



Jana Marie Bamberger
Frederik Ostsieker
Michael Retzar
Jan-Peter Schütz

Partizipation in der Kulturellen Bildung

**Kulturelle Schulentwicklung im Kontext
des Programms KULTURleben!**

Bamberger / Ostsieker / Retzar / Schütz
Partizipation in der Kulturellen Bildung

Jana Marie Bamberger
Frederik Ostsieker
Michael Retzar
Jan-Peter Schütz

Partizipation in der Kulturellen Bildung

**Kulturelle Schulentwicklung im Kontext
des Programms KULTURleben!**

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Diese Publikation wurde gefördert durch den Open-Access-Publikationsfonds der Philipps-Universität Marburg sowie durch den Bildungscampus Saarland – ehemals Landesinstitut für Pädagogik und Medien des Saarlandes (LPM).

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Coverabbildung: © malija, iStockphoto.

Satz: Johannes Eder, Bad Tölz.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6200-4 digital

doi.org/10.35468/6200

ISBN 978-3-7815-2738-6 print

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	9
2 Partizipation in der Schule	13
2.1 Partizipationsbegriff	13
2.2 Schüler:innenmitbestimmung und Gremienstrukturen	17
2.3 Problemstellungen und offene Fragen der Schüler:innenpartizipation	27
3 Kulturelle Bildung an Schulen	30
3.1 Kulturelle Bildung	30
3.2 Kulturelle Schulentwicklung	33
4 Das Landesprogramm KULTURleben!	37
4.1 Das Programm im bildungspolitischen Kontext der Förderung Kultureller Bildung an Schulen	37
4.2 Das Schulentwicklungsverständnis, zentrale Prämissen und Zielstellungen des Programms	40
4.2.1 Steuerung und Schulentwicklung	40
4.2.2 Grundüberlegungen des Programms	41
4.2.3 Ziele der Programmsteuerung	43
4.3 Strukturen und Maßnahmen von KULTURleben!	45
4.3.1 Begleitung der Kulturellen Schulentwicklung	45
4.3.2 Qualifizierung	46
4.3.3 Partizipation und Demokratielernen	47
4.3.4 Praktische Impulse zur Unterrichtsentwicklung	47
4.3.5 Maßnahmen zur regionalen Vernetzung	48
5 Zielstellungen und Forschungsfragen	49
6 Methodisches Vorgehen	51
6.1 Evaluation in der Kulturellen Schulentwicklung	51
6.2 Forschungspraktisches Vorgehen bei der Datenerhebung	53
6.2.1 Dokumentenanalysen	53
6.2.2 Expert:inneninterviews	54

6.2.3 Interviews mit Schüler:innen	56
6.2.4 Fragebogenstudie in den Kollegien	57
6.2.5 Fragebogenstudie in den Gesamtschüler:innenschaften	58
6.3 Auswertung und Aufbereitung des Datenmaterials	59
6.4 Gütekriterien und Grenzen der Forschung	62
7 Schulübergreifende Befunde zur Kulturellen Schulentwicklung	65
7.1 Zielstellungen der Schulen im Kontext kultureller Schulprofilierung	65
7.2 Bilanzierung und Baustellen der Schulentwicklung in den Schulen	68
7.3 Qualifizierung von Lehrpersonen und Fortbildungsbedarfe	75
7.4 Partizipation und Demokratielernen	79
7.5 Unterrichtsentwicklung	83
7.6 Regionale Vernetzung und Regionale Bindung	85
7.7 Zufriedenheit und Belastungsempfinden	88
8 Schulporträts	94
8.1 Gemeinschaftsschule Rastbachtal	94
8.1.1 Rahmendaten und Umfeld der Schule	94
8.1.2 Ausgangsbedingungen der Schule	96
8.1.3 Zielsetzungen der Schule	97
8.1.4 Innerschulische Zusammenarbeit	99
8.1.5 Bilanzierung der Kulturellen Schulentwicklung	101
8.1.6 Organisation von Unterricht und Kulturaktivitäten	105
8.1.7 Mitbestimmung	111
8.1.8 Kulturelle Teilhabe	113
8.1.9 Kooperation und Vernetzung	115
8.1.10 Ausblick	117
8.2 Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle	119
8.2.1 Rahmendaten und Umfeld der Schule	119
8.2.2 Ausgangsbedingungen der Schule	121
8.2.3 Zielsetzungen der Schule	122
8.2.4 Innerschulische Zusammenarbeit	124
8.2.5 Bilanzierung der Kulturellen Schulentwicklung	127
8.2.6 Organisation von Unterricht und Kulturaktivitäten	132
8.2.7 Mitbestimmung	139
8.2.8 Kulturelle Teilhabe	141

8.2.9	Kooperation und Vernetzung	143
8.2.10	Ausblick	145
8.3	Lothar-Kahn-Schule Rehlingen	147
8.3.1	Rahmendaten und Umfeld der Schule	147
8.3.2	Ausgangsbedingungen der Schule	148
8.3.3	Zielsetzungen der Schule	149
8.3.4	Innerschulische Zusammenarbeit	151
8.3.5	Bilanzierung der Kulturellen Schulentwicklung	152
8.3.6	Organisation von Unterricht und Kulturaktivitäten	156
8.3.7	Mitbestimmung	159
8.3.8	Kulturelle Teilhabe	160
8.3.9	Kooperation und Vernetzung	162
8.3.10	Ausblick	163
8.4	Gemeinschaftsschule Eppelborn	165
8.4.1	Rahmendaten und Umfeld der Schule	165
8.4.2	Ausgangsbedingungen der Schule	166
8.4.3	Zielsetzungen der Schule	167
8.4.4	Innerschulische Zusammenarbeit	169
8.4.5	Bilanzierung der Kulturellen Schulentwicklung	171
8.4.6	Organisation von Unterricht und Kulturaktivitäten	176
8.4.7	Mitbestimmung	178
8.4.8	Kulturelle Teilhabe	181
8.4.9	Kooperation und Vernetzung	183
8.4.10	Ausblick	184
8.5	Gemeinschaftsschule Vopeliuspark Sulzbach	186
8.5.1	Rahmendaten und Umfeld der Schule	186
8.5.2	Ausgangsbedingungen der Schule	189
8.5.3	Zielsetzungen der Schule	191
8.5.4	Innerschulische Zusammenarbeit	193
8.5.5	Bilanzierung der Kulturellen Schulentwicklung	196
8.5.6	Organisation von Unterricht und Kulturaktivitäten	203
8.5.7	Mitbestimmung	208
8.5.8	Kulturelle Teilhabe	210
8.5.9	Kooperation und Vernetzung	213
8.5.10	Ausblick	214
8.6	Sophie-Scholl-Gemeinschaftsschule Dillingen	217
8.6.1	Rahmendaten und Umfeld der Schule	217
8.6.2	Ausgangsbedingungen der Schule	220
8.6.3	Zielsetzungen der Schule	221
8.6.4	Innerschulische Zusammenarbeit	224

8.6.5	Bilanzierung der Kulturellen Schulentwicklung	227
8.6.6	Organisation von Unterricht und Kulturaktivitäten.....	233
8.6.7	Mitbestimmung	238
8.6.8	Kulturelle Teilhabe.....	241
8.6.9	Kooperation und Vernetzung.....	243
8.6.10	Ausblick	245
9	Schüler:innenpartizipation entlang und jenseits von Gremienstrukturen	249
9.1	Schüler:innenmitbestimmung in der Kulturellen Schul- und Unterrichtsentwicklung.....	249
9.2	Die Bewertung der SV-Arbeit durch die Schüler:innen	251
9.3	Repräsentations- und Kommunikationsprobleme der Mitbestimmung.....	254
9.4	Kulturelle Teilhabe	255
10	Zusammenfassung und Diskussion	258
10.1	Eine neue Ebene der Schüler:innenpartizipation in der Kulturellen Bildung?	258
10.2	Kulturschul-Programme: Ein Mehr an Kultur?	263
10.3	Zur Rolle von Unterstützungssystemen in Schulentwicklungsprozessen.....	270
11	Ausblick und offene Forschungsfragen.....	276
 Verzeichnisse		
Literaturverzeichnis.....		282
Abbildungsverzeichnis		289
Tabellenverzeichnis.....		293
Autor:innenverzeichnis		294

1 Einleitung

„Kindern und Jugendlichen Teilhabe an Entscheidungs- und Willensbildungsprozessen zu ermöglichen, gilt als ein Grundprinzip der Kulturellen Bildung“ (Bundesakademie für Kulturelle Bildung 2024).

Kultureller Bildung und Partizipation wird eine enge Wechselwirkung zugeschrieben, in dem Sinne, dass der Erfolg kultureller Bildungsprozesse partizipative Ansätze bedarf, während Partizipation zugleich durch kulturelle Bildungsansätze begünstigt wird. Folglich lässt sich das Verhältnis Kultureller Bildung und Partizipation als synergetisches Konstrukt begreifen, innerhalb dessen das Gelingen des einen vom jeweils anderen abhängig ist und erst die Kombination eine ganzheitliche Ausschöpfung der Potentiale birgt.

