

Dialog

Bildungsjournal der
Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
1. Jahrgang 2014 Heft 2

KULTURELLE BILDUNG

Dialog

**Bildungsjournal der
Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
1. Jahrgang 2014 Heft 2**

Die zweite Ausgabe des Bildungsjournals der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe ist dem Schwerpunkt der kulturellen Bildung gewidmet. Während der Begriff der kulturellen Bildung häufig eng im Sinne der musisch-kulturellen oder ästhetisch-kulturellen Bildung verstanden wird, soll das Konzept der kulturellen Bildung im Kontext dieses Bildungsjournals weiter gefasst werden, und zwar als ein fächerübergreifendes, nicht ausschließlich auf die Künste beschränktes Konzept, dessen Ziel die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ist, sowie deren Kreativitäts- und Wahrnehmungsentwicklung, die zur gesellschaftlichen Teilhabe an Kultur befähigen soll.

Liebe Leserin, lieber Leser,

Die zweite Ausgabe des Bildungsjournals der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe ist dem Schwerpunkt der kulturellen Bildung gewidmet. Wie bedeutsam dieser Themenschwerpunkt in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion ist, zeigt sich u.a. daran, dass es sich die Stiftung Mercator zum Ziel gesetzt hat, die kulturelle Bildung bis zum Jahre 2025 als festen Bestandteil des formellen Bildungssystems in allen Bundesländern zu verankern.

Während der Begriff der kulturellen Bildung häufig eng im Sinne der musisch-kulturellen oder ästhetisch-kulturellen Bildung verstanden wird, soll das Konzept der kulturellen Bildung im Kontext dieses Bildungsjournals weiter gefasst werden, und zwar als ein fächerübergreifendes, nicht ausschließlich auf die Künste beschränktes Konzept, dessen Ziel die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ist, sowie deren Kreativitäts- und Wahrnehmungsentwicklung, die Lernende zur gesellschaftlichen Teilhabe an Kultur befähigen soll.

Die Beiträge dieser Ausgabe

Ausgehend von der Feststellung, dass kulturelle Bildung heute einen hohen Stellenwert hat, und der Frage, warum dies so ist, begründet Max Fuchs in seinem Beitrag „Kultur eröffnet Welten“ die Notwendigkeit dieses Bildungsbereichs aus einer anthropologischen, einer soziologischen und politischen sowie einer pädagogischen Perspektive.

Nicole Bachor-Pfeff setzt sich in ihrem Beitrag kritisch mit den Auswahlkriterien für kinder- und jugendliterarische Texte auseinander. Die Autorin geht dabei davon aus, dass Kinder- und Jugendliteratur zahlreiche Möglichkeiten der ganzheitlichen und interdisziplinären Förderung von Schülerinnen und Schülern beinhaltet. Während einerseits die allgemeine Forderung besteht, die Leseinteressen von Schülerinnen und Schülern in den Fokus der Literatúrauswahl zu stellen, wird andererseits gefordert, literaturspezifischen Qualitätskriterien Kompetenzen zuzuordnen, die mithilfe kinder- und jugendspezifischer Literatur gefördert werden sollen. In diesem Kontext spielen Kriterien aus interkultu-

reller Perspektive (Empathie, Beschäftigung mit Fremdheit, hybride Identitäten) eine zunehmend bedeutsame Rolle.

In ihrem Beitrag „Englischlernen mit künstlerischen Medien – Mit P.O.W.E.R. durchs Englisch-Studium“ beschreibt Isabel Martin (unter Mitarbeit von Marie Kiefer und Gesine Andersen) die fachdidaktischen und -methodischen Möglichkeiten eines Englischlehrens und -lernens unter Einbezug künstlerischer Medien. Dazu gehören Theaterprojekte und Square Dance genauso wie z.B. Storytelling oder der Einsatz von Handpuppen. Für die zukünftigen Englisch-Lehrkräfte sind bei diesem Zugang auch die Forschung zu den Wirkungen kreativer Medien sowie die Verbindung von Theorie und Praxis von großer Bedeutung. Ihnen soll ein entsprechender Raum im Englischstudium gegeben werden.

Lutz Schäfer thematisiert in seinem Beitrag „Geschmack lassen“ die Möglichkeiten und Grenzen einer ästhetischen Urteilsbildung. Er zeigt, dass im Rahmen einer ästhetischen Erziehung und Bildung die Vermittlung verbindlicher Normen und ästhetischer Werturteile der Bedeutung einer subjektiven und prozessualen ästhetischen Erfahrung gewichen ist. Dennoch sind damit ästhetische Urteile keineswegs beliebig, sondern werden in einem intersubjektiv-ästhetischen Dialog konstruiert. Insbesondere die Herstellung von Intersubjektivität ist für pädagogisch gemeinschaftliche Bildungsprozesse relevant.

Joachim Kettel fragt in seinem Beitrag nach dem Anteil der künstlerischen Bildung an der kulturellen Schulentwicklung. Er plädiert dafür, dass durch den Einsatz künstlerischer Methoden und die Integration kultureller Bildung die Schule zur Kulturschule werde. Die Kulturschule entsteht durch die Interaktion der in ihr handelnden Individuen und die tägliche Hervorbringung der Schulrealität. Insbesondere die gebundene Ganztagschule birgt das Potential für die Entwicklung zu einer Kulturschule. Voraussetzung hierfür ist ein exzellent qualifiziertes Schulpersonal, das die Werk- und Prozessorientierung und die künstlerische Bildung des lernfähigen Subjekts in den Mittelpunkt stellt. Künstlerische Bildung und Tätigkeit sollten zukünftig als eine Basisqualifikation für ein menschenwürdiges und erfülltes Leben verstanden werden.

Enes Smajic fokussiert seinen Beitrag auf den medienpädagogischen Anteil an der kulturellen Bildung. Dem Umgang mit elektronischen, digitalen und interaktiven Medien wird heute vielfach mit Vorbehalten begegnet, wie dies im 19. Jahrhundert auch gegenüber dem Buch der Fall gewesen sei, wo von „Lesesucht“ oder „Leseseuche“ die Rede war. Die Benutzung des Computers und anderer neuer Medien ist jedoch in der Zwischenzeit zu einer relevanten Kulturtechnik geworden, die der Bedeutung des Lesen- und Schreiben Lernens in nichts nachsteht. Wesentlich ist es jedoch, Kindern und Jugendlichen einen verantwortungsvollen Umgang mit den neuen Medien nahezubringen. Dies erfordert auch die Vermittlung einer fundierten medienpädagogischen Kenntnis an Lehrerinnen und Lehrer.

Alexander Schwan begibt sich in seinem Beitrag auf die Suche „nach zeitgemäßen musisch-kulturellen Bildungsstandards“. Dabei fordert er, bei der Generierung neuer Standards im Bereich der musischen Erziehung auch die neuen Medien angemessen zu berücksichtigen. Anhand von Beispielen durchgeführter Projekte („Composing with Sounds“, „Musizieren mit i-Pads“) erläutert Schwan die Möglichkeiten eines ästhetisch-kulturellen Umdenkens, verbunden mit einer größeren Lernerorientierung.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre mit der zweiten Ausgabe von DIALOG und viele Impulse für Ihre eigene Arbeit!

Christine Böckelmann und Frank Kostrzewa, Redaktionsteam dieser Ausgabe



INHALT

Editorial

2



THEMA:

**KULTURELLE
BILDUNG**

6

MAX FUCHS

Kultur
öffnet Welten

8

NICOLE BACHOR-PFEFF UNTER
MITARBEIT VON ANDREAS SCHÜTZ

Auswahlkriterien
für Texte der
Kinder- und
Jugendliteratur

14

ISABEL MARTIN UNTER MITARBEIT VON
GESINE ANDERSEN UND MARIE KIEFER

Englisch Lernen
mit künstlerischen
Medien

20

LUTZ SCHÄFER

Geschmack
lassen

26

JOACHIM KETTEL

Beiträge der
künstlerischen
Bildung zur
kulturellen Schul-
entwicklung

32

ENES SMAJIC

Medienpädagogik
als Beitrag zur
kulturellen Bildung

36

ALEXANDER SCHWAN

Auf der Suche
nach zeitgemäßen
musisch-kulturellen
Bildungsstandards

42



IM FOKUS

46



PERSPEKTIVEN

56

Nachgefragt bei
Susanne Asche

66

Impressum
Klappe hinten

KULTURELLE BILDUNG





Kultur öffnet Welten

**Vortrag bei dem Neujahrsempfang
am 15. Januar 2014**

MAX FUCHS

Kultur öffnet Welten, so behauptet es zumindest die Überschrift. Jedenfalls kann man zurzeit feststellen, dass Kultur bzw. kulturelle Bildung mindestens die Welt der Politik und der öffentlichen Aufmerksamkeit geöffnet hat: Man spricht sogar von einer Konjunktur oder einem Boom kultureller Bildung. Einige Hinweise, die diese These belegen: Das Bundesbildungsministerium gibt in den nächsten vier Jahren 230 Millionen Euro für Projekte der kulturellen Bildung aus. Der Kulturstatsminister auf Bundesebene hat seit Jahren kulturelle Bildung zu einem Schwerpunkt seiner Politik erklärt. Die Kultusministerkonferenz hat vor einiger Zeit ein sehr gutes Positionspapier zu diesem Thema veröffent-

licht, ähnliches findet sich bei den kommunalen Spitzenverbänden. Der Nationale Bildungsbericht des letzten Jahres hat kulturelle Bildung als Schwerpunktthema. Ganz aktuell ist in der renommierten Zeitschrift für Erziehungswissenschaft ein aktuelles Heft zur ästhetischen Bildung erschienen (zur Begriffsklärung siehe Fuchs 2008).

Es gibt also gute Gründe dafür, mit dieser Entwicklung zufrieden zu sein, insbesondere dann, wenn man in den letzten Jahrzehnten in diesem Feld hauptberuflich tätig war. Endlich, so könnte man sagen, hat die Politik die guten Gründe für kulturelle Bildung erkannt und entsprechende Programme aufgelegt. Nun sind wir hier in einer Hochschule, und Wissenschaft muss immer eine kritische Hal-

tung gegenüber derartigen Entwicklungen anlegen. Daher muss man bei aller Freude über diese positive Entwicklung fragen: Wieso eigentlich jetzt?

Eine erste optimistische Antwort könnte darin bestehen: Die Politiker haben endlich erkannt, dass es insbesondere in der Bildungspolitik in den letzten Jahren zu falschen Entscheidungen gekommen ist. Ich erwähne etwa die sehr rasch eingeführte Regelung G8, was zu einer unglaublichen Verdichtung des Lernens in der Schule geführt hat, denn man hatte versäumt, bei der Verkürzung der Schulzeit die Lehrpläne entsprechend zu revidieren. Auf der Hochschulebene erfüllt der Bologna-Prozess überhaupt nicht die Erwartungen und Versprechungen, die man bei der Einführung dieser Hochschulreform formuliert hat. Insbesondere ist es kaum gelungen, ein zentrales Ziel dieses Prozesses zu erfüllen, nämlich eine Vergleichbarkeit akademischer Abschlüsse auf europäischer Ebene herzustellen. Viele Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer sprechen inzwischen offen davon, dass der Bologna-Prozess den Geist aus den Hochschulen heraus treibe: Es gibt eine unglaubliche Verschulung akademischer Studiengänge, der Prüfungsstress ist für Lernende und Lehrende enorm gewachsen, der Zeitmangel bei Studierenden führt dazu, dass immer weniger Zeit für kulturelle Projekte im Rahmen ihres Studiums bleibt.

Ein weiteres Problem sind die Konsequenzen, die man aus dem schlechten Abschneiden bei der Pisa-Evaluation gezogen hat. Insbesondere liegt offenbar das Missverständnis vor, dass die drei Pisafächer, nämlich Mathematik, die Naturwissenschaften und die Landessprache, nunmehr ein jahrhundertealtes Problem gelöst haben, nämlich das Problem des Kanons. Die Folgen gehen zu Lasten der kultur- und geisteswissenschaftlichen Fächer.

Nun wären das alles in der Tat gute Gründe für ein Umschwenken in der Politik. Dies würde aber voraussetzen, dass die Politik diese Kritikpunkte erkannt und auch akzeptiert hat. Ob dies der Fall ist, möchte ich jedem selber überlassen.

Es könnte allerdings auch sein, dass ganz andere Gründe für die derzeitige Konjunktur kultureller Bildung sprechen. Ich will einige zumindest andeuten:

Wie bei allen Konjunkturen muss man kritisch darauf schauen, ob es nicht mehr Rhetorik als Praxis gibt, ob es also nicht einen eklatanten Unterschied zwischen Sonntagsreden auf der einen Seite und im Montagshandeln auf der anderen Seite gibt. Zwar stellt der Bund in großem Umfang Gelder zur Verfügung, doch muss man auch hier sagen, dass die Erhaltung der Infrastruktur kultureller Bildung weniger eine Aufgabe des Bundes ist, sondern die Länder und die Kommunen dafür verantwortlich sind. Und auf diesen Ebenen gibt es erhebliche Haushaltsprobleme, so dass trotz einer Konjunktur auf Bundesebene die Lage auf kommunaler Ebene doch ganz anders ist.

Man muss zudem sehen, dass gerade wegen der rhetorischen Konjunktur kultureller Bildung diese auch als Profilerungsfeld für neue Akteure erhalten muss. Insbesondere ist hier ein verstärktes Engagement von Stiftungen zu nennen. Die-

ses ist natürlich für sich nicht notwendig schlecht, denn Stiftungen als zivilgesellschaftliche Organisationen hatten immer schon die Aufgabe übernommen, bestimmte Bereiche zu unterstützen, bei denen die öffentlichen Mittel nicht ausreichen. Man muss aber auch sehen, dass etliche dieser Stiftungen nicht bloß altruistisch das Gute fördern wollen, sondern durchaus auch politische Ziele verfolgen. Ich erinnere nur an das sehr starke politische Engagement der Bertelsmann-Stiftung, die alles daran setzt, ihr neoliberales Weltbild in der Wissenschaft und in der Bildung durchzusetzen.

Kulturelle Bildung muss zudem in der Perspektive betrachtet werden, dass sie für einige Politikfelder möglicherweise als Rettungsanker gesehen wird. Insbesondere ist es die Kulturpolitik, die sich mit dem Problem herum schlägt, dass die teuren Einrichtungen der Hochkultur von immer weniger Menschen besucht werden. Kulturelle Bildung wird daher als attraktives Angebot für ein schwindendes Kulturpublikum betrachtet: Wenn man mit Kindern und Jugendlichen kulturell arbeitet, so kann man möglicherweise so das Kulturpublikum der Zukunft produzieren. Kulturelle Bildung wird dann aber leicht zu einer bloßen Marketingmaßnahme.

Ein weiterer Aspekt besteht darin, dass kulturelle Bildung auch als Arbeitsmarkt für Künstlerinnen und Künstler gesehen wird. Dies ist im Prinzip nicht schlecht, doch muss man feststellen, dass nicht alle Künstlerinnen und Künstler, die aufgrund einer materiellen Notlage jetzt Projekte im Bereich der kulturellen Bildungsarbeit machen, dies auch mit dem notwendigen Herzblut tun.

Neben diesen möglichen Begründungen für ein Engagement im Bereich der kulturellen Bildung ist auf einen längerfristigen und komplexeren Prozess hinzuweisen. Dieser Prozess hat mit der Entstehung der Moderne und insbesondere mit der Genese der bürgerlichen Gesellschaft zu tun. Man erinnere sich, dass Ästhetik die jüngste philosophische Disziplin ist und erst Mitte des 18. Jahrhunderts von Alexander Baumgarten begründet wurde (Eagleton 1994, Fuchs 2011). Von Anfang an dient dabei die Ästhetik als eine Art Reparaturbetrieb für die damals schon erkennbaren Pathologien der Moderne. Es ging insbesondere bei den Debatten über das Schöne und über die Sinnlichkeit darum, die Konstitution des bürgerlichen Subjekts zu begleiten. Denn dieses ist nunmehr auf der Bühne der Politik und der Wirtschaft erschienen und hatte durchaus Probleme damit, wie es sich selber verstehen und in dem Kampf um kulturelle Hegemonie platzieren sollte. Diese Geschichte reicht natürlich weiter zurück, als mit der Angabe des 18. Jahrhunderts angedeutet wurde. Ein wichtiges Datum könnte man etwa bei der Zeit um 1500 ansetzen, denn in der voran gegangenen Renaissance hat sich die Idee der kreativen Einzelpersonlichkeit durchgesetzt in einer Weise, dass der Schweizer Kulturhistoriker Jacob Burckhardt (2007) sogar von einer „Erfindung der Individualität“ in dieser Zeit sprach. Es war ein Beginn des Denkens in Kategorien bürgerlicher Subjek-

tivität, wie etwa das Renaissance-Menschenbild des *uomo universale* belegt. Man spricht über den kreativen Einzelkünstler, über das starke Subjekt, man entdeckt die Menschenwürde und überhaupt das Denken in Kategorien der Individualität.

Im 17. Jahrhundert hat einer der Stammväter einer wissenschaftlichen Pädagogik, Johan Comenius, die sehr starke und emanzipatorische Forderung einer „Bildung für alle“ vertreten und begründet. Bildung geriet in den Kontext eines Kampfes für Frieden und Freiheit für alle Menschen.

Trotz all dieser heroischen Versprechungen der Moderne hat sich schon relativ früh eine massive Kritik zu Wort gemeldet. Eine zentrale Rolle spielt hier Mitte des 18. Jahrhunderts Jean Jaques Rousseau, der in seiner Preisschrift für die Akademie in Dijon eine wuchtige Ablehnung gegen alle Fortschrittsversprechen der Neuzeit formuliert. Am Anfang des 19. Jahrhunderts wurde dies noch in der Bewegung der Romantik gesteigert und gleichzeitig kam es zu der bis heute anhaltenden unglaublichen Überhöhung der Künste und des Künstlers. Friedrich Schiller (1959) spielt hierbei eine wichtige Rolle, der in seinen „Briefen zur ästhetischen Erziehung“ (1795) die ästhetische Praxis in einer Schlüsselstellung für die Realisierung einer politischen Utopie sah. Seit 1890

wurden die Werke von Friedrich Nietzsche immer relevanter, insbesondere dann, wenn es um die Kritik der Folgen der industriellen Moderne gegangen ist. Friedrich Nietzsche kann als die zentrale geistige Bezugsperson aller Reformbewegung insbesondere auch der Reformpädagogik an der Wende zum 20. Jahrhundert gelten. Dies trifft auch für die letzte massive Kritik am Aufklärungsdenken und an der industriellen Moderne zu, nämlich für die philosophische Bewegung der Postmoderne am Ende des 20. Jahrhunderts. In all diesen kritischen Gegen-Bewegungen zur Moderne sah man in der Ästhetik und in der künstlerischen Praxis das geeignete Rettungsmittel, um die nicht mehr zu verheimlichenden Pathologien zu bekämpfen. Immer wieder kam es dabei zu überbordenden „Versprechungen des Ästhetischen“ (Y. Ehrenspeck, 1998). Ich selbst habe vor 15 Jahren eine Sammlung von Wirkungsbehauptungen im Umgang mit den Künsten vorgenommen, wobei es zu einer großen Zahl von 90 sehr vollmundigen Wirkungsbehauptungen gekommen ist. Das Problem bei diesen Wirkungsbehauptungen bestand allerdings darin, dass nur die wenigsten davon auf eine belastbare Weise belegt waren.

Ich erwähne dies in diesem Zusammenhang einer kritischen Bewertung der heutigen Konjunktur kultureller Bildung



deshalb, weil man sich meines Erachtens zwar heute klar zu bestimmten Wirkungen einer künstlerischen Praxis bekennen kann (darauf gehe ich im nächsten Teil ein), sich allerdings davor hüten sollte, es bei den Wirkungsbehauptungen zu übertreiben. Denn man weiß, dass nichts schlimmer ist als frustrierte Hoffnungen.

Über die Notwendigkeit kultureller Bildung

Ein erster Beleg für die Notwendigkeit kultureller Bildung steckt in dem Vortragstitel: Kulturelle Bildung ist notwendig, weil sie auf eine spezifische Weise Welten öffnet. Sie tut dies in beiden Richtungen: Sie öffnet die Außenwelt und sie öffnet die Innenwelt für mich selbst. Das Ganze ist zudem keine Einbahnstraße: In einer künstlerisch-ästhetischen Praxis öffne ich mich auch für andere und ich öffne mich auch für mich selber. Es ist dabei nicht überraschend, dass dieser Gedanke das zentrale Definitionsmerkmal von Bildung bei Wilhelm von Humboldt formuliert, der diese als wechselseitige Erschließung von Mensch und Welt betrachtet. Für die Notwendigkeit kultureller Bildung kann man verschiedene Begründungswege wählen. Ich will einige skizzieren:

1. Eine anthropologische Begründung

Man kann zeigen, dass die Anthropogenese, also das Werden des Menschen, sehr eng mit einer jeweiligen ästhetischen Praxis verbunden war. So findet man heute aus der Frühgeschichte des Menschen Musikinstrumente, man kann ästhetisch anspruchsvolle Höhlenmalereien analysieren. Es gibt sehr interessante Thesen darüber, warum eine ästhetische Praxis bei der Menschwerdung eine große Bedeutung hatte. Eine These etwa lautet, dass der Mensch durch die Expressivität ästhetischer Praxis in die Lage versetzt wurde, bei seiner zunehmenden Bewusstheit gegenüber seiner Umwelt seine inneren Gefühle und Emotionen auszudrücken und damit zu verarbeiten. Eine andere These lautet, dass ästhetische Praxis dazu diene, überlebensrelevante Gegenstände oder Prozesse in besonderer Weise hervorzuheben. Man kann so die These belegen, dass ohne Kunst nicht bloß menschliches Leben unvollständig ist, sondern gar nicht möglich gewesen wäre (Fuchs 1998).

Selbst einer der führenden Vertreter der philosophischen Postmoderne am Ende des 20. Jahrhunderts, Wolfgang Iser (2012b, 211ff.), befasst sich heute mit Fragen einer evolutionären Ästhetik, also mit der Frage, inwieweit ästhetisch-künstlerische Praxis zu Evolutionsvorteilen geführt hat. Ernst Cassirer ist einer derjenigen Philosophen, die quasi als systematischen Ertrag aus diesen Erkenntnissen eine umfassende Philosophie gebildet haben (durchaus kompatibel mit den Arbeiten seines jüngeren Kollegen Helmut Plessner). In seiner „Philosophie der symbolischen Formen“ untersucht er die verschiedenen Möglichkeiten, mit denen der Mensch die Welt zu seiner macht. Man spricht von der Komplementarität von Welt- und Selbstverhältnissen. Er unterscheidet

etwa als symbolische Formen die Wissenschaften, die Technik, die Wirtschaft, die Politik, die Sprache, die Religion und den Mythos und eben auch die Künste. Er verwendet dabei das Bild eines unterschiedlichen Brechungswinkels analog zu dem Verfahren, mit einem Prisma das Licht in die verschiedenen Spektralfarben zu zerlegen. Jede dieser symbolischen Formen erfasst die Welt als Ganzes, aber jede auf eine ganz spezifische Weise. Dabei ist es bedeutsam, dass keine dieser symbolischen Formen durch die anderen ersetzt werden kann, jede ist gleich notwendig und unverzichtbar.

In pädagogischer Hinsicht hat Ernst Cassirer (1990) mit dieser Philosophie in der Tat ein Jahrhundertproblem gelöst, das Jahrhundertproblem des Kanons. Denn wenn die Schule die gesellschaftliche Aufgabe hat, den Heranwachsenden ein systematisches Bild von der Welt zu vermitteln, dann ist das Tableau der symbolischen Formen eine notwendige Zusammenstellung von Wissensfeldern, die zu berücksichtigen sind.

2. Eine soziologische und politische Begründung

Pierre Bourdieu (v.a. 1987) dürfte der wichtigste Kulturosoziologe der vergangenen Jahrzehnte sein. Im Hinblick auf unsere Fragestellung ist er deswegen so wichtig, weil er gezeigt hat, dass ästhetisch-künstlerische Praxis überhaupt keine harmlose Freizeitbeschäftigung ist, sondern dass sie vielmehr ein höchst effektives Verfahren darstellt, eine soziale Strukturierung der Gesellschaft herbeizuführen: Sage mir, womit du dich kulturell beschäftigst, so könnte man seiner Ergebnisse zusammenfassen, und ich nenne dir deinen Platz in der Gesellschaft. Die ästhetisch-künstlerischen Praxen der Menschen führen dazu, dass die kleinen Unterschiede im Geschmack zu großen Differenzen ihres Platzes in der Gesellschaft führen.

