPP 1993; Weinheim, München: Juventa 1993.

europäischen Ausland, besonders in Deutschland und in Berlin, möglicherweise bekannter als in Italien selbst.³⁹⁹ Es handelt sich um ein reiches Konzept mit einer inzwischen jahrzehnte-langen Tradition, dessen Praxis ständig reflektiert und weiterentwickelt wird. Hier können davon nur einige wenige Aspekte angesprochen werden.

Verschiedene AutorInnen sehen die Wirklichkeit dieser Pädagogik – je nach ihren eigenen Interessen – unter verschiedenen Perspektiven. Der eine betont, daß die Schlüssel zum Erfolg in der Qualität der Arbeit liegen – in der Qualität des Trägers, der BeraterInnen, der LeiterInnen – und darin, daß die Beteiligten sich Ziele setzen und diese auch verfolgen und dabei konsequent kooperieren, während sie gleichzeitig für Veränderungsprozesse offen sind.⁴⁰⁰ Viele sind davon beeindruckt, wie das Bild vom „reichen Kind“, das über „100 Sprachen“ verfügt, die Erzieherinnen dazu bringt, die Kinder, ihre verschiedensten Prozesse und ihre aktuellen Interessen, genau zu beobachten und zu dokumentieren, um sie auf ihren Lernwegen zu begleiten – welche sie aber selbständig und aus eigenem Antrieb gehen. Kinder, auch die aller kleinsten, gelten hier also nicht als defizitäre Mängelwesen, die von Erwachsenen belehrt oder gar gebildet werden, sondern als höchst aktive und kompetente ErforscherInnen ihrer Welt. Eine große Rolle spielen dabei die Respektierung des Kindes in den täglichen Begegnungen, welche auch Begegnungen der Rechte von Erwachsenen und der Rechte von Kindern sind – Rechte auf Lernen und Erkenntnis, auf Ausbildung des Selbst, auf schöpferisches Leben, auf Erfahrungen mit Gleichaltrigen.⁴⁰¹

„Das Auge schläft, bis es der Geist mit einer Frage weckt.“⁴⁰² Die Kinder nehmen mit der Welt vielfältigste Beziehungen auf, mit den kleinsten bis zu den größten natürlichen Erscheinungen (von der Heuschrecke bis zur Sonne) wie auch mit ihrer städtischen Umgebung (vom steinernen Löwen am Marktplatz bis zur Mimik von Passanten) und dem Schrott der Industriegesellschaft (Baustellenabfälle als Material zur Erforschung wie zur künstlerischen Gestaltung). In diesen Prozessen entwickeln sie ihre unterschiedlichsten Fähigkeiten des Wahrnehmens, des Untersuchens, des Erkennens, des Sich-Ausdrückens – Freiheit als das Lernen, sich selbst zu äußern, zu erklären und dabei Bedeutung zu schaffen. Kinder wie Erzieherinnen werden dabei von KünstlerInnen unterstützt, die in den Einrichtungen eigene Ateliers haben. Praktisch alle Bericht-ErstatteInnen sind von der Qualität der Arbeiten der Kinder beeindruckt, von ihrer Differenziertheit im Ausdruck, ihrer Sorgfalt und Ernsthaftigkeit. Ein Berliner Künstler hebt die Prozeß-Orientierung der künstlerischen Arbeit in den Reggio-Kindergärten hervor, betont ihre nahe Verwandtschaft zur modernen Kunst wie auch das selbstverständliche Benutzen von Fotoapparaten, Kopierern, Computern, Scannern etc. im Ausschöpfen der verschiedensten Weisen, vielfältigste Beziehungen zu allen möglichen und unmöglichen Elementen der Welt aufzunehmen. Für Kinder wie für Erwachsene gelte, daß es sich hier um eine Lernkultur handle, welche aus komplexen, mehrsprachigen (incl. ästhetischer Formensprachen), beweglichen und vernetzten Elementen bestehe.⁴⁰³

Daß sich die praktischen Auswirkungen des Interesses deutscher ErzieherInnen und Kita-BeraterInnen am Konzept aus Reggio d'Emilia nicht selten darauf beschränken, ein paar Spiegel-

³⁹⁹ Vgl. dazu nur als Beispiel <http://www.dialog-reggio.de/index.htm> und die dort aufgeführte, schier unüberschaubare Liste von Publikationen.

⁴⁰⁰ PROT, Roger: Reggio, Hamburgio, Frankfurtio, und so weiterio? In: klein&groß 03/1999, auch unter http://www.kleinundgross.de/inhalt/archiv/best-of/bestof2/0399_regio.html.

⁴⁰¹ SOMMER, Brigitte: Kinder mit erhobenem Kopf. Kindergärten und Krippen in Reggio Emilia. Neuwied: Luchterhand 1999. Besprechung von DREISBACH-OLSEN, Jutta und SEIFERT, Christa: Erziehung zum Selbstbewußtsein. Reggio zum Einsteigen. In: blz 2/2000, S. 19f.

⁴⁰² HERMANN, Gisela; RIEDEL, Heide; SCHOCK, Robert; SOMMER, Brigitte: Das Auge schläft bis es der Geist mit einer Frage weckt. Krippen und Kindergärten in Reggio/Emilia. Berlin: FIPP 1984.