Der Begriff *Partizipation* wird hierbei oftmals als Sammelbegriff für Teilhabe, Beteiligung und Einbindung verwendet und in engem Zusammenhang mit den Konzepten der Demokratisierung, Selbstbestimmung, Integration, Gerechtigkeit und Inklusion gebraucht (vgl. Reisenauer 2020: 4; Derecik et al. 2013: 43). Im Laufe der Jahrzehnte entwickelte sich das Verständnis des Partizipationsbegriffs über eine politische Ausrichtung hinaus, wodurch der Begriff mittlerweile jegliche Beteiligungsformen von Individuen an gesellschaftlichen Prozessen umschließt (vgl. Moser 2010: 71ff.; Vilmar 1986: 339). Neben einem politischen Verständnis im Sinne demokratischer Beteiligung bezieht sich Partizipation aus pädagogisch-psychologischer Sicht daher zunehmend auch auf Möglichkeiten zur Identitätsentwicklung und selbstbestimmten Lebensgestaltung sowie die soziale und gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Moser 2010: 88ff.). In allen Fällen wird Partizipation dabei als „kontinuierlicher (...) Prozess“ (Reitz 2015: 3) verstanden, weswegen es von besonderer Relevanz ist, dass Individuen möglichst früh – im besten Fall bereits im frühen Kindesalter – an unterschiedliche Formen der Partizipation herangeführt werden, um ihr Leben im Erwachsenenalter selbstbestimmt gestalten und aktiv an gesellschaftlichen Prozessen mitwirken zu können. Da Bildungseinrichtungen einen zentralen Stellenwert im Zuge des Sozialisationsprozesses von Kindern und Jugendlichen einnehmen, wird dem Erfahren und Reflektieren von Partizipation im schulischen Kontext eine besondere Bedeutung beigemessen, wobei sich grundsätzlich zwei zentrale Arten der Partizipation unterscheiden lassen (vgl. Moser 2010: 74; Reisenauer 2020: 6ff.). So kann Partizipation einerseits auf Basis rechtlicher Grundlagen und festgelegter Strukturen erfolgen (*formelle Partizipation*) oder aber anlassbezogen

und punktuell in Erscheinung treten (*informelle Partizipation*) (vgl. Reisenauer 2020: 18f.; Wetzelhütter et al. 2013: 157f.). In beiden Fällen setzt das Gelingen von Partizipation jedoch bestimmte Prinzipien und Qualitätskriterien (vgl. UN-Kinderrechtskonvention 2009; Lundy 2007) sowie im schulischen Bereich eine „partizipationsfördernde Schulkultur“ (Reisenauer 2020: 16) voraus.

Obwohl das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Partizipation in zahlreichen Gesetzestexten verankert ist und als Grundrecht gilt (vgl. UN-Kinderrechtskonvention 2009; Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch 2013 § 138; Schulunterrichtsgesetz § 57a und § 58), scheinen eine gleichberechtigte Teilhabe und Mitbestimmung jedoch nicht immer hinreichend gewährleistet zu sein. So sind die Partizipationschancen von Kindern und Jugendlichen trotz gesetzlicher Verankerungen noch immer von diversen Faktoren, wie beispielsweise dem Geschlecht und sozioökonomischen Hintergrund, dem Rückhalt von Erwachsenen sowie bestehenden Kompetenzen und Kenntnissen der Kinder und Jugendlichen, abhängig (vgl. Moser 2010; Rieker et al. 2016; Lundy 2007). Infolgedessen können Teilhabebarrrieren entstehen, welche eine gleichberechtigte Partizipation der Kinder und Jugendlichen von vorneherein erschweren oder gar verhindern. Während diese Ausgrenzungsmechanismen im Rahmen außerschulischer, kostenpflichtiger Angebote vor allem für Schülerinnen und Schüler aus einkommensschwachen Familien beobachtbar sind (vgl. u. a. Moser 2010; Theurer et al. 2020), lassen sich im innerschulischen Kontext weitere exkludierende Faktoren feststellen, von denen grundsätzlich alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von finanziellen Ressourcen betroffen sein können. So wurde im Rahmen mehrerer Studien konstatiert, dass Möglichkeiten der Partizipation nicht nur von monetären Gegebenheiten, sondern auch von bereits bestehenden Fähigkeiten der Kinder, wie beispielsweise deren demokratischen und sozialen Kompetenzen, sowie der geleisteten Unterstützung von Erwachsenen abhängig sind (vgl. u. a. Rieker et al. 2016; Lundy 2007). Darüber hinaus lassen sich Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im Schulkontext oftmals primär an den Randbereichen von Schule beobachten; seltener jedoch bei Aspekten, die den Unterricht oder allgemeine Regelungen betreffen (vgl. u. a. Wetzelhütter et al. 2013; Rieker et al. 2016; Müller-Kuhn et al. 2020; Martinek/Carmignola 2020). Zugleich scheint stellenweise ein Unwissen über formelle Mitbestimmungsstrukturen seitens der Schüler:innen zu bestehen, welches sich negativ auf die Wahrnehmung der formellen Mitbestimmungsmöglichkeiten auswirkt (vgl. u. a. Wetzelhütter et al. 2013).

Da Partizipation, wie zu Beginn des Kapitels angeführt, als ein Grundprinzip Kultureller Bildung verstanden wird, wird eine verstärkte Einbindung Kultureller Bildung im Schulkontext sowie im außerschulischen Bildungsbereich als ein möglicher Schlüsselfaktor zur Stärkung gleichberechtigter Partizipationschancen verstanden (vgl. Ackermann et al. 2015; Fuchs 2013; Theurer et al. 2020). Ebenso

wie der Partizipationsbegriff wird *Kulturelle Bildung* oftmals als Sammelbegriff für verschiedene Prozesse und Aktivitäten gebraucht und umschließt unterschiedliche Sparten, wie die Bildende Kunst, Musik, Theater und Tanz sowie den medialen Bereich (vgl. Fuchs 2009). Im Fokus steht ein ‚Lernen mit allen Sinnen‘ sowie das Erfahren von aktiver Beteiligung und Selbstwirksamkeit (vgl. Stute/Wibbing 2014; Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung 2020a/2020b). Im Schulkontext werden positive Effekte Kultureller Bildung dabei primär auf drei Ebenen angenommen: (1) der Persönlichkeitsebene der Schülerinnen und Schüler, (2) der Ebene des Unterrichts und der Schulkultur sowie (3) der gesellschaftlichen Ebene. So fördert Kulturelle Bildung auf Seiten des Individuums u. a. die Entwicklung von Kreativität, eigener Meinungsbildung sowie ein subjektives Ausdrucksvermögen, was auf Gesellschaftsebene wiederum die Möglichkeit der aktiven Einbringung in Entscheidungsprozesse und Mitgestaltung stärkt. Im Schulkontext können kulturelle Bildungsprozesse den Austausch unterschiedlicher Gruppen fördern sowie gemeinsame Entscheidungsprozesse stärken, wodurch eine Kulturelle Schulentwicklung zu mehr Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe beitragen kann (vgl. Fuchs et al. 2019; Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung 2020a/2020b; BMBF 2023; Stute/Wibbing 2014).

Die angenommenen positiven Effekte einer verstärkten Förderung Kultureller Bildung werden seit den 2000er Jahren im Rahmen diverser Modell- und Förderprojekte verstärkt in Deutschland aufgegriffen, mit dem Ziel, durch eine nachhaltige Verankerung Kultureller Bildung an Schulen eine ganzheitliche Bildung der Schüler:innen zu fördern und gleichzeitig bestehenden Teilhabebarrrieren entgegenwirken zu können (vgl. Stute/Wibbing 2014; BMBF 2023; Fink et al. 2017). Von einer systematischen Verankerung Kultureller Bildung im Schulkontext wird erhofft, sowohl das allgemeingültige Recht auf Partizipation ebenso wie das Recht auf einen gleichberechtigten Zugang zu Kultureller Bildung (vgl. UNESCO 2010; Fuchs 2008 u. 2013; Theurer et al. 2020) adressieren zu können.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird an der angenommenen Synergie zwischen Partizipation und Kultureller Bildung angesetzt, indem eine Evaluation eines saarländischen Kulturschulprogramms erfolgt. Den Untersuchungsgegenstand stellen sechs saarländische Schulen, die am Programm KULTURleben! teilnehmen, dar. Ziel des Programms ist eine nachhaltige und systematische Verankerung Kultureller Bildung an Schulen, um eine ganzheitliche und langfristige *Kulturelle Schulentwicklung* zu fördern. Im Zuge der Kulturellen Schulentwicklung wird auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler sowie eine gleichberechtigte Partizipation aller Kinder und Jugendlichen abgezielt. Mittels künstlerischer und kreativer Methoden sollen die Schüler:innen sowohl innerhalb des regulären Unterrichts als auch im Rahmen von Projektarbeiten und Arbeitsgemeinschaften verstärkt an demokratische Prozesse und Formen der

Partizipation herangeführt werden, wobei alle Jahrgangsstufen und Schüler:innen gleichermaßen erreicht werden sollen.

Im Zuge der Evaluation sollen Veränderungen bzw. Transformationsprozesse an den Schulen im Rahmen der Programmteilnahme untersucht und diskutiert werden. Vor dem Hintergrund des angeführten Diskurses steht hierbei primär die Frage, ob und inwiefern mittels Kultureller Schulentwicklung eine ‚neue Ebene‘ der Schüler:innenpartizipation erreicht werden kann, im Fokus. Darüber hinaus sollen wahrgenommene Veränderungen an den Schulen im Zuge ihrer Programmteilnahme aus Sicht der Kollegien und Schüler:innenschaften untersucht werden und diskutiert werden, inwiefern die Teilnahme an einem Kulturschulprogramm im Vergleich zu additiven Kulturangeboten und singulären Kooperationen ein ‚Mehr an Kultur‘ schaffen kann. In diesem Zuge soll zugleich die Rolle von Unterstützungssystemen in Schulentwicklungsprozessen diskutiert werden.