Diesen Befund hat Bourdieu als politische Begründung dafür genommen, in dem nationalen Curriculum, dass das College de France im Auftrag des Staatspräsidenten erstellen sollte, die Entwicklung einer hohen ästhetischen Kompetenz bei den Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt zu stellen. Damit war nicht beabsichtigt, eine Art Leitkultur zu formulieren. Es sollten aber die Jugendlichen die ästhetischen Codes so gut beherrschen, dass sie mit guten Gründen ihre jeweilige Entscheidung treffen konnten.

3. Eine pädagogische Begründung

Alexander Baumgarten als Begründer der philosophischen Ästhetik wurde oben schon angesprochen. Interessant ist, dass er Ästhetik nicht als Theorie des Schönen konzipierte, so wie es seit der griechischen Antike üblich war, sondern dass er die etymologische Wurzel von Ästhetik ernst nahm: nämlich Aisthesis als Theorie sinnlicher Erkenntnis zu verstehen. Es ging um die Rehabilitation der Sinne angesichts der Dominanz des Rationalismus in Kontinentaleuropa seit Descartes. Seither hat man auch in der Pädagogik eine gute Begründung für einen Kampf gegen ein kognitivistisch reduziertes Menschenbild, bei dem der Körper und der Leib der Kinder und Jugendlichen systematisch in der Schule von

ihrem Gehirn getrennt werden. Alle reformpädagogischen Ansätze haben sich an dieser kognitivistischen Einseitigkeit der Schule abgearbeitet und eine stärkere Einbeziehung der Sinnlichkeit und insbesondere einer sinnlichen ästhetisch-künstlerischen Praxis gefordert.

Es ist hierbei interessant, dass es in den letzten Jahren zu einer pädagogischen Wiedereroberung eines Kernbegriffs der Pädagogik kommt, nämlich dem Begriff des Lernens. Der Philosoph und Pädagoge Herbart hat bereits im 19. Jahrhundert gefordert, dass auch die Erziehungswissenschaft „einheimische Begriffe“ braucht. Schaut man sich jedoch die Literatur zum Thema Lernen in der Pädagogik an, so stellt man fest, dass dieser Begriff bislang fest in der Hand von Psychologen ist.

Vor diesem Hintergrund ist es interessant, dass nunmehr einige Erziehungswissenschaftler sich aufgemacht haben, diesen Begriff für die Pädagogik zurückzuerobern. Dieser Prozess wird dadurch unterstützt, dass man gegen kognitivistische Verengungen des Lernens nunmehr auch den Körper und den Leib entdeckt, so dass man – durchaus im Kontext des so genannten informellen Lernens – nunmehr das leibliche Lernen, das mimetische Lernen oder das performative Lernen als wichtige Lernformen rehabilitiert. Interessanterweise kommen hierbei die Studien von Bourdieu zu Hilfe, insbesondere sein Habituskonzept, bei dem es ebenfalls um die Einverleibung äußerer Strukturen geht.

Vor diesem Hintergrund fällt es nunmehr vielleicht leichter, Konzepte pädagogischer Institutionen zu entwickeln, die diese Erkenntnisse berücksichtigen. Ich will dies nur an einem einzigen Beispiel aufzeigen, nämlich der Schule. So haben wir in den letzten Jahren in Remscheid das Konzept einer „Kulturschule“ entwickelt (Fuchs, 2012). Eine solche Kulturschule ist eine Schule mit einem ausgewiesenen starken kulturellen Profil, wobei dieses bedeutet, dass das Prinzip des Ästhetischen in allen Qualitätsbereichen von Schule verstärkt werden muss. Es geht dabei nicht nur um eine Verbesserung der Situation in den künstlerischen Fächern, sondern es geht etwa auch darum, künstlerisch-ästhetische Methoden in allen nicht-künstlerischen Fächern ebenso anzuwenden, wie man sorgsam auch die gegenständliche Umgebung von Schule, also etwa das Schulgebäude, nach ästhetischen Qualitätsmaßstäben gestalten soll. Die Schule soll auf diese Weise ein Raum für umfassende ästhetische Erfahrungen werden durchaus mit dem Ziel, dass die Schule als „Haus des Lernens“ ein sehr viel angenehmerer Aufenthaltsort für alle diejenigen wird, die darin arbeiten (also sowohl für die Lehrerinnen und Lehrer als auch für die Schülerinnen und Schüler).

Inzwischen haben sich viele Schulen auf den Weg gemacht, diese Vision zu realisieren. Insbesondere ist hier das Kulturagentenprogramm der Stiftung Mercator und der Bundeskulturstiftung zu nennen, bei dem etwa 150 Schulen im Laufe von vier Jahren in die Lage versetzt werden sollen, mit der Unterstützung von professionellen Beratern („Kulturagenten“) einen solchen kulturellen Schulentwicklungsprozess zu durchlaufen.

Gerade angesichts des großen Engagements der PH Karlsruhe in diesem Feld könnte man dieser Hochschule vorschlagen, eine Kulturhochschule zu werden. Dies könnte durchaus im Wettbewerb der verschiedenen Hochschulen um Studierende ein interessantes Alleinstellungsmerkmal werden.



Prof. Dr. Max Fuchs, ehemaliger Direktor der Akademie Remscheid für Kulturelle Bildung, hat eine Professur am Institut für Pädagogik an der Universität Duisburg-Essen inne. Seine Forschungsschwerpunkte sind kulturelle Schulentwicklung und Konstitution von Subjektivität durch ästhetische Praxis, was sich u.a. in seiner neuesten Publikation „Subjektivität heute“ niederschlägt.

Literatur

- BOURDIEU, PIERRE (1987). Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BURCKHARDT, JACOB (2007). Das Geschichtswerk. Frankfurt/M.: zweitausendeins.
- CASSIRER, E. (1990). Versuch über den Menschen. Frankfurt/M.: Fischer.
- EAGLETON, TERRY (1994). Ästhetik. Die Geschichte ihrer Ideologie. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- EHRENSPECK, YVONNE (1998). Versprechungen des Ästhetischen. Wiesbaden: Opladen.
- FUCHS, MAX (1998). Mensch und Kultur. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- FUCHS, MAX (2008). Kulturelle Bildung. München: Kopaed.
- FUCHS, MAX (2011). Kunst als kulturelle Praxis. München: Kopaed.
- FUCHS, MAX (2012). Die Kulturschule. München: Kopaed.
- SCHILLER, FRIEDRICH (1959). Sämtliche Werke, Bd. 5. München: Hanser.
- WELSCH, WOLFGANG (2012a). Homo Mundanus. Weilerswist: Velbrück.
- WELSCH, WOLFGANG (2012c). Blickwechsel. Stuttgart: Reclam.



Auswahlkriterien für Texte der Kinder- und Jugendliteratur

NICOLE BACHOR-PFEFF UNTER MITARBEIT VON ANDREAS SCHÜTZ

Das Verständnis von Kinder- bzw. Jugendliteratur (KJL) differenziert sich in zwei Positionen. Erstens werden jene Texte als diese Art Literatur betrachtet, die speziell für eine bestimmte Altersgruppe geschrieben und für diese auch als geeignet erachtet werden. Auch weitere literarische Werke können hier einbezogen werden, woraus die zweite Position folgt, nämlich dass Kinder- und Jugendliteratur all jene Texte umfasst, die von Kindern und Jugendlichen tatsächlich gelesen werden.

Als Gattungen lassen sich im Groben neben der erzählenden Literatur Bilderbücher, Comics, Lyrik, Kinderschauspiel und Sachbücher unterscheiden. Außerdem haben sich ver-

schiedene Genres herauskristallisiert, die entweder vorrangig durch ihr avisiertes Zielpublikum charakterisiert werden (Mädchen, Erstleser etc.) oder sich auf inhaltlicher Ebene mit speziellen Themen befassen (Pferdebücher, Kinderkrimis, Abenteuergeschichten, Liebesromane, phantastische Geschichten, problemorientierte KJL etc.). Mittlerweile haben sich auch vereinfachte Fassungen von Klassikern etabliert, wie sie z.B. der Kindermann Verlag in verschiedenen Reihen präsentiert. Die Erwachsenen bleiben dabei als Mitlesende im Text verankert (Rösch, 2007, S. 54).

Da Kinder- und Jugendliteratur in der Schule viele Möglichkeiten zur ganzheitlichen und interdisziplinären Förderung bietet, ist sie als Unterrichtsmedium hoch einzuschätzen. Eine gute Auswahl kann Schülerinnen und Schüler motivie-

ren und positive Auswirkungen auf ihre sprachliche Entwicklung haben. Darüber hinaus können kinder- und jugendliterarische Texte zur Sprachförderung eingesetzt werden, da sie inhaltlichen wie sprachlichen Input und Kontext liefern, der durch ein umgrenztes und iteratives Wortmaterial leicht verständlich präsentiert wird. Außerdem bietet Kinder- oder Jugendliteratur Gesprächsanlässe über inhaltliche Themen wie auch über Themen der Sprachverwendung und schafft Möglichkeiten für sprachlichen Output, den sie durch die Bereitstellung von Sprachmustern unterstützt.

Es lässt sich wohl keine vollständige Einigung darüber erzielen, was „gute“ Kinder- und Jugendliteratur ist. Die Auswahl hängt stark von der Situation ab, in der sie eingesetzt wird: Als Vorlesewerk, als Ganzschrift, die im Unterricht von Schülerinnen und Schülern selbst gelesen wird, als Bilderbuch „zwischen durch“ oder als Empfehlung zur Ferienlektüre, die in fremde Welten entführt. Weiter hängt die Auswahl von Erziehungsgrundsätzen, Wertvorstellungen oder individuellen Erfahrungen ab.

Richter (2007) fordert, die Leseinteressen der Schülerinnen und Schüler bei der Literaturo Auswahl zu berücksichtigen. In ihren Untersuchungen konnte sie zeigen, dass das Interesse an Sachliteratur im Grundschulalter bei Jungen und Mädchen etwa gleich stark ausgeprägt ist. Außerdem bevorzugen sie gleichermaßen Literatur mit märchenhaften und phantastischen Strukturen und spannende und abenteuerliche Erzählungen. Lehrkräfte wählen jedoch eher problemorientierte Bücher mit lehrhaftem Charakter aus. Nach Hurrelmann (2000) wird Literatur nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- Orientierung an Themen aus der Alltagswelt, welche als wichtig erachtet werden, z.B. Mobbing, Liebe;
- am Kanon, d.h. Texte wie z.B. „Die Rote Zora“, „Krabat“, „Momo“;
- am Nutzen für die Leseförderung.

In der Schulpraxis wird Lektüre oft nach bestimmten Themen ausgewählt (z.B. Scheidung der Eltern, Liebesbeziehungen). Dies wird zum einen ihrem literaturästhetischen Charakter nicht unbedingt gerecht und berücksichtigt zum anderen möglicherweise die Relevanz für die Kinder und Jugendlichen nicht. Diese wird in der Regel von der emotionalen Tiefenebene der jeweiligen Entwicklungsaufgabe bestimmt (Spinner 2010) und orientiert sich nicht zwangsläufig an den vordergründigen Problemen.

Damit die Auswahl von Kinder- und Jugendlektüre nicht beliebig bleibt, soll im Folgenden gezeigt werden, welche Kriterien für die Beurteilung ihrer Qualität relevant sein können. Ihre Gewichtung und Relevanz verlagert sich je nach Verwendungszusammenhang. Zunächst werden in einem Überblick literarische, für Kinderliteratur bzw. für Bilderbücher spezifische, und interkulturelle Aspekte zusammengefasst, um dann im weiteren Verlauf auf die Verzahnung der beiden Bereiche Literatur und Sprache einzugehen.

1. Kriterien aus literarischer, spezifisch kinderliterarischer und interkultureller Sicht

Literaturspezifischen Qualitätskriterien lassen sich Kompetenzen zuordnen, die an, mit und durch Literatur gefördert werden können. Damit sollte je nach Intention der Lehr- Lernsituation eine Fokussierung auf einzelne Kriterien vorgenommen werden, die der jeweilige literarische Text sichtbar repräsentiert.

Kriterien aus literarischer Sicht

Ein Merkmal von Literatur ist die *Fiktionalität*. Die zeigt, dass ein Text eine Inszenierung oder Modulation von Wirklichkeit darstellt, hinter der sich eine tiefere „Wahrheit“ verbirgt. Weiter gilt *Literarizität* als ein wesentliches Merkmal. Sie zeigt sich in der Polysemie, der Verfremdung, der Konvergenz zwischen sprachlichem Ausdruck und Bedeutung und in intertextuellen bzw. selbstreferenziellen Bezügen. Aus konstruktivistischer und rezeptionsästhetischer Sicht entwirft ein Text seine Wirklichkeit selbst. Der Unterschied zwischen der literarischen Wirklichkeit und der realen Wirklichkeit zeigt sich in vielerlei Hinsicht: Reale Personen, Handlungen, Räume und Vorgänge sind durch unendlich viele einzelne Merkmale bestimmt. Im Gegensatz dazu sind literarische Personen, Handlungen, Räume und Vorstellungen nur durch endlich viele Merkmale bestimmt. Hierdurch entstehen unendlich viele Unbestimmtheitsstellen (Iser, 1976) oder Leerstellen, die durch den Leser oder die Leserin gefüllt werden müssen. Nun ist dies nicht nur eine Aufgabe, die der Text den Lesenden auferlegt, sondern gewissermaßen auch ein Qualitätskriterium, das einen Text erst zu einem literarisch wertvollen macht.

Kriterien aus kinder- und jugendliterarischer Sicht

Eine spezifische kinderliterarische Eigenschaft ist das *filmische Erzählmuster*, d.h. der Leser wird über eine „perspektivierende, selektierende und gliedernde Vermittlungsinstanz“ (Pfister, 1988, S. 48) geleitet und nicht direkt mit dem „Drama“ konfrontiert. Die Gestaltung der Geschichte unterliegt dem Kausalitätsprinzip, bleibt übersichtlich und die Handlung basiert auf Figuren, die in sich konsistent handeln (vgl. dazu auch Thompson, 2003, S. 19-43). Erzählungen müssen so gestaltet sein, dass der Leser Interesse an ihrem Fortgang entwickeln kann. Der kinderliterarische Text zeichnet sich weiter durch eine an die Zielgruppe des Werkes in Wortschatz und Struktur angepasste, *vereinfachte Sprache* aus. Oft werden darüber hinaus *textbegleitende Illustrationen* angeboten.

Nicht selten übernimmt Kinderliteratur eine *Einführungsfunktion*, sowohl in die literarische Welt als auch in bestimmte Themenbereiche. Die Weltbetrachtung findet aus Kinder- und Jugendperspektive statt und ermöglicht ein „Sich-einfühlen-können“, eine Identifikation mit den Charakteren. Darüber hinaus werden *Kindheitsbilder reflektiert* und nicht selten die Absicht verfolgt, *sittliche Werte* zu vermitteln. Dabei sollen keine offenen oder verdeckten Ideologisierungen politischer, sozialer, ethisch-moralischer oder

religiöser Art oder geschlechterspezifische Rollenklischees vermittelt werden (Hollstein & Sonnenmoser, 2010, S. 34). Historisch betrachtet bewegt sich Kinder- und Jugendliteratur im Spannungsfeld zwischen Aufklärungs-, Erziehungs- und Unterhaltungsfunktion, wobei der Inhalt ungeachtet seiner intendierten Funktion zum Weiterdenken anregen und der kindlichen Phantasie Raum für Wünsche und Träume geben soll. Spinner (2010) bezieht sich in der Beurteilung von kinder- und jugendliterarischen Texten auf deren Grundmotive und Symbole, die mit Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen in Verbindung stehen und die Qualitätskriterien darstellen. Sie beziehen sich auf Übergänge und Prozesse des jungen Lebens, die zur Bewältigung der jeweiligen Entwicklungsaufgabe beitragen und sind auf Grundmotive reduzierbar, die meist in enger Verbindung zueinander stehen:

- Minderwertigkeit und Selbsterprobung
- Grundmotiv vom Versager zum Helden oder vom Kleinen zum Großen
- Heldenphantasien
- Identitätsentwicklung
- Weg zur Selbstständigkeit
- Ambiguitäts Erfahrung
- Verbotene Orte
- Gefahrenbewältigung
- Grenzüberschreitung
- Das Böse / Begegnung mit der dunklen Seite
- Held und Gegenspieler
- moralische Dimension
- Fliegen – Freiheit im Raum der Phantasie
- Lösen von Bindungen und Gebundenheit
- Überwindung von Ängsten, Unfähigkeiten
- Flügel der Phantasie
- Tod und Leben
- Schuld
- Depression
- Wunsch nach Leben, Veränderung oder Parallelwelt

Künstlerisch und inhaltlich anspruchsvolle Bilderbücher zeichnen sich meist durch eine niedrige Auflage, aufwändige Bildgestaltung und kostspielige drucktechnische Verfahren aus. Für sie gelten über die bisher genannten Kriterien hinaus auch illustrationsbezogene Qualitätsmerkmale. Diese sind vielfach an Stilrichtungen der Bildenden Kunst orientiert und weisen damit eine große Variationsbreite hinsichtlich der künstlerischen Techniken auf (z.B. realistisch, surreal, karikierend, abstrakt, vgl. Hollstein & Sonnenmoser, 2010, S. 39 ff.). Die Illustration dient als *Erweiterung* oder als *Verdichtung* des Textes. Dabei können Gefühle oder Stimmungen visualisiert, eine Begebenheit erzählt, Wissen vermittelt oder einfach ein „visuelles Erlebnis“ ermöglicht werden. Wichtig ist dabei vor allem, dass Technik, Stil und Inhalt der Geschichte in Harmonie zueinanderstehen, dass der Stereotyp des Niedlichen vermieden wird und die im Text entworfenen Charaktere eine angemessene bildliche Umsetzung erfahren (ebd.).

Bezogen auf die Bild-Text-Interdependenz sind inhaltsbezogene wie formale Aspekte relevant. Inhaltlich sollten Wort und Bild ihre jeweiligen spezifischen Erzählleistungen optimal ausnutzen und sich zu einer einheitlichen Gesamtaussage verbinden. „Das Bild schafft dabei durch Farbe, Perspektive, Technik, Ausschnittcharakter, Bildfolge u.a.m. eine eigenständige Interpretation des Textes bzw. weist über ihn hinaus“ (Hollstein & Sonnenmoser, 2010, S. 46). Formal gesehen stellt sich die Frage nach der ästhetischen Anordnung von Text und Bild und der Gewährleistung der problemlosen Informationsentnahme aus beiden Darstellungsformen. Thiele (2003, S. 42) benennt bei seiner Betrachtung der Bauformen und Strukturen des Bilderbuches drei verschiedene Möglichkeiten von Bild-Text-Interdependenzen, die „Parallelität von Bild und Text“, den „geflochtenen Zopf“ und die „kontrapunktische Beziehung von Bild und Text“. Bei einem Großteil der Bilderbücher verlaufen Bild und Text parallel, wobei sie sich gegenseitig ergänzen und bereichern und die Handlungen beider Erzählschichten parallel erfolgen (ebd.). Liegt die Struktur des geflochtenen Zopfes vor, zeigt sich ein ständiger Wechsel der Erzählleistung auf Bild und Textebene, so dass der Inhalt des Buches dem Leser und Betrachter abwechselnd über Bild und Text nahegebracht wird, die so jeweils auf ihre eigene spezifische Weise das narrative Material formen (ebd.). Bei der kontrapunktischen Beziehung bilden Text und Bild innerhalb der Erzählstruktur Gegensätze oder sogar Widersprüche.

Kriterien aus interkultureller Perspektive

Als weitere Auswahlkriterien für einen kinder- oder jugendliterarischen Text sollten neben sprachlichen, literarischen und kinderliterarischen Aspekten auch interkulturelle Qualitätsprinzipien dienen (vgl. Rösch, 2007, S. 54). In einigen Buchhandlungen findet sich eine Abteilung „Interkulturelles“, die häufig sehr unterschiedliche Kinder- und Jugendbücher enthält: Neben Büchern über eingewanderte Kinder und Jugendliche in Deutschland findet man dort oft Bücher zur so genannten Dritten Welt, aber auch Bücher über Reisen in andere Länder oder Bücher aus anderen Ländern. Da „interkulturell“ in pädagogischen ebenso wie in literaturwissenschaftlichen oder didaktischen Kontexten sehr unterschiedlich definiert wird, stellt sich die Frage, welche diesbezüglichen Kriterien bei der Auswahl eines kinder- oder jugendliterarischen Textes von Bedeutung sein können. Der interkulturelle Ansatz zielt dabei auf eine kritische Auseinandersetzung mit nationalkulturellen Selbstbildern. Dabei muss beachtet werden, dass dort, wo interkulturelle Ansätze Kultur und kulturelle Zugehörigkeit herauszuarbeiten versuchen, um Gemeinsamkeiten und gewinnbringende Unterschiede zu thematisieren, Kultur und Sprache zu bevorzugten Aufhängern für die Markierung von Nichtzugehörigkeit geworden sind (Messerschmidt, 2011, S. 10). So sind die bisherigen Untersuchungskriterien noch um folgende interkulturelle Aspekte zu ergänzen:

In einer *offenen und empathischen Form* sollte spannend erzählt werden. Texte sollten *fremdkulturell* oder *interkul-*

turell gelesen werden können und eine Weltbetrachtung anbieten, die nationale oder monokulturelle Grenzen überwindet (Bachor & Rösch, 2011). Stereotype sollen mit neuen Selbst- und Fremdbildern konfrontiert und die Beschäftigung mit Fremdheit, fremd gemacht werden und dem Befremden unterstützt werden. Das kinder- und jugendliterarische Werk sollte durch Perspektivenvielfalt und Aspekte der Fremdartigkeit und Unsicherheit dazu dienen, Mehrfachzugehörigkeit, hybride Identitäten und unsichere, teilweise in sich differente Identitätsentwürfe als gesellschaftliche Realität zu thematisieren (Messerschmidt, 2011, S. 105f.). In diesem Zusammenhang sei auch zu erwähnen, dass manche Texte fordern, die von ihnen dargelegten Identifizierungsangebote infrage zu stellen, indem zwischenmenschliche Beziehungen im Kontext von Andersartigkeit sowie dem Dilemma der Verständigung in einer unbekannt Sprache thematisiert werden (Kühn, 2006, S. 29). Konfliktsituationen und Gefahren bieten Kindern mit und ohne Migrationshintergrund Identifikations- und Reflexionsmöglichkeiten.

Laut Foitzik (2009, S.35f.) ist Toleranz das Dulden und damit gleichzeitige Diskriminieren eines Anderen. Er schlägt vor, den Begriff durch den der Anerkennung zu ersetzen und somit eine neue Perspektive und gesellschaftssensiblere Position einzunehmen. Dabei bedeutet Anerkennen, mit dem Anderen in Kontakt zu treten, ihm Gründe für sein Handeln zuzugestehen, ihn als gleichwertig zu betrachten sowie ihm möglich zu machen, als Subjekt innerhalb seiner Identitätsentwürfe zu handeln. Die Idee der Anerkennung kann als Voraussetzung von Zwischenmenschlichkeit verstanden und durch Literatur thematisiert und diskutiert werden, denn sie bedeutet, sich auf einen Lernprozess einzulassen und für Differenzen sensibel zu werden, diese jedoch akzeptieren zu können und die Sicherheit abzulegen, den Anderen richtig verstanden zu haben (ebd.).

Textformen aus unterschiedlichen Literaturtraditionen sollten gepflegt und neue Formen entwickelt werden, z.B. multilinguale bzw. interlinguale Texte (Rösch 2007, S 54; 2011, S. 116) oder Stile verschiedener traditioneller Erzählkulturen. In diesem Zusammenhang lässt sich auch fragen, ob ein Text ursprünglich von einem Autor in anderer Sprache verfasst und von einem Übersetzer ins Deutsche übertragen wurde, sprich eine „parallele Übersetzung“ (Eder, 2009; zit. nach Rösch, 2013, S. 151) vorliegt, oder ob es sich um eine „Parallelschöpfung“ (ebd.) handelt, also um einen von einem Autor in zwei sprachlichen Fassungen erstellten Text. Darüber hinaus ist zwischen *additiv mehrsprachigen Texten*, von denen es zwei- oder mehrsprachige Ausgaben gibt und Texten mit *integrierter Mehrsprachigkeit* zu unterscheiden. Durch Einbezug anderer Sprachen wird die Begrenztheit der einzelnen Sprache bewusst gemacht und es werden damit Möglichkeiten geboten, das Prinzip der normierten Einsprachigkeit aufzubrechen (Rösch, 2013, S. 162). Zweisprachige Werke, (z. B. „Sinan und Felix“; „Das Lied der bunten Vögel“) ermöglichen, mit unterschiedlichen Sprachen und Schriften zu spielen, verschiedenen Übersetzungen und Fassungen

miteinander zu vergleichen, Übersetzungen anzufertigen (Rösch 2013, S. 163) und vieles mehr.