⁴⁰³ BREE, Stefan: Surfen in Reggio oder die Lust zu lernen – Annäherungen an eine andere Lernkultur. In: klein&groß 11-12-/99, S 6-11, auch unter http://www.kleinundgross.de/inhalt/archiv/best-of/bestof3/1199_surfen.html.

fliesen in Augenhöhe der Kinder aufzukleben und zu hohe Decken mit ein paar Baldachinen abzuhängen, ist hier weder wichtig noch Thema. Interessant ist hier, daß sich in dieser Klein- und Kleinstkind-Pädagogik vieles findet, das in den Diskussionen um eine neue, eine veränderte Wissenschaft eine bedeutende Rolle spielt – ja, was auf Ansätze zu einer Wissenskunst in der Bildung hinweist. Wissen wird im Eingehen von Beziehungen gewonnen, sowohl zur gegenständlichen wie zur sozialen Welt. Alle Erkenntnis wird in Prozessen erzeugt, ist zunächst mehr dynamisch als systematisch. Erkenntnis wird nicht in sinnliche, kognitive und emotionale aufgespalten, d. h. Wissen und Bedeutung werden ausdrücklich nicht getrennt sondern verbunden. Traditionelle Grenzen zwischen wissenschaftlichen und künstlerischen Herangehensweisen werden ständig überschritten. Vernunft, Phantasie und Gefühl, Ausdruck und Kommunikation, Körperlichkeit, Vorstellungskraft, Kunst und Wissenschaft wirken zusammen. Der pädagogische Ansatz selbst ist keineswegs theoriefrei, die Theorie wird aber nicht „umgesetzt“, sondern die einzelnen Kinder in ihrer Individualität wie Sozialität werden ernst genommen – Ziel sind weder „nach unten“ durchdeklinierte universale Begriffe noch unreflektierter Pragmatismus.

Zum Beispiel Erzieherinnen-Fortbildung in Berlin

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung vergibt alle drei Jahre Innovationspreise. 1999 erhielten Stefan Bree und Gudrun Lenz einen davon für ihr Projekt „Eigen ist Art“.⁴⁰⁴ Sie hatten 1997 zwei jener Kurse durchgeführt, mit denen seit 1992, also nach der „Wende“, Erzieherinnen aus dem Ostteil der Stadt die Möglichkeit geboten werden sollte, sich – 30 Tage lang und berufsbegleitend – mit der im Westen Deutschlands bzw. Berlins aktuellen pädagogischen Diskussion und ihren eigenen beruflichen Perspektiven bekanntzumachen und auseinanderzusetzen. Die beiden entwickelten ein werkstattähnliches Konzept, mit dem sie aus der Perspektive und aus dem Archiv der modernen bildenden Kunst ästhetisch-künstlerische Prozesse provozierten und inszenierten – um damit individuelle und gemeinsame Zugänge zu zentralen Themenstellungen der aktuellen Bildungsdebatte zu eröffnen. Ihr Hauptanliegen war, durch ungewöhnliche Grenzüberschreitungen zwischen Kunst und Pädagogik auf grundlegende inhaltliche Veränderungen des Bildungsbegriffs aufmerksam zu machen.

Auch außerhalb des Bereichs von Erzieherinnen-Weiterbildung werden ästhetisch-künstlerische Prozesse als zentrale Methode in komplexen Erfahrungs- und Lernzusammenhängen eingesetzt. Stefan Brée beschreibt ein Seminar aus dem Kontext von „Organisationsentwicklung, Evaluation und Qualitätssicherung an Volkshochschulen zur Anpassung an den Strukturwandel“.⁴⁰⁵

⁴⁰⁴ Kurzbeschreibung unter http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1999/innov_eigen_ist_art.htm
 BASTIAN, Hannelore: Eigen ist Art – Laudatio. In: Schlutz, Erhard (Hrsg.): Lernkulturen. Innovationen, Preise, Perspektiven. Frankfurt/M.: DIE 1999, S. 94f.
 BREE, Stefan und LENZ, Gudrun: Eigen ist Art – Rahmen und Anlaß. In: Schlutz, Erhard (Hrsg.): Lernkulturen. Innovationen, Preise, Perspektiven. Frankfurt/M.: DIE 1999, S. 96.
 BREE, Stefan: Weiterbildung als komplexes ästhetisches Lernexperiment. In: Schlutz, Erhard (Hrsg.): Lernkulturen. Innovationen, Preise, Perspektiven. Frankfurt/M.: DIE 1999, S. 97-110.
 LENZ, Gudrun: Der Stein des Anstoßes. In: Schlutz, Erhard (Hrsg.): Lernkulturen. Innovationen, Preise, Perspektiven. Frankfurt/M.: DIE 1999, S. 111-114.

⁴⁰⁵ BRÉE, Stefan: Lernprobleme einer Organisation als ästhetisches Experiment. Versuch zu einer ästhetischen Didaktik des Lernens von Organisationen. Ms. zur Veröffentlichung In: Zech, Rainer u. Ehses, Christiane (Hrsg.): Organisation und Innovation. Hannover: Expressum 6/2000.

Alles Theater

Daß in Schulen Theater gespielt wird, ist nicht unbedingt etwas Neues. Zumindest in Gymnasien gehörten und gehören das Einstudieren und Aufführen von Theaterstücken dazu wie ein Schulorchester oder ein Schulchor. Nicht selten gehören solche Erfahrungen für die beteiligten Schülerinnen und Schüler zu dem, was ihnen nach Jahren von ihrer Schule überhaupt und auch noch positiv in Erinnerung bleibt. Die Bedeutung von Theater für Bildung kann darüber aber deutlich hinausgehen – Theater kann auch ein Zugang sein, Pädagogik von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung zu verändern, weiterzuentwickeln.