Im Zeitraum des dieser Publikation zugrundeliegenden Forschungsprozess haben folgende Personen an der Forschung mitgewirkt: Dr. Michael Retzar als Antragsteller, Projektleiter und wissenschaftlicher Mitarbeiter; Jana Marie Bamberger und Frederik Ostsieker als wissenschaftliche Mitarbeitende und Autor:innen, Jan-Peter Schütz als Autor und studentischer Mitarbeiter sowie im Weiteren Valentin Eller, Isabell Retler und Theresa Halder als studentische Mitarbeitende. Allen Beteiligten gilt ein großer Dank für Ihren Einsatz und ihre Mitwirkung am Zustandekommen der vorliegenden Publikation. Die Forschung wurde finanziell ermöglicht durch einen Forschungskostenzuschuss des damaligen Landesinstituts für Pädagogik und Medien des Saarlands (LPM), dem heutigen *Bildungscampus Saarland*.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in insgesamt elf Hauptkapitel und beginnt mit einer Einführung in die zentralen Begrifflichkeiten sowie einer Darlegung des aktuellen Forschungsstandes (Kapitel 2 und 3). Daran anschließend erfolgt eine detaillierte Darstellung des saarländischen Programms KULTURleben! sowie dessen Einordnung in den bildungspolitischen Kontext (Kapitel 4). In Kapitel 5 werden die zentralen Zielstellungen sowie Forschungsfragen der Arbeit erläutert und daran anknüpfend das methodische Vorgehen sowie die Gütekriterien und Grenzen der vorliegenden Studie aufgezeigt (Kapitel 6). Nach Erläuterung des methodischen Vorgehens findet eine Ergebnisdarstellung zunächst in schulübergreifender Form (Kapitel 7) und anschließend differenziert nach den einzelnen Schulen statt (Kapitel 8). In Kapitel 9 wird spezifisch der Aspekt der Schüler:innenpartizipation im Zuge Kultureller Bildung aufgegriffen und sowohl innerhalb als auch außerhalb von Gremienstrukturen betrachtet. Die vorliegende Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Befunde (Kapitel 10) und gibt einen Ausblick hinsichtlich offener Forschungsfragen und möglicher Anknüpfungspunkte für weitere Forschung (Kapitel 11).

2 Partizipation in der Schule

Da die (kulturelle) Teilhabe von Kindern und Jugendlichen einen elementaren Bestandteil des pädagogischen Handelns darstellt, wird im Folgenden zunächst ein Definitionsversuch des dieser Arbeit zugrundeliegenden Partizipationsbegriffs unternommen (Kap. 2.1). Anschließend wird ein kurzer Überblick über den aktuellen Forschungsstand im Bereich der Schüler:innenmitbestimmung und Gremienstrukturen gegeben (Kap. 2.2), bevor anhand dessen offene Fragen und Problemstellungen der Schüler:innenpartizipation aufgezeigt werden (Kap. 2.3).

2.1 Partizipationsbegriff

Der Begriff *Partizipation* stammt etymologisch vom lateinischen *particeps* (teilhabend) ab und bezeichnet im Allgemeinen „die *Teilhabe von Personen oder Personengruppen an Entscheidungsprozessen* oder Handlungsabläufen in übergeordneten Organisationen (z. B. Parteien) und Strukturen (z. B. Staat, Gesellschaft)“ (Meyer 2006: 5724, zit. n. Derecik et al. 2013: 44). Während der Begriff ursprünglich eine starke politische Ausrichtung aufwies, wurde er im Laufe der Jahrzehnte zunehmend breiter gefasst und inkludiert mittlerweile jegliche Beteiligungsformen von Individuen an gesellschaftlichen Prozessen (vgl. Moser 2010: 71; Vilmar 1986: 339). Heutzutage umschließt der Partizipationsbegriff folglich nahezu alle Lebensbereiche von Familie über Schule und Ausbildung bis hin zur Freizeit und geht mit einer „Vielzahl an Zugängen und Diskursen“ (Reisenauer 2020: 4) einher (vgl. Moser 2010: 73).

Im Allgemeinen wird der Begriff ‚Partizipation‘ oftmals als *Sammelbegriff* für Teilhabe, Beteiligung und Einbindung verwendet und steht in engem Zusammenhang mit den Konzepten der Demokratisierung, Selbstbestimmung, Emanzipation, Integration, Gerechtigkeit und Inklusion (vgl. Reisenauer 2020: 4; Derecik et al. 2013: 43). Einen Definitionsversuch unternimmt u. a. Moser (2010: 73) im Rahmen ihrer Dissertation und beschreibt den Partizipationsgedanken folgendermaßen:

„Unter Partizipation ist zu verstehen, dass die BürgerInnen, als freie und gleichberechtigte Subjekte, das Recht und die Zugänge haben, das Gemeinwesen aktiv mitzugestalten, indem sie an öffentlichen Diskussionsprozessen und Entscheidungen in Politik, Staat und Gesellschaft und deren Institutionen (z. B. Parteien, Verbände,

Familie) mitwirken. Das heißt konkret, freiwillig eigene Interessen zu erkennen, öffentlich einzubringen, gemeinsam Lösungen zu entwickeln, sie zu begründen, zu prüfen, zu entscheiden, zu verantworten und ggf. auch zu revidieren (...).“

Anzumerken ist, dass Partizipation hierbei grundsätzlich nicht als „einmaliges Ereignis“ (Reitz 2015: 3) zu verstehen ist, sondern vielmehr als „kontinuierlicher, verbindlicher Prozess“ (Reitz 2015: 3). So ist insbesondere die Partizipation von Kindern und Jugendlichen stets eng mit Lernprozessen verbunden, wobei sich Lernen als aktiver Prozess in Form von Kompetenzentwicklung gestaltet (vgl. Moser 2010: 91).

Vor dem Hintergrund *politischer Partizipation* steht bei Kindern und Jugendlichen dabei zunächst „die Bildung eines politischen Bewusstseins und das Erlernen von Partizipation“ (Moser 2010: 88) im Zentrum. Eine gelungene Partizipation in diesem Bereich kann zu einer stärkeren Identifikation mit dem Gemeinwesen und dessen Institutionen beitragen sowie die Handlungsmuster der Kinder und Jugendlichen erweitern und dadurch sowohl die Basis für eine soziale als auch gesellschaftliche Integration schaffen (vgl. Moser 2010: 88). Folglich wird Partizipation gleichzeitig als „Mittel und Ergebnis der Erziehung zur Demokratie“ (Moser 2010: 88) aufgegriffen.

In einem Bericht der Europäischen Union wird die zweiseitige Funktion der politischen und gesellschaftlichen Partizipation von Jugendlichen folgendermaßen beschrieben:

„Die repräsentative Demokratie muss die gesamte Gesellschaft vertreten. Das bedeutet, dass die Partizipation der Jugendlichen gefördert werden muss, um ihren Bedürfnissen, Interessen und Ideen besser Rechnung tragen zu können. Der Mehrheit der Mitgliedsstaaten zufolge trägt eine derartige verstärkte Berücksichtigung zum reibungslosen Funktionieren unserer Gesellschaften bei und führt zu einer Weiterentwicklung der Politik. In diesem Sinne ist die Partizipation der Jugendlichen Voraussetzung für ein besseres Regieren“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003: 15).

In Bezug auf die Vermittlung demokratischer Prinzipien kommt der Schule als Institution laut Reisenauer (2020: 10) hierbei eine besondere Relevanz zu:

„Um später als Erwachsene Demokratie aktiv leben zu können, ist es förderlich, Demokratie bereits in der Schule zu erleben, auszuprobieren und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit zu machen. Schule kann dabei als Übungsfeld für demokratisches Denken und Handeln fungieren und die Entwicklung von Fähigkeiten zur und Eigenschaften für Partizipation, wie Engagement, Verantwortungsbewusstsein, Kritikfähigkeit, Autonomie, aber auch Beziehungsfähigkeit fördern.“

Im Unterschied zu politisch-soziologischen Sichtweisen steht bei pädagogisch-psychologischen Auffassungen hinsichtlich Partizipation stärker die Frage

von Notwendigkeiten für die Ermöglichung einer selbstbestimmten Lebensgestaltung und Identitätsentwicklung im Fokus. Da die moderne Gesellschaft zunehmend von einer Enttraditionalisierung, Individualisierung sowie einer Pluralisierung der Lebensformen geprägt wird, sehen sich Jugendliche neben zahlreichen Chancen zugleich mit wachsenden Herausforderungen durch eine größere Auswahl und zunehmende Entscheidungspflicht konfrontiert. Während in früheren Epochen oftmals vorgefertigte Handlungs- und Lebensmuster übernommen werden konnten, müssen Kinder und Jugendliche heutzutage verstärkt eigene Wege finden und in besonderem Maße Fähigkeiten zur Selbstorganisation aufweisen. Auch in diesem Kontext sind Lernprozesse folglich von zentraler Bedeutung, um die zahlreichen Lebensübergänge bewältigen zu können (vgl. Moser 2010: 90f.). Da die Schule eine zentrale Instanz für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen darstellt, scheint es von besonderer Relevanz, dass die Schüler:innen innerhalb des schulischen Geschehens Partizipationsmöglichkeiten erfahren und diese reflektieren können (vgl. Moser 2010: 74; Reisenauer 2020: 6).

Bezogen auf den Schulkontext wird Partizipation „einerseits als grundsätzliche und gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen am Bildungssystem und andererseits als Teilhabe von SchülerInnen an sie betreffenden Aspekten wie der Gestaltung der eigenen Bildungsprozesse oder des Schullebens“ (Reisenauer 2020: 4) verstanden. Nach der UN-Kinderrechtskonvention schließt Partizipation hierbei nicht nur das Recht auf freie Meinungsäußerung aller Kinder ein, sondern darüber hinaus auch das Recht auf eine angemessene Berücksichtigung (vgl. UN-Kinderrechtskonvention 2009, Art. 12). Folglich müssen pädagogische Prozesse hinsichtlich Partizipation stets zwei Dimensionen aufweisen und sind Methode und Ziel gleichzeitig (vgl. Moser 2010: 94).