Aus sprachlicher Sicht bieten sich auch Werke an, die grammatische Phänomene nutzen und thematisieren, wie z. B. das Gedicht von Zehra Cirak (1987) „deutsche Sprache gute Sprache“ (Rösch, 2011, S. 117). Wertvoll für eine Betrachtung von Form, Funktion und Bedeutung in literarischen Texten sind kollokative Spielereien oder Wortspiele, sei es auf der Ebene der Idiomatik oder der Komposition. Als Beispiel wäre hier der Kinderroman von Abdel-Qadir „Spatzenmilch und Teufelsdreck“ zu nennen, der die Oma mit idiomatischen Ausdrücken spielen lässt, was nicht selten zu Missverständnissen und typischen *Critical-Incident-Situationen* führt. Nachdem nun literarische, für Kinderliteratur und im Besonderen für Bilderbücher spezifische und interkulturelle Aspekte zusammengefasst sind, soll im weiteren Verlauf die Verzahnung der beiden Bereiche Literatur und Sprache näher beleuchtet werden.

2. Verhältnis von Literatur und Sprache

Bei der Auswahl und der Rezeption literarischer wie kinder- und jugendliterarischer Texte ist es von wesentlicher Bedeutung, sich ins Bewusstsein zu rufen, dass ein solcher Text, gleichgültig welchen Umfang er hat, besondere Anforderungen an Lernende in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) stellt. Daher ist die Verzahnung der beiden Bereiche Literatur und Sprache nicht nur eine Möglichkeit des Lernens, sondern eine wesentliche Bedingung. Allerdings birgt dieses Vorgehen zwei Risiken: Zum einen den literarischen Text zu funktionalisieren, um an ihm sprachliche Phänomene zu erarbeiten und zum anderen die Vernachlässigung einer systematischen Sprachförderung. So wird Literatur in der Sprachdidaktik durchaus gerne als Lernmedium verwendet, etwa um grammatische Operationen anzuwenden oder sprachliche Phänomene zu kontextualisieren. Dabei werden literarische Texte zwar für den Einstieg oder die Exemplifizierung eines Sprachphänomens herangezogen, aber literarisches Verstehen selbst bleibt unberücksichtigt. Umgekehrt ist zu beobachten, dass Sprachbetrachtung zwar in allen Phasen der literarischen Beschäftigung mit einem Text vorkommen kann, in der Literaturdidaktik aber nicht curricular vorgegeben ist, sondern dem Ermessen und dem Interesse der Lehrkräfte überlassen wird.

Sowohl der literarische als auch der sprachliche Aspekt müssen demnach angemessen und nach ihren Ansprüchen berücksichtigt werden, indem beide Bereiche parallel geplant und erst dann verzahnt werden. In Übungen sollte konsequent mit dem Wortschatz des literarischen Werkes gearbeitet oder dieser mit sprachlichen Aufgaben verknüpft werden. Im Gespräch über den Text kann dieser in zweifacher Weise als Sprachmaterial genutzt werden: Auf der Textebene geht es um das Sinn- und Sachverständnis und das Schließen von Wissenslücken. Auf der Ebene der sprachlichen Äußerung über den Text geht es um die Förderung der Fähigkeit, das

Verstandene zu artikulieren (Rösch, 2007, S. 71). Um sprachliche und literarische Bildung gleichermaßen fördern zu können, müssen damit zwei Aspekte miteinander verknüpft werden, nämlich Wissen über und Können im Umgang mit Sprache sowie Sprachgebrauch und mit Literatur und ihrer Wirkung. Außerdem bieten sprachliche Betrachtungen eines literarischen Textes im Sinne der „Sprachaufmerksamkeit“ (Peyer, 2003) die Möglichkeit, Bewusstheit über das eigene Verhältnis zu und die gesellschaftliche Bedeutung von Sprache und Sprachgebrauch zu entwickeln.

Nun stellt sich die Frage, welche sprachlichen Kriterien ein literarischer Text erfüllen muss, damit dieser für die genannten sprachlichen Betrachtungen geeignet ist. Grundsätzlich ist jegliche sprachliche Äußerung linguistisch. Trotzdem gibt es sprachliche Kriterien, die der Auswahl eines literarischen Textes dienlich sein können, wenn er denn zu Sprachreflexion und Spracherwerb anregen soll. Dazu gehören:

- alters- und leistungsstandangemessene Satzformulierung und Wortwahl,
- Berücksichtigung des Wortschatzes der Kinder und iterative Verwendung des Wortmaterials,
- häufige Wiederholung von Satzmustern und Verwendung gebräuchlicher kollokativer Verbindungen und Phraseologismen,
- offensichtliche Kohäsion der Texte, gliedernde Absätze und Bildhaftigkeit der Sprache.

So zeigt sich, dass kinder- und jugendliterarische Texte zahlreiche Aspekte aufweisen können, die zur literarischen Bildung, zum Aufbau eines migrationsgesellschaftlichen Bewusstseins, zur Förderung interkultureller Kompetenz und zur Sprachförderung und Wortschatzarbeit genutzt werden können. Ein interkultureller und sprachreflexiver Literaturunterricht besteht daher konsequenterweise aus der Berücksichtigung dieser zahlreichen Aspekte und der Verzahnung literaturdidaktischer, sprachdidaktischer und interkultureller Ebenen, ohne jedoch eine davon zugunsten einer anderen zu funktionalisieren.

Aus der Darstellung der Untersuchungskriterien werden aber nicht nur die Qualitätsmerkmale eines Textes sichtbar, sondern darüber hinaus auch didaktische Vorüberlegungen angestellt. Wird ein Text unter den vorliegenden Aspekten betrachtet und analysiert, legt man eine optimale Grundlage, auf deren Basis sinnvoller und am Werk orientierter Unterricht geplant werden kann.

Dr. Nicole Bachor-Pfeff ist akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe im Institut für deutsche Sprache und Literatur. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Sprachwissenschaft und -didaktik vornehmlich auf den Gebieten der Semantik, Deutsch als Zweitsprache und des Wortschatzerwerbs. Ihre Dissertation auf dem Gebiet der Sprachförderung mit dem Schwerpunkt auf Wortschatzarbeit schloss sie

im Juni 2013 ab. Weitere Schwerpunkte sind Language Awareness Ansätze und Mehrsprachigkeitsdidaktik und deren Etablierung in der Lehrerbildung und -weiterbildung.

Literatur

- BACHOR, NICOLE; RÖSCH HEIDI (2011). „Gullivers Reisen“ von Erich Kästner in einem Sprachcamp mit DaZ-Kindern. In: Zielsprache Deutsch Heft 3, S. 39-56.
- EWERS, HANS-HEINO (2000). Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. München.
- FOITZIK, ANDREAS (2009). Gedanken über den Umgang mit „den Anderen“ in der Pädagogik. In: Attia Imman und Foitzik, Andreas (Hrsg.): Zum reflektieren Umgang mit Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Aktion Jugendschutz Baden Württemberg, ajs Informationen, S. 9-16.
- HOLLSTEIN, GUDRUN; SONNENMOSE, MARION (2010) (2. Aufl.). Werkstatt Bilderbuch. Baltmannsweiler, Schneider Verlag, S. 28-67.
- HURRELMANN, BETTINA (2000). Kinder- und Jugendliteratur in der literarischen Sozialisation. In: Lange, Günter (Hrsg.). Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 2. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren. S. 901-920.
- ISER, WOLFGANG (1976). Der Akt des Lesens. München: Wilhelm Fink Verlag.
- MESSERSCHMIDT, ASTRID (2011). Lehrer/in sein in der Einwanderungsgesellschaft – Pädagogische Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen für den Umgang mit Migration. In: karlsruher pädagogische beiträge. 76, S. 105-114.
- RICHTER, KARIN (2007). Kinderliteratur im Literaturunterricht der Grundschule. Befunde – Konzepte – Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- RÖSCH, HEIDI (2007). Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Braunschweig: Schroedel.
- RÖSCH, HEIDI (2010). Bücher vom Fremdsein. In: Grundschule 11, S. 32-35.
- RÖSCH, HEIDI (2013). Mehrsprachige Kinderliteratur im Literaturunterricht. In: Gawlitzek, Ira, Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.). Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 143-168.
- SPINNER, KASPAR (2010). Grundmotive und Symbole in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Grenz, Dagmar (Hrsg.). Kinder- und Jugendliteratur: Theorie, Geschichte, Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 31-41.
- THIELE, JENS (2003). Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption. Oldenburg: Florian Isensee GmbH.



Englisch Lernen mit künstlerischen Medien

Mit P.O.W.E.R.
durchs Englisch-Studium

ISABEL MARTIN UNTER MITARBEIT VON GESINE ANDERSEN UND MARIE KIEFER

Die Englischdidaktik und -methodik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe beschäftigt sich mit dem schulischen Englischunterricht und trägt zu einem reformfördernden Theorie-Praxis-Dialog bei. Um die Bedeutung und Relevanz der aktuellen Diskussionen, die das Englisch Lernen mit künstlerischen Medien betreffen, zu verstehen, sollte man sich die geschichtliche Entwicklung des Englischunterrichts einmal vor Augen führen.

Das Erlernen einer Fremdsprache war in Deutschland lange Zeit Schülerinnen und Schülern nicht-öffentlicher Schulen vorbehalten. Erst im Kontext der Bildungsreformdebatte der 1960er Jahre wurde Englisch in Deutschland verpflichten-

des Unterrichtsfach in allen Schulformen der Sekundarstufe („Englisch für alle“). Daran anknüpfend wurden zu Beginn der 1970er Jahre in Deutschland Schulversuche zum frühen Fremdsprachenunterricht durchgeführt, deren Ergebnisse vielversprechend erschienen. Der Abschlussbericht des Schulversuchs „Frühbeginn des Englischunterrichts“ (Doyé & Lüttge, 1977) zeigte gute Gründe auf, warum der Fremdsprachenunterricht bereits in der Grundschule beginnen sollte: Schülerinnen und Schüler, die im dritten Schuljahr mit Englisch begonnen hatten, waren noch am Ende des fünften, sechsten und siebten Schuljahrs in mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenzen denjenigen überlegen, die erst im fünften Schuljahr mit Englisch begonnen hatten; auch waren signifikante Unterschiede in *allen* Schulformen

der Sekundarstufe festzustellen. Zudem ging der Gewinn in der Fremdsprache entgegen landläufiger Befürchtungen nicht zu Lasten der Leistungen in anderen Unterrichtsfächern. Dennoch blieben die Ergebnisse dieses Schulversuchs bildungspolitisch zunächst folgenlos.

Die Diskussion um den frühen Fremdsprachenunterricht in den 1990er Jahren wurde aufgrund der dramatischen politischen Umwälzungen in Deutschland und Europa entfacht und in mehreren Bundesländern an Pilotschulen mit verschiedenen methodisch-didaktischen Konzeptionen erprobt. Dieser neue methodisch-didaktische Diskurs begann an der Schwelle zum neuen Jahrtausend schließlich bildungspolitische Früchte zu tragen: 1998 führte Rheinland-Pfalz den frühen Fremdsprachenunterricht flächendeckend ab dem dritten Schuljahr ein, gefolgt von Nordrhein-Westfalen 2003, und Baden-Württemberg führte als erstes Bundesland im selben Jahr den frühen Fremdsprachenunterricht ab dem ersten Schuljahr ein.

Allerdings gab es zu dieser Zeit kaum ausgebildete Lehrkräfte für den frühen Fremdsprachenunterricht, denn die Warnungen der Englischdidaktikerinnen und -didaktiker blieben unberücksichtigt. So musste nach notstandsartigen Fortbildungsmaßnahmen vorwiegend fachfremd unterrichtet werden. Entsprechend erfolglos und unbeliebt war der frühe Fremdsprachenunterricht in der Lehrerschaft, da die meisten weder die Fremdsprache noch eine grundschulgemäße Fremdsprachendidaktik und -methodik ausreichend beherrschten. Für die Schülerinnen und Schüler bedeutete dies, dass ihnen oft nicht einmal die Grundlagen vermittelt wurden.

Was lässt sich heute zu den Lernergebnissen dieser ersten Schülergeneration sagen? Sie sind gerade in die Hochschulen gekommen und eine Umfrage in einer Einführungsveranstaltung für Englisch-Studierende an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe ergab, dass nur ca. ein Prozent der Studierenden am Ende ihrer Grundschulzeit das im „Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ für das Ende der vierten Klasse festgelegte Sprachniveau A1 erreicht hatte. Es überrascht auch nicht, dass diese Studierenden eine Europäische Schule oder Waldorfschule besucht hatten. Neben der hohen Kontaktzeit mit den Fremdsprachen, die beide Schulen anbieten, stellt besonders die Waldorfschule künstlerische Vermittlungsweisen in den Vordergrund des Fremdsprachenlernens. Entsprechende Lernerfolge scheinen also in hohem Maße von Bedingungen abzuhängen, die noch nicht überall erfüllt sind.

Damit ist die Aufgabe für die Grundschullehrerbildung im Fach Englisch klar: wer hohe professionelle Anforderungen stellt, muss den angehenden Lehrkräften ein differenziertes und klar strukturiertes Angebot an Möglichkeiten zur Entwicklung und zum Ausbau ihrer fremdsprachlichen, (fach-)wissenschaftlichen sowie (fach-)didaktisch-methodischen Kompetenzen bereitstellen, denn auch im Fremdsprachenunterricht ist die Lehrkraft der bedeutsamste Faktor für erfolgreiches Lehren und Lernen. So muss „[f]rühbeginnender Englischunterricht [...] scheitern, wenn er nicht von gut ausgebildeten Lehrkräften durchgeführt wird“ (Mindt, 2000).

Die noch junge Geschichte der Grundschullehrerbildung in Englischdidaktik und -methodik ist ein Prozess von Refor-

men, der in den Kinderschuhen steckt, aber kontinuierlich zu einer wachsenden Anzahl gut ausgebildeter Lehrkräfte führt, die den Kindern Freude am Englisch Lernen vermitteln und grundlegende mündliche Kommunikationskompetenzen ausbilden helfen. So konnte die EVENING-Studie nachweisen, dass Schülerinnen und Schüler am Ende des vierten Schuljahrs über ausgezeichnete Kompetenzen im Hörverstehen verfügen (Engel, 2008). Für ebensolche Kompetenzen im Sprechen müssen Lehrkräfte allerdings noch kreativere Spracherlebnisse und anspruchsvollere Aufgaben mit altersangemessenen Aktivitäten und Inhalten anbieten, und hierfür erscheint die Sprachvermittlung über künstlerische Medien besonders gut geeignet. Dies sieht aber wesentlich leichter aus, als es ist!

Das Fach Englisch trägt dazu bei, dass die Erfolgsgeschichte der Lehrerbildung in Englischdidaktik und -methodik und damit auch des Englischunterrichts an „Schuhgrößen“ zulegen kann, indem es getreu dem Motto „Mit P.O.W.E.R. durchs Englisch-Studium“ zahlreiche Möglichkeiten für die Aneignung eines geeigneten methodischen Fundus zum Englisch Lehren mit künstlerischen Medien bietet.

P für „projects“

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Englisch Lernen mit künstlerischen Medien“ umfasst eine Vielzahl von Teilprojekten, die vom animierenden Mitmach-Theater über Dialoge mit der Handpuppe, englischen Action Songs, Square Dance und Storytelling bis hin zu zauberhafter Lyrik reichen.

Das Projekt „Modern Western Square Dance“ verbindet Englisch mit Musik und Sport und ist zunächst ein motivierendes, kindgerechtes Bewegungsangebot, das „nebenbei“ das Hörverständnis in der Fremdsprache schult, aber es bietet auch Anknüpfungspunkte an zahlreiche andere Unterrichtsfächer. Das Fach Englisch der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe führt seit dem Wintersemester 2012/13 Wochenend-Workshops zum Square Dance durch, die Studierende zu Square Dance Callern ausbilden. Zudem erwerben die Studierenden im Rahmen dieser Workshops Kompetenzen für den handlungsorientierten Einsatz von Square Dance im Englischunterricht. Diese konnten die Studierenden im Sommersemester 2014 erstmals in Karlsruher Schulen anwenden. Aufgrund der positiven Erfahrungen und

Rückmeldungen von Studierenden, Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern wird dieses Teilprojekt fortgeführt und ausgeweitet; erste Fördermittel wurden bewilligt (Jugendstiftung der Sparkasse, Kulturstiftung der Stadt).

Im Zusammenhang mit einem weiteren Teilprojekt gab es im Sommersemester 2014 in der Aula der Hochschule eine Premiere: Schauspieler Peter Scollin führte eines seiner englischsprachigen Theaterstücke für Schulkinder erstmals in der Region Karlsruhe auf. In dem mit 120 Schülerinnen und Schülern sehr gut besuchten Mitmach-Theaterstück „The Clown Who Lost His Circus“ involvierte Peter Scollin die Kinder in eine mitreißende Geschichte, in der auch sie allmählich Rollen übernahmen und sich so mit ihrer individuellen Sprachkompetenz einbringen konnten. Diese kreative Möglichkeit der Sprachanwendung begeisterte das junge Publikum und soll daher nun auch für ältere Schülerinnen und Schüler angeboten werden.

Im Fach Englisch gibt es schon lange den Schwerpunkt „poetry“. So wurde 2006 eine erste „Poetry Collection“ initiiert, in der Gedichte von Lehrenden und Studierenden publiziert wurden. Seitdem wird das kreative Schreiben in verschiedenen Seminaren gepflegt und die neuen Gedichte werden im „Poetry Archive“ gesammelt und im Englischunterricht an Schulen eingesetzt.

Ein weiteres Teilprojekt, das für den Englischunterricht mit künstlerischen Medien zunehmend an Bedeutung gewinnt, ist die geplante multimediale „Literatur-Werkstatt“ für Studierende, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler, die eine Doppelfunktion erfüllen soll. Sie soll Studierenden und Lehrkräften bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung Unterstützung bieten, darüber hinaus aber auch Schülerinnen und Schülern das Partizipieren an einer authentischen Lern- und Leseumgebung erlauben, in der gemeinsam Wissen, Denken und Kreativität entwickelt werden. Hier sollen sie ihre Lese- und Erzählkompetenzen in der Fremdsprache sowie digitale und soziale Kompetenzen entwickeln können. In dieser multimedialen Literatur-Werkstatt („Storyroom“) sollen weiterhin Workshops für Studierende und Lehrkräfte stattfinden, die teilweise bereits fest im Fach Englisch etabliert sind.

Die seit längerem aufgebaute „Lending Library“, die zukünftig Teil der multimedialen Literatur-Werkstatt werden soll, umfasst zurzeit einen Bestand von etwa 1400 Titeln aus dem Bereich des Grundschulenglisch, darunter auch selbst ver-





fasstes Freiarbeitsmaterial. Dieses Material, welches das selbstständige Lernen in der Fremdsprache ermöglicht, kann Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zu eigenverantwortlichem Arbeiten unterstützen. Es soll helfen, den mündlichen Sprachgebrauch zu entwickeln, was eine besondere Herausforderung darstellt. Hier ist noch viel Pionierarbeit zu leisten – publiziertes Material in diesem Bereich ist noch sehr rar. Im Rahmen dessen wurde Studierenden die Freiarbeit für den Grundschulenglischunterricht in zwei Workshops näher gebracht. Innerhalb der Tagesfachpraktika an der Evangelischen Montessori Schule Karlsruhe konnten erste eigene Materialien erprobt werden. Die teilweise erstaunlichen Ergebnisse werden alsbald im *Grundschulmagazin Englisch* vorgestellt.

Damit das Englisch Lernen mit künstlerischen Medien an Schulen erfolgreich umgesetzt werden kann, sind neben (fach-)didaktisch-methodischen Kompetenzen auch (fach-)wissenschaftliche sowie medienpädagogische Kenntnisse der Lehrkräfte erforderlich, deren Erwerb im Fach Englisch durch zwei neue Einrichtungen gefördert wird: Die „Datenbank Grundschulenglisch“ ist eine im Internet frei zugängliche Fachbibliographie zum frühen Fremdsprachenlernen und stellt gebündelte Literaturangaben zu relevanten Themen des Grundschulenglischs bereit.

Das „Sprachen-Selbstlernzentrum und Zentrum für Informationsbildung“ leistet einen Beitrag zur fächerintegrierten und allgemeinen Medienbildung. Die dort angebotenen Lehrveranstaltungen konzentrieren sich auf das Fremdsprachenlernen mit neuen Medien. Zudem steht den Studierenden ein sukzessive auszubauendes Selbstlernangebot zur Verfügung, welches ihnen dabei hilft, ihre eigenen Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern.

O für „organisation“

Sämtliche Teilprojekte, Workshops und Veranstaltungen des Fachs Englisch werden durch die unermüdliche Hilfe engagierter Studierender der Englisch-Fachschaft unterstützt. Gleichzeitig trifft sich das Projektteam „Englisch Lernen mit künstlerischen Medien“, bestehend aus Lehrenden sowie Studierenden, regelmäßig zu Planungs- und Reflexionsgesprächen, um das Gesamtprojekt voranzutreiben.



W für „workshops“

Über das akademische Jahr hinweg werden zahlreiche Workshops angeboten, darunter „Storytelling“ mit Richard Martin, welches zeigt, dass partizipierendes Sprechen nicht nur in der Grundschule für den Sprachlernprozess bedeutsam ist. Auch die regelmäßig stattfindenden Workshops zum Einsatz von Handpuppen mit Peter Scollin tragen zur Erweiterung des Wissens der Studierenden über die vielfältigen methodischen Möglichkeiten im frühen Fremdsprachenunterricht bei, die gleichzeitig auch das soziale und interkulturelle Lernen unterstützen. Diese grundschulgemäßen Vermittlungsweisen können gewinnbringend durch Musik-, Bewegungs- und Tanzspiele traditioneller Art ergänzt werden, wie der Waldorf-Pädagoge Christoph Jaffke in seinem Workshop zeigte. Zur Etablierung und Weiterentwicklung dieses Ansatzes wurde unlängst die Band „Singlish“ gegründet, die bereits zwei Workshops gestaltete, in denen sie Studierenden Freude an zahlreichen modernen englischen Bewegungshits vermittelte und eigene Action Song-Umsetzungen darbot, welche zukünftig Eingang in den Englischunterricht finden können.

E für „events“

Angereichert wird dieses Angebot durch Veranstaltungen, die die Lehrerbildung auf andere Weise vorantreiben. Beispiele sind der Gastvortrag des Kulturwissenschaftlers Peter Sollors aus Harvard, der „Gallery Walk“ zu Methoden des Fremdsprachenlernens, die Dichterlesung mit Michael Hulse, die jährlichen Lyrik-Veranstaltungen „Poetry in the Gardens“ und „Sound and Silence“ sowie der „English Book Sale“.

R für „research“

Die Forschungsinteressen im Fach Englisch sind vielseitig und der Fokus im Bereich Grundschulenglisch liegt gegenwärtig auf dem Englisch Lehren und Lernen mit künstlerischen Medien. Hier wird ambitionierten Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern die Chance geboten, Theorie und Praxis durch kreative Eigenleistungen zu verbinden, welche 2014 auf Kongressen und in Fachzeitschriften der wissenschaftlichen Öffentlichkeit vorgestellt wurden (Deutsche Gesellschaft für Fremdspra-

chenforschung, Gesamtverband Moderne Fremdsprachen, Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen, *Grundschulmagazin Englisch*).

Ausblick



Angeregt durch einen Vortrag im Rahmen des Neujahrsempfangs an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe im Januar 2014 begannen sich erste externe Partner für die Vielseitigkeit des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Englisch Lernen mit künstlerischen Medien“ zu interessieren. Es folgten Einladungen zu Kooperationen, Sachspenden, kostenlose Leihgaben sowie Fördergelder. Zu nennen sind hier: Badische Landesbibliothek, Dr. W. Schwabe Stiftung, Edutech, Ernst-Reuter Schule, Evangelische Montessori Schule, Europäische Schule, Johann-Peter-Hebel Schule, Jugendstiftung der Sparkasse Karlsruhe, Kleiner Salon, Kraus Werkzeuge für Pädagogen, Kulturbüro der Stadt Karlsruhe, Literarische Gesellschaft Karlsruhe, Platypus Theater Berlin, Schulamt Karlsruhe, Schulbuchverlage, Staatliche Kunsthalle, Staatliches Seminar für Lehrerbildung Pforzheim, Stadt Karlsruhe und das Zentrum für Kommunikation und Medien (ZKM). Mit „P.O.W.E.R.“ auf Dauer schlauer?!