Zum Beispiel Oper an der Schule in Schottland und in Finnland

Seit 1971 produziert die Bildungsabteilung (*education unit*) der Schottischen Oper „*Scottish Opera for All*“ Inszenierungen zum Mitmachen mit eigenen Programmen für Grundschulen und Sekundarschulen.⁴⁰⁶ Die Inszenierungen dieser Programme gehen auf Tour – zwei, maximal drei SolistInnen, viele Kostüme und Kulissen. Für die Schulprogramme sind die vielen Kostüme relativ klein und müssen äußerst haltbar genäht sein, sie werden nämlich beispielsweise während der *Primary School Tours* von bis zu fünftausend Kindern getragen. Die Oper erstellt ein Bildungspaket (*educational package*), welches sie vorab an die teilnehmenden Schulen schickt. Dort haben die Lehrkräfte der verschiedensten Fächer – allen voran selbstverständlich der Musik – dann die Möglichkeit, mit ihren SchülerInnen in Vorbereitung auf die Aufführung kleine Rollen und die Chöre, aber auch Bewegung auf der Bühne einzustudieren, sich mit Literatur und Sprache und mit Geschichte auseinanderzusetzen, sich lesend und schreibend und malend verschiedenen Aspekten des jeweiligen Themas zu nähern, in der Vorbereitung des großen, durchaus öffentlichen Ereignisses planend, rechnend und organisierend tätig zu werden etc. Die Spannbreite des Engagements reicht von der Musiklehrkraft alleine über die Einbeziehung der meisten Lehrkräfte mit ihren Fächern bis zur ganzen Stadt, die für ein Jubiläum eine eigene Oper in Auftrag gibt.

In den Erläuterungen zum Konzept wird mehr die Notwendigkeit thematisiert, in der Situation des „Flächenstaats“ Schottland Kultur unters Volk, in Städte ohne eigenes Theater, sozusagen aufs Land zu bringen – eine Aufgabe für die nationale Einrichtung Schottische Oper. Es geht aber auch um die Einsicht, daß Teilnehmen, Partizipieren, einer der Hauptwege ist, auf denen Kinder lernen. Der immense und schon so lange anhaltende Erfolg dieses Programms (30 Jahre!) hängt sicher mit vielen Faktoren zusammen, die Theater überhaupt für Menschen interessant machen – dramatische Bewegung, Musik, in andere Identitäten schlüpfen, sich ausprobieren, einen Konflikt aus gewisser Distanz bearbeiten usw. usf. Unter pädagogischem Gesichtspunkt ist hier aber wesentlich interessant, daß mit der Aufführung vor Publikum eine Ernstsituation geschaffen wird, von deren motivierender Kraft alle die verschiedenen Lern- und Übungsaufgaben zehren, und daß mit dem Inhalt des Stücks eine Art thematischer Fokus geboten wird, der das Lernen in den verschiedenen Fächern zusammenführt – es zumindest ermöglicht, über ein komplexes Ganzes in einem Kontext zu lernen. Gleichzeitig ist die Unterstützung durch professionelle OpernsängerInnen und KostümbildnerInnen sicher nicht zu unterschätzen – ihre Arbeit ermöglicht, daß das Endergebnis genau so glanzvoll wird wie die für Kinder sonst nur konsumierbaren kulturellen Ereignisse.

Die Finnische National-Oper, das Savonlinna Opern-Festival, die Oper von Tampere und die Bildungsabteilung der Stadt Helsinki haben diese Idee aufgegriffen. Zunächst gab es im Jahr 2000 im Rahmen von EU und Helsinki als europäischer Kultur-Hauptstadt eine schottisch-finnische Koproduktion – ein sehr erfolgreiches Projekt mit Aufführungen in Helsinki, in London und in Irvine/Schottland, zuletzt mit 350 beteiligten schottischen und finnischen Kindern. In Finnland

⁴⁰⁶ Siehe dazu <http://www.scottishopera.org.uk/forall.html>.

wurde ein dem schottischen vergleichbares Programm für Schulen entwickelt. Eine Mini-Oper zu einem historischen Thema wurde in Auftrag gegeben und mit SolistInnen und Kostümen vorbereitet. Den ersten Berichten zufolge ein äußerst erfolgreiches Programm. Zur Zeit wird an seiner Weiterentwicklung mit einer Vorbereitung für die Lehrkräfte der sich beteiligenden Schulen gearbeitet.⁴⁰⁷

Zum Beispiel Nathan 2000 in Hamburg

Im Lessing-Gymnasium in Hamburg gehört Darstellendes Spiel zum Unterrichts-Angebot.⁴⁰⁸ Dort wurde Lessings Nathan von einem multi-ethnischen Ensemble auf die Bühne gestellt: Die Darstellerin der Recha ist Kurdin, der Tempelherr ein junger wolga-deutscher Russe, der Sultan Afghanistan-Flüchtling, dazu kamen Serben, Hindu, Türken und ein waschechter Hamburger.⁴⁰⁹ Die Schülerinnen und Schüler wurden von ihrem Lehrer Gunter Mieruch ermuntert, über ihre eigenen Erfahrungen zu schreiben – so wurde dem Stück über religiös und ethnisch motivierte Konflikte und Toleranz eine zweite Ebene eingezogen. Mit Lessings Stück wurde eine alte Wurzel der so spontan erscheinenden alltäglichen Gewalt ausgegraben. Die harte Arbeit während der Proben hat geholfen, sie im wahrsten Sinne des Wortes zur Sprache zu bringen. Die Schülerinnen und Schüler brachten in das Stück die unterschiedlichsten Fähigkeiten aus ihrem Leben vor und außerhalb des deutschen Gymnasiums ein, gleichzeitig lernten sie nicht nur eine Menge, sondern sie reiften als Persönlichkeiten. Nebenbei erbrachte das Lernen der Rollen noch einen regelrechten Schub, was das Beherrschen der deutschen Sprache angeht. Nicht zu vergessen eine offensichtlich höchst überzeugende Aufführung – die Rezensentin schrieb von Feinfühligkeit und ungeheurer körperlicher Präsenz, davon, sich keineswegs im Laientheater gefühlt zu haben.