Ausgehend vom Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention unterteilt Lundy (2007) vier Qualitätsdimensionen der Partizipation: *Space*, *Voice*, *Audience* und *Influence*. Hierbei beziehen sich die ersten beiden Dimensionen auf das Recht, seine eigenen Ansichten auszudrücken und die letzten beiden auf das Recht, dass diese Ansichten auch Berücksichtigung erfahren. Lundy zufolge muss der Raum (*Space*), der die Partizipation von Kindern überhaupt ermöglicht, zunächst aktiv, z. B. unter Mitwirkung der Regierung, der Schulen und Lehrkräfte, geschaffen werden und sollte dabei stets sicher und diskriminierungsfrei sein. Innerhalb dieses Raumes benötigen die Kinder und Jugendlichen darüber hinaus eine Stimme (*Voice*), um ihre Meinungen äußern zu können. Wichtig ist, dass hierbei eine Gleichberechtigung und keine Einschränkungen durch verschiedene Faktoren, wie das Alter oder erlangte Kompetenzen, bestehen und jedes Kind dazu befähigt wird, seine eigenen Ansichten formulieren und ausdrücken zu können. Neben dem Recht, die eigenen Ansichten zu kommunizieren,

sollte jedem Kind des Weiteren „das Recht auf ein aktives Gehört-Werden von denjenigen, die die Verantwortung und die Macht dafür haben, Entscheidungen zu treffen“ (Reisenauer 2020: 15) zustehen (*Audience*). Schlussendlich ist es für eine erfolgreiche Partizipation notwendig, dass die Meinungen der Kinder nicht bloß geäußert und gehört werden, sondern einen aktiven Einfluss (*Influence*) auf Entscheidungen haben (vgl. Lundy 2007: 931ff.; Reisenauer 2020: 15). Neben den angeführten Partizipationsprinzipien benötigt es im schulischen Rahmen zudem eine „partizipationsfördernde Schulkultur“ (Reisenauer 2020: 16), welche durch ihre Beziehungen zwischen Schulleitung, Lehrkräften und Schüler:innenschaft den Rahmen für eine erfolgreiche Teilhabe der Schüler:innen bildet. In diesem Zuge kommt laut Eikel (2007) auch demokratisch-partizipativen Prozessen, welche von Transparenz, Selbstbestimmung, Inklusion und Wirksamkeit durchzogen sein sollten, eine besondere Bedeutung zu. Der UN-Kinderrechtsausschuss entwickelte übergeordnet neun Kriterien, die alle Prozesse, an denen Kinder partizipieren, aufweisen sollten:

- 1) Transparent und informativ:** jedes Kind muss verständlich über sein Recht zur freien Meinungsäußerung und dessen Berücksichtigung in Kenntnis gesetzt werden
- 2) Freiwillig:** kein Kind ist gezwungen, seine Meinung zu äußern; auch ein Kind, das seine Meinung nicht äußern möchte, übt sein Recht auf Beteiligung aus
- 3) Achtungsvoll:** die Meinungen der Kinder müssen geachtet werden; es müssen genügend Gelegenheiten bestehen, eigene Ideen und Handlungen einbringen zu können
- 4) Bedeutsam:** es muss ein Raum geschaffen werden, in dem Kinder die Themen ansprechen können, die für sie selber bedeutsam sind
- 5) Kinderfreundlich:** der Raum und die Vorgehensweisen sollten den Fähigkeiten der Kinder angepasst sein
- 6) Inklusiv:** jedes Kind sollte sein Recht auf Partizipation ohne Diskriminierung ausüben können; auch benachteiligte Kinder müssen sich beteiligen können und bestehende Barrieren abgebaut werden
- 7) Unterstützt durch Bildungsmaßnahmen:** es benötigt Vorbereitung, spezielle Fertigkeiten und Unterstützung, um die Partizipation von Kindern wirksam werden zu lassen
- 8) Sicher und risikobewusst:** Erwachsene haben Verantwortung für Kinder und müssen Vorkehrungen treffen, um das Risiko von negativen Folgen der Partizipation möglichst gering zu halten; Kinder sollten über ihr Recht auf Schadensbewahrung informiert sein und wissen, wo sie Hilfe erhalten können

- 9) Rechenschaftspflichtig:** Kinder müssen darüber informiert werden, wie ihre Meinungen verstanden und umgesetzt wurden; sie müssen die Möglichkeit haben, die Auswertung der Ergebnisse zu hinterfragen und zu beeinflussen

(vgl. UN-Kinderrechtskonvention 2009: 29f.).

Die Felder, in denen Partizipation im Schulkontext stattfinden kann, sind hierbei äußerst vielfältig. So kann sich die Mitbestimmung im Bereich des Unterrichts einerseits auf Inhalte und Methoden als auch auf Prüfungsmodalitäten beziehen. Darüber hinaus kann sich der Partizipationsbereich auch auf organisatorische Entscheidungen, wie beispielsweise Wandertage oder die Gestaltung der Klassen- und/oder Schulkultur, zum Beispiel in Form von Regelungen oder räumlicher Gestaltung, beziehen. Unterschieden wird zudem zwischen *formellen* und *informellen* Partizipationsprozessen: Während formelle Partizipationsmöglichkeiten fest verankert sind und kontinuierlich auf Basis einer rechtlichen Grundlage stattfinden (z. B. Schulsprecher:innenwahl), treten informelle Partizipationsmöglichkeiten vielmehr punktuell und alltäglich in Erscheinung und sind oftmals anlassbezogen, wobei der genaue Ablauf nicht von vorneherein festgelegt ist (z. B. individuelle Besprechungen mit Lehrkräften) (vgl. Reisenauer 2020: 18f.; Wetzelhütter et al. 2013: 157f.). Inwiefern Möglichkeiten der Schüler:innenmitbestimmung im Schulalltag gegeben sind und ob und in welchem Ausmaß diese tatsächlich genutzt werden, soll im folgenden Kapitel anhand eines kurzen Forschungsüberblicks näher untersucht werden.

2.2 Schüler:innenmitbestimmung und Gremienstrukturen

Die Relevanz von Partizipation in der Schule kann sowohl mittels rechtlicher, subjektorientierter und pädagogischer als auch gesellschaftlicher Begründungslinien gestützt werden. So ist das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Teilhabe, Mitbestimmung und Mitgestaltung neben zahlreichen nationalen und internationalen Gesetzestexten, wie der UN-Kinderrechtskonvention und dem österreichischen Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch (§ 138 ABGB 2013) auch im (ebenfalls österreichischen) Schulunterrichtsgesetz (Abschnitt 11 § 57a und § 58) sowie in den Lehrplänen verankert (vgl. Reisenauer 2020: 6). Seitens des Kultusministeriums wird vermehrt auf die besondere Bedeutung von Partizipation hinsichtlich der Handlungskompetenzen von Kindern verwiesen. Demnach tragen Möglichkeiten zur Partizipation sowohl zu einer gesteigerten Selbst- und Sozialkompetenz, als auch zu einer höheren Sach- und Methodenkompetenz auf Seiten der Kinder bei. Unter der Selbstkompetenz werden hierbei u. a. die Fähigkeit zum Erkennen und Artikulieren von eigenen Interessen, Fähigkeiten und Grenzen sowie das Empfinden von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit verstanden, während sich die Sozialkompetenz auf

zwischenmenschliche Fähigkeiten, wie Empathie, Konfliktbewältigung und gegenseitiges Verständnis, bezieht. Die Sachkompetenz schließt darüber hinaus inhaltliches Wissen und Können der Kinder ein und die Methodenkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, Sachverhalte erschließen sowie das eigene Lernen reflektieren und optimieren zu können (vgl. KMK 2000: 9). Insbesondere die Mitwirkung von Schüler:innen in Schüler:innenvertretungen (SV) hat nach Magner & Nowak (2012) eine starke positive Wirkung auf demokratische und staatsbürgerliche Fähigkeiten sowie verschiedene Lebenskompetenzen der Schüler:innen, wie die Fähigkeit zur Kommunikation und Kooperation/Teamwork als auch zur Entscheidungsfindung und Problemlösung. Darüber hinaus konnten positive Effekte auf die allgemeine Handlungsfähigkeit sowie das Verantwortungsbewusstsein ermittelt werden.

Reisenauer (2020: 10) umschreibt eine zweiseitige Wirkung von Partizipation als Methode und Ziel im schulischen Raum folgendermaßen:

„Die Schule kann einen Raum darstellen, Kompetenzen *für* Partizipation zu erwerben, wie die Fähigkeit, sich zu artikulieren, zu argumentieren oder die eigenen Bedürfnisse zu erkennen, aber darüber hinaus auch Erfahrungen *durch* Partizipation zu machen, wie das Wahrgenommen- und Gehört-Werden der eigenen Meinung oder das Erleben von Selbstwirksamkeit, die eine Grundlage auch für Partizipation im Erwachsenenalter bilden.“

Laut Deci & Ryan (1993: 230) trägt die Kompetenzerweiterung durch partizipative Prozesse darüber hinaus zu einer gesteigerten intrinsischen Motivation bei und kann sich somit förderlich auf den weiteren Lernprozess der Schüler:innen auswirken. Des Weiteren wird vermehrt auf eine entlastende Wirkung auf Seiten des Lehrpersonals „in Form einer geteilten Verantwortung“ (Reisenauer 2020: 9) durch die Partizipation von Schüler:innen hingewiesen:

„Wenn sie [die Lehrkräfte, Anm. d. Verf.] Kinder und Jugendliche als Expertinnen und Experten in eigener Sache ernst nehmen, gewinnen sie wichtige Einsichten in die Lebenswirklichkeit der jungen Generation, wodurch z.B. Planungen und Entscheidungen passgenauer werden“ (BMFSFJ 2015: 7).