Prof. Dr. Isabel Martin leitet das Institut für Mehrsprachigkeit, den Fachbereich Englisch und das Sprachen-Selbstlernzentrum & Zentrum für Informationsbildung der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind das Frühe Fremdsprachenlernen (insbesondere Englisch Lernen mit künstlerischen Medien), englische Literaturwissenschaft und -didaktik sowie Multimediales Fremdsprachenlernen.

Literatur

- ARP, DORIS (2014). Den Stromkreis tanzen. Lernen in Unterfranken. Download http://www.deutschlandfunk.de/lernen-in-unterfranken-den-stromkreis-tanzen.1148.de.html?dram:article_id=283580 (accessed April 28, 2014).
- ATWELL, NANCIE (2/1998). In the Middle. New Understandings about Writing, Reading and Learning. Portsmouth: Boynton.
- CREMNIN, TERESA (2009). Teaching English Creatively. New York: Routledge.
- DOYÉ, PETER; LÜTTGE, DIETER (1997). Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule. Bericht über das Forschungsprojekt FEU. Braunschweig: Westermann.
- ENGEL, GABY (2008). Evaluation Englisch in der Grundschule. Zweiter Ergebnisbericht. In: Amtsblatt Schule NRW (1), S. 10ff.
- FOOKEN, INSA (2012). Mediale Assistenz in pädagogischen Kontexten. In: Dies.: Puppen. Heimliche Menschenflüsterer. Ihre Wiederentdeckung als Spielzeug und Kulturgut. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 149-160.
- KÜPPERS, ALMUT, SCHMIDT, TORBEN; WALTER, MAIK (2011). Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- LLTA – Lernen durch die Künste e.V. (2014). Learning Through The Arts. Download <http://www.llta.de/home.html> (accessed April 28, 2014).
- MARTIN, ISABEL (2012). Datenbank Grundschulenglisch. Download <http://www.englisch.ph-karlsruhe.de/indexing> (accessed April 28, 2014)
- MINDT, DIETER (2000). Die Hauptsünden des frühbeginnenden Englischunterrichts. Vortrag. Berlin: Expolingu.
- SMITHRIM, KATHARINE; UPITIS, RENA (2005). Learning Through The Arts. Lessons of Engagement. In: Canadian Journal of Education, 28 (1/2). S. 109-127.
- VOGEL, CORINNA (2010). Tanz in der Grundschule. Geschichte – Begründungen – Konzepte. Augsburg: Wißner Verlag.
- WASCHK, KATJA (2008). Öffnung des Englischunterrichts in der Grundschule. Studien zur Wahlfreiheit und Lernerautonomie. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

MOLESKINE
„Cahier Journal“
€ 6,50



Clairefontaine
Schulheft
€ 2,95

Geschmack lassen

LUTZ SCHÄFER

Zu Beginn ihres zweiten Schuljahrs musste meine Tochter ein „Geschichtenbuch“ kaufen, in das sie fortan erfundene Geschichten hineinschreiben sollte. Ich bot ungefragt meine Hilfe bei der Auswahl an und kaufte meiner Tochter ein einfaches schwarzes Buch, dessen leicht aufgerauter Pappumschlag meiner Meinung nach eine sehr angenehme Haptik aufwies und seine Materialität nicht verschleierte. Das Weiß der Blätter im Inneren war leicht gebrochen. Auf der Rückseite war der Pappumschlag so umgelegt, dass innen ein kleines, nützliches Fach zur Aufbewahrung von losen Zetteln entsteht. Gerne bezahlte ich für das hochwertig wirkende Notizbuch „cahier journal“ 6,50 Euro. Als ich es meiner Tochter stolz überreichte, protestierte sie: „So ein Buch hat die Lehrerin nicht gemeint!“ Ich verbarg meine Enttäuschung und fragte, welches Buch sie denn gemeint hätte. Meine Tochter zeigte mir in einem Schreibwarengeschäft eines mit einem karierten, roten Hochglanzumschlag, dessen Seiten im Inneren hartweiß gebleicht waren. Es kostete 2,90 Euro, wirkte auf mich aber noch billiger. Als meine Tochter betonte, dass ihre Freundinnen Clara und Sophie das Gleiche hätten, löste sich die Idee der einmaligen Individualität ihres ästhetischen Empfindens kurzzeitig auf.

Abbildungen links:
Vaters Vorschlag, Tochtters Wunsch

Ästhetische Urteilsbildung

Ob wir nach einem passenden Hemd suchen, ein Kunstwerk betrachten oder ein eigenes Werk gestalten: Der Mensch bildet ununterbrochen ästhetische Urteile. Ästhetische Urteile betreffen zwar objektiv fassbare materielle Entäußerungen, werden aber stets von sinnlich wahrnehmenden Subjekten vollzogen.¹

Diese Spannung ist für die Kunstpädagogik von zentraler Bedeutung. Noch in den 1960er Jahren konnte der Kunstpädagoge Hans Meyer in seinem Buch „Erziehung zur Formkultur“ von der „wahren“ und der „verlogenen Form“ sprechen und entsprechend „Hohe Kunst“ und „Pseudokunst“ gegenüberstellen (Meyers, 1966, S. 112). Den Illustrationen Walt Disneys schrieb er „effektheischende Aufdringlichkeit, primitiv aufbauschende Verniedlichung und manipulierte Als-Ob-Kindlichkeit“ sowie der Farbgebung eine „brutale Gefühllosigkeit“ zu (ebd. S. 52). Ebenso entschieden fielen seine Hinweise zur methodischen Umsetzung aus, wenn er empfahl, eine Sammlung von „Andenkenkitsch und sonstiger Geschmacksgräuel“ anzulegen und betonte, dass das gemeinsame Betrachten „diese Art von Verirrungen brandmarkt“ (ebd. S. 112).

Die Idee einer „Geschmackserziehung“ findet sich in keiner zeitgemäßen kunstpädagogischen Konzeption. Der Gedanke der Vermittlung verbindlicher Normen ist einer Orientierung am lernenden Subjekt gewichen und erfährt in der Konzeption der künstlerischen Bildung, wie sie an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe vertreten wird, eine besondere Ausprägung. Dieses kunstpädagogische Bildungsverständnis greift auf autopoietische Theorien zurück, wobei der Begriff der Autopoiesis nicht in einer ausschließlich selbstreferentiellen Ausprägung zu verstehen ist: Unser Verständnis betont die Bedeutung der Inter-Subjektivität im Sinne pädagogisch relevanter gemeinschaftlicher Bildungsprozesse.

An Stelle des Begriffs des Geschmacks rückte als zentrale fachliche Setzung der Begriff der ästhetischen Erfahrung, dessen Bedeutung weit über das Feld der Kunstpädagogik hinausreicht.² Dabei sind die Verwandtschaften zwischen beiden Begriffen unübersehbar. Sowohl im Geschmacksbegriff als auch in dem der ästhetischen Erfahrung kommt die sinnliche Dimension menschlichen Verhaltens zum Ausdruck. Geschmack meint in seiner ursprünglichen Bedeu-

tung die Fähigkeit zu schmecken, was nicht nur auf die gustatorische und olfaktorische Wahrnehmung zielt, sondern für das sinnliche Wahrnehmungsvermögen im Allgemeinen stehen kann. Davon geht auch der Begriff der ästhetischen Erfahrung aus: Die wörtliche Übersetzung des griechischen Terminus Aisthesis lautet „sinnliche Wahrnehmung“. Da ein Geschmacks-Urteil über ein unmittelbares sinnliches Empfinden hinausgeht, bedarf es eines Reflexionsprozesses. Auch ästhetische Erfahrungen sind durch diesen Doppelcharakter von sinnlicher und erkenntnisgeleiteter Wahrnehmung gekennzeichnet.

„Eine reflexive Distanz des Subjekts zu den Gegenständen seines Erlebens wie zu sich selbst gehört zur Bestimmung ästhetischer Erfahrung.“ (Mattenkloft 2007, S. 14). Die Wendung zum Begriff der ästhetischen Erfahrung ist nachvollziehbar, weil sich hier ein prozessuales Verständnis ausdrückt. Im Geschmacksbegriff wird die subjektive ästhetische Dimension als Setzung stärker betont, wenn der Begriff in seiner zweiten Bedeutung als Metapher für die Gesamtheit der ästhetischen Vorlieben eines Menschen steht, was in umgangssprachlichen Redensarten wie „das ist Geschmacksache“ zum Ausdruck kommt. Dabei ist der Geschmack mitnichten individuell. Schon im eingangs skizzierten Beispiel zeigt sich die soziale Dimension der Geschmacksbildung, weil deutlich wird, dass ästhetische Urteile in intersubjektiven Prozessen entstehen und ästhetische Entscheidungen soziale Zugehörigkeiten kennzeichnen.³



1 Diese Auffassung zeigt sich schon in Immanuel Kants Kritik der reinen Vernunft aus dem Jahr 1781. Darin widerlegte er die bis dahin übliche Vorstellung der Wahrnehmung, wonach die äußeren Gegenstände an sich gegeben sind und vom Menschen auch als solche erkannt werden können. Nach Kant richtet sich die Erkenntnis nicht nach den Gegenständen, sondern die Gegenstände nach der Form der Erkenntnis.

2 „Ästhetische Erfahrungen kann es dann von allem möglichen [sic.] geben; sie wird beschreibbar als eine spezifische Form des Umgangs mit Objekten, Situationen, Personen überhaupt. Damit ändert sich der Sinn des Erfahrungsbegriffs: Ästhetische Erfahrung erscheint als eine Weise, sich in der Welt zu orientieren. Mehr noch: Das Vorhandensein und der Grad der Ausbildung dieser ästhetischen Orientierungsweise erscheint als ein wesentlicher Gradmesser für das Gelingen einer Kultur.“ (Küpper & Menke, 2003, S. 11)



„Sonnenblumen“, 2014, Acryl auf Papier, 42×59cm

Sonnenblumen und Schneeglöckchen

In ihrer Abschlussausstellung präsentierte die Studentin I.K. eine Reihe von Malereien, die phänotypisch auf eine Geschmacksbildung deuten, die im akademischen Milieu nur im Falle einer ironischen Grundhaltung zu rechtfertigen wäre.⁴

Die von ihr gewählten Themen weisen keine zu ergründende Einmaligkeit auf, sondern sind von allgemeiner Bekanntheit: Seit Vincent van Gogh Ende des 19. Jahrhunderts Sonnenblumen malte, wurde das Motiv im Laufe der Zeit „abgelagert“ und findet sich heute vornehmlich in Deko- oder Poster-Shops. Die scheinbare Huldigung des Naturschönen offenbart eine unkritische Naivität: In idyllischem Einklang leben Schmetterlinge und Pflanzen auf dem Bild „Sonnenblumen“ in Eintracht miteinander. Diese Grundhaltung

3 In seinen Studien der französischen Gesellschaft kam der Soziologe Pierre Bourdieu zur Erkenntnis, dass der Geschmack in enger Abhängigkeit zur jeweiligen Schichtzugehörigkeit steht. Geschmack ist demnach nichts Individuelles, sondern stets gesellschaftlich geprägt. „Im Habitus kommt das zum Vorschein, was ihn zum gesellschaftlichen Wesen macht: seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder Klasse und die Prägung, die er durch diese Zugehörigkeit erfahren hat.“ (Treibel, 2006)

4 Die Formulierung einer eigenständigen künstlerischen Position ist ein wesentliches Element des kunstpädagogischen Studiums an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. In von individuellen Interessen motivierten Projekten gehen die Studierenden aktuellen und subjektiv bedeutsamen Fragestellungen nach.



„Schneeglöckchen“, 2014, Acryl auf Papier, 42×59cm

offenbart sich auch auf dem zweiten Gemälde der Schneeglöckchen vor einer kleinstädtischen Straßenkulisse. Die Farbgebung unterstützt die These der Ferne zur Lebenswirklichkeit. Die Farbigkeit wirkt ins Künstliche übersteigert und lässt unmittelbar an Hans Meyers Beschreibung des Farbeinsatzes Walt Disneys denken. Diese allzu bunte Anhäufung findet ihre Krönung in den plakativ lauten, goldenen und grünen Kunststoffrahmen.

Bei der Präsentation der Gemälde fanden sich auch zahlreiche, konzentriert wirkende Zeichnungen und weitere kleinformatige Acrylmalereien (Abb. 5 bis 7). Die vorgelegte Breite vermittelt, dass die Gemälde keine Zufallsprodukte, sondern Ergebnisse einer systematischen Auseinandersetzung sind. Dieser sich steigernde Reiz beim simultanen Betrachten wirkt auch auf die großen Gemälde zurück, die auf den „zweiten Blick“ spezifische Qualitäten erkennen lassen.

Bei der Darstellung des Gebüsches hinter den Schneeglöckchen hat die Malerin mit disziplinierter Energie Blatt für Blatt neben- und übereinander geschichtet und so eine bemerkenswerte bildnerische Verdichtung erreicht. Hier kommt zum Ausdruck, dass das Ziel der Erarbeitung einer eigenständigen Position offensichtlich erreicht wurde und die Werke keine unreflektierten Nachahmungen trivialer Motive sind. Die Studentin hat Verantwortung für eine eigene Position übernommen.



Aus fachlicher Perspektive birgt das Verschwinden des Geschmacksbegriffes aus dem Diskurs die Gefahr, dass er in Beratungs- und Bewertungsprozessen unreflektiert bleibt. Die Betreuenden wie die Betreuten haben einen Geschmack, doch keinen „besseren“, den sie vermitteln sollten. – Geschmack ist nicht Kunst. Er wirkt aber als Voreingenommenheit bei kunstpädagogischen Bildungsprozessen mit. Nehmen die Betreuenden den Anspruch individueller Förderung ernst, müssen sie versuchen, dem Paradigma des „An-sich-selbst-Arbeitens“ prinzipiell gerecht zu werden und reflektieren, dass sie Bildungsprozesse unterstützen, die außerhalb ihres eigenen Geschmacksbereichs liegen.

Literatur

- BOURDIEU, PIERRE (1987). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KÜPPER, JOACHIM U. MENKE, CHRISTOPH (2003). Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Frankfurt: Suhrkamp.
- MATTENKLOTT, GUNDEL (1998). Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung. Baltmansweiler: Schneider Hohengehren.
- MEYERS, HANS (1966). Erziehung zur Formkultur. Frankfurt am Main: Waldemar Kramer
- TREIBEL, ANNETTE.(2006) Einführung in die soziologische Theorie der Gegenwart. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.



Prof. Dr. Lutz Schäfer ist am Institut für Kunst der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig. Nach einem Studium der Bildhauerei arbeitete er zunächst als Journalist und Kunstlehrer. Er ist Vorsitzender des BDK-Landesverbandes Baden-Württemberg und Mitglied im „Beirat Kulturelle Bildung“

der Landesregierung Baden-Württemberg sowie im „Beirat Bildungsplanreform 2015“ des Kultusministeriums Baden-Württemberg.

Abbildungen auf dieser Doppelseite: Studien, 2013, 2014, Bleistift und Acryl auf Papier, je 7x11cm



Beiträge der künstlerischen Bildung zur kulturellen Schul- entwicklung

JOACHIM KETTEL

Ü

Über die Notwendigkeit einer Integration kultureller Bildung in die Schule als Kulturschule wird spätestens seit der bundesweiten Fachtagung der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (bkj) vom

6. bis 7. März 2009 in Berlin nachgedacht. Darüber hinaus gibt es seit den 1970er Jahren einen gesellschaftlich geführten Diskurs um die Frage, welche Inhalte und Ziele eine Bildung mit und durch Kultur benötigt. Wesentliche Stichworte sind seitdem – und durch die PISA-Debatte forciert: „Zugang zum kulturellen Feld“, „Beteiligung“, „Chancengerechtigkeit“, „Partizipation“, „Teilhabe- und Bildungsgerechtigkeit“ (Burow, 2011) sowie „Qualität“ und „Qualifikation“.

Tom Braun, Geschäftsführer der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (bkj) schlägt für die Kulturschule dezidiert künstlerische Umgangsweisen vor:

„Für Schulen auf dem Weg zu einem kulturellen Profil bietet der künstlerische Umgang mit Zeichen und Symbolen, Räumen und Rollenzuschreibungen wichtige Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung sowie die Identitätsbildung ihrer Schulgemeinschaft. Kulturschulen schaffen künstlerisch-kulturelle Situationen, in denen die Schulgemeinschaft sich als ein Handlungsfeld erfährt, dem zahlreiche bisher nicht ergriffene Möglichkeiten zur Verfügung stehen. Fortwährende Aufgabe einer Kulturschule ist es deshalb auch, die tägliche performative Hervorbringung der Schulrealität durch die sich in ihr bewegenden Menschen in den Blick der betref-

fenden Schulgemeinschaft zu rücken“ (Braun, 2013, S. 12). Und Max Fuchs ergänzt die Liste der hier notwendigen Parameter schlagwortartig: „Ganzheitlichkeit, Selbstwirksamkeit, ästhetische und künstlerische Erfahrung, Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit, Interessenorientierung. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, einem Thema oder einer Frage nachzugehen, die von ihnen selbst ausgewählt worden ist. Partizipation, Vielfalt erleben, selbstgesteuertes Lernen in Gruppen, Zusammenarbeit von Kindern und Jugendlichen mit professionellen Künstlerinnen und Künstlern und Kulturpädagoginnen und -pädagogen, Öffentlichkeit, Anerkennung, Leistungsbewertung, Auswertung der Lernprozesse. Schulen, die sich auf den Weg zu einem anderen Lernen machen, suchen nach alternativen Formen der Anerkennung und entwickeln verschiedene Formate der Rückmeldung“ (Fuchs, 2007, S. 6). Johannes Bilstein, Erziehungswissenschaftler an der Düsseldorfer Kunstakademie und Mitglied im „Rat für Kulturelle Bildung“, regt seinerseits die Debatte mit sieben künstlerischen Qualitätskriterien für die Kulturschule an, die er aus pädagogisch-anthropologischer Perspektive und der Ideengeschichte der Ästhetik herleitet: „Aisthesis/Leiblichkeit, Kontingenz, Wahl/ Entscheidung (cultura), Prozess-Sensibilität, Übersummutation/Ganzheit, Appreciation/Begeisterung, Selbst-Gestaltung (Bildung)“ (Bilstein, 2013). Es besteht breiter Konsens, dass sich insbesondere die gebundene Ganztagschule in eine Kulturschule verwandeln kann. Die besten Beispiele einer veränderten Lehr- und Lernkultur mit größten individuellen und kollektiven Entwicklungsmöglichkeiten treffen wir bei Ganztagschulen an, die Kulturprofile integriert und die sich so zu den fortschrittlichsten Bildungseinrichtungen in Deutschland und im Ausland gewandelt haben. Reinhard Kahl suchte die besten dieser Schulen weltweit auf und lässt sie in seinen filmischen Dokumentationen eindrucksvoll zu Wort kommen (Kahl, 2004). Max Fuchs fasst die „Merkmale von ‚guten Schulen‘ am Beispiel des Films ‚Treibhäuser der Zukunft‘“ zusammen: „Teilweise Auflösung von Jahrgangsklassen, Schülerinnen und Schüler als Lernende und Lehrende, Auflösung des Zeittaktes von 45-Minuten-Stunden, z. T. erhebliche Reduktion der Lehrerzentrierung, Vielfalt von Methoden; Dominanz von Selbststeuerung, Einzelarbeit, Gruppenarbeit, andere Organisation der Lehrinhalte in größeren zusammenhängenden Komplexen, Organisation des Lernens in komplexeren Lernprojekten, Rituale, Feste, Schulkultur, Team-Teaching; Kolleginnen und Kollegen als Team, Auflösung des Einzelkämpfertums, Herstellen von Verbindlichkeit durch individuelle Lernpläne und Vereinbarungen, hoher individueller Lern-Beratungsanteil, leistungsheterogene Lerngruppen, verschwenderischer Umgang mit Zeit, Reduktion, z. T. Verzicht auf Klassenarbeiten, allerdings qualifizierte Lernrückmeldung, Beratung, Förderung, starke Mitwirkung der Eltern und anderer Experten am Schulleben“ (Fuchs, 2007, S. 6). Deutlich wird in den Beiträgen Kahls (2004) und in der gegenwärtigen Diskussion um die Kulturschule, dass sich eine anspruchsvolle Wende nur mit den in der Schule tätigen Lehr-

kräfte bewerkstelligen lässt. Will und muss sich die kulturelle Bildung vor allem in Fragen qualitätvoller Bildungskonzepte und qualifizierter Vermittlerinnen und Vermittler, auch im Hinblick auf die Schnittstelle Kulturschule, weiterentwickeln, so benötigt sie hervorragend ausgebildetes Personal, das im Hinblick auf seine pädagogischen und künstlerischen Qualifikationen auf der Höhe der Zeit ist. Hierfür sind ebenfalls innovative schulpädagogische Konzeptionen, bis in die einzelnen Fachdidaktiken hinein, zwingend bereitzustellen. Die historisch gewachsene Kunstpädagogik verfügt im Vergleich zu allen anderen (hoch)schulischen Fächern über das am weitesten entwickelte Verfahrens- und Methodenrepertoire im Umgang mit Bildern, zumal angesichts einer mit Medien und Bildern kommunizierenden und sich hierüber konstituierenden Gesellschaft.

Zum Gegenstandsbereich von Forschung und Lehre am Institut für Kunst an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zählen die Fachgegenstände Bildende Kunst, Architektur, Design, Mode, digitale und analoge Medien, Darstellendes Spiel, Performance-Kunst, Kinder- und Jugendkulturen und Alltagsästhetiken. Darüber hinaus fußen Forschung und Lehre auf der in Karlsruhe etablierten kunstdidaktischen und -pädagogischen Konzeption der künstlerischen Bildung (Buschkühle, 2002, 2003; Kettel, 2001, 2004; Regel, 2008). Wie sieht es um die Anschlussfähigkeit dieses Konzeptes an die Prämissen der kulturellen Bildung aus?

Auf der Basis des erweiterten, nicht-normativen Kunstbegriffs (Joseph Beuys), der neben Kunst, den Ästhetisierungen der Alltagswelt und den Medien auch bedeutsame Phänomene, Fragen und Probleme aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufgreift, müssen Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen auch Künstlerinnen und Künstler sein (Buschkühle, 2003), die als Generalistinnen und Generalisten in kunstpädagogischen Lehr-Lernprozessen mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Formen künstlerischen Denkens und Handelns ausbilden helfen (Kettel, 2012). Werk- und prozessorientiert stellt die künstlerische Bildung das lernfähige Subjekt in den Mittelpunkt all ihrer Bemühungen.

Künstlerische Tätigkeit im erweiterten Sinne wird hier gefasst als produktive und rezeptive, allen Menschen vermittelbare, Basisqualifikation für ein menschenwürdiges, erfülltes und gelingendes persönliches Leben und als Teilhabe an der Gestaltung der sozialen und kulturellen Verhältnisse im Sinne der Lebenskunst (Schmid, 2000; Marr, 2003).

Kunstunterricht, unter Einschluss der ästhetischen Erziehung mit der Förderung und Entfaltung des sinnlich-anschaulichen Wahrnehmens, Denkens und Empfindens, ist so ein Laboratorium zur Entwicklung der Kompetenzen und Performanzen, das eine Fächer durchdringende und Fächer übergreifende Integration ins gesamte schulische Leben anstrebt. Wobei Kunst und künstlerische Tätigkeit verstanden werden als eine ganz eigene Art, nämlich eine umfassend Sinne, Gefühl und Verstand ansprechende produktive Lebens- und Welterfahrung, Weltaneignung und Wirklichkeitsveränderung (Regel, 2008).