Wie gesagt, Darstellendes Spiel im Gymnasium ist per se nicht außergewöhnlich oder besonders zukunftsweisend. Dennoch zeigt dieses Beispiel, daß es möglich ist, damit schulischen Stoff und jugendliches Leben auf eine Weise zu verbinden, daß der Stoff Bedeutung und das Leben Stimme und Bewußtheit gewinnen – und die Beteiligten Wissen, Können und Reife.

Daß Interesse und Bereitschaft, aus denen heraus solche Keime weiterwachsen könnten, durchaus vorhanden sind, zeigt beispielsweise das schon mehrmals durchgeführte TUSCH-Projekt – Theater und Schule – in Berlin. Am Durchlauf 1999/2000 haben Partnerschaften zwischen 19 Theatern und 22 Schulen aus ganz Berlin teilgenommen. Von den Berliner Theatern war die ganze Bandbreite von der Deutschen Oper und der Komischen Oper bis zum Puppentheater und zum Grips-Theater an dem Projekt beteiligt.⁴¹⁰

Zum Beispiel Legislatives Theater in Brasilien

Der Theatermacher Augusto Boal leitete 1956 das *Teatro de Arena* in Sao Paulo.⁴¹¹ Nach einer langen „Karriere“ mit Verhaftung, Folter und Exil wurde er 1993 in Rio de Janeiro Stadtrat. Während des Exils gründete Boal 1979 in Paris das erste *Centro Teatro do Oprimido*. Das Theater der

⁴⁰⁷ Inform. aus einer Podiums-Diskussion am 17. März 2000 auf dem *International Forum on Arts Education* in Helsinki und persönliche Korrespondenz mit Ulla Laurio von der Finnischen National-Oper im Okt. 2001.

⁴⁰⁸ Vgl. dazu <http://www.hh.schule.de/lessing> → Theater.

⁴⁰⁹ Vgl. dazu TITZE, Marion: Nathan in Turnschuhen. In: Freitag v. 21.4.2000, S. 3, auch unter <http://www.freitag.de/2000/17/00170301.htm>.

⁴¹⁰ Vgl. dazu KITZEROW, Anne-Lu und OETTEL, Anne: Das TUSCH-Projekt arbeitet mit kräftigen Farben. In: biz 7-8/2000, S. 29-30. Auch <http://bebis.cidsnet.de/faecher/fach/darstellen/index.html> und die web-sites einiger der beteiligten Schulen wie z. B. <http://www.ernst-reuter-oberschule.de/tusch.htm>, <http://www.nelly-sachs-gymnasium.de/TuSch.htm>, <http://www.welzel-berlin.de/tusch>.

⁴¹¹ Vgl. dazu das Interview mit Augusto BOAL, das Christian MOKRICKY mit ihm geführt hat. In: planet 14 v. Februar/März 2000, auch unter http://planet.gruene.at/planet14/kulturnatur/k_boal_m.htm und <http://planet.gruene.at/planet14/kulturnatur/THEATER.html>.

Unterdrückten als Methode, als Sprache, die in Sozialarbeit, Psychiatrie, politischer Arbeit und auf dem Theater eingesetzt wird, wird inzwischen in über 70 Ländern praktiziert und es gibt mehrere Festivals jährlich. Auch in den deutschsprachigen Ländern stößt das Konzept auf größtes Interesse – von Paulo-Freire-Gruppen⁴¹² über theaterpädagogische Institute bis zu den Jesuiten.⁴¹³

Als Stadtrat gründete Boal mit seinen MitarbeiterInnen vom Theater Forumtheater-Gruppen – es wurden Stücke zu Alltagsproblemen in der Stadt entwickelt und auf Straßen und Plätzen gespielt und das Publikum brachte Ideen zur Lösung der dargestellten Probleme auf die Bühne. Die Theatermacher stellen die Fragen und das Publikum entwickelt die Antworten – was die gewohnten Rollen beider Seiten verändert. Eine Weiterentwicklung dieses Forumtheaters führte dann zum Legislativen Theater. In einer sogenannten Umsetzungszelle werden nach der Arbeit auf der Bühne gemeinsam mit Betroffenen und JuristInnen gesetzrelevante Vorschläge formuliert und an die gesetzgebenden Versammlungen gerichtet. Boal berichtet, daß – obwohl die Arbeit im Stadtrat von Rio schon wegen dessen Zusammensetzung äußerst schwierig ist – von 30 Gesetzesinitiativen immerhin dreizehn durchgesetzt werden konnten. Und er hält das Konzept des Legislativen Theaters durchaus auch für europäische Länder für geeignet: „Warum sollen Stücke zur Asylproblematik nicht vor dem Parlament stattfinden? Warum sollen Legislatives-Theater-Präsentationen zu kommunalen Themen nicht im Rathaus mit dem Bürgermeister abgehalten werden?“

Augusto Boals Theater wurde 1994 von der UNESCO als *method of social change* anerkannt – künstlerische Mittel einsetzen, sie „gewöhnlichen“ Menschen anbieten, damit sie ihre eigenen Anliegen, Lösungen für ihre Probleme formulieren und – in Verbindung mit traditionelleren politischen Wegen – zu Gehör bringen. Politische Arbeit und politische Bildung gehen hier ineinander über. Blickt man nicht primär auf die Gesetzesinitiativen sondern auf die praktizierte Erwachsenenbildung, so wird sichtbar, daß hier Erkenntnis und Bedeutung und Konsequenzen ohne den Versuch einer Trennung mit künstlerischen Mitteln befördert werden – Wissenskunst in der Bildung wie in der Politik. Aber auch in kleinerem Maßstab, wie etwa in der interkulturellen Arbeit mit einer bayerischen Hauptschulklasse, scheint sich der Ansatz des Theaters der Unterdrückten zu bewähren.⁴¹⁴

Und so weiter, und so fort

In verschiedenen pädagogischen Veränderungsbemühungen werden die Künste und die Ausbildung von intellektuellen Fähigkeiten wieder zusammengebracht – vergleichbar dem Diskurs um eine Überwindung der Gespaltenheit menschlicher Erkenntnismöglichkeiten in Wissenschaften und Künste, in Intellekt und Körper. Die Reihe von Beispielen könnte immer weiter fortgesetzt werden – ich will nur noch einige wenige erwähnen.