Zu beachten ist jedoch, dass allein das Recht auf Teilhabe und Mitbestimmung nicht automatisch auch zu einer Wahrnehmung dieses Rechts führt, d.h. es liegt in der Verantwortung der Kinder und Jugendlichen, Partizipationsmöglichkeiten aktiv wahrzunehmen. Lundy (2007: 929) sieht eine Schwierigkeit bei der Wahrnehmung des Rechts hierbei jedoch u.a. in einem unterschiedlichen Rückhalt der Erwachsenen:

„Children’s enjoyment of Article 12 is dependent on the cooperation of adults, who may not be committed to it or who may have a vested interest in not complying with it.“

Darüber hinaus kommt Moser (2010: 322) in ihrer Arbeit zu dem Schluss, dass „[v]ielen Jugendlichen (...) der Zugang zu Partizipation von vorneherein durch ihr Geschlecht oder ihre Herkunft erschwert [ist]“ und macht auf wechselseitige Ausgrenzungsmechanismen aufmerksam. So sei beispielsweise ein Migrationshintergrund allein nicht zwingend eine Ursache für geringere Partizipationschancen; stehe dieser allerdings mit einem Elternhaus in Verbindung, welches über geringe soziale, bildungsbedingte und/oder finanzielle Ressourcen verfügt, verschärfe der Migrationshintergrund Ausgrenzungsmechanismen zusätzlich (vgl. Moser 2010: 322). Folglich erscheint der sozioökonomische Hintergrund des Elternhauses als ein entscheidender Faktor hinsichtlich Partizipationsmöglichkeiten der jeweiligen Schüler:innen.

Wetzelhütter et al. (2013) gingen anhand des Projekts ‚SchülerInnen entwickeln Schule‘ mittels eines multidimensionalen Konzepts konkret der Frage nach, wie und in welchem Ausmaß Schüler:innen innerhalb der Organisation Schule partizipieren. Untersucht wurde:

- 1) wo Möglichkeiten zur Partizipation bestehen
(innerhalb oder außerhalb des Unterrichts oder unterrichtsübergreifend)
 - 2) wie Mitbestimmungsformen existieren (formell oder informell)
 - 3) in welchem Umfang mitbestimmt werden kann (Mitbestimmungsgrad);
in Abhängigkeit davon,
 - 4) wie die Möglichkeiten genutzt werden (Aktivitäten)
 - 5) wie sie beurteilt werden (Zufriedenheit, Bewertung, Einstellung)
 - 6) welche Konsequenzen (Folgen/Wirkung) vermutet werden
- (vgl. Wetzelhütter et al. 2013: 159).¹

Zur Auswertung wurde für jede Dimension der Mittelwert, normiert auf einer Skala von 1 bis 5, gebildet, wobei ein Wert von ‚1‘ eine sehr gute Bewertung und ein Wert von ‚5‘ eine sehr schlechte Bewertung darstellt. Besonders positiv kann das Verhältnis zwischen Schüler:innen und direkten (z. B. Klassenlehrer:in) sowie indirekten (z. B. Schulsprecher:in) Bezugspersonen angesehen werden, welche positiv als Anlaufstellen für Veränderungswünsche und/oder bei Problemen beurteilt werden. Demensprechend werden Mitbestimmungsmöglichkeiten über den/die Klassenlehrer:in aktiv von den Schüler:innen genutzt, wobei es sich i.d.R. um eine informelle, anlassbezogene Partizipation handelt (vgl. Wetzelhütter et al. 2013: 160). Im Gegensatz dazu lässt sich jedoch eine hohe

1 Zur Messung der Dimensionen wurde die ‚Ladder of Participation‘ von Hart (1992: 8f.) operationalisiert und relevante Fragestellungen aus der Literatur übernommen. Die Befragung erfolgte als Paper and Pencil-Erhebung, an der sich 303 Schüler:innen der 5. bis 11. Jahrgangsstufe beteiligten (vgl. Wetzelhütter et al. 2013: 159f.).

Unsicherheit im Wissen über formelle Mitbestimmungsstrukturen (Gremien, Schulforum) seitens der Schüler:innenschaft erkennen. Auch die Mitbestimmungsmöglichkeiten bei konkreten Anliegen, wie der Renovierung der Schule, der Gestaltung von Klassenräumen und Regeln für den Schulunterricht werden mit Mittelwerten von jeweils über ‚4‘ als ziemlich gering beurteilt. Des Weiteren erkennen die Schüler:innen nur eine mäßige Unterstützung des Lehrpersonals außerhalb des Unterrichts und kritisieren eine geringe Bereitschaft, mit den Schüler:innen Gespräche über ‚guten‘ Unterricht zu führen. Eine eher ‚durchschnittliche‘ Mitbestimmung lässt sich innerhalb des allgemeinen Unterrichts sowie bei der Planung von Klassenarbeitsterminen und Projekten erkennen (vgl. Wetzelhütter et al. 2013: 161f.). Ihre Ergebnisse resümieren Wetzelhütter et al. (2013: 163) folgendermaßen:

„Schülerinnen und Schüler nutzen (1) primär informelle Strukturen um zu partizipieren und wenden sich (2) eher an Personen als sich in den Gremien zu engagieren. (3) Partizipation findet eher in Randbereichen von Schule statt, d.h. Unterricht mit seinen Methoden, Inhalten und Formen ist nur selten Gegenstand von Partizipation. SchülerInnen dürfen eher bei außerunterrichtlichen Aktivitäten (Schulprojekte, Schulfeste) mitbestimmen bzw. wenn es um organisatorische Fragen geht (Festlegung von Klassenarbeitsterminen).“

Die zentralen Ergebnisse decken sich u.a. mit denen des BLK-Programms ‚Demokratie lernen und leben‘ (vgl. u.a. Schmid/Watermann 2010) der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Auch Rieker et al. (2016) kommen in ihrer multimethodisch angelegten Studie² zu dem Schluss, dass die Beteiligungsquoten von Kindern und Jugendlichen dort am größten sind, wo diese am wenigsten den Handlungsraum der Erwachsenen berühren. Eine sehr hohe Partizipation innerhalb des schulischen Raums lässt sich folglich bei mehr oder weniger obligatorischen, außerunterrichtlichen Angeboten wie Sporttagen, Schulfesten oder Projekttagen feststellen. Ein weitaus geringer Teil der Kinder und Jugendlichen gibt an, bereits an der Vereinbarung von Regeln in der Schule oder der räumlichen Gestaltung des Klassenzimmers oder der Schule mitgewirkt zu haben. Am geringsten fällt die Beteiligungsquote bei der Ausübung eines spezifischen Amtes (z.B. Klassensprecher:in oder Friedensstifter:in auf dem Pausenhof) aus (vgl. Rieker

2 Die Studie gliedert sich in eine quantitative und qualitative Teilstudie und basiert auf einer Vorläuferstudie von Fatke/Niklowitz (2003). Für die quantitative Studie wurde ein Kinderfragebogen mit 96 Items sowie ein Jugendfragebogen mit 157 Items entwickelt, der sich auf die Einschätzung und Erfahrungen mit Partizipation in verschiedenen Bereichen (Familie, Schule, Gemeinde) bezieht. Die finale Stichprobe umfasste 5.492 Schüler:innen der Jahrgänge 4, 7 und 9. Die qualitative Teilstudie inkludiert sechs ethnographische Beobachtungsprotokolle sowie 16 offene Leitfadeninterviews mit Kindern, zehn Interviews mit institutionellen Fachkräften und sechs mit Eltern (zum genauen Vorgehen vgl. Rieker et al. 2016: 19-44).

et al. 2016: 53ff.). Da das Mitwirken an obligatorischen Veranstaltungen deutlich weniger Engagement und Motivation erfordert als das Mitentscheiden über bestimmte Regelungen oder Gestaltungen oder gar die Ausübung eines spezifischen Amtes gehen Rieker et al. (2016: 189f.) davon aus, dass Partizipation von vorneherein stark abhängig von bereits bestehenden Interessen sowie persönlichen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen der Schüler:innen ist:

„In Hinblick auf Partizipation versteht sich Schule demnach weniger als Lernfeld, in dem bestimmte Fähigkeiten erworben werden können, oder als Instanz, die für die Entwicklung entsprechender Kompetenzen zuständig ist, sondern vielmehr als Übungsfeld für diejenigen, die schon über gewisse Kompetenzen verfügen.“

Diesbezüglich konnten Rieker et al. (2016) u.a. ermitteln, dass Jugendliche, die etwas verändern wollen und Spaß an Mitbestimmungen haben, gemäß ihren eigenen Angaben verstärkt partizipieren. Darüber hinaus scheint die Partizipation ebenfalls mit informellen Kontakten zu Freund:innen und positiven Gruppenerlebnissen mit Gleichaltrigen sowie mit Freundschaftsbeziehungen und der Beliebtheit im Peer-Kontext in Zusammenhang zu stehen. Der Grad der Partizipation wird des Weiteren durch die Zufriedenheit mit bisherigen Partizipationserfahrungen beeinflusst. So erreichen Kinder und Jugendliche, die sich hinsichtlich bisheriger Partizipationserfahrungen zufrieden äußern, im Durchschnitt höhere Beteiligungswerte (vgl. Rieker et al. 2016: 75f.). Auffällig ist auch, dass die Heranwachsenden mit zunehmendem Alter den Eindruck haben, über geringere Partizipationsmöglichkeiten im schulischen Rahmen zu verfügen (vgl. Rieker et al. 2016: 73) und, dass Mädchen primär „die Last der mit Mitbestimmungsmöglichkeiten verbundenen Verantwortung betonen“ (Rieker et al. 2016: 193), während die Jungen zu Teilen vielmehr den „Zugewinn an Einflussmöglichkeiten“ (Rieker et al. 2016: 193) hervorheben. Ähnliches wurde einige Jahre zuvor bereits bei einer Untersuchung zu einem Jugendparlament in Deutschland festgestellt (vgl. Burdewick 2003). Diese Befunde eröffnen einen interessanten geschlechtsspezifischen Aspekt, an dem weitere Forschung ansetzen kann, um die dahinterliegenden Wirkungsmechanismen genauer erforschen zu können.