Im Kern der Konzeption steht die künstlerische Projektarbeit als spezifische Projektform mit der Einwirkung auf andere Fächer. Sie findet ihren Ort in der werk- und prozessorientierten Werkstattarbeit, als sukzessive sich entwickelnde, themenorientierte Erkenntnis- und Gestaltungsarbeit. Ziel ist die Konfrontation mit gesellschaftlicher Wirklichkeit, sich selbst zu organisieren und zu strukturieren und eine eigene künstlerische Aussage als gestaltete Formfindung zu erzeugen. Selbst- und Fremdbegegnung ereignen sich als offener, kontingenter und zunehmend von eigenen Fragen und Handlungsmomenten gesteuerter Gestaltungsprozess unter Einbezug des Alltagswissens der Schülerinnen und Schüler, der wissenschaftlichen Forschungsstrategien und -methoden durchaus ähnlich ist. Die Selbstverwicklung in den eigenen Forschungsprozess provoziert hierbei Selbstorientierungs- und Selbstorganisationsfähigkeiten, die wiederum Fähigkeiten des Selbst- und Prozessmanagements schulen. Die künstlerische Arbeitsweise motiviert aus der Prozesslogik heraus vermehrte Selbstreferenzialität als Ziel und Methode. Abbrüche, Scheitern und Neubeginn müssen hierbei ausgehalten werden. Lehrerinnen und Lehrer werden hier zu Lernorganisatorinnen und -organisatoren, -begleiterinnen und -begleitern, die angemessene Diagnose- und Rückmeldepraxen, hier insbesondere das Portfolio als Dokumentations-, Reflexions-, und Gestaltungsmedium, in den Lehr-Lernzusammenhang einbringen. Vergleicht man abschließend Ziele und Inhalte der am Institut für Kunst praktizierten künstlerischen Bildung mit den von Max Fuchs und Johannes Bilstein vorgetragenen Parametern qualitätvoller kultureller Schulentwicklung, so fallen starke Ähnlichkeiten oder gar inhaltliche Übereinstimmungen ins Auge. Insofern bieten sich hier Anschlussmöglichkeiten und Synergien zwischen kultureller Bildung und kunstpädagogischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung an, die für die kulturelle Schulentwicklung noch besser genutzt werden sollten – zum Beispiel im Hinblick auf die Einrichtung von gemeinsamen, berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildungsprojekten für Künstlerinnen und Künstler, Kunstpädagoginnen und -pädagogen und Kulturschaffende.



Prof. Dr. Joachim Kettel ist Professor für Kunst und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Nach einem Studium der Kunstpädagogik, Germanistik und Erziehungswissenschaften war er als Lehrer an Gesamtschulen und Gymnasien in NRW tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Alltagsästhetik, Kunst, Kunstvermittlung und künstlerischen Bildung.

Literatur

- BILSTEIN, JOHANNES (2013). Qualitätskriterien aus den Künsten. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Forschung zur Qualität von Angeboten. Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. S. 61-65: http://www.bmbf.de/pub/Perspektiven_der_Forschung_zur_kulturellen_Bildung.pdf (Stand 22.08.2014).
- BRAUN, TOM (2013). Kulturschule und Schulkultur. In: Magazin Kulturelle Bildung 10. Wie gelingt ästhetisches Lernen? Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung. Remscheid 2013: <http://www.bkj.de/pub./magazin/id/6505.html> (Stand 22.08.2014).
- BUROW, OLAF-AXEL (2011). Kulturelles Kapital für alle! Mit der Kulturschule zu mehr Bildungsgerechtigkeit. In: Braun, Tom (Hrsg.). Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch kulturelle Schulentwicklung. München: Kopaed, S. 93-115.
- BUSCHKÜHLE, CARL-PETER (2002) (Hrsg.). Perspektiven künstlerischer Bildung. Beiträge zum Heidelberger Symposium „Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft“. Köln: Salon Verlag.
- BUSCHKÜHLE, CARL-PETER (2003). Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. In: Pazzini, Karl-Josef; Sturm, Eva; Legler, Wolfgang; Meyer, Torsten (Hrsg.). Kunstpädagogische Positionen 5. Hamburg: University Press.
- FUCHS, MAX (2007). Kultur + Schule = Kulturschule? Überlegungen zu den Chancen eines kulturellen Schulprofils: www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user_upload/Download_Kulturelle_Schulentwicklung/publikation.pdf (Stand 14.8.2014).
- KAHL, REINHARD (2004). Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. BETA/VHS/DVD 115 Minuten. Produktion: ARCHIV DER ZUKUNFT 2004. <http://www.archiv-der-zukunft.de>
- KETTEL, JOACHIM (2001). SelbstFREMDheit. Elemente einer anderen Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena.
- KETTEL, JOACHIM (2004). Künstlerische Bildung nach Pisa. Beiträge zum Internationalen Symposium „Mapping Blind Spaces – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung“. Museum für Neue Kunst im ZKM und Landesakademie Schloss Rotenfels 08.-10.10.2003. Oberhausen: Athena.
- KETTEL, JOACHIM (2012). Warum künstlerisches Denken lernen? In: Buschkühle, Carl-Peter (Hrsg.). Künstlerische Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena-Verlag. S. 447-467.
- MARR, STEFANIE (2003). Lebenskunstunterricht. Bildliche Aneignung und Gestaltung von Lebenswirklichkeiten in der Kindheit. Siegen: universi.
- REGEL, GÜNTHER (2008). Das Künstlerische vermitteln... Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. München: Kopaed.
- SCHMID, WILHELM (2000): Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Foucault. Frankfurt/M.: Suhrkamp.



Medienpädagogik als Beitrag zur kulturellen Bildung

ENES SMAJIC

Selbst in unserer heutigen mediengeprägten Gesellschaft werden die Angebote der neuen Informations- und Medienwelt von Seiten einiger (Kultur-)Pessimisten immer noch sehr stark kritisiert, und es werden Empfehlungen herausgegeben, wie Kinder und Jugendliche davor geschützt werden sollten. Oft stehen die elektronischen, digitalen und interaktiven Medien in all ihren Ausprägungen, seien es Ton, Bewegtbild, digitale Texte oder Computerspiele im Verdacht, eher Verderber als Förderer der Jugend zu sein. So plädiert zum Beispiel der Hirnforscher Manfred Spitzer dafür, Kinder und Jugendliche so lange wie möglich von Bildschirmmedien fernzuhalten und behauptet „[...] Bildschirm-Medien machen dick und krank, wirken sich in der Schule ungünstig auf die Aufmerksamkeit und das Lesen-Lernen der Kinder aus [...]“ (Spitzer, 2006, S. 281). Es gibt nicht wenige Eltern, Lehrkräfte aber auch Verantwortliche aus der Politik und Pädagogik, die seine Thesen, die in populären Büchern wie „Vorsicht Bildschirm!“ oder „Digitale Demenz“ zusammengefasst wurden, folgen oder sie für richtig erachten. Auch im Universallexikon der Erziehungs- und Unterrichtslehre, Band II, finden sich Beschreibungen der Folgen von exzessiver Nutzung neuer Medien:

- „Verfrühte jugendliche Reife“,
- „Verlust des Realitätssinns“,
- „Anstiftung zu Sex und Verbrechen“,

- „Eine unmäßige Begierde, die zu Zeitverschwendung und Abspannung der eigenen Seelenkräfte führe“,
- „Verlust des Konzentrationsvermögens“ und
- „Träumende Zustände“, die „alles nur auf die Unterhaltung der Phantasie leiten“.

Solche und ähnliche Argumente werden heute immer wieder von Kritikerinnen und Kritikern angeführt. Die zitierten Punkte aus dem Universallexikon stammen allerdings aus dem Jahr 1859 und beziehen sich auf die sogenannte „Lesesucht“ oder „Leseseuche“.



„Die Lektüre“ von Pierre-Antoine Baudouin um 1760

Über den in heutigen Schulen zur Standardliteratur zählenden Roman „Die Leiden des jungen Werther“ von Johann Wolfgang von Goethe urteilte der Theologe Johann Melchior Goeze 1775:

„Welcher Jüngling kann eine solche verfluchungswürdige Schrift lesen, ohne ein Pestgeschwür davon in seiner Seele zurück zu behalten, welches gewiss zu seiner Zeit aufbrechen wird. Und keine Censur hindert den Druck solcher Lockspeisen des Satans?“

Über den Verfall der Sitten der Jugend bemerkte Johann Rudolph Gottlieb Beyer 1796:

„Die meisten Schriften, welche zur Modelektüre gehören, geben der Sinnlichkeit, der Weichlichkeit, der falschen Empfindsamkeit, und den thierischen Trieben eine so reichliche Nahrung, daß es gar nicht zu verwundern ist, wenn unsre Jünglinge und Mädchen, Herren und Dames so tändelnde, empfindelnde, weichliche, wollüstige und sinnliche

Geschöpfe sind, welche zu Romanhelden, Liebesrittern, Theaterprinzessinnen und galanten Konversationen besser zu gebrauchen sind, als zu ernsthaften Geschäften und solchen Verrichtungen, welche Energie, Stätigkeit, Geduld, Anstrengung und Ausharrung erfordern.“

Die beiden Beispiele sollen verdeutlichen, dass es das Medium Buch zu Beginn seiner Massenverbreitung auch recht schwer hatte, sich zu etablieren und oftmals der Verfall der Kultur damit verbunden wurde. Einzig das Lesen der Bibel war ein hohes Kulturgut, welches es zu fördern galt. Die kritischen Argumente, die heute ins Feld geführt werden, sind also nicht unbedingt neu. Vielmehr handelt es sich um einen immer wiederkehrenden Reflex: wann immer es die Menschen mit etwas Neuem zu tun bekommen, werden seit Jahrhunderten dieselben Abwehrmechanismen aktiv. Das gilt vor allem für neue Medien – ob es nun das Radio ist oder das Fernsehen, der Ton- oder der Farbfilm, Computerspiele oder eben das Internet und die neuen Informationstechnologien.

Kathrin Passig beschreibt diesen Reflex in einem Beitrag „Standardsituationen der Technologiekritik“ im Online-Magazin Eurozine. Die Reaktion auf technische Neuerungen folge in Medien und Privatleben ähnlich vorgezeichneten Bahnen (Passig, 2009). Felix Müller fasst in seinem Artikel „Als die Lesesucht die Menschen krank machte“ in der Online-Ausgabe der Zeitung *Die Welt* Passigs Argumentationsmuster wie folgt zusammen (Müller, 2012):

1. Wofür soll das bitte gut sein?
2. Das braucht doch kein Mensch.
3. Die Einzigen, die das wollen, sind zweifelhafte oder privilegierte Minderheiten.
4. Das ist ja nur eine Modeerscheinung.
5. Die Innovation verändert überhaupt nichts.
6. Die Neuerung ist zwar ganz gut, aber nicht gut genug.
7. Sie stürzt schwache Charaktere ins Verderben.

Heute ist es in unserem Kulturkreis völlig unstrittig, dass Lesen und Schreiben zu den grundlegenden Kulturtechniken in den Bereichen Wissen und Kommunikation gehören. Aber nicht nur diese, sondern auch Fernsehen und die Nutzung des Computers sowie anderer neuer Medien sind ebenfalls Kulturtechniken, und wie Lesen und Schreiben müssen sie gelernt werden.

Zweifelsohne gibt es auch gewisse Gefahren beim nicht sachgerechten oder maßlosen Umgang mit den neuen Medien; sich aber nur auf die Gefahren der neuen technischen Entwicklungen und Errungenschaften zu konzentrieren oder diese einseitig darzustellen, wird einerseits der Sache selbst und andererseits unserer gesellschaftlichen Entwicklung nicht gerecht. Die neuen Technologien sind mittlerweile in der Lebens- und vor allem in der Berufswelt allgegenwärtig und dort auch nicht mehr wegzudenken.

Auch die KIM-Studien (Kinder + Medien, Computer + Internet) und JIM-Studien (Jugend, Information, (Multi-)Media) belegen, dass die Mediennutzung bei Kindern und Jugendlichen zunimmt und dies mit steigender Tendenz. So



heißt es in der JIM-Studie 2013, welche den Medienumgang 12- bis 19-Jähriger untersucht, beispielsweise zur Nutzung von Internet oder Computern:

„[...] Das Internet spielt im Alltag von Jugendlichen eine wichtige Rolle. Im Durchschnitt sind 12- bis 19-Jährige in Deutschland 179 Minuten täglich (Mo-Fr) online. Der Großteil dieser Zeit wird nach Angaben der Jugendlichen für den Bereich Kommunikation verwendet, vor allem die Nutzung von Online-Communities spielt dabei für viele eine zentrale Rolle (75 % mindestens mehrmals pro Woche). Weitere Internet-Angebote, die besonders häufig von Jugendlichen genutzt werden, sind Suchmaschinen, wie z.B. Google (80 %) und Videoportale, wie z.B. YouTube (74 %). Auch für die Schule sind Computer und Internet für Jugendliche von großer Bedeutung. Nach eigenen Angaben nutzen Schüler zwischen 12 und 19 Jahren Computer und Internet durchschnittlich 48 Minuten pro Tag (Mo-Fr) um zu Hause etwas für die Schule zu machen. Mit zunehmendem Alter steigt die Zeit am Computer für Schularbeiten oder Lernen deutlich an, so dass 18- bis 19-jährige Schüler den PC mehr als eine Stunde pro Tag (68 Min.) für die Schule nutzen. Entsprechend der Nutzung wird auch der Einfluss von Computer und Internet auf den Schulerfolg bewertet: 81 Prozent der Schüler finden es sehr wichtig bzw. wichtig zu Hause Computer und Internet für die Schule zu haben [...]“

Auf diese Entwicklungen reagieren Bildungsverantwortliche sowie die Politik und formulieren folgerichtig Handlungsoptionen und Strategien, wie ein sinnvoller Umgang anzubahnen ist. Im Koalitionsvertrag der aktuellen Bundesregierung heißt es unter „1.2 In Deutschlands Zukunft investieren: Bildung und Forschung“ z.B. „Wir unterstützen die Förderung von Wissenschaftskompetenz von der Grund-

schule bis zur Hochschule. Dabei fördern wir Programme und Wettbewerbe in den MINT-Fächern und einen zeitgemäßen Informatikunterricht ab der Grundschule. Damit das Wissen entsprechend vermittelt werden kann, sind Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer zur Medienkompetenz dringend notwendig.“ (Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD, 2013, S. 30).

In den Leitprinzipien zur Bildungsplanreform 2015 in Baden-Württemberg heißt es „...Die Entwicklung unserer Gesellschaft zu einer Mediengesellschaft macht Medienbildung zu einer wichtigen Schlüsselqualifikation junger Menschen. Ziel von Medienbildung ist es, Kinder und Jugendliche so zu stärken, dass sie den neuen Anforderungen sowie den Herausforderungen dieser Mediengesellschaft selbstbewusst und mit allen erforderlichen Fähigkeiten begegnen können. Dazu gehören eine sinnvolle, reflektierte und verantwortungsbewusste Nutzung der Medien sowie eine überlegte Auswahl aus der Medienvielfalt in Schule und Alltag...“ (Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplan-Kommissionen, Kultusportal Baden-Württemberg 2014, S. 4).

Dies bedeutet auch, dass sich für heutige und zukünftige Lehrkräfte sowie Pädagoginnen und Pädagogen nicht hauptsächlich die Frage nach der Wertigkeit von neuen Informationstechnologien und ihren Entwicklungen stellt, sondern dass sie die realen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen erfassen müssen, sich damit auseinandersetzen und einen sinn- und maßvollen Umgang mit neuen Medien vermitteln. Wer also eine rein ablehnende Haltung gegenüber den technologischen Entwicklungen einnimmt, muss sich fragen lassen, ob dies den aktuellen Herausforderungen in Schule und Beruf gerecht wird. Heutige und zukünftige Lehrkräfte werden ein Mindestmaß an Medienkompetenz

benötigen. Um dies zu gewährleisten, werden Medienpädagogik und Mediendidaktik auch in der Lehrerbildung einen immer größeren Stellenwert einnehmen müssen. Gerade weil die technische bzw. informationstechnische Entwicklung so rasant verläuft, ist es umso wichtiger Kinder und Jugendliche so früh wie möglich anzuleiten und zur Medienmündigkeit zu erziehen. Das schließt auch sachgerechte Medienkritik mit ein wie beispielsweise kritisches Hinterfragen einzelner Medienbereiche und ihrer Ausprägungen. Unsere Gesellschaft kann es sich nicht leisten, die Kinder und Jugendlichen zunächst mit diesen Neuerungen allein zu lassen und erst dann zu reagieren, wenn es zu spät ist. Rein passives, einseitiges oder übermäßiges Konsumverhalten entsteht durch nicht angeleitetes Handeln oder Verbote, wie sie u.a. Manfred Spitzer formuliert. Der gesellschaftlichen und persönlichen Entwicklung ist das nicht dienlich. Kulturelle Bildung bedeutet auch, die Fähigkeit zur erfolgreichen Teilhabe an kulturbezogener Kommunikation zu haben, und damit gesellschaftliche Teilhabe insgesamt. Auch die Massenmedien, audiovisuelle Medien und Printmedien wirken mit ihren Inhalten kulturell prägend, also auch bildend. Die unendlichen Möglichkeiten des Internets und der Computertechnologien enthalten fast ebenso unendliche Möglichkeiten der kulturellen Bildung. Es gilt diese zu strukturieren, zu analysieren, kritisch unter die Lupe zu nehmen und letztendlich zu nutzen. Der Begriff „Kulturelle Bildung“ muss somit um medienpädagogische Kompetenzen erweitert werden.



Enes Smajic ist als Fachschulrat im Zentrum für Informationstechnologie und Medien (ZIM) der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig. Er leitet dort den audiovisuellen Bereich und ist für das Hochschulzertifikat Mediendidaktik, das Fort- und Weiterbildungsprogramm des ZIM und Teilbereiche der

Medienpädagogik zuständig. Zudem ist er für das hochschuleigene Campus-Fernsehen und das Podcast-Radio verantwortlich.

Literatur

BPB, BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2009). Facetten und Aufgaben kultureller Bildung. Download unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59913/facetten-und-aufgaben> (Stand: 31.07.2014).

BPB, BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2009). Was ist kulturelle Bildung? Download unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung?> (Stand: 31.07.2014).

BUNDESREGIERUNG (2013). Deutschlands Zukunft gestalten, Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD, 18. Legislaturperiode. S. 30. Download unter <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/StatischeSeiten/Breg/koalitionsvertrag-inhaltsverzeichnis.html> (Stand 31.07.2014).

KULTUSPORTAL BADEN-WÜRTTEMBERG (2014). Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplan-Kommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung von Leitperspektiven, Bildungsplanreform – Verankerung von Leitperspektiven. Stand: 08. April 2014. S. 4. Download unter http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Bildungsplanreform/Arbeitspapier_Leitprinzipien.pdf (Stand 31.07.2014).

MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST, JIM – STUDIE 2013. Jugend, Information, (Multi-)Media. Download unter <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf13/JIMStudie2013.pdf> (Stand: 31.07.2014).

MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST, KIM – STUDIE 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. Download unter http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf (Stand: 31.07.2014).

MÜLLER, FELIX (2012). Als die Lesesucht die Menschen krank machte. Download unter <http://www.welt.de/kultur/history/article110549077/Als-die-Lesesucht-die-Menschen-krank-machte.html> (Stand: 31.07.2014).

NEUSS, NORBERT (2009). Medienpädagogische Entgegnungen. Eine Auseinandersetzung mit den populären Auffassungen von Prof. Spitzer aus Sicht der Elementarbildung. In: Lauffer, Jürgen; Röllecke, Renate (Hrsg.). Dieter Baacke Preis – Handbuch 4. Kinder im Blick. Medienkompetenz statt Medienabstinenz, S. 15-35. Download unter <http://dr-neuss.de/app/download/5785487886/gutamb.pdf> (Stand: 31.07.2014).

PASSIG, KATHRIN (2009). Standardsituationen der Technologiekritik. Download unter <http://www.eurozine.com/pdf/2009-12-01-passig-de.pdf> (Stand: 31.07.2014).

SPITZER, MANFRED (2006). Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. München: dtv.

WAMPFLER, PHILIPPE (2013). Was man von der Lesesucht-Debatte im 18. Jahrhundert lernen kann. Download unter <http://schulesocialmedia.com/2013/01/16/was-man-von-der-lesesucht-debatte-im-18-jahrhundert-lernen-kann> (Stand: 31.07.2014).





Auf der Suche nach zeitgemäßen musisch-kulturellen Bildungsstandards

ALEXANDER SCHWAN

K „Kompetenz“ – auch in der Folge der Implosion der „Lernziele“ – macht als Begriff seit einiger Zeit die Runde und bestimmt derzeit die Zielrichtung bei der Ausgestaltung bzw. Neuordnung schulischer Bildungspläne

und -standards ebenso wie die von Studiengängen: „...Lernende bringen sich aktiv ein und organisieren sich selbstverantwortlich, während Lehrende sie begleiten und durch Feedback fordern. Dies ist der Kern der Kompetenzorientierung in Lehre und Studium (Burckhardt, S. 5).

Das Bemühen um verstärkte eigenverantwortliche Einbeziehung von Schülerinnen, Schülern und Studierenden in den Lern- und Studienprozess sowie das Bemühen um die

Formulierung allgemein verbindlicher Bildungsstandards sieht sich dabei mit der Frage konfrontiert, welche Inhalte und Fähigkeiten musisch-kulturelle Kompetenz auszeichnet, und vor allem, was dabei als „Basiskompetenzen“ definiert werden kann.

„Ein Lehrer, der nicht singen kann, schau ich nicht an.“

MARTIN LUTHER

Würde das auf heute übertragen lauten: „Einen Lehrer, der nicht mit Software, Tablet und Apps produktiv-künstlerisch umgehen kann, schau ich nicht an“? – Die dahinter stehende Problematik zeigt sich u.a. in Eignungsprüfungen der musisch-ästhetischen Fächer an den Hochschulen. Hier versu-



chen sich die Prüfenden im Zeitalter medialer Allmacht ein Bild des kulturellen Backgrounds der Bewerberinnen und Bewerber zu machen. Dabei wird häufig etwas evident, was durch die Umstrukturierung der Begrifflichkeiten nach wie vor ungelöst ist: Welcher Maßstab für die Basiskompetenz Musik soll angelegt, und welche Voraussetzungen allgemeiner kultureller Bildung sollen erwartet werden? Einige Beispiele: Wie sollen die prüfbareren Inhalte formuliert sein? Was sind die Inhalte musikalischer Bildung und Basiskompetenz heute? Welches Musikwissen und welche musikpraktischen Fundamente sollen vorhanden sein? Was kann als „Instrument“ akzeptiert werden? Gehört das Musizieren und schulpraktische Spiel auf dem iPad auch dazu? – Dieses findet außerhalb von Schule und Hochschule bereits in Konzerten professionell-musikalische Anwendung, zum Beispiel durch das iEnsemble Berlin, das im Jahr 2013 im ZKM Karlsruhe auftrat, und es stellt sich die Frage, inwieweit sich dies bereits in den Instrumental-Definitionen an Schulen und Hochschulen niederschlägt.

Fragestellungen und Projekte im Bereich kultureller Bildung und die Generierung von Standards sind ohne die Berücksichtigung der neueren Medien (teils als Instrumente im musikalischen Sinne) nicht mehr denkbar. Nach sozialen Netzwerken schwappt seit einiger Zeit eine Welle von Tablets und ihre „Apps“ über uns und zwingt uns zur Auseinandersetzung mit dieser Form kulturell-musikalischer Performance. Einzelne Schulen und Hochschulen sind mit Nachdruck bemüht, mit diesem außerhalb ihres Einflussbereichs stattfindenden und sich immer mehr verselbständigenden Entwicklungsfeld dadurch Schritt zu halten, dass sie in die entsprechende Hard- und Software investieren und sie in Forschung und Lehre einsetzen. Nicht wenige warten allerdings derzeit noch ab und verwenden nach wie vor vorwiegend nicht-mediale Hardware bzw. die traditionellen „akustischen Instrumente“.

Hinzu kommt die Tatsache, dass sich die „Machtverhältnisse“ in Bezug auf die vorhandenen Kompetenzen geändert haben: Mancher Schüler und manche Schülerin und auch immer mehr Studierende sind im Vergleich zu manchen Lehrenden ein Fachmann bzw. eine Fachfrau auf dem Gebiet des medial inszenierten oder unterstützten Musizierens. Der Lehrende wird zum medial mehr oder minder kompetenten Begleiter eines Lernprozesses, den er auf diese Weise teilweise zum ersten Mal selbst durchlebt. Mit diesem „Bildungsdefizit“ gehen die Betroffenen individuell sehr unterschiedlich um: Die Bandbreite reicht hier von absoluter Wissengier und Offenheit bis zur totalen Ignoranz und Festhalten an Bewährtem.

Das Institut für Musik der Pädagogischen Hochschule führt seit einiger Zeit Projekte zum mediengestützten musikalisch-ästhetischen Lernen durch. Nachfolgend werden zwei davon vorgestellt.