Zum Beispiel Lernen durch Tanzen – *Edudance* in Südafrika

Im Jahre 1978 und noch viele Jahre danach war Südafrika ein Apartheidstaat. In diesem Jahr gründete eine weiße südafrikanische Tänzerin und Choreographin, zunächst in ihrer Garage, eine nicht-rassistische Tanz-Compagnie mit Ausbildungs-Programm – *Moving into Dance*. Die motivierende Vision der Gründerin war, zeitgenössische westliche „weiße“ und traditionelle afrikanische „schwarze“ Tanzkultur und Traditionen zu einer Begegnung zu bringen und daraus etwas der aktuellen südafrikanischen Situation Angemessenes zu entwickeln. So entstand der *Afrofusion* ge-

⁴¹² Vgl. dazu, überhaupt zu umfangreichen Informationen zum Thema in Deutsch <http://www.joker-netz.de>.

⁴¹³ Vgl. dazu <http://www.kardinal-koenig-haus.at/theater.htm>.

⁴¹⁴ Siehe dazu <http://www.isoplan.de/aid/2001-2/projekte.htm>.

nannte Stil – mit großem, auch internationalem Erfolg.⁴¹⁵ In der zweiten Hälfte der 90er-Jahre ist die Truppe unter anderem auch in verschiedenen deutschen Städten aufgetreten, ebenfalls auf der Expo 2000 in Hannover. *Moving into Dance* bildet nicht nur den Nachwuchs für die eigene Compagnie aus. In einem eigenen Programm – den *Community Dance Teacher Training Courses* – bilden sie junge Leute aus den Townships aus, welche dann ihrerseits als Tanz-ErzieherInnen für Kinder und Jugendliche arbeiten.⁴¹⁶ Als Ziele werden sowohl Arbeitsmöglichkeiten für bildungsmäßig benachteiligte junge Menschen genannt, als auch die Bereicherung der Erziehung/Bildung und konstruktive Erholung/Freizeit (*educational enrichment and constructive recreation*) für die Jugend des „Neuen Süd-Afrika“.

Seit 1993 gibt es aber auch Außer-Haus- oder Beratungsprogramme für Schulen (*outreach programme Moving into the Community*). Edudance (*educational dance*) wurde als Methode entwickelt, das Lernen in den verschiedensten „Fächern“ durch Tanzen, auch als kreative Bewegung bezeichnet, zu erleichtern – oder für viele Kinder in den süd-afrikanischen Townships überhaupt erst zu ermöglichen.⁴¹⁷ Wird Tanz als eine nicht-verbale Form der Kommunikation betrachtet, können Naturwissenschaften, Schriftspracherwerb, Mathematik etc. durch Bewegung erlernt werden – und das mit größerer Wahrscheinlichkeit auf bleibenden Erfolg als durch Auswendiglernen.⁴¹⁸

- Mathematische räumliche Begriffe wie Winkel, horizontal, vertikal, parallel usw. können durch Bewegung gelehrt werden.
- Arithmetische und numerische Beziehungen können durch rhythmische Spiele gelehrt werden.
- In Bewegungsspielen können sprachliche Begriffe erfahren und Buchstabieren gelehrt werden.
- Naturwissenschaftliche, historische und geographische Themen können durch Projekte erforscht werden, in welchen die Kinder Probleme identifizieren, darstellen und lösen.

In einer Gesellschaft, die mit dem Erbe der Apartheid lebt, wird Tanz eingesetzt, um Vertrauen und ein positives Selbstbild aufzubauen, um kommunikative und soziale Fähigkeiten zu lehren, um Kreativität zu ermutigen, um die Energie von Jugendlichen auf sozial akzeptable Aktivitäten zu richten, um Disziplin und Kontinuität zu bieten. Die Lehrkräfte in den Schulen sind begeistert und die Nachfrage ist weit größer als die Kapazitäten von *Moving into Dance* – über 2000 Kinder in 25 Schulen in verschiedenen Townships nehmen am Programm teil. Im Ergebnis wurde eine berufsbegleitende LehrerInnen-Fortbildung in der Methode des *Edudance* entwickelt – als Tanzunterricht wie als Methode für die verschiedenen Lerngegenstände.⁴¹⁹



Edudance-TrainerInnen stellen das Programm in einer Schule vor⁴²⁰

⁴¹⁵ Vgl. dazu <http://www.midance.co.za>, auch <http://www.artsdiary.org.za/guide/dance.html> und <http://www.mg.co.za/mg/art/theatre/9810/981015-dance.html>.

⁴¹⁶ Vgl. dazu <http://www.midance.co.za/edudance.htm>.

⁴¹⁷ Vgl. dazu http://www.midance.co.za/outreach_new.htm.

⁴¹⁸ Siehe z.B. GLASSER, Sylvia: Teaching Maths and Science through Dance. (Vortrags-Manuskript von der DACI-Conference in Sydney, July 1994).

⁴¹⁹ Vgl. dazu http://www.midance.co.za/inset_new.htm.

⁴²⁰ Aus: <http://www.midance.co.za>.