Innerhalb der Interviews wird zudem eine gewisse ‚Spaltung‘ zwischen Schüler:innen, die Teil eines Gremiums sind, und den restlichen Schüler:innen erkennbar. So nehmen sich Teilnehmende des Schüler:innenparlaments „als Teil eines privilegierten Gremiums“ (Rieker et al. 2016: 126) wahr, während nicht-teilnehmende Schüler:innen kritisieren, dass die Entscheidungsgewalt in der Hand weniger Schüler:innen liege und folglich keine gerechten Mitbestimmungsmöglichkeiten für alle existieren würden (vgl. Rieker et al. 2016: 130). Rieker et al. (2016) resümieren dies folgendermaßen:

„(...) über institutionalisierte Partizipationsgelegenheiten [finden] Formen der Privilegierung statt, die von denjenigen Kindern, die nicht daran teilnehmen, durchaus als Ausschlusserfahrung wahrgenommen werden.“

Darüber hinaus wird erkennbar, dass auch formale Strukturen, wie ein Schüler:innenparlament oder ein Klassenrat, nicht immer automatisch auch Mitbestimmung und Durchsetzungskraft der Schüler:innen garantieren. So geben einige Schüler:innen an, die Erfahrung gemacht zu haben, dass bei wichtigen Entscheidungen sowieso nur die Meinung der Erwachsenen zähle (vgl. Rieker et al. 2016: 140f., 189). Rieker et al. (2016: 140) sprechen in diesem Fall von einem *Inszenierungscharakter* der Partizipation. Von Seiten des Lehrpersonals werden die institutionalisierten Orte der Mitbestimmung hingegen insgesamt deutlich positiver beurteilt. Ihrer Ansicht nach bieten Gremien den Kindern besondere Möglichkeiten zum Erlernen wichtiger (demokratischer) Fähigkeiten, wie Kompromissbereitschaft, Kooperationsfähigkeit oder das Planen eigener Projekte (vgl. Rieker et al. 2016: 115f.).

Der soeben beschriebene Aspekt einer *Scheinpartizipation* nimmt auch in einem Beitrag von Gamsjäger & Wetzelhütter (2020) eine zentrale Rolle ein. In Anlehnung an die Partizipationsstufen von Hart wurde untersucht, wie österreichische Schüler:innen der Sekundarstufe II Einflussnahme und Scheinpartizipation erleben und welche Folgen dieses Erleben für deren Engagement hat. Hierzu wurde die ‚Partizipationsleiter‘ nach Hart (1992, 2008), welche sowohl zwischen unterschiedlichen Intensitäten der Einflussnahme als auch verschiedenen Formen der Scheinpartizipation differenziert, von Wetzelhütter & Bacher (2015) für die Partizipation von Schüler:innen mittels acht Partizipationsintensitäten operationalisiert. Die verschiedenen Intensitäten lassen sich dabei in *ausreichende*, *symbolische* und *unzureichende Partizipation* unterteilen. Eine *unzureichende Partizipation* liegt vor, wenn (1) keine Einbindung von Schüler:innen in Entscheidungen stattfindet, (2) Schüler:innen zwar informiert werden, aber die Entscheidung nicht beeinflussen können oder (3), wenn Partizipation vorgetäuscht wird, indem Meinungen der Schüler:innen eingeholt, aber bei anschließenden Entscheidungen nicht berücksichtigt werden. Von einer *symbolischen Partizipation* wird hingegen gesprochen, wenn (4) Schüler:innen über eine wichtige Entscheidung nicht informiert werden, aber trotzdem mitbestimmen dürfen. Um eine *ausreichende Partizipation* handelt es sich, (5) wenn die Schüler:innen eigenverantwortlich oder (6) mit Unterstützung von Erwachsenen Projekte vorschlagen und durchführen dürfen, (7) wenn sie informiert ihre Meinung äußern können und diese auch bei Entscheidungen berücksichtigt wird oder (8) wenn sie ein tatsächliches Stimmrecht bei relevanten Entscheidungen haben (vgl. Gamsjäger/Wetzelhütter 2020: 210f, in Anlehnung an Wetzelhütter/Bacher 2015).

Insgesamt konnten Gamsjäger & Wetzelhütter (2020) ermitteln, dass die befragten Schüler:innen alle drei Partizipationsformen erfahren, wobei sie den Intensitäten der ausreichenden Partizipation im Schnitt etwas häufiger (33,2% bis 44%) zustimmen als den Intensitäten der unzureichenden Partizipation (30,8% bis 38,4%). In geringstem Ausmaß nehmen die Schüler:innen symbolische Partizipation (20,3%) wahr. Dies bedeutet, dass die befragten Schüler:innen insgesamt recht häufig Einflussmöglichkeiten auf wichtige Entscheidungen vermerken und Selbstverantwortung übertragen bekommen. Zugleich werden sie in ähnlichem Maß jedoch lediglich informiert und von wichtigen Entscheidungen ausgeschlossen und erfahren laut eigenen Angaben eine Scheinpartizipation. Auffällig ist des Weiteren, dass nur selten mehrere Intensitäten gleichzeitig wahrgenommen werden. Rund 43% der Schüler:innen geben an, maximal lediglich zwei der acht Partizipationsintensitäten wahrzunehmen (vgl. Gamsjäger/Wetzelhütter 2020: 219). Die ausreichenden Partizipationsintensitäten variieren dabei insgesamt recht stark zwischen Schulen bzw. Klassen, während dies bei den Partizipationsintensitäten der unzureichenden und symbolischen Partizipation nur in geringem Ausmaß der Fall ist (vgl. Gamsjäger/Wetzelhütter 2020: 222).

Des Weiteren konnten Gamsjäger & Wetzelhütter (2020) ermitteln, dass ein positives Klassenklima und politisches Interesse zu einem höheren formellen Engagement führen, während gute Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen sich positiv auf das informelle Engagement auswirken. Darüber hinaus geht ein positives Klassenklima seltener mit den Partizipationsintensitäten einer unzureichenden oder symbolischen Partizipation einher als dies in Klassen mit schlechtem Klassenklima der Fall ist. Zugleich erleben Schüler:innen in Klassen mit gutem Klima mehr Möglichkeiten zur demokratischen Mitbestimmung und eigenverantwortlichem Handeln. Auffällig ist jedoch auch, dass Schüler:innen aus höheren Jahrgängen im Vergleich zu Schüler:innen aus niedrigeren Jahrgangsstufen seltener das Gefühl haben, demokratisch und informiert mitbestimmen zu können, während sie zugleich in geringerem Maß Scheinpartizipation und Informiertheit ohne Einfluss erleben (vgl. Gamsjäger/Wetzelhütter 2020: 224f.). Diese Befunde legen die Vermutung nahe, dass ältere Schüler:innen eine höhere Erwartungshaltung aufweisen und/oder andere Ansichten als jüngere Schüler:innen darüber haben, was eine wichtige Entscheidung ist (vgl. Gamsjäger/Wetzelhütter 2020: 226; Rieker et al. 2016).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Müller-Kuhn et al. (2020) bei einer Auswertung von Längsschnittdaten aus dem Schweizer Forschungsprojekt PaSe („Partizipation stärken – Schule entwickeln“), an dem Schüler:innen der vierten bis neunten Jahrgangsstufe sowie Lehrkräfte derselben Jahrgänge teilnahmen. Die Untersuchung bezieht sich auf wahrgenommene Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht und schließt neben quantitativen auch qualitative Daten in Form

von Gruppendiskussionen mit Schüler:innen ein (vgl. Müller-Kuhn et al. 2020: 187ff.). Insgesamt geben sowohl die Schüler:innen- als auch Lehrer:innenschaft zu beiden Messzeitpunkten (2016 und 2017) an, wenig Partizipationsmöglichkeiten hinsichtlich organisatorischer und inhaltlicher Aspekte wahrzunehmen, wobei sich auf Seiten der Schüler:innen im Vergleich zu den Lehrkräften signifikant geringere Werte feststellen lassen (vgl. Müller-Kuhn et al. 2020: 192). Bei Betrachtung des zweiten Messzeitpunkts fällt bei einem Vergleich der Klassenstufen im Querschnitt auf, dass die Fünft- und Sechstklässler:innen im Unterschied zu höheren Jahrgangsstufen signifikant häufiger angeben, über Arbeitszeiten, -orte und -partner:innen entscheiden zu können. Hinsichtlich der Unterrichtsinhalte lassen sich hingegen in allen Jahrgangsstufen zu beiden Messzeitpunkten lediglich geringe Partizipationsmöglichkeiten vermerken (vgl. Müller-Kuhn et al. 2020: 194).

Auch innerhalb der Gruppendiskussionen wird eine starke Unterrichtsdominanz durch die Lehrkräfte betont, wohingegen bei Projektwochen weitaus größere Mitbestimmungsmöglichkeiten seitens der Schüler:innen wahrgenommen werden. Im Rahmen der Diskussionen geben vor allem die jüngsten Schüler:innen an, hinsichtlich des Unterrichts Veränderungswünsche zu haben, sich jedoch nicht zu trauen, diese vor der entsprechenden Lehrperson zu äußern (vgl. Müller-Kuhn et al. 2020: 196f.), während sich bei Schüler:innen aus höheren Jahrgangsstufen hingegen eher eine Frustration und Resignation aufgrund eines Nicht-Eingehens auf geäußerte Veränderungswünsche zeigt (vgl. Müller-Kuhn et al. 2020: 201). Auffällig ist darüber hinaus, dass die Zufriedenheit hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten mit steigender Jahrgangsstufe abnimmt bzw. dass ältere Schüler:innen weniger zufrieden mit ihren Partizipationsmöglichkeiten sind als jüngere, was sich mit den Ergebnissen der zuvor angeführten Studien deckt (vgl. Müller-Kuhn et al. 2020: 196).