Projekt 1: Composing with Sounds – Basiskompetenz Komponieren

In diesem Kooperations-Projekt des Instituts für Musik mit dem Zentrum für Kunst und Medientechnologie (ZKM), dem Regierungspräsidium Karlsruhe und der Gemeinschaftsschule Grötzingen wurde das Lehren und Lernen mit der Software Composing with Sounds (Freeware für MAC und PC) in den drei Bildungsfeldern Museum, Hochschule und Schule erprobt. Diese für alle frei herunterladbare Software (Shareware) ermöglicht das Komponieren mit Klängen, die in einer großen Auswahl (Sound Packs) zur Verfügung stehen (Abb. 02)



Der Vorteil gegenüber anderer kommerzieller Software ist das visuell unterstützte Hören dessen, was ausgewählt wird. So wird beispielweise der Klang einer tickenden Uhr, eines Alarmsignals oder von Tieren im Wald durch optische Icons dargestellt. Damit ist auch für weniger klangerfahrende Kinder in Kita und Grundschule leicht visuell nachvollziehbar, was ausgewählt und montiert wurde.



Darüber hinaus ermöglicht das Programm die Weiterverarbeitung von Klängen, deren Auswirkungen wiederum visuell dargestellt werden: Im Beispiel auf S. 49 oben links wird ein Echo/Delay durch optische Wiederholungs-Darstellung des Gehörten unterstützt.



Zur Vertiefung des Erarbeiteten verbrachten Lehrkräfte, Studierende sowie Schülerinnen und Schüler jeweils einen Tag im ZKM und konnten dort an individuellen Arbeitsplätzen ihre Ergebnisse weiter optimieren oder Fragen in Bezug auf einige wenige noch nicht korrekt funktionierende Teilaspekte des Programms stellen. Dies diente dem Entwicklerteam, dem auch Mitarbeitende des ZKM angehören, als hilfreiches Feedback insbesondere in Bezug auf die Stabilität des Programms.

Das Projekt zeigt auf, wie eine Basiskompetenz im Komponieren von Klängen unter Zuhilfenahme jedermann zugänglicher Software erworben werden kann. Die erprobte Software ermöglicht dabei eine kritische Eigenreflexion der Ergebnisse sowie einen Einstieg in die Bildung einer klangästhetischen Beurteilungskompetenz.

Projekt 2: Basiskompetenz Musizieren mit iPads

Dieser inzwischen bundesweit zum Teil schon weit entwickelte Bereich stellt die Musikpädagogik vor neue Herausforderungen: Zum einen finanziell, da das Musizieren mit iPads eine hohe finanzielle Investition erfordert, um möglichst viele Schülerinnen und Schüler praktisch einzubeziehen. Zum anderen muss ein ästhetisch-musikalisches Umdenken stattfinden, indem die Kernkompetenz „Musizieren“ neu bzw. erweitert definiert und jeder Schülerin und jedem Schüler das Spielen eines „Instruments“ ermöglicht wird. Statt realem Xylophon, Schlagzeug, Klavier u.a. wird seine virtuelle Repräsentanz in Form der entsprechenden „App“ auf einem iPad zur Verfügung gestellt. Diese jederzeit mobilen digitalen Abbilder lassen per Bildschirm-Berührung die nicht unwesentliche Komponente der Haptik teilweise zu ihrem Recht kommen und ermöglichen jedem Nutzer einen Zugang zu Teilen musisch-kultureller Bildung durch das Spielen mit simulierten Instrumentenoberflächen.



Dabei erlauben die Apps noch weitergehende Anwendungen, indem sie auch einen spielerisch-experimentellen Umgang mit Klängen und Spieloberflächen ohne einschränkende Vorgaben ermöglichen: Es findet ein erster Einstieg in das Improvisieren und damit in das freie Gestalten bis zur Eigenkomposition statt.

Das Projekt zeigt, wie kulturelle Bildung als Teilhabe an der aktuellen Medienentwicklung ermöglicht werden kann: Jedermann – in Schule oder Hochschule – kann ohne langwierige theoretische Einweisung und Vorbildung an der Produktion musikalischer Ergebnisse teilhaben. Die bei den Schülerinnen und Schülern häufig schon vorhandene mediale Basiskompetenz wird in Richtung eines künstlerisch-musikalischen Gebrauchs der Medien weiterentwickelt.



Dr. Alexander Schwan ist als Akademischer Mitarbeiter im Institut für Musik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig. Er promoviert über Zeitgenössische Musik in der Schule im Bereich Improvisation und Komposition. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Musik und Neue Medien, Populärmusik und zeitgenössische E-Musik-Avantgarde. Hier sind er und PH-Studierende seit 2011 am vom SWR und der Stadt Donaueschingen geförderten Projekt „Next Generation“ beteiligt.

Literatur

BURCKHARDT, HOLGER (2013). Kompetenzen im Fokus. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Download unter <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Kompetenzen-im-Fokus-Web.pdf> (Stand 7.11.2014).

IM FOKUS



Den Anfang wagen – Künstlerische und kulturelle Bildung in Italien

Kontakt: Joachim Kettel Um künstlerische Anfänge zu wagen oder künstlerische Fähigkeiten weiterzuentwickeln, reisten vom 11. bis 22. September 2014 Studierende des Instituts für Kunst unter der Leitung von Joachim Kettel nach Civitella d'Agliano im nördlichen Latium. Mit von der Partie waren, wie auch im letzten Jahr, Studierende des Instituts für Kunst an der Universität Gießen (Leitung: Carl-Peter Buschkühle). Civitella ist ein einzigartiger Arbeits- und Lebensort für angehende Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen, Künstlerinnen und Künstler aus ganz Deutschland und Europa: In einer kulturell und landschaftlich überaus reizvollen Region gelegen, können hier Kunst- und Kulturschaffende abseits der Alltagshektik ihren eigenen künstlerischen Intentionen folgen. Neben der künstlerischen Arbeit werden die mitmenschlichen Kontakte unter den Studierenden und zur Bevölkerung gepflegt und ausgebaut, sodass bereits viele langjährige Freundschaften mit den Menschen vor Ort geschlossen wurden. Teil des Programms war auch in diesem Jahr eine Tagesexkursion nach Orvieto (Dom, Luca Signorelli) und Bomarzo („Parco die Mostri“). Der Arbeitsaufenthalt dient der Persönlichkeitsbildung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer, indem er ihnen vielfältige Herausforderungen außerhalb der Hochschule bietet, die neben der Erhöhung künstlerischer Kompetenz die Erweiterung (sozialer) Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Einfühlungsfähigkeit in fremde kulturelle Kontexte stimulieren. Die in Civitella entstandenen künstlerischen Arbeiten wurden Ende November in der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe an einem Italienischen Abend der interessierten Öffentlichkeit präsentiert.



Karlsruher Kunststudentin im Atelier in Civitella d'Agliano

„Wir nutzen die Bibliothek!“ – Ein Forschungspraktikum in der Kinder- und Jugendbibliothek Karlsruhe

Kontakt: Anna Elisabeth Beckmann Studierende und Dozenten der Pädagogischen Hochschule sowie Lehrerinnen

und Lehrer der benachbarten Schulen und deren Schülerinnen und Schüler laufen beinahe täglich auf dem Weg zu Vorlesungen, Seminaren und Unterricht daran vorbei: Die Kinder- und Jugendbibliothek Karlsruhe befindet sich im Prinz-Max-Palais, einem prominenten Karlsruher Gebäude aus dem Jahr 1881. Im ehemaligen Stadtpalais sind neben der Zweigstelle der Karlsruher Stadtbibliothek auch weitere kulturelle Einrichtungen wie das Stadtmuseum, die literarische Gesellschaft und das Museum für Literatur am Oberrhein untergebracht. Diese bilden seit den frühen 1980er Jahren ein städtisches Zentrum für Literatur und Kultur.



Wer keine Eile hat, kann diese Ansammlung kultureller Anlaufpunkte mit einem Blick auf die Briefkästen und in die großen Fenster wahrnehmen. Doch wer von den zahlreichen Personen, die täglich daran vorbei laufen, war schon einmal im Prinz-Max-Palais, das einst als repräsentatives Wohnhaus diente?

Als studierte Bibliothekarin habe ich mir eine besondere Sensibilität dafür angeeignet, solche Orte aufzufinden und sie mir zu Eigen zu machen. Jedoch ist eine Kinder- und Jugendbibliothek, unabhängig vom Ort, ein wichtiger Kultur- und Bildungspartner für alle pädagogisch Tätigen und speziell für Lehrerinnen und Lehrer. Auch wenn sie selbst allein vom Alter her nicht mehr zur primären Zielgruppe zählen, so gehören doch ihre Schülerinnen und Schüler dazu. Weiter richten sich die Angebote vielfach auch an Pädagoginnen und Pädagogen sowie Eltern.

Die Aufgabe von Kinder- und Jugendbibliotheken ist es nicht nur, Medien und Informationen entsprechend den Interessen und Bedürfnissen der Zielgruppe zur Verfügung zu stellen. Es geht auch um die Förderung von Lese-, Medien- und Informationskompetenz. Die Kinder- und Jugendbibliothek, die mit ihrer besonderen Zielgruppenfokussierung eine Sonderform im System der Karlsruher Stadtbibliothek darstellt, vereint die historische Umgebung mit modernen Medien

und Angeboten für alle Kinder und Jugendlichen der Stadt und der nahen Umgebung.

Um ein attraktives Angebot unterbreiten zu können, das den Interessen der Nutzerinnen und Nutzer entspricht und somit eine positive und langfristige Bindung an die Bibliothek erzeugt, ist die Karlsruher Stadtbibliothek mit ihren Medien und Angeboten stets am Puls der Zeit. Sie setzt sich zum Ziel, auf die Interessen und Wünsche der jungen Leserinnen und Leser einzugehen und die neusten medialen Aktualitäten zur Verfügung zu haben. Ein wichtiger Punkt ist dabei die Gestaltung der Räumlichkeiten und der in der Bibliothek zur Nutzung bereitstehenden Medien. Eine altersentsprechende Gestaltung und interessante Mediennutzungsmöglichkeiten laden zum längeren Aufenthalt in der Bibliothek ein und fördern die Zufriedenheit der Nutzerinnen und Nutzer, was wiederum die Grundlage für eine erfolgreiche programmatische Arbeit und Förderung darstellt.

Im Rahmen des Bachelorstudiums „Pädagogik der Kindheit“ an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe gibt es die Möglichkeit, ein Service-Learning-Projekt durchzuführen. Dabei geht es darum, praktische Hilfestellungen und Unterstützungsangebote für die Einrichtungen zu leisten, mit denen kooperiert wird. Für mich lag ein Projekt mit der Stadtbibliothek Karlsruhe nahe, da ich hier meine Qualifikation als Bibliothekarin mit der Pädagogik verbinden konnte. Im Zuge der ersten Kontaktaufnahme und verschiedenen weiteren Treffen wurde gemeinsam mit der Leiterin der Bibliothek, Frau Ulrike Auer, eine Fragestellung für ein Praxisforschungsprojekt entwickelt. Dabei ging es darum, für die Kinder- und Jugendbibliothek herauszufinden, wie sich das Nutzungsverhalten der jungen Leserinnen und Leser in den Räumlichkeiten der Bibliothek gestaltet. Dazu gehören unter anderem die Dauer des Aufenthaltes sowie die bevorzugten Sitzmöglichkeiten und die Medien, die vor Ort genutzt werden. Außerdem sollte die Zufriedenheit der Leserinnen und Leser mit dem Angebot erhoben werden. Die Ergebnisse sollen der Bibliothek dabei helfen, die Gestaltung der Räumlichkeiten und ihrer Ausstattung im Rahmen der Möglichkeiten an die Wünsche der Nutzer anzupassen, um ein attraktives und ansprechendes Angebot vorhalten zu können.

Die Praxisphase fand im März 2014 statt. Während vier Wochen vor Ort wurde der erstellte Fragebogen von 144 Kindern zwischen sieben und achtzehn Jahren ausgefüllt. Die anschließende Auswertung der Daten ergab interessante Hinweise auf das Mediennutzungsverhalten der Bibliotheksbesucher sowie auf ihre Wünsche und Ideen für eine mögliche räumliche Neugestaltung. Unter anderem kamen folgende Ergebnisse heraus:

- Auffällig ist, dass mehr Mädchen als Jungen die Bibliothek nutzen.
- Beinahe alle befragten Kinder kommen sehr regelmäßig in die Bibliothek und verbringen dort recht viel Zeit.
- Die ursprüngliche Hypothese war, dass sich die Kinder und Jugendlichen eher dafür aussprechen würden, mehr

digitale Medien zur Nutzung in der Bibliothek anzubieten und beispielsweise eine Spielkonsolenstation oder eine Multimediaecke einzurichten. Es zeigte ich jedoch, dass die Befragten eine viel stärkere Orientierung hin zu Printmedien und ein Bedürfnis nach gemütlichen Ruheplätzen zum stillen Arbeiten und Lesen haben. Vor Ort werden vor allem Bücher und Zeitschriften genutzt. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass eine Studie von Masterstudierenden der Hochschule für Medien in Stuttgart in eine ähnliche Richtung weist. Auch dort wurde festgestellt, dass die Affinität zu Printmedien und zum Lesen bei bibliotheksbesuchenden Kindern viel stärker ausgeprägt ist als bei Kindern, die keine Bindung an Bibliotheken und ihre Angebote haben.

Die Bibliotheksnutzung stellt eine indirekte Form der Leseförderung dar und sollte daher bei allen Pädagoginnen und Pädagogen im Bewusstsein verankert sein. Eine frühzeitige positive Bindung an eine Schul-, Gemeinde- oder Stadtbücherei birgt vielfältige Vorteile für die persönliche und schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und sollte von Kindergärten und Schulen gefördert werden. Dies kann unter anderem durch institutionelle Kooperationen und die Teilnahme an Angeboten der jeweiligen Einrichtung geschehen. Das Praxisforschungsprojekt an der Stadtbibliothek Karlsruhe wurde vom ganzen Team der Kinder- und Jugendbibliothek mitgetragen und durch aktive Mitarbeit unterstützt, was die Zusammenarbeit zu einer erfreulichen Erfahrung machte. Am Ende bleibt zu wünschen, dass sich viele ähnliche Projekte ergeben – zugunsten der Stärkung der Kinder- und Jugendliteratur. [Informationen zur Kinder- und Jugendbibliothek im Prinz-Max-Palais erhalten Sie unter http://www.karlsruhe.de/b2/bibliotheken/zweigstellen/jugendbibliothek.de](http://www.karlsruhe.de/b2/bibliotheken/zweigstellen/jugendbibliothek.de). Die Bibliothek ist Dienstag bis Freitag von 10–18.30 Uhr und am Samstag von 10–14 Uhr geöffnet.

Stadtbibliothek Karlsruhe

Die Kinder und Jugendbibliothek ist Teil der Stadtbibliothek Karlsruhe. Diese ist ein Verbund von zwei Zentralen in der Stadtmitte (Stadtbibliothek im Ständehaus und die Kinder- und Jugendbibliothek im Prinz-Max-Palais), fünf Bibliotheken in den Stadtteilen (Durlach, Grötzingen, Mühlburg, Neureut und Waldstadt), einer Amerikanischen Bibliothek, sowie einem Medienbus.

Die Einrichtungen sind für alle offen zum Lernen, Schmökern, sich zum Lesen zurückziehen, im Internet surfen, an einer Aufgabe arbeiten und vielem mehr. Ein Besuch ist kostenlos und unkompliziert. Die Häuser haben unterschiedlich von Montag bis Samstag mit insgesamt 220 Stunden pro Woche geöffnet. Das aktuelle Angebot umfasst ein breites Spektrum an traditionellen und digitalen Informationen mit etwa 320.000 Büchern und anderen Medien.



In den Bibliotheken stehen die Printmedien (Bücher, Zeitschriften) kostenlos zur Verfügung. Das Ausleihen von digitalen Medien (DVD, Hörbuch, Spiele) ist mit Gebühren verbunden. Voraussetzung ist ein Nutzausweis (Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre: kostenlos, Erwachsene Jahresgebühr: 15 Euro/ermäßigt 10 Euro). [Informationen zu allen Bibliotheken im Verbund finden Sie unter http://www.karlsruhe.de/b2/bibliotheken/stadtbibliothek.de](http://www.karlsruhe.de/b2/bibliotheken/stadtbibliothek.de). Die [Bibliothek im Ständehaus in der Stadtmitte \(Ständehausstraße 2\)](#) ist [Dienstag bis Freitag von 10 – 18.30 Uhr und am Samstag von 10 – 14 Uhr geöffnet](#).

ZKM | Museumskommunikation – Kunstvermittlung im Dialog

Ein Besuch im ZKM | Zentrum für Kunst und Medientechnologie Karlsruhe ist eine Anregung aller Sinne, ein Terrain für die Entdeckung aktuellster Kunstströmungen und ihren Wegbereitern. Hier treffen Wissenschaft, Forschung und Kunst gleichberechtigt aufeinander und inspirieren Kunstschaffende, Kunstforschende und Kunstbetrachtende, wie auch Naturwissenschaftler aus den unterschiedlichsten Bereichen – Interdisziplinarität ist allgegenwärtig. In diesem kreativen Spannungsfeld hat die ZKM | Museumskommunikation mit ihrer innovativen Kunstvermittlung ihren Platz. Sie fungiert als Schnittstelle zwischen dem ZKM und seinen Besucherinnen und Besuchern und sorgt für einen kommunikativen Austausch in Form von Führungen – zum Teil mit kleinen künstlerischen Aktionen in den Ausstellungen, Workshops – mit medienpädagogischen Schwerpunkt – und staatlich anerkannten Lehrerfortbildungen in Kooperation mit dem Regierungspräsidium Karlsruhe, für eine kompetente Weiterbildung.

Das reichhaltige Vermittlungsprogramm für Schulen wird individuell auf die jeweilige Klassenstufe und den jeweiligen Schultyp abgestimmt. Die Workshops werden mit Blick auf die Lehrpläne entwickelt, verlieren jedoch nicht das Ziel vor Augen, den Teilnehmenden sowohl raumbasierte wie auch zeitbasierte Künste spannend und nachhaltig, theoretisch und praktisch zu vermitteln. Mehr als 20 Lehrerfortbildungen pro Schuljahr fördern professionell die Medienkompetenz, wecken die Neugier und nehmen die eventuell vorhandene Scheu am Umgang mit Neuen Medien und performativer Vermittlungsarbeit im Unterricht. Künstlerinnen und Künstler aus den Bereichen Video, Sound, digitale Bildbearbeitung, Bühne, Performance aber auch Plastik bieten von der Profi- bis zur Einsteiger-Fortbildung ein breites Programm, das nicht nur für den Kunstunterricht eine Bereicherung ist. [Informationen erhalten Sie über die ZKM Homepage www.zkm.de oder direkt bei der ZKM | Museumskommunikation: Telefon 0721/8100-1330 \(Mo–Fr 9–13 Uhr, Di 14–16 Uhr\), Mail: workshops@zkm.de](http://www.zkm.de)



Kunstvermittlung mit Bildungsauftrag – Staatliche Kunsthalle Karlsruhe

Die Staatliche Kunsthalle Karlsruhe zeigt als „Junge Kunsthalle“ zwei bis drei Ausstellungen für Kinder und Jugendliche im Jahr, immer unter dem Motto: „Mit allen Sinnen Kunst wahrnehmen, sich lustvoll mit Kunst auseinandersetzen, selbst zum Akteur werden und dabei Neues lernen und entdecken!“ Eine bereits in den 40er Jahren entstandene museumspädagogische „Erziehungsabteilung“ wurde in den 60er Jahren ausgebaut. Die damalige Leiterin des Referats Museumspädagogik, Anne Reuter-Rautenberg, startete 1973 das in Deutschland neue Konzept, das den guten Ruf der Karlsruher Museumspädagogik begründete. Es wurden für junge Besucher relevante thematische Ausstellungen konzipiert, die sich an Gemälden aus der Sammlung orientierten und sich Gattungen, Mal und Grafiktechniken vornahmen. Historische Themen wurden – mit Rollenspiel, Theater und Musik – als ein völlig neuer Typus lebendiger Ausstellungen präsentiert.



Workshop „Performance“ am ZKM

Der Bildungsauftrag des Museums ist dabei bis heute die Grundlage aller Aktivitäten. Das museumspädagogische Programm stellt mit seinen besonderen Vermittlungsmethoden als außerschulisches Lernangebot eine wichtige Ergänzung zur schulischen Wissensaneignung dar. In den Orientierungsplänen der Vorschule und den Bildungsplänen aller Schultypen sind Besuche im Museum fest verankert. Die Junge Kunsthalle ermuntert Kinder und Jugendliche durch abwechslungsreiche Methoden, unterschiedliche Aspekte ihrer Lebenswelt kennenzulernen und gedanklich zu durchdringen. Die Junge Kunsthalle bietet hierfür Zugangsweisen, in dem sie ästhetische und kreative Potentiale anspricht, den Spaß am Lernen fördert und zum selbständigen und selbstverständlichen Umgang mit Kunst und dem Museum als Lern- und Freizeitort anregt. Hierzu gehören auch eigene Angebote für Schule und Vorschule.

Vorschule: Kinder ab 5 Jahren entdecken auf spielerische Art und Weise das Museum mit Kunstwerken aus fünf Jahrhunderten und unterschiedlichen Ländern. In dialogisch geführten Bildgesprächen lernen sie wie spannend es ist, sich Kunstwerke selbst zu erschließen. Durch Kostüme oder Requisiten werden vergangene Zeiten lebendig oder sogar am eigenen Körper spürbar nachempfunden. Werkzeuge machen künstlerische Techniken ganz konkret begreif- und nachvollziehbar. Im sich immer anschließenden Kreativteil steht die Freude am altersgemäßen künstlerischen Tun im Mittelpunkt. Der Museumsbesuch kann als Einzeltermin oder fünf Mal stattfindender Kurs gebucht werden.

Schule: Schülerinnen und Schüler gehören zu den stärksten Besuchergruppen der Kunsthalle Karlsruhe. Nach der Kunstbetrachtung schließt sich stets eine kreative Arbeit direkt im Ausstellungsraum oder in einer der Werkstätten an. Neben einmaligen Museumsbesuchen können ebenso 5-wöchige Kurse, Projektstage oder längerfristige Kooperationen mit der Kunstvermittlung geplant und gebucht werden. Für alle Schularten und Altersstufen wird nach deren Interessen ein geeignetes Programm zusammengestellt. Die aktuellen Bildungspläne werden in Absprache mit den Lehrerinnen und Lehrern als Basis für die Programmplanung zugrunde gelegt. [Die Informationen sind angelehnt an den Online-Auftritt der Kunsthalle Karlsruhe. Weitere Informationen finden Sie unter: http://www.kunsthalle-karlsruhe.de/de/vermittlung.html](http://www.kunsthalle-karlsruhe.de/de/vermittlung.html) Beratung und Anmeldung sind direkt möglich unter 0721 / 926 3370 oder service@kunsthalle-karlsruhe.de

„Modern Western Square Dance“ für den integrativen Englisch-, Musik- und Sportunterricht für Klasse 1 bis 6

Kontakt: Denise Burkhardt und Isabel Martin „Modern Western Square Dance“ (SQD) ist ein motivierendes Bewegungsangebot, das Kindern die Möglichkeit eröffnet, den



beginnenden Fremdsprachenunterricht in einer modernen und gleichzeitig traditionellen Mischung aus Englisch, Sport, Musik und angewandter Geometrie zu erleben. Ein Caller sagt Figuren auf Englisch an, die zu aktueller Musik aus den Charts in Bewegung umgesetzt werden. Das Vokabular des SQD basiert auf dem üblichen Sprachgebrauch und fördert somit den Erwerb des Grundwortschatzes und vor allem natürlich der Verben.

Square Dance folgt dem Prinzip des fächerübergreifenden Lernens und bietet ein großes Angebot an Anwendungsmöglichkeiten, insbesondere auch für das bilinguale Lernen. Diese fächerübergreifende Grundlage ist ein zentrales Element zur Motivation der Kinder und damit zur Förderung ihrer Sprachlernprozesse. Besonders wird das soziale Lernen gefördert. Durch das Tanzen nach bestimmten höflichen Regeln erweitern die Kinder mithilfe von Teamarbeit, Hilfsbereitschaft und Rücksicht ihre Sozialkompetenz. Zusätzlich wird hierdurch der Zusammenhalt in der Klasse gestärkt.

Das Fach Englisch veranstaltet seit dem Wintersemester 2012/13 zum Semesterauftakt für Studierende des Faches

Englisch (Leitung: Isabel Martin) eine „Square Dance Party für Ahnungslose.“ Daran schließt sich ein Wochenend-Caller-Workshop für Studierende und Lehrkräfte an.