Zum Beispiel Mathematik durch Kunst lehren und lernen

Mathematik, die Reduktion der Welt auf Quantitäten und deren Relationen, funktioniert seit langem im allgemeinen Verständnis, aber auch in der Schule als das Non-plus-ultra von emotionsloser Objektivität, von reiner, abstrakter Wissenschaft. Viele Menschen – Kinder, Erwachsene, SchülerInnen und Lehrkräfte – haben Angst vor Mathematik. Und dennoch gibt es die verschiedensten Ansätze, mit dem Lehren und Lernen von Mathematik anders umzugehen – Ansätze, die durchaus in die gleiche Richtung weisen wie die Versuche, die verschiedenen Spaltungen in der Wissenschaft zu überwinden.

- Zum Beispiel haben brasilianische und niederländische Lehrkräfte bzw. LehrerausbilderInnen ein Konzept entwickelt, Mathematik durch Kunst zu lehren und zu lernen.⁴²¹
- Zum Beispiel gibt es die *International Society of The Arts, Mathematics & Architecture (ISAMA)*, der es nicht nur um die Beziehungen zwischen Kunst, Mathematik und Architektur, sondern auch um die Bereicherung der interdisziplinären Erziehung und Bildung geht.⁴²² Auf ihren Kongressen legen sie ausdrücklich Wert darauf, Workshops nicht nur für das College-Niveau, sondern auch für Lehrkräfte vom Kindergarten bis zur Klasse 12 anzubieten. Der Kongress 2002 wird in Freiburg im Breisgau stattfinden und in der Ankündigung wird als eines der Unter-Themen „Architektur, Kunst, Design und Mathematik in der Schule der Zukunft“ genannt.⁴²³
- Zum Beispiel gibt es eine Studie über den Kontext-Bezug mathematischen Denkens und Lernens und über die Untrennbarkeit von Kognition und Emotion, speziell auch in bezug auf mathematische Tätigkeit und verwandte Themen.⁴²⁴ Was den Kontext-Bezug mathematischer Tätigkeit betrifft, gibt es unterrichts-bezogene Arbeiten auf dem Gebiet von Ethno-Mathematik und Folk-Mathematik. Menschen aus verschiedenen Kulturen kommen bei einer Aufgabe, in der eine Menge von 2 zweimal genommen werden soll, vermutlich alle auf 4 – aber nicht unbedingt alle auf dem gleichen Weg. Das beginnt schon beim unterschiedlichen Abzählen an den Fingern.⁴²⁵ Innerhalb der westlichen Kultur kommen viele Menschen ohne höhere mathematische Bildung durchaus mit ihren alltäglichen Berechnungen zurecht – aber nicht unbedingt auf den gleichen Wegen, wie die Schul-Mathematik das lehrt.

Zum Beispiel Lesen durch Malen lehren und lernen

Die Kinder des Überlebens in der New Yorker Bronx

Anfang der 80er-Jahre arbeitete Tim Rollins, ein bildender Künstler, der von seinem Engagement für kollektives Kunstmachen und für Materialkunst nicht leben konnte, als Lehrer für Schüler mit Lernschwierigkeiten in einer Schule in der New Yorker Bronx – so eine Art Extrembeispiel eines sozialen Brennpunkts.⁴²⁶ Er las den mehr oder weniger analphabetischen Jugendlichen vor – nicht etwa leichten Stoff für Leseanfänger oder so, sondern Klassiker der Literatur des 19. Jahrhunderts. Er ließ die Schüler während oder nach dem Vorlesen zeichnen – nicht zur Illustration des Gehör-

⁴²¹ GUEDES, Eliana M.; ZANDONADI, Regina M.; HAACKE, Frank; SORMANI, Harrie: Teaching and learning maths through art. In: Adults Learning Maths Newsletter 10/Summer 2000, p. 4-5, auch unter <http://www.alm-online.org/Newsletters/newsletter10.htm#Eliana>.

⁴²² Vgl. dazu <http://www.isama.org>.

⁴²³ Vgl. dazu http://www.ph-freiburg.de/ISAMA2002/isama_deutsch_ankuend.

⁴²⁴ EVANS, Jeff: Adults' Mathematical Thinking and Emotions. London: Routledge/Falmer 2000. Siehe eine Rezension unter <http://www.alm-online.org/Newsletters/News13.pdf>.

⁴²⁵ Vgl. dazu beispielsweise ZASLAVSKY, Claudia: Africa Counts. Number and Patterns in African Cultures. A Groundbreaking Study in Multicultural Mathematics. Chicago, Ill.: Lawrence Hill 1999. 3rd ed.

⁴²⁶ Als kürzeste Angaben dazu vgl. den Paragraphen zu Tim Rollins in http://www.commarts.com/CA/coldesign/davS_27.html.

ten, sondern zum Ausdruck dessen, was das Thema und die Probleme der Geschichte in ihnen anrührten, für sie bedeuteten. Die Legende will, daß einer der Jungen, möglicherweise aus einem Mißverständnis heraus, direkt auf die Buchseite malte. Der Materialkünstler Rollins ergriff die Gelegenheit beim Schopf – er zerlegte ein Exemplar des Buches, klebte die Blätter auf eine Leinwand und ließ seine Schüler ihre Bilder zum Thema über diese Seiten zeichnen und malen.