Martinek & Carmignola (2020) untersuchten innerhalb ihrer Studie an diversen Sekundarstufen konkret die Wünsche der Schüler:innen hinsichtlich Partizipationsmöglichkeiten mittels eines inhaltsanalytischen Verfahrens³. Hierbei gab die Mehrzahl der befragten Schüler:innen an, sich mehr Mitspracherecht bei der Unterrichtsgestaltung und den Lerninhalten sowie der Terminisierung von Leistungsfeststellungen zu wünschen. Vereinzelt bezog sich der Wunsch nach einem größeren Mitspracherecht auf spezifische Fächer, wie Englisch, Geschichte oder Sport. Einige Schüler:innen äußerten zudem den Wunsch nach mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten in Bezug auf die Schulorganisation, wie beispielsweise Unterrichtszeiten oder Praxisunterricht sowie die konkrete Gestaltung der Stundenpläne. Darüber hinaus wurden vereinzelt mehr Partizi-

3 An der Studie beteiligten sich 364 Schüler:innen im Alter von zwölf bis 21 Jahren, welche schriftlich vier offene Fragen beantworteten, u.a. „In welchen Bereichen wünschst du dir in der Schule mehr Mitspracherecht?“ (vgl. Martinek/Carmignola 2020: 239f.).

pationsmöglichkeiten bei Schulveranstaltungen und Exkursionen sowie der allgemeinen Vereinbarung von Regeln und der Leistungsbeurteilung gewünscht (vgl. Martinek/Carmignola 2020: 240f.). Auch im Rahmen dieser Studie werden folglich am ehesten zu geringe Mitwirkungsmöglichkeiten im Unterricht, sowohl hinsichtlich der Lerninhalte als auch der Arbeitsweisen, bemängelt.

Neben den Ergebnissen zu den verschiedenen Beteiligungsformen im Schulgeschehen existieren darüber hinaus einige Studien, die Unterschiede in der schulischen (sowie außerschulischen) Partizipation zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund sowie männlichen und weiblichen Kindern und Jugendlichen feststellen. So konnten Abs & Hahn-Laudenberg (2017) mittels einer Schülervergleichsstudie, die auf der *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016)* basiert, für den Raum von Nordrhein-Westfalen ermitteln, dass sich der Grad der Partizipation zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund⁴ je nach Art der Partizipation stark unterscheidet. Beispielsweise stellten sie hinsichtlich einer *beabsichtigten staatsbürgerlichen Partizipation*, welche sich auf politische Aktivitäten in der Zukunft, wie beispielsweise die Teilnahme an Kommunal- und Bundestagswahlen, bezieht, eine gegenüber dem nordrhein-westfälischen Bezugswert signifikant höhere Zustimmung auf Seiten der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund fest, während Jugendliche mit Migrationshintergrund signifikant unter dem Bezugswert lagen (vgl. Abs/Hahn-Laudenberg 2017: 209, 226). Eine mögliche Erklärung führen sie auf das Fehlen einer deutschen Staatsangehörigkeit bei einigen Migrant:innen zurück, durch die keine Aussicht auf ein Wahlrecht besteht; zugleich kritisieren sie jedoch, dass darin nicht die einzige Ursache liegen könne (vgl. Abs/Hahn-Laudenberg 2017: 226). Hinsichtlich einer *beabsichtigten institutionenbezogenen Partizipation* (z. B. einer politischen Partei, Organisation oder Gewerkschaft beitreten) erzielten Jugendliche ohne Migrationshintergrund eine leicht höhere, jedoch nicht signifikante Skalenausprägung, wohingegen Mädchen mit Migrationshintergrund signifikant unter der durchschnittlichen Skalenausprägung in Nordrhein-Westfalen liegen (vgl. Abs/Hahn-Laudenberg 2017: 213, 226). Keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen lassen sich im Rahmen einer *beabsichtigten problembezogenen Partizipation* feststellen, welche u. a. folgende Items beinhaltet: ‚Unterschriften sammeln‘, ‚Zu einem Abgeordneten Kontakt aufnehmen‘ oder ‚An einer friedlichen Demonstration teilnehmen‘ (vgl. Abs/Hahn-Laudenberg 2017: 217, 226).

Auch Ødegård & Fladmoe (2020) konnten innerhalb ihrer Studie Unterschiede im Grad der Partizipation je nach Art der Aktivität in Abhängigkeit vom Vorliegen eines Migrationshintergrundes feststellen. Für ihre Studie analysierten

4 Der Migrationshintergrund wurde innerhalb der Studie folgendermaßen operationalisiert: „Sofern mindestens ein Elternteil außerhalb Deutschlands geboren ist, wird ein Migrationshintergrund angenommen“ (Abs/Hahn-Laudenberg 2017: 226).

sie Daten aus der Umfrage *Young in Oslo 2015*, an der sich 2.575 Schüler:innen auf der High School im Alter von 16-19 Jahren beteiligten und stellten fest, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund stärker an institutionellen politischen Aktivitäten (wie bspw. in Jugendabteilungen einer politischen Partei, Jugendräten oder anderen politischen Organisationen) beteiligt sind, wohingegen sie bei informellen Aktivitäten (z.B. Unterschriftenkampagnen, politischen Veranstaltungen und Boykott) geringere Teilnahmewerte aufweisen (vgl. Ødegård/Fladmoe 2020: 274ff.). Die stellenweise geringere Beteiligung an informellen Aktivitäten erklären Ødegård & Fladmoe (2020: 278) dabei mit den oftmals geringeren bildungsbezogenen, kulturellen und wirtschaftlichen Familienressourcen im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (vgl. auch Andersen/Bakken 2015).

Auch Stuth et al. (2020) konnten mittels eines Mixed-Methods-Designs⁵ ermitteln, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund stärker in selbstorganisierten Gruppen, Parteien und Verbänden sowie im Bereich der Schule und politischen Interessensvertretung aktiv sind als Jugendliche ohne Migrationshintergrund und führen dies auf eine höhere persönliche Betroffenheit der Gruppe zurück. Zugleich stellen sie eine geringere Beteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bereich der außerschulischen Jugend- und Bildungsarbeit sowie klassischen Vereinsstrukturen fest, was mit den zuvor genannten unterschiedlichen Ressourcen in Verbindungen stehen könnte (vgl. Stuth et al. 2020: 51f.).

Laut Huth (2012) steht das Engagement von Menschen mit Migrationshintergrund zudem in starker Wechselwirkung mit deren Gefühl der kulturellen, sozialen und/oder emotionalen Integration. Unter der kulturellen Integration versteht sie hierbei das Beherrschen der Sprache sowie Kenntnisse über kulturelle Verhaltensweisen und Regeln, während sich die soziale Integration auf bestehende Netzwerke und Beziehungen zur deutschen Bevölkerung bezieht. Die emotionale Integration umfasst darüber hinaus das Gefühl von Zugehörigkeit und Anerkennung. Durch freiwilliges Engagement kann laut Huth (2012) eine stärkere Integration auf allen Ebenen erreicht werden: So biete freiwilliges Engagement Gelegenheiten, um notwendiges Alltagswissen und Kompetenzen sowie Regeln und Sprachfertigkeiten zu erlernen (*kulturelle Integration*). Durch die Anwendung der erlernten Kompetenzen ergeben sich wiederum neue Möglichkeiten im Bereich des Erwerbslebens und der beruflichen Positionierung (*strukturelle Integration*). Darüber hinaus biete Engagement viele Möglichkeiten für soziale Kontakte mit der Ursprungsbevölkerung (*soziale Integration*) und stärke Zugehörigkeitsgefühle zur Aufnahmegesellschaft durch

5 Neben Jugendhearings sowie Diskussionen im Plenum und Kleingruppen wurde eine Online-Umfrage durchgeführt, an der sich 528 Personen im Alter von 15 bis 27 Jahren beteiligten (vgl. Stuth et al. 2020: 11).

die Übernahme von Verantwortung und das Erfahren von Anerkennung (*emotionale Integration*) (vgl. Huth 2012: 2, in Anlehnung an die Integrationsdimensionen nach Esser 2001). Auch Mays et al. (2019) kommen zu dem Schluss, dass das politische Engagement neben Diskriminierungserfahrungen auch durch die duale Identifikation mit der Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft beeinflusst wird.

Kontroverse Ergebnisse wurden jedoch u.a. in den Studien von Sklad et al. (2017), Grobshäuser & Weißeno (2021)⁶ sowie von Holecz et al. (2022)⁷ erzielt, welche von negativen Effekten zwischen dem Bestehen eines Migrationshintergrundes und dem Partizipationsgrad ausgehen. Anzumerken ist, dass im Rahmen der Studie von Holecz et al. (2022) jedoch ausschließlich volljährige Personen (18 bis 34 Jahre) teilgenommen haben, was Effekte auf die Partizipation haben könnte.

In Bezug auf Geschlechterunterschiede konnte im Rahmen der *Shell-Jugendstudie* aus dem Jahr 2019 zudem festgestellt werden, dass sich männliche Jugendliche (44%) zwar etwas häufiger politisch interessiert zeigen als weibliche Jugendliche (38%), wobei beide Gruppen das eigene politische Engagement dennoch als gleichermaßen relevant einschätzen (vgl. Shell Deutschland Holding 2019: 14).

Nachfolgend werden die angeführten Probleme bezüglich der Schüler:innenmitbestimmung nochmals gebündelt dargestellt und offene Fragen im Bereich der Schüler:innenpartizipation aufgezeigt.