Squaredance hat sich bereits als interessantes Zusatzangebot im Alltag des Englischunterrichts bewährt: Im Rahmen eines Praktikums erprobten Studierende das Konzept im Wintersemester 2012/13 mit Erfolg in einer 7. Klasse der Schwarzwald-WHRS in Rheinstetten Forchheim unter der Leitung von Caroline Reuss (Kooperationslehrerin) und Bärbel Turner-Hill (Akademische Mitarbeiterin der PH Karlsruhe). Im Sommersemester 2014 praktizierten Studierende das Englisch Lehren und Lernen mit SQD erfolgreich an weiteren Karlsruher Schulen und Kindergärten, wodurch neue SQD-AGs ins Leben gerufen wurden. Das Projekt wurde im September 2014 auf dem Kongress des Gesamtverbands Moderne Fremdsprachen (GMF) und im Oktober auf dem FFF-Konferenz „Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen“ vorgestellt und fand nicht zuletzt wegen des praktisch überzeugenden Tanz-Teils nach den jeweiligen Conference Dinners regen Anklang.

Im Focus eines PH Germanisten: Lehmann und der Krieg



Der Verleger Helmut Donat (Bremen) und der Herausgeber und Stellvertretende Vorsitzende der Wilhelm-Lehmann-Gesellschaft Wolfgang Menzel (PH Karlsruhe) stellen „Der Überläufer“ in der Fassung von 1927 vor

Kontakt: Wolfgang Menzel Die Wilhelm-Lehmann-Gesellschaft, deren zweiter Vorsitzende der Karlsruher Literaturwissenschaftler Wolfgang Menzel ist, feierte im Mai ihr 10-jähriges Bestehen in der Stadt Eckernförde. Neben der Verleihung des mit 10.000 Euro dotierten Wilhelm-Lehmann-Preises an die Lyrikerin und Erzählerin Ann Cotten, stand die Vorstellung des von Menzel neu herausgegebenen einzigen Deserteursromans des Ersten Weltkriegs, Wilhelm Lehmanns „Der Überläufer“ in der Fassung von 1927 im Mittelpunkt.

Als „radikalsten Antikriegsroman der deutschen Literatur und zugleich eines der wenigen Bücher, die eine Desertion thematisieren“ bezeichnete Wolfgang Menzel den von ihm neu herausgegebenen Auszug aus dem Roman „Der Überläufer“ von Wilhelm Lehmann. Er gehöre in den bleibenden Kanon der pazifistischen Kriegsliteratur. Der Bremer Verleger Helmut Donat, in dessen gleichnamigem Verlag das Buch erschienen ist, übermittelte Grüße von Günter Kunert, der „nicht aus Gefälligkeit oder Freundschaft, sondern aus innerer Überzeugung“, wie Donat betonte, die Titelillustration und ein Geleitwort zu dem Band beigesteuert hat. Kunert, der den Zweiten Weltkrieg bewusst erlebt und darüber geschrieben hat, ist von Lehmann präziser Darstellung des Krieges beeindruckt: „Als Leser mit einiger Erfahrung kann ich Lehmann nur bestätigen.“

In seinem Hauptvortrag zum Thema der Tagung „Lehmann und der Krieg, verglich der Freiburger Germanist und Schriftsteller Uwe Pörksen Lehmanns Roman mit Ernst Jüngers Bericht „In Stahlgewittern“. In einer einfühlsamen Doppelinterpretation arbeitete Pörksen, mit dem Gesamtwerk Lehmanns vertraut wie kein zweiter, die Gegensätzlichkeit zweier Sprach- und Denkstile heraus und deutete den ganzen Roman „Der Überläufer“ als poetologischen Roman über die Aufgabe und Wirkung des Dichters:

die zerborstene Welt wieder „zusammenzubuchstabieren“. Die Wilhelm-Lehmann-Gesellschaft e.V. wurde im April 2004 in Eckernförde gegründet. Ihr Anliegen ist es, das Werk des Dichters einer größeren Öffentlichkeit nahe zu bringen und es vor der Vergessenheit zu schützen. Sie möchte zudem die mit Wilhelm Lehmann und seiner Zeit verknüpften Forschungen und Veröffentlichungen fördern und Einrichtungen unterstützen, die das Lebenswerk von Wilhelm Lehmann würdigen. (s.a. Buchvorstellungen)

Ankündigung: „Open Poetry Reading: SOUND@SILENCE“ am 21. Januar 2014 ab 19.00, Pädagogische Hochschule, Gebäude III/ 006.

Im Fachbereich Englisch (Institut für Mehrsprachigkeit) gibt es eine lange Tradition der Vermittlung kultureller Inhalte mittels künstlerischer Mittel. Damit verbunden sehen sich auch die regelmäßige „Poetry“ Veranstaltungen, die seit 2006 vom Fach Englisch einmal pro Semester veranstaltet werden.

Nach „Poetry in the Gardens“ (Juni 2014) und „POETRY@Halloween“ (November 2014) liegt der Schwerpunkt der für Januar 2015 geplanten Veranstaltung „Open Poetry Reading: SOUND & SILENCE“, nicht nur auf Poesie (und Prosa) englischsprachiger Autorinnen und Autorinnen. Auch für das creative writing“ Potential zukünftiger Englischlehrerinnen und -lehrer findet sich hier beim oftmals ersten Präsentieren ihrer Werke in der Öffentlichkeit die Gelegenheit, parallel zur Begegnung mit Werken authentischer englischsprachiger Literatur, ihre Kreativität und ihre Souveränität im Gebrauch der englischen Sprache im Vortrag mit-zu-teilen.

Nicht nur eigenverfasste Werke der Studierenden, sondern auch bekannte und weniger bekannte Gedichte, Balladen, Songs and Lyrics werden für ein abwechslungsreiches und unterhaltsames Programm sorgen, welches in der Pause bei light refreshments die willkommene Gelegenheit bietet, im geselligen Miteinander die gemeinsame Liebe zur Wortkunst „in English“ zu teilen und sich auszutauschen.



Welcome to the American Library Karlsruhe!

Wie eine typische Bibliothek in den USA bietet die Amerikanische Bibliothek Karlsruhe einen gut sortierten Bestand an Büchern und anderen Medien in englischer Sprache, der ständig aktualisiert wird. **Stop by & check us out!**



How big is the collection?

36.000 Bücher & andere Medien:

- Literatur in englischer Sprache (Romane, Sachbücher, Kinder- und Jugendliteratur, Info Study & Work Abroad)
- DVDs & Blu-Rays
- Musik CDs
- Hörbücher
- Konsolenspiele
- Zeitschriften & internationale Tageszeitung
- Internet

Recherche über Online Katalog

- www.stadtbibliothek-karlsruhe.de (Katalogsuche)

Events

- Regelmäßige Veranstaltungen: „LitNight“, „Poetry Please“, „MovieTalk“.
- Book & Bake Sales
- für Kids: Storytimes, Spelling Bee, Halloween Night ...
- Vorträge, Workshops, Ausstellungen ...

How much does it cost?

Ausleihgebühren Stadtbibliothek Karlsruhe pro Jahr:

- € 15,- Erwachsene
- € 10,- Studierende/Ermäßigte
- Kostenfrei für Kinder unter 18 Jahren (bzw. €5,-/Jahr für Filmausleihe)

When is the library open?

- Di.-Fr. 14-18 Uhr
- Mi. 10-12 & 14-18 Uhr
- Sa. 10-14 Uhr

How do I get there?

Buslinie 74 (Kirchfeld)
Haltestelle „Weißes Haus“
Straßenbahnlinie 3 (Heide)
Haltestelle „Heidehof“
Parkplätze sind vorhanden!

Where can I find more information?

www.american-library.de
www.stadtbibliothek-karlsruhe.de (unter „Amerikanische Bibliothek“)



ket Karlsruher Entspannungstraining
Akademie
für Körperbildung, Stressbewältigung & Entspannung

Fortbildungstermine
2015

Fortbildung Kursleiter/in – PMR (Progressive Muskel-Relaxation) – 32 UE (3 Tage)

Termin 1: F-PMR-2015-1

Freitag, 20.02.2015 10:00-18:30 Uhr
Samstag, 21.02.2015 10:00-18:30 Uhr
Sonntag, 22.02.2015 10:00-16:00 Uhr

Termin 2: F-PMR-2015-2

Freitag, 18.09.2015 10:00-18:30 Uhr
Samstag, 19.09.2015 10:00-18:30 Uhr
Sonntag, 20.09.2015 10:00-16:00 Uhr

Fortbildung Kursleiter/in – Stressmanagement – 32 UE (3 Tage)

Termin 1: F-SmT-2015-1

Freitag, 27.02.2015 10:00-18:30 Uhr
Samstag, 28.02.2015 10:00-18:30 Uhr
Sonntag, 01.03.2015 10:00-16:00 Uhr

Termin 2: F-SmT-2015-2

Freitag, 25.09.2015 10:00-18:30 Uhr
Samstag, 26.09.2015 10:00-18:30 Uhr
Sonntag, 27.09.2015 10:00-16:00 Uhr

Fortbildung Kursleiter/in – AT (Autogenes Training) – 32 UE (3 Tage)

Termin 1: F-AT-2015-1

Freitag, 13.03.2015 10:00-18:30 Uhr
Samstag, 14.03.2015 10:00-18:30 Uhr
Sonntag, 15.03.2015 10:00-16:00 Uhr

Termin 2: F-AT-2015-2

Freitag, 16.10.2015 10:00-18:30 Uhr
Samstag, 17.10.2015 10:00-18:30 Uhr
Sonntag, 18.10.2015 10:00-16:00 Uhr

Krankenkassenanerkennung

Die Fortbildungen entsprechen den im Leitfaden für Prävention genannten Kriterien sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich der Anzahl an Unterrichtseinheiten. Eine Anerkennung der Krankenkassen nach § 20 Abs. 1 SGB V erfolgt bei Nachweis der Grundqualifikation (im Leitfaden für Prävention § 20 SGB V festgelegt).

Anmeldung über die Homepage – Akademie/Service

Bitte nutzen Sie unser Online-Anmeldeformular für Fortbildungen und senden Sie dieses postalisch oder per Mail an:

ket Akademie
Bismarckstr. 10
76133 Karlsruhe

akademie@entspannung-ket.de

Die Fortbildungen finden an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe statt. Anmeldeformular, Anfahrtsbeschreibung und aktuelle Informationen finden Sie auf unserer Homepage unter Akademie/Service.

Bei weiteren Fragen können Sie uns gerne kontaktieren:

Christina Gerhardt
Tel: +49 (0) 721 925 - 4643
gerhardt@entspannung-ket.de

www.entspannung-ket.de

Preise

Regulär 320,00 Euro / 256,00 Euro *
Frühbucher** 288,00 Euro / 230,00 Euro *

Im Seminarpreis ist das Kursleitermanual enthalten.

- * Ermäßigung für Schüler, Studierende, PH-Angehörige, Auszubildende, Erwerbslose, Rentner, Schwerbehinderte (mit Bescheinigung).
- ** Frühbucherrabatt bei Zahlung bis 28 Tage vor Seminarbeginn (es gelten die AGB).



1: © istockphoto/ozgurdonmaz
2: © istockphoto/aleaimage

Stand: 7.10.2014



A person wearing a blue and white plaid shirt and dark jeans is holding an open book. The book is held in front of their chest, and the pages are slightly curved. The background is a solid light blue color. The word "PERSPEKTIVEN" is written in large, white, bold, sans-serif capital letters across the middle of the image, partially overlapping the book and the person's shirt.

PERSPEKTIVEN

Dorothee Benkowitz (2014): Wirkung von Schulgartenerfahrung auf die Wahrnehmung pflanzlicher Biodiversität durch Grundschulkin- der. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

1992 wurde auf der UNO-Konferenz über Umwelt und Entwicklung die Biodiversitätskonvention verabschiedet. Die „Nationale Strategie zum Erhalt der Biodiversität“ (2007) konkretisierte Maßnahmen zur Umsetzung in Deutschland und wies explizit auf die Anlage und Nutzung von Schulgärten als geeignete Bildungsmaßnahme hin. Bisher liegen jedoch nur wenige quantitative Studien zum Erfolg von Schulgartenunterricht vor. Die vorliegende empirische Untersuchung von Dorothee Benkowitz beschäftigt sich daher mit der Wirkung von Schulgartenerfahrung bei Grundschulkindern im Hinblick auf die Wahrnehmung von Pflanzen und ihrer Biodiversität.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Grundschulkin- der von Schulgartenerfahrungen im Rahmen des Sachunterrichts in hohem Maß profitieren, dass einer Naturentfremdung entgegen gewirkt wird und Primärerfahrungen – wie sie im Schulgarten stattfinden – die Wahrnehmung und Wertschätzung der pflanzlichen Vielfalt bei Grundschulkindern fördern. Die pflanzliche Formenkenntnis wird durch die Schulgartenerfahrung signifikant erweitert und das Interesse an Pflanzen steigt bei den Kindern, die Schulgartenarbeit im Sachunterricht praktiziert haben.

Die vorliegende Arbeit gibt den Impuls, der Schulgartenarbeit im Rahmen des Sachlernens in der Grundschule (wieder) eine prominente Stellung zu geben. Denn bei dieser pädagogisch und didaktisch gestalteten Naturbegegnung werden gleichermaßen wichtige Kompetenzen der naturwissenschaftlichen Perspektive als auch des perspektiv- vernetzenden Themenbereichs „Nachhaltige Entwicklung“ (vgl. Perspektivrahmen Sachunterricht 2013) im Rahmen des Sachunterrichts gefördert.



Liselotte Denner und Eva Schumacher (2014): Übergänge in Schule und Lehrerbildung: Theorie – Übergangsdidaktik – Praxis. Stuttgart: Kohlhammer

Die Erforschung von Übergängen hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einem großen internationalen Forschungsfeld entwickelt. Dabei erfahren die institutionellen Übergänge (z.B. zwischen Elementar- und Primarbereich) eine weit- aus größere Beachtung als alle anderen Übergänge. Im Band werden deshalb auch spezifische Übergänge, Entwicklungs- und Bildungsübergänge sowie die alltäglichen Wechsel zwischen den verschiedenen Kontexten der Bildung, Erziehung und Betreuung thematisiert. Den komplexen Zusammen- hang, der letztlich alle unterschiedlichen Übergangsphä- nomene kennzeichnet, gilt es zu fokussieren und damit Übergänge als neue Leitidee für Bildungsteilhabe und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu postulieren. Dabei will der Band für eine theoriebasierte und zugleich anwendungs- orientierte Reflexion der Phänomene und Verschränkungen sensibilisieren, von denen Übergangssituationen – auch die der (angehenden) Lehrpersonen im Professionalisierungs- prozess – grundsätzlich geprägt sind. Anhand von Fallbei- spielen können die Leserinnen und Leser die eigenen Sicht- weisen zu den theoretischen Grundlagen in Beziehung setzen. Zudem stellt der Band pädagogisch und didaktisch fundierte Anregungen zur Übergangsgestaltung vor.



Heidi Hahn, Beate Laudenberg, Heidi Rösch (Hg.) (2014): „Wörter raus!?“ Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch. Weinheim. Beltz Juventa

Der Publikation ging Mitte November 2013 eine Tagung voraus, zu der das Institut für deutsche Sprache und Literatur Expertinnen und Experten aus den Bereichen Sprach- und Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik und Publizistik sowie Verlags- und Übersetzungswesen an die Pädagogische Hochschule Karlsruhe eingeladen hatte. Ziel der Tagung war es, die unterschiedlichen Positionen und Perspektiven zu schärfen, die in der Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch Anfangs 2013 hervorgetreten waren.

Die Debatte, die durch die Ankündigung des Verle- gers Klaus Willberg ausgelöst worden war, herabwürdigende Begriffe in Kinderbuch-Klassikern Otfried Preußlers durch wertneutrale Begriffe zu ersetzen, hatte in den Medi- en hohe Wellen geschlagen, und damit deutlich gemacht, dass es nicht nur um einen (behutsamen) Austausch einzel- ner Wörter geht. Auch während der Tagung zeigte sich, wie schwierig eine Kommunikation über den (alltäglichen) Rassismus in unserer Gesellschaft und Literatur ist. Alle Referierenden führten in ihrer Argumentation am Beispiel kinderliterarischer Werke mehr oder weniger nachvoll- ziehbare Gründe an, um für oder gegen einen Austausch von Wörtern bzw. rassistischen Denkmustern zu plädieren.

Zur historischen und theoretischen Fundierung der Beiträge wird sich in Zukunft zum einen eine empirische Forschung gesellen müssen. Zum anderen dürfte die sich bereits etablierende Praxis von Autorinnen und Autoren sowie von Verlegerinnen und Verlegern, über Fußnoten, Glossare, Vor- oder Nachworte die Verwendung diskrimi- nierender Wörter zu kommentieren, die Literaturwissen- schaft und -didaktik vor neue Aufgaben stellen. Als ein ers- tes Fazit der Tagung „Wörter raus!?“ kann gelten: Während das Ausrufezeichen in seiner Funktion abgeschwächt wurde, konnte sich das Fragezeichen zugunsten einer historisch- kulturellen Integrität des Originals behaupten.



Timo Hoyer, Rolf Haubl, Gabriele Weigand (Hg.) (2014): Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wie sie sich sehen – was sie bewegt – wie sie sich entwickeln. Wein- heim/Basel: Beltz-Verlag

Hochbegabte werden meistens auf ihre außerordentliche Intelligenz und auf herausragende kognitive Leistungen reduziert. Darunter leiden die Betroffenen, und ihre Förde- rung greift zu kurz. Das Buch beleuchtet deshalb den sozi- alen und emotionalen Erfahrungsraum hochbegabter Kin- der und vermittelt neue Erkenntnisse über die Gefühls- und Gedankenwelt Hochbegabter. Grundlage sind Gespräche mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern- und Lehrer- interviews aus unterschiedlichen Schulen. Dies ist ein in der Forschung bislang vernachlässigter Fokus, der für die päd- agogische Praxis, die sich im Interesse der Kinder und der Begabungsentwicklung nicht auf die bloße kognitive För- derung beschränken sollte, überaus relevant ist.

Das Buch ist aber nicht nur als ein Beitrag zur Hoch- begabtenforschung, sondern auch als ein Beitrag zur Kind- heitsforschung zu verstehen. Die Ergebnisse erlauben zudem Rückschlüsse auf die unterschiedlichen schulischen Förder- konzepte, indem sie diese in den Zusammenhang mit den individuellen Biografien und Lebensumständen der Schü- lerinnen und Schüler stellen. Hinter dem Etikett „Hochbe- gabung“ werden unterschiedliche Einzelpersonen sichtbar, die der individuellen Unterstützung bedürfen.



Heike Knortz und Beate Laudenberg (2013): Goethe, der Merkantilismus und die Inflation. Zum ökonomischen Wissen und Handeln Goethes und seiner „Figuren“. Münster: LIT Verlag

Goethe und die Ökonomie – das Thema ist nicht erst, aber besonders angesichts der seit 2007 anhaltenden globalen Finanz- und Wirtschaftskrise en vogue. Ein Blick auf die ältere Goethe-Forschung zeigt, dass der Minister und Dichter in Zusammenhang mit ökonomischen Fragestellungen schon immer ein Thema war: So wurde Goethe zuletzt auch schon als (Wirtschafts-)Liberaler bezeichnet und sein „Faust“-Drama sogar als Erklärungsmodell für die moderne Wirtschaftsproblematik genutzt. Die Wirtschaftshistorikerin Heike Knortz und die Germanistin Beate Laudenberg kommen durch die Berücksichtigung des wirtschaftshistorischen Umfeldes zu anderen Ergebnissen. In ihrer Argumentation, die sich sowohl an Goethes ökonomischem Wissen im Kontext seiner Zeit und seiner Tätigkeiten, als auch am Geldwesen zu seinen Lebzeiten im weitesten Sinne orientiert, gewinnen die von Goethe selbst erlebte österreichische Papiergeldinflation und deren Projektion in „Faust II“ an (bislang vernachlässigter) Bedeutung. Zudem wird das Thema nicht nur auf der Grundlage der wirtschaftlichen Verhältnisse der Hauptfiguren der „Faust“-Tragödie, sondern auch der literarischen Figuren anderer Werke Goethes sowie historischer Informationen zu Goethe selbst ökonomisch-kontextuell beleuchtet.



Eva Jenny Korneck (2014): Das Buch Hiob als pädagogisches Konzept. Die Rede von der Allmacht Gottes in religiösen Bildungsprozessen. Münster: LIT Verlag

Diese interdisziplinäre Arbeit vereint neueste Ergebnisse der exegetischen Forschung des Alten Testaments mit modernen Ansichten der Religionspädagogik. Inhaltlich geht es um das Buch Hiob in religiösen Bildungsprozessen. Gerade weil es in der unterrichtlichen Vermittlung über Hiob in der Vergangenheit oft große Schwierigkeiten gab, die dazu führten, dass das biblische Buch in der Praxis des Religionsunterrichts tendenziell gemieden wird, beschäftigt sich die Arbeit mit dem möglichen Mehrwert einer theologisch verantworteten Rede vom Gott Hiobs, der gerade heute den spezifischen Bedürfnissen Kinder und Jugendlicher entsprechen kann. In der exegetischen Auseinandersetzung mit dem Text aus der Perspektive einer Pädagogin erarbeitet die Autorin neue Erkenntnisse über das Potential des Hiobbuches als pädagogisches Konzept. Dabei stellt die Arbeit einen bibeldidaktischen Ansatz vor, der die im biblischen Text angelegten Gesprächsangebote für den Unterricht aufgreift und Raum lässt für die jeweiligen individuellen theologischen Fragen der Schülerinnen und Schüler. Insgesamt stellt Hiobs Auseinandersetzung mit dem Thema „Allmacht“ den denkerischen Horizont dar, unter dem sich religiöse Bildungsprozesse ereignen.

Das Potenzial des Buches Hiob liegt gerade darin, dass Leid nicht verschwiegen, sondern ein realistisches Weltbild entwickelt wird, so dass eine auch in schwierigen Lebenslagen tragfähige Gottesbeziehung angestrebt wird. Dabei muss die Allmacht Gottes eine begrenzte Allmacht bleiben. Die Vorstellung vom allmächtigen Gott wird sonst zu einer Karikatur des Gottes der Bibel oder Ausdruck einer überzogenen Omnipotenzvorstellung, die angesichts von Leiderfahrungen von Kindern und Jugendlichen zu einem Glaubensverlust führen kann. Das Buch Hiob führt zur religionspädagogischen Aufgabe, die dunklen Seiten Gottes in das Gottesbild zu integrieren.



Wilhelm Lehmann (2014): Der Überläufer. Die Kapitel „Krieg“ und „Gefangenschaft“ nach der Fassung von 1927. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Wolfgang Menzel. Mit einem Geleitwort von Günter Kunert. Bremen: Donat Verlag

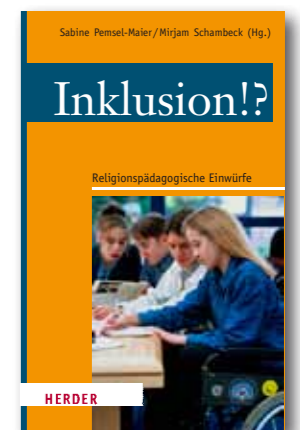
Der radikalste Antikriegsroman der deutschen Literatur und zugleich eines der wenigen Bücher, die eine Desertion thematisieren, wird mit dem vorliegenden Auszug zugänglich gemacht: „Der Überläufer“. Sein Autor Wilhelm Lehmann (1882-1968) ist ein bedeutender Lyriker des 20. Jahrhunderts und ein Erzähler von Rang. Mit seiner klaren pazifistischen Haltung und unbestechlich nüchternen und zugleich poetischen Sprache nimmt der Roman eine herausragende Sonderstellung in der Kriegsliteratur ein. „Das Unvereinbare, Grauen und fast Normale“, schreibt Günter Kunert in seinem Geleitwort „Der Deserteur“ zu diesem Buch, „drängt sich dem aufmerksamen Beobachter wie selbstverständlich auf. Als ein Leser mit einiger Erfahrung kann ich Lehmann nur bestätigen.“



Sabine Pemsel-Maier, Mirjam Schambeck (Hg.) (2014): Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe. Freiburg: Herder Verlag

Die mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention bestehende Verpflichtung zur Inklusion in der Schule ist ein Menschenrecht und kein genuin christlicher Auftrag, doch sie erhält aus christlich-theologischer und religionspädagogischer Perspektive eine spezifische Profilierung. In diesem Sinne beleuchten die Beiträge dieses Bandes Inklusion aus bildungspolitischer, pädagogischer, sonderpädagogischer, theologischer, religionspädagogischer und -didaktischer Perspektive. Sie loten auf diesem Hintergrund die christliche Motivierung und unterschiedliche Verwirklichungsformen von Inklusion im (Religions-)Unterricht, ihre Notwendigkeit und potentiellen Grenzen sowie nötige Differenzierungen im Inklusionsdiskurs aus. Nicht zuletzt bieten sie eine Auswahl von best-practice-Beispielen sowohl aus inklusivem, als auch aus förderpädagogisch ausgerichtetem Religionsunterricht.