Diese Idee wurde und blieb das Grundprinzip des außerschulischen *The Art and Knowledge Workshop*, einer Art Kunstschule. Rollins Umgang mit den sozial durchaus schwierigen Jugendlichen scheint sowohl fordernd wie unterstützend als auch durchaus streng zu sein – gelegentlich wird sein Stil als der eines Drill-Sergeant beschrieben. Die Jugendlichen gingen regelmäßig in die Schule, um am Nachmittag Kunst machen zu dürfen. Sie nannten ihre Gruppe *Kids of Survival* – für sie, meist männliche Jugendliche aus hispanischen Familien war diese Art des Lernens und Kunstmachens eine Möglichkeit, mitten in den Zuständen der South Bronx zu überleben, die Schule durchzustehen und nicht in Gangs und Rauschgiftkonsum und -handel hineinzugeraten. Jedenfalls haben sich in den letzten zwanzig Jahren mehrere Generationen von Ghetto-Jugendlichen in diesem Workshop gebildet und sozialisiert, einige haben es inzwischen mit Stipendien auf große Kunstschulen geschafft.

Die so lesend–diskutierend–malend erarbeitete Lektüre gleicht einem Gang durch die gesamte Weltliteratur von Aristophanes und Äschylus über Shakespeare, Flaubert und Kafka bis Harriet Jacobs⁴²⁷ und Martin Luther King Jr. Sie enthält aber auch die Auseinandersetzung mit modernen Comics-Figuren – und das alles in einer Qualität und einem Engagement, welche nach verschiedenen Aussagen selbst von Elite-Schulen kaum erreicht werden. Die Ergebnisse haben ihren Weg in Ausstellungen, Galerien und Museen gefunden⁴²⁸ von New York über Philadelphia nach San Francisco, aber auch in Europa von London über die Niederlande und Genf bis Stuttgart – aber auch ins Internet, beispielsweise als Projekt über den Gefesselten Prometheus.⁴²⁹

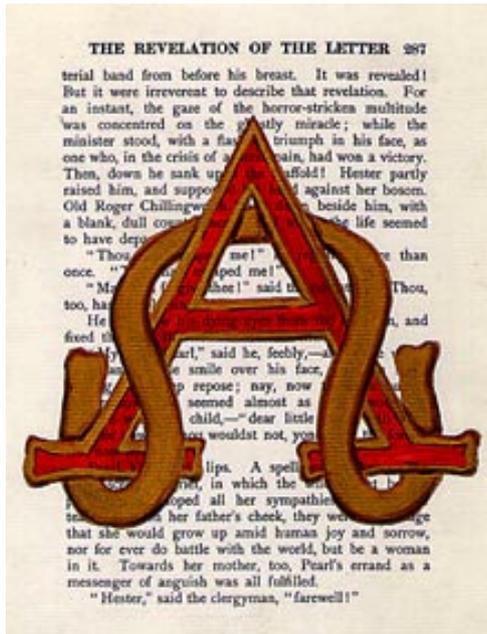
Für die unterprivilegiertesten Kinder wird Literatur – als Kunst anerkannte, nicht didaktisch reduzierte – herangezogen, um sie anzustoßen, über ihre Situation, ihr Leben, ihre Vorstellungen zu reflektieren, diese auszudrücken und gleichzeitig weiterzuentwickeln – wozu wieder Kunst eingesetzt wird, diesmal bildend, zeichnend, malend, ätzend, druckend etc. Dazu setzen sie sich sowohl mit Politik und Geschichte wie mit Gestaltungstechniken und Kunstgeschichte auseinander, lernen unter vielem anderen auch lesen und schreiben und machen ihren Schulabschluß, was für diese Jugendlichen keine Selbstverständlichkeit ist. Für die Frage nach der möglichen Perspektive einer Wissenskunst und nach der Kreativität in Bildungsprozessen ist interessant, daß – über diese eine Kunstschule und ihr Einzugsgebiet hinaus – das Modell auf großes, auch praktisches Interesse stößt. Tim Rollins selbst, oft unterstützt von Mitgliedern oder nun erwachsenen ehemaligen Mitgliedern der K.O.S., unterrichtet quer und längs über die Vereinigten Staaten von Amerika, aber auch in Europa, in Workshops in Schulen und Universitäten, mit Schülerinnen und Schülern aus Schulen verschiedenster Stufen bis hin zu Trauma-Opfern – teilweise auch unter Einbeziehung von LehrerstudentInnen.⁴³⁰

⁴²⁷ Vgl. zu den „Ereignissen aus dem Leben eines Sklavenmädchens“ beispielsweise http://www.artnet.com/ag/fineartdetail.asp?wid=54287&cid=3789&gid=128&page=1&group=&max_tn_page=1.

⁴²⁸ Vgl. beispielsweise die Aufzählungen unter <http://www.diacenter.org/kos/biobib.html>.

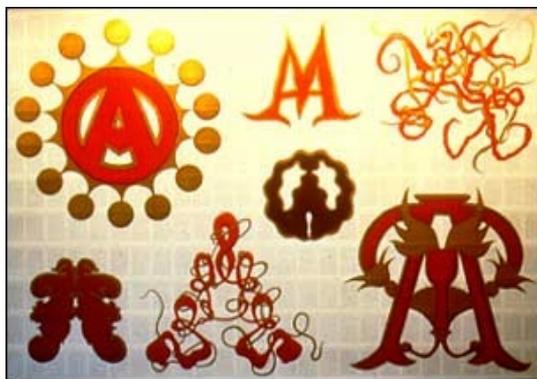
⁴²⁹ Vgl. dazu <http://www.diacenter.org/kos/>.

⁴³⁰ Die Informationen sind im Internet weit gestreut, insofern die jeweiligen Einrichtungen sie in ihren entsprechenden Seiten haben – etwa http://www.turtletrack.org/Issues00/Co09092000/CO_09092000_Art.htm über ein Projekt in einem Reservat der Native Americans. Empfehle eine Google-Suche mit den Stichworten Rollins und KOS.