Autorinnen und Autoren sind u.a. aus dem Bereich der Religionspädagogik Bert Roebben und Mirjam Schambeck, aus der (Schul-)Pädagogik Georg Feuser und Joachim Kahlert; von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe sind Anita Müller-Friese und Sabine Pemsel-Maier (mittlerweile Pädagogische Hochschule Freiburg) beteiligt.



Annette Treibel und Marianne Soff (Hg.) unter Mitarbeit von Martina Meding (2014): Gender interdisziplinär. Forschungsbeiträge der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Karlsruhe: Helmesverlag Karlsruhe

Brauchen wir überhaupt noch eine Beschäftigung mit dem Thema Geschlecht? – Nach vielen Jahren politischer Gleichstellungsarbeit sowie wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Diskussion um die soziale Kategorie Gender zeigt dieser Band, dass ein inter- und transdisziplinärer Blick auf die Thematik fruchtbar ist und zur Weiterentwicklung führt. Das Buch versammelt Beiträge zur Gender-Forschung aus den Disziplinen Soziologie, Geschichte, Ökonomie, Politikwissenschaft, Psychologie, Philosophie, Theologie, Germanistik, Anglistik, Amerikanistik und Sport. Grundlegende Forschungsarbeiten und Anwendungen im Kontext der Lehre an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe erweitern und differenzieren die „Gender-Kompetenz“ und eröffnen ein noch immer gesellschaftlich relevantes Bildungsangebot – nicht nur für Lehrerinnen und Lehrer.

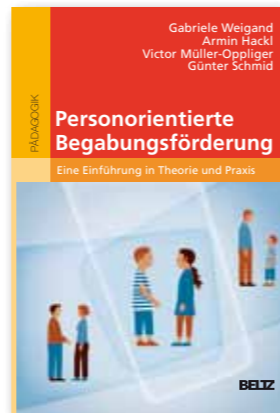
Das Buch schließt an den Ersten Forschungstag Gender der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe am 16. November 2012 an und bietet über die bei diesem Anlass lebhaft diskutierten Vorträge und Präsentationen hinaus thematische Vertiefung für einen Kreis von Leserinnen und Lesern, der Anstöße und Kritisches zur Genderthematik sucht und zu würdigen weiß.



Gabriele Weigand, Armin Hackl, Victor Müller-Oppliger, Günter Schmid (2014): Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag

Begabungsförderung gehört angesichts heterogener Schülergruppen in jede Schule und Bildungseinrichtung – nicht nur in Spezialklassen oder -schulen. Dieses Buch gibt eine Einführung in die Theorie und Praxis einer inklusiven Begabungsförderung, in deren Mittelpunkt die Person der jeweiligen Schülerin oder des jeweiligen Schülers steht. Neben der Klärung zentraler Begriffe und Konzepte wie Begabung, Person und Leistung, werden didaktische Prinzipien begabungsfördernden und personorientierten Lernens sowie methodische Formen der konkreten Umsetzung vorgestellt und ebenso Prozesse einer personorientierten Schulentwicklung aufgezeigt.

Eine personorientierte Begabungsförderung geht von den Potenzialen jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen aus, nimmt sie in ihren eigenen Vorstellungen und Zielen ernst und ermöglicht so eine integrale Entwicklung kognitiver, emotionaler und sozialer Fähigkeiten. Personorientiertes Lernen beruht auf einer didaktischen Theorie, die Wissen und Kompetenzen, Reflexivität und Performanz im Lehr-Lern-Prozess miteinander vernetzt. Es ist verbunden mit einer Lern- und Schulkultur, in der Eigenverantwortung und Partizipation, der respektierende Dialog und das partnerschaftliche Feedback sowie eine verlässliche Vereinbarungskultur bestimmende Prinzipien einer nachhaltigen Begabungsförderung darstellen.



Birgitta Annette Weinhardt und Joachim Weinhardt (Hg.) (2014): Naturwissenschaften und Theologie II. Wirklichkeit: Phänomene, Konstruktionen, Transzendenzen. Stuttgart: Kohlhammer

Der Konstruktivismus hat seit zwei Jahrzehnten Hochkonjunktur, insbesondere in der Pädagogik und in den Fachdidaktiken. Gleichzeitig bezeichnet dieser Begriff aber keinen wohlumrissenen Standpunkt, sondern eine recht diffuse Strömung. Gemeinsam ist den Spielarten des Konstruktivismus die Betonung der Subjektivität von Erkenntnis und Handeln. Dabei wird aber meist nicht klar, worin eigentlich das Neue der Konstruktivismen besteht, etwa im Verhältnis zur Erkenntnistheorie Kants, zum kritischen Rationalismus, zur Hermeneutik, zu den psychodynamischen Anschauungen des frühen 20. Jahrhunderts und zu anderen Theorien. In diesem Tagungsband eines interdisziplinären Natur- und Geisteswissenschaften zusammenführenden Symposiums an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe stellen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus der Biologie, Geschichte, Philosophie, Physik und Theologie ihren Gegenstandsbereich vor und benennen die dort anzutreffende Wirklichkeitsschichtung zwischen (gegebenen) Phänomenen, (allgemeinen) Theorien und (konstruierten) Deutungen. Es stellt sich dabei heraus, dass der Konstruktivismus vorwiegend aus einem erkenntnistheoretischen Sprachspiel besteht, das prinzipiell in das des kritischen Rationalismus übersetzt werden kann. Insbesondere der Anspruch des sog. radikalen Konstruktivismus, über eine allen anderen Positionen überlegene Erkenntnistheorie zu verfügen, wird zurückgewiesen. Neben dem Leitthema „Konstruktivismus“ behandeln die Beiträge Themen wie Willensfreiheit, evolutionäre Religionstheorie und theologische Evolutionstheorie, Selbstbewusstsein und Identität, klassische Physik und Quantenphysik.



Hansruedi Wildermuth und Andreas Martens (2014): Taschenlexikon der Libellen Europas. Wiebelsheim: Quelle und Meyer

Wer einmal damit begonnen hat, diese schönen und geheimnisvollen Insekten zu beobachten, wird alsbald mehr über die Lebensweise dieser Tiergruppe wissen wollen. Genau dort setzt das „Taschenlexikon der Libellen Europas“ an.

Beginnend mit brillanten und aussagekräftigen Fotos, werden sowohl die in Europa heimischen als auch die sporadisch eingeschleppten Arten mit ihrer Biologie ausführlich porträtiert. Neben der Erklärung des Namens wird in diesem „taschentauglichen“ Buch das aktuelle Wissen zu jeder Art in kompakter Form zusammengefasst. Angesprochen werden mit diesem handlichen Taschenlexikon zum einen die „Kenner“, die sich schon länger mit Libellen beschäftigen und mehr Informationen über alle in Europa vorkommenden Arten und deren Lebensweise haben möchten, als in den derzeit erhältlichen Bestimmungsführern zu finden sind. Zum anderen sollen aber auch all diejenigen zu intensiveren Beobachtungen angeregt werden, die gerade damit beginnen, sich mit dieser faszinierenden Insektengruppe zu beschäftigen.



Vom Nutzen und Nachteil des Leistungsprinzips. Perspektiven für die Lehrerfort- und -weiterbildung in Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik

Die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit von Schülerinnen und Schülern ist heute wichtiger denn je. Doch: Was ist „Leistung“? Wer gibt Leistungskriterien vor? Welche Rolle spielt das eigene Leistungsverständnis in Bezug auf die Stresssteigerung- bzw. -minimierung?

Von dem renommierten Regensburger Erziehungswissenschaftler Helmut Heid liegt eine aktuelle und kritische Stellungnahme zu den gegenwärtig existierenden hohen Leistungsansprüchen in Schule und Gesellschaft vor. So wird das Prinzip „Leistung“ für Helmut Heid allzu oft als eine selbstverständliche Gegebenheit angesehen und bleibt damit als Bezugsnorm im Rahmen von Erziehungsprozessen unhinterfragt. „Besonders bei Jugendlichen, die (nur mit Bezug auf ein von Entscheidungen abhängendes Kriterium) als lern- und leistungsschwach klassifiziert werden, wird dasjenige überbewertet, was sie nicht wissen und können, während dasjenige unterbewertet wird, was sie tatsächlich wissen und können“, schreibt Heid.

Tatsächlich wird es im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen zunehmend wichtig sein, entlastet von den Alltagspflichten darüber nachzudenken und kritisch zu reflektieren, welchen Beitrag die „Anwendung“ des Leistungsprinzips im organisierten Bildungswesen leistet, um die Erzeugung und vor allem die Rechtfertigung sozialer Ungleichheit unbesehen fortzusetzen. Helmut Heids grundlegender – für die Lehrerbildung wie auch die Fort- und Weiterbildung wichtiger – Beitrag findet sich, neben zahlreichen weiteren Artikeln – u.a. von dem kanadischen Religionswissenschaftler Gregory Baum, dem schottischen Experten für Chinesische Religions- und Geistesgeschichte Joachim Gentz und dem Islamforscher Rauf Ceylan – im neuesten Band der religionspädagogischen Zeitschrift KERYKS (Torun 2013). Die Zeitschrift ist interdisziplinär angelegt und wird – zusammen mit Kollegen aus Deutschland, Polen und Österreich – von Annette M. Stroß, Erziehungswissenschaftlerin an der PH Karlsruhe, herausgegeben. Eine Besonderheit der Zeitschrift besteht in der engen internationalen Kooperation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft.

Anfragen zur Zeitschrift und zum Beitrag richten Sie bitte an: annette.stross@ph-karlsruhe.de.



Nachgefragt bei Susanne Asche

Dr. Susanne Asche ist Leiterin des Kulturamts Karlsruhe, dieses sammelt und verwahrt das kulturelle Erbe der Stadt, trägt durch Veranstaltungen, Bereitstellung von Medien aller Art in der Stadtbibliothek und vielem mehr wesentlich zur kulturellen Bildung bei und wirkt vernetzend und moderierend in die Stadt mit ihren vielen Kulturinstitutionen



Sehr geehrte Frau Dr. Asche, seit 2008 sind Sie Leiterin des Kulturamtes. Was gefällt Ihnen an Karlsruhe besonders?

Ich komme ja ursprünglich aus Norddeutschland, und mir gefällt das südliche Flair, ich bin immer noch ganz hingeworfen von der Wärme und der Sonne. Außerdem gefällt mir die Stadt natürlich als Kulturstadt ausnehmend gut. Wir haben bei 300.000 Einwohnern eine unendliche Dichte an guten Kulturinstitutionen auf höchstem Niveau, und wir haben Kulturangebote von Weltniveau, dazu zählen unter anderem das Staatstheater, die Kunsthalle und das ZKM.

Zudem bietet Karlsruhe eine Atmosphäre der Kooperation, es gibt keine gegeneinander abgeschotteten Kulturszenen, und das schätze ich sehr. Bei den Europäischen Kulturtagen, bei den Wochen gegen Rassismus, bei unseren Kinderfestivals war es wie bei allen anderen kulturellen Veranstaltungen ganz selbstverständlich, dass unterschiedliche Sparten, Ansätze, Generationen in einer sehr kreativen Atmosphäre zusammenfinden, das finde ich klasse.

Als Bildungsinstitution würde uns sehr interessieren, auf welchem Weg Sie zu Ihrer jetzigen „Berufung“ gelangt sind?

Ich habe zunächst in Marburg Literaturwissenschaft, Geschichte und Politik studiert. Nach dem ersten Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien habe ich in Hamburg das zweite Staatsexamen absolviert und in Literaturwissenschaft promoviert. Aus privaten Gründen kam ich dann nach Karlsruhe, aber in Baden Württemberg gab es für mich keine Anstellung als Lehrerin, da mein zweites Staatsexamen hier nicht anerkannt wurde.

Als Literaturwissenschaftlerin erhielt ich einen Lehrauftrag an der Universität Karlsruhe und wurde dann bei der Stadt als Historikerin eingestellt. Als Kuratorin mehrerer Ausstellungen war ich sowohl Stadthistorikerin als auch Ausstellungsmacherin. Danach verbrachte ich sechs Jahre als Kulturamtsleiterin in Offenburg, und kehrte von da aus wieder nach Karlsruhe zurück.

Kunst und Kultur waren mir schon immer ein großes Anliegen, und so kam ich zu meiner jetzigen Tätigkeit als Kulturamtsleiterin in Karlsruhe. Meine tiefe Verwurzelung zum Beispiel in der stadthistorischen Arbeit oder in der Literaturwissenschaft befähigt mich zudem, anerkennend wahrzunehmen und wertzuschätzen, was Menschen in der Kunst und Kultur leisten.

Gibt es Kenntnisse und Erfahrungen aus Ihrer Lehramtsausbildung, die Ihnen in Ihrer jetzigen Position zu Gute kommen, von denen Sie weiterhin profitieren?

Aber sicher. Meine Erfahrungen im Referendariat beispielsweise möchte ich überhaupt nicht missen. Das reicht von der didaktischen Zuspitzung bis zum Umgang mit Menschen, wie ich vor einer Klasse, vor Menschen bestehe. Doch auch die Vielseitigkeit des Arbeitsfeldes und die hohen Ansprüche

an Organisiertheit waren prägend für meinen weiteren Berufsweg.

Könnten Sie uns einen typischen Tag im Kulturamt skizzieren? Kann von so etwas überhaupt die Rede sein?

Einen typischen Tag gibt es eigentlich nicht, aber es gibt doch immer wiederkehrende Abläufe. Meistens arbeite ich vormittags hier in meinem Büro im Kulturamt. Nach Rücksprache mit den Abteilungsleiterinnen und Abteilungsleitern sehe ich Akten durch, lese Konzepte, usw. Es gibt aber auch immer Termine außer Haus, hier einen Termin im Staatstheater, dort einen Termin an der Volkshochschule, dann arbeite ich später wieder hier im Büro. Nachmittags habe ich in der Regel Termine bei anderen Ämtern und in anderen Kulturinstitutionen, oder es kommen Menschen hier zu mir ins Kulturamt und präsentieren ihre Projektideen. Abends finden dann vielleicht ein Konzert, eine Lesung, oder eine Vernissage statt. – Das ist alles sehr vielfältig und abwechslungsreich. Als besonders beglückend empfinde ich aber auch Tage, an denen ich mich einmal in aller Ruhe und mit voller Konzentration neuen Ideen und neuen Projekten zuwenden kann.

Auch wenn es viel ist, und man oft arbeitet, wenn andere Freizeit haben, sitze ich da auch in einem „Glücksfass“: Ich gehe in Premieren, ich gehe zu Ausstellungseröffnungen, ich gehe in Konzerte, weil das dazu gehört. Das ist oft eine Mischung aus Freizeit und Arbeit. Ich habe viele Freunde und Bekannte in der Kulturszene, dann vermischt sich auf eine glückliche Art und Weise zuweilen Privatleben und Berufliches.

Gibt es im Moment Projekte die Ihnen persönlich sehr am Herzen liegen? Oder müssen Sie hier politisch-diplomatisch eher vorsichtig sein?

Im Mai 2014 hat der Gemeinderat einstimmig das Kulturkonzept 2025 der Stadt Karlsruhe verabschiedet. Damit haben wir jetzt eine Grundlage, auf der wir in den nächsten zehn Jahren arbeiten können.

Daran haben wir rund drei Jahre lang gearbeitet. beteiligt waren alle fünf Abteilungen des Kulturamtes beteiligt, d.h. die städtischen Galerie, die Stadtbibliothek mit ihren Zweigstellen, das Stadtarchiv und die historischen Museen, das Kulturbüros und die Verwaltungsabteilung. Darüber hinaus wurde die gesamte Karlsruher Kulturszene einbezogen. So haben wir nun zum ersten Mal ein Kulturkonzept für die Stadt Karlsruhe, dessen Umsetzung in den nächsten Jahren liegt mir sehr am Herzen.

Im Kulturkonzept 2025 hat die Stadt fünf Handlungsfelder vernetzt. Eines davon widmet sich dem Thema „Kulturelle und Gesellschaftliche Bildung“. Dies ist in Bezug auf die Schulen für uns in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ein interessanter Bereich.

Der Bereich „Kulturelle und gesellschaftliche Bildung“ ist riesig. Er reicht von Projekten mit und für Schulen und Kin-

dergärten bis zur allgemeinen Arbeit zum Konzept kultureller Bildung. Hier haben wir bereits des Öfteren mit der Pädagogischen Hochschule zusammengearbeitet. Es wurden für uns zum Beispiel Studien zum Verhältnis von Grundschule und kultureller Bildung erstellt, oder es wurden die Bedürfnisse von Grundschulen im Bereich der kulturellen Bildung erforscht – das war wirklich ein sehr schönes Projekt. Zurzeit erarbeiten wir Pilotprojekte und testen mögliche Strukturen, die gegeben sein müssen, um die Zusammenarbeit kultureller Einrichtungen, wie zum Beispiel der Städtischen Galerie, mit einer Ganztagschule zu fördern. Um kulturelle Bildung als integrierten Bestandteil in den Angeboten einer Ganztagschule zu verankern, bedarf es eines ganz besonderen Inputs der kulturellen Institutionen. Die Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitenden unserer Einrichtungen und den Lehrerinnen und Lehrern ist dabei eine großartige Chance für innovative Konzepte.

Die Kooperation mit den Schulen ist uns sehr wichtig, entweder im Kontakt vor Ort, oder im Umkehrschluss auch in der Schaffung von außerschulischen Lehr- und Lernszenarien im Bereich der kulturellen Bildung. So haben wir zum Beispiel einen großen Fördertopf „Schule und Kultur“. Hier werden von allen Schultypen Projekte beantragt, die von Künstlerinnen und Künstlern oder Kultureinrichtungen dann für diese organisiert werden. – Eine große Herausforderung sind die Ganztagschulen. Sie betreffen unsere musisch-ästhetischen Bildungseinrichtungen ganz fundamental, da es für die Kinder in einer gebundenen Ganztagschule schon rein zeitlich wesentlich weniger Möglichkeiten als bisher geben wird, am kulturellen Leben außerhalb des Schulumfelds teilzunehmen.

Welche weiteren Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe können Sie sich vorstellen?

Die Vernetzung mit den Hochschulen erfolgt bereits kontinuierlich. Ganz bestimmt werden wir weiterhin wie bisher auf die Pädagogische Hochschule zugehen, Kooperationsprojekte anregen und Forschungsprojekte unterstützen. In unserem Kulturkonzept, welches auch ein ganzes Handlungsfeld zur Stärkung der Schnittstelle von Wissenschaft, Technik und Kunst beinhaltet, ist dies eine Selbstverständlichkeit. Eine sehr gelungene Kooperation fand zum Beispiel anlässlich der Migrationsausstellung mit Ihrem Institut für Transdisziplinäre Sozialwissenschaft statt.

Hat das Kulturamt ein Angebot, welches insbesondere auf die Bedürfnisse der Erstsemesterstudierenden ausgerichtet ist, die sich kulturell in ihrer neuen Umgebung orientieren möchten?

Wir haben zusammen mit dem KIT und dem Studentenwerk, eine Erstsemesterbroschüre erstellt, in der sämtliche Institutionen, die Sonderkonditionen für Studierende anbieten, aufgelistet sind. Wir unterstützen auch immer wieder

einige der Clubs, die für diese Altersgruppe von großem Interesse sind, und kooperieren mit ihnen als Partner für Projekte, wie zum Beispiel mit der „Stadtmitte“ während der Europäischen Tage zu Budapest, oder dem „KOHI- Kulturraum e.V.“, der zum Begegnungsort für die Literarische Gesellschaft wurde. Im Großen und Ganzen präferiert die Clubszene jedoch ihre eigene Unabhängigkeit, und das muss auch als ein wichtiger Teil einer lebendigen Kulturszene so sein. Daher werden wir in diesem Bereich auch weiterhin nur projektbezogen fördern.

Eine für Studierende interessante Kulturebene bietet natürlich auch das Kino. Auch hier haben wir in Karlsruhe nicht nur vielfältige „mainstream“-Angebote, sondern auch Programmkinos wie zum Beispiel die „Kinemathek“ und die „Schauburg“, die in ihrem anspruchsvollen Programm auch regelmäßig Filme in der Originalversion zeigen.

Welche anderen Angebote aus dem Bereich kultureller Bildung sind für die Studierenden noch interessant?

Da gibt es zum einen die sogenannte „Theabib“, die sehr gut angenommen wurde. Theaterbesuche mit deutlich günstigeren bzw. kostenlosen Restkarten sind ein weiteres attraktives Angebot für Studierende. Wir haben in unserer Stadt mit der Kunstakademie, der Hochschule für Gestaltung und der Musikhochschule zahlreiche kunstaffine Interessentinnen und Interessenten unter der Studierendenschaft. Mich würde es sehr freuen, wenn noch mehr unserer Angebote wahrgenommen würden, und gerade in diesem Zusammenhang sind solche Kooperationsprojekte, wie wir sie mit der Pädagogischen Hochschule hatten, sehr gut, weil sich das Interesse der Studierenden an der gesamten Kulturszene erhöht.

„Nichts ist so international wie die Sprache der Kunst und Kultur“. – Gibt es im Bereich der Internationalisierung der Kultur in Zukunft besondere Highlights oder Höhepunkte?

Für unser Kulturkonzept ist die Stärkung interkultureller und transkultureller Begegnungen ein wichtiges Handlungsfeld, welches sehr gut in die Internationalisierungsstrategie der Stadt Karlsruhe passt. Und wenn etwas international ist, dann sind es doch die Künste! Im Staatstheater arbeiten Menschen aus über vierzig Nationen, das ZKM ist weltweit gut bekannt. Auch an der Musikhochschule sind viele Nationen vertreten, die Volkshochschule bietet Integrationskurse an, die von Menschen vieler Nationalitäten wahrgenommen werden. Meiner Meinung nach sind Kunst und Kultur die Motoren der Internationalisierung unserer Gesellschaft – und damit auch Motoren für die Zukunftsfähigkeit.

Das Interview führte Bärbel Turner-Hill

Impressum

Herausgeber Rektorat der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe **Redaktionsteam** Rainer Bolle, Christine Böckelmann, Ralph Hansmann, Frank Kostrzewa, Gabriele Weigand **Rubriken und Koordination:** Kirsten Buttgerit und Bärbel Turner-Hill **Anschrift der Redaktion** Bismarckstraße 10, 76133 Karlsruhe, Tel. +49 721 925 4014, Fax: -4010, E-Mail: kommunikation@ph-karlsruhe.de **ISSN** 2199-5265 **Bildnachweis** S. 3 links, S. 8, 25, 42, 65: Stefan Held; S. 3 rechts: Frank Kostrzewa; S. 6/7, 11, 26 – 31: Lutz Schäfer; S. 13: Max Fuchs; S. 14: iStock.com/Diego Cervo; S. 21, S. 52 rechts: Rudolf Beck; S. 22: Marie Kiefer; S. 23: Gesine Andersen; S. 24, S. 25 unten: Isabel Martin; S. 33, S. 44/45, S. 46 links Joachim Kettel; S. 36 Carolin Höcker; S. 38 http://college.holycross.edu/interfaces/vol28/pages/fig_30.html; S. 39 – 41: ZIM/PH Karlsruhe; S. 44/45 Alexander Schwan; S. 48 rechts, S. 50 rechts: Wikipedia; S. 50 links: Stadtbibliothek Karlsruhe; S. 51 links: ZKM; S. 52 rechts: Wilhelm Lehmann Gesellschaft; S. 53: Bärbel Turner-Hill; S.56/57: iStock.com/Matt Jeacock; S. 58 – 64: Die Rechte der Bilder liegen bei den Verlagen; S. 64 rechts: Annette M. Stroß; S. 66: Kulturamt Karlsruhe **Gestaltungskonzept** Wagner Rexin Gestaltung **Druck** E & B engelhardt und bauer **Auflage** 1600 Exemplare

Nachdruck gegen Belegexemplar bei Quellen- und Autorenangabe frei.
Dialog finden Sie online unter www.ph-karlsruhe/dialog

Aus dem Inhalt: **Seite 8** | Kultur öffnet Welten | **Seite 14** | Auswahlkriterien für Texte der Kinder- und Jugendliteratur | **Seite 20** | Englisch Lernen mit künstlerischen Medien | **Seite 26** | Geschmack lassen | **Seite 32** | Beiträge der künstlerischen Bildung zur kulturellen Schulentwicklung | **Seite 36** | Medienpädagogik als Beitrag zur kulturellen Bildung | **Seite 42** | Auf der Suche nach zeitgemäßen musisch-kulturellen Bildungsstandards | **Seite 66** | Nachgefragt bei Susanne Asche