Tim Rollins (American, b. 1955) and K.O.S.
The Scarlet Letter-Revelation, 1994
 Watercolor and graphite on book page
 mounted on linen panel.
 Palmer Museum of Art, 1998.⁴³¹

Tim Rollins with K.O.S. workshop participants. Back row, left to right: Daniel Castillo, Robert Branch, Tim Rollins. Front: Emanuel Carvajal



Tim Rollins and K.O.S.
The Scarlet Letter V, 1994
 oil, acrylic, bookpages on linen
 90 x 120 inches

432



Amerika (in progress) 1998 ⁴³³

Abb. 1: Die Kinder des Überlebens

⁴³¹ Beide Bilder aus: <http://www.psu.edu/dept/palmermuseum/past/kos/kos.html>.

⁴³² Aus: <http://www.albany.edu/feature98/rollins/rollins2.html>.

⁴³³ Aus: <http://www.grandarts.com/TRollins.htm>.

Wege zu Schrift und Kultur in Hamburg

Unter der Leitung von Gabriele Rabkin begann 1992 in Hamburg das Projekt „Wege zu Schrift und Kultur“ – als Hamburger Teil eines internationalen Kooperationsprojekts zwischen der Hamburger Schulbehörde und dem UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg.⁴³⁴ Kindern sollte ein Zugang zu Schriftsprache und zu Kultur eröffnet werden – auch und gerade solchen Kindern, deren familiärem Hintergrund solche Bestrebungen eher fern liegen, denen das Schreiben(lernen) schwerfällt. Die Grundidee war, daß Kinder zum Schreiben verschiedene Anregungen und Gelegenheiten brauchen, um über etwas schreiben zu können, das sie emotional berührt und persönlich anspricht. Als theoretische Grundlagen wird auf die Ganzheits- und Gestaltpsychologie Bezug genommen.

Der über Hamburg hinaus bekannteste Teil der Ergebnisse dieser Arbeit ist eine Mappe mit Arbeitsblättern, welche je eine einfache Schwarz-Weiß-Kopie eines Bildes von einem berühmten Maler zeigen, dazu einige Informationen.⁴³⁵ Die Arbeitsanweisung lautet, das Bild auszumalen und auch weiterzugestalten und sich während dieses Ausmalens eine Geschichte dazu zu überlegen – und anschließend diese Geschichte unter das Bild zu schreiben. Dem folgen gegenseitiges Vorlesen, Austausch von Eindrücken und Meinungen, und irgendwann später auch die Arbeit an den im engeren Sinn schriftsprachlichen Fertigkeiten. In Hamburg sind diese Aktivitäten teilweise mit Besuchen in der Kunsthalle verbunden gewesen, so daß die Kinder sich zuerst mit dem Originalbild beschäftigten, bevor sie die s/w-Kopie nach eigenen Vorstellungen bearbeiteten. Die Anregungen zum freien Schreiben und Gestalten sind weiterentwickelt worden, so daß mit der Zeit ausdrücklich sowohl außer-europäische Kunstwerke als auch andere Materialien in die Schreib-Anregungen einbezogen wurden.⁴³⁶

Das Projekt wurde in zwei Richtungen weiterentwickelt. Einmal wurde in einer Schule begonnen, sie für mitarbeitende KünstlerInnen zu öffnen – also das Konzept von Kommunikations- und Arbeitsprozessen von Kindern und Lehrkräften mit außerschulischen KünstlerInnen.⁴³⁷ Damit zusammenhängend geht es um die Förderung von Schlüsselqualifikationen – wie sozialen Kompetenzen, flexiblem Denken und kreativem Potential –, wobei das eigene kreative Gestalten nicht als kompensatorische Tätigkeit, sondern als essentiell wichtig für Lern- und Entwicklungsprozesse gesehen wird. Auch soll individuelle Förderung leistungsstarker und leistungsschwacher SchülerInnen in einem gemeinsamen Kontext geleistet werden. Der Ansatz ist inzwischen von weiteren Schulen im Hamburg aufgegriffen worden.

Des weiteren wird daran gearbeitet, die Möglichkeiten an interkultureller Erziehung zu verwirklichen, die darin liegen, an großen Kunstwerken und am gestaltenden und schreibenden Tun der Kinder anzusetzen. Dazu gibt es verschiedene Kooperationsprojekte, etwas mit Dänemark, Israel und der verstreuten tibetischen Diaspora.⁴³⁸

⁴³⁴ Vgl. dazu vor allem <http://www.hh.schule.de/ifl/wzsuk/home.html>.

⁴³⁵ RABKIN, Gabriele: Schreiben – Malen – Lesen. Wege zur Kultur. Stuttgart: Klett 1992.

⁴³⁶ RABKIN, Gabriele: Der Engel fliegt zu einem Kind ... Anregungen zum freien Schreiben und Gestalten. Bd. 1. Anregungen aus der bildenden Kunst. Stuttgart: Klett 1995, und RABKIN, Gabriele: Die schöne Hexe. Anregungen zum freien Schreiben und Gestalten. Bd. 2. Anregungen aus der Ganzheits- und Gestaltpsychologie. Stuttgart: Klett 2000.

⁴³⁷ Vgl. dazu http://www.hh.schule.de/ifl/wzsuk/projekte.html#Das%20Projekt%20ÑKinder-K_nstler-Kultureni.

⁴³⁸ RABKIN, Gabriele; ARNTZEN, Helga; ZINGEL, Antje; WOLGAST, Katharina (Hrsg.): Fantasien von Kindern aus aller Welt. Stuttgart: Klett 1998, und auch <http://www.hh.schule.de/ifl/wzsuk/projekte.html#Deutsch%20-%20Israelisches%20Zusammenarbeit> und <http://www.hh.schule.de/ifl/wzsuk/projekte.html#Tibetische%20Kinder%20im>.



weiter