2.3 Problemstellungen und offene Fragen der Schüler:innenpartizipation

Anhand des in Kapitel 2.2 dargelegten Forschungsstandes lässt sich resümieren, dass das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Partizipation zwar in zahlreichen Gesetzestexten verankert ist, dies allein jedoch nicht ausreicht, um eine Teilhabe und Mitwirkung aller Kinder auch wirklich sicherzustellen. So scheinen Partizipationsmöglichkeiten von Kindern nach wie vor stark von diversen Faktoren, wie beispielsweise dem sozioökonomischen Hintergrund oder familiären Rückhalt, abhängig zu sein. Dies kann insbesondere bei außerschulischen, kostenpflichtigen Angeboten zu Teilhabebarrieren für Kinder aus

6 Es handelt sich um eine Querschnittsstudie mit 1.324 Neuntklässler:innen im Alter von 13-18 Jahren aus Realschulen in Baden-Württemberg (32,7% Schüler:innen mit Migrationshintergrund) (vgl. Grobshäuser/Weißeno 2021: 155).

7 Die Studie besteht aus einer Teilmenge (n=20.616) der Daten aus dem EU-finanzierten Projekt „Reinventing Democracy in Europe: Youth Doing Politics in Times of Increasing Inequalities“ (EURYKA) aus den neun europäischen Ländern: Deutschland, Griechenland, Frankreich, Italien, Polen, Spanien, Schweiz, Schweden und das Vereinigte Königreich (vgl. Holecz et al. 2022: 63f.).

Familien mit einkommensschwachem Hintergrund führen, wobei wechselseitige Ausgrenzungsmechanismen (fehlende finanzielle oder soziale Ressourcen, Migrationshintergrund etc.) zu einer zusätzlichen Verschärfung dieses Effekts beitragen (vgl. u.a. Moser 2010). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Kinder und Jugendliche mit schwachem sozioökonomischem Hintergrund besser erreicht werden und gleichermaßen an Partizipationsprozessen beteiligt werden können.

Des Weiteren scheinen die Chancen zur Partizipation stark von bereits bestehenden Fähigkeiten der Schüler:innen abhängig zu sein, wodurch es Kindern, die bereits über gewisse demokratische und soziale Kompetenzen verfügen, leichter fällt, eigene Meinungen zu äußern und sich aktiv für deren Umsetzung einzusetzen und sich dazu beispielsweise in Gremien, wie der SV oder dem Schüler:innenrat, zu engagieren. Alle restlichen Schüler:innen laufen gewissermaßen der Gefahr, 'auf der Strecke zu bleiben', wenn keine geeigneten Räume und Möglichkeiten für den Erwerb und Ausbau notwendiger Fähigkeiten im schulischen Rahmen geschaffen werden. Folglich lässt sich die Notwendigkeit erkennen, dass sich Schule stärker in Richtung eines „Lernfeld[es]“ (Rieker et al. 2016: 189) entwickeln muss, statt bloß ein „Übungsfeld“ (Rieker et al. 2016: 190) für diejenigen Schüler:innen darzustellen, die bereits über partizipative Kompetenzen verfügen. Hierbei sollte auch darauf geachtet werden, Spaltungen zwischen Schüler:innen, die Teilnehmende bestimmter Gremien sind und der restlichen Schüler:innenschaft zu vermeiden (vgl. Rieker et al. 2016). Vielmehr müssen die Schüler:innen lernen, sich als Gemeinschaft zu verstehen und Mitschüler:innen in besonderen Ämtern als ‚Stimmrohr‘ für sich selbst wahrnehmen. Hierzu erscheinen verstärkte Austauschmöglichkeiten und gemeinsame Abstimmungen zwischen allen Schüler:innen unabdingbar.

Ein weiterer Problemfaktor, der bei mehreren Studien ermittelt werden konnte, ist, dass Schüler:innen primär über Mitwirkungsmöglichkeiten in Randbereichen der Schule verfügen und nur selten Einfluss auf Aktivitäten haben, welche sich konkret auf den Unterricht oder allgemeine Regelungen beziehen (vgl. u.a. Wetzelhütter et al. 2013; Müller-Kuhn et al. 2020; Martinek/Carmignola 2020). Durch die Verlagerung der Partizipationsmöglichkeiten auf Randbereiche kann auf Seiten der Schüler:innen der Eindruck entstehen, dass sie auf relevante Entscheidungen sowieso keine Einflussmöglichkeiten haben, sondern die Lehrkräfte vielmehr als alleinige bzw. letzte Entscheidungsinstanz fungieren. An dieser Stelle scheint es besonders bedeutsam, dass Lehrkräfte und Schüler:innen in einen Dialog miteinander treten, um die Wünsche beider Seiten auf einen gemeinsamen Nenner führen zu können. Insbesondere für jüngere Schüler:innen, die i.d.R. noch über geringe partizipative Fähigkeiten verfügen, ist es von besonderer Relevanz, eine Vertrauensbasis aufzubauen,

damit sich diese überhaupt erst trauen, Wünsche und Ideen offen zu äußern (vgl. Müller-Kuhn et al. 2020).

Ein weiteres Problem scheint zudem in einer großen Unsicherheit im Wissen über formelle Mitbestimmungsstrukturen sowie folglich der Wahrnehmung derartiger Angebote zu bestehen (vgl. Wetzelhütter et al. 2013). Um die Teilnahme an formellen Partizipationsmöglichkeiten zu fördern, müssen bessere Informationsstrukturen geschaffen und die Schüler:innen zu einer Wahrnehmung formeller Angebote motiviert werden. Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll, insbesondere die politische Bildung der Schüler:innen sowie das Klassenklima zu stärken, da Gamsjäger & Wetzelhütter (2020) ermitteln konnten, dass beide Aspekte einen positiven Effekt auf formelle Partizipation haben.

Übergeordnet gilt es zudem, ‚Scheinpartizipation‘ zu vermeiden, um Frustration und Resignation auf Seiten der Schüler:innen entgegenzuwirken (vgl. Müller-Kuhn et al. 2020; Gamsjäger/Wetzelhütter 2020). Da Jugendliche, die sich hinsichtlich bisheriger Partizipationserfahrungen zufrieden äußern, im Durchschnitt deutlich höhere Beteiligungsquoten aufweisen (vgl. Rieker et al. 2016), ist es von besonderer Bedeutung, dass die Meinung von Kindern und Jugendlichen nicht ungeachtet bleibt, sondern eine Wirkung erzielt bzw. gemäß der Qualitätsdimensionen nach Lundy (2007) einen Einfluss (*influence*) auf Entscheidungen hat (vgl. Kap. 2.1).

Im Rahmen dieser Arbeit soll u. a. der Frage nachgegangen werden, inwiefern eine verstärkte Verankerung Kultureller Bildung Partizipationsmöglichkeiten auf Seiten der Schüler:innen fördern und Teilhabebbarrieren reduzieren kann. Dabei ist es empfehlenswert, einen besonderen Fokus auf den Bereich des Unterrichts zu legen, da hier bislang nur mäßige Partizipationsmöglichkeiten zu bestehen scheinen.

3 Kulturelle Bildung an Schulen

In den nachfolgenden Kapiteln wird zunächst die Begrifflichkeit sowie die Relevanz Kultureller Bildung allgemein sowie im Schulkontext thematisiert (Kap. 3.1). Anschließend wird auf den Ansatz der Kulturellen Schulentwicklung eingegangen und es werden Charakteristika und Effekte sogenannter *Kulturschulen* hervorgehoben (Kap. 3.2).

3.1 Kulturelle Bildung

Kulturelle Bildung wird sowohl national als auch international als allgemeingültiges Menschenrecht verstanden und stellt einen zentralen Bestandteil der Allgemeinbildung dar (vgl. Theurer et al. 2020: 25; Fuchs 2008 u. 2013; UNESCO 2010). Übergeordnet soll Kulturelle Bildung die freie Entfaltung jedes Individuums sowie dessen uneingeschränkte Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen und birgt somit sowohl eine individuelle als auch soziale Komponente in sich. Auf Seiten des Individuums trägt Kulturelle Bildung u.a. zur Entwicklung von Kreativität und einem subjektiven Ausdrucksvermögen bei und kann folglich als relevanter Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung begriffen werden. Hinsichtlich der Gesellschaft bietet Kulturelle Bildung darüber hinaus die Möglichkeit, sich aktiv an der Gestaltung der Zukunft zu beteiligen; sie fördert übergeordnet die Festigung des gesellschaftlichen Zusammenhalts (vgl. BMBF 2023; BKJ 2020a: 4; Stute/Wibbing 2014: 2).

Laut Fuchs (2009) stellt Kulturelle Bildung einen ‚Sammelbegriff‘ für diverse Prozesse und Aktivitäten unterschiedlichster, wie der Bildenden Kunst, der Musik, dem Theater und Tanz sowie dem medialen Bereich, dar. Grundsätzlich scheint jedoch eine Erweiterung um die Sparte ‚Sport und Bewegung‘ sinnvoll, da diese ebenfalls einen Einfluss auf den Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen hat und durch „leib-sinnliche[...] Qualitäten potenziell auch kulturell bilde[t]“ (Theurer et al. 2020: 26). Darüber hinaus zeigt sich oftmals ein Verschmelzen mehrerer Sparten, weswegen eine eindeutige Abgrenzung nicht immer möglich und sinnvoll ist (vgl. Theurer et al. 2020: 26). Gemäß des reformpädagogisch orientierten ganzheitlichen Lernsatzes erfolgt Kulturelle Bildung stets mit allen Sinnen und zeichnet sich durch ganzheitliche Spiel- und Lernformen aus (vgl. Stute/Wibbing 2014: 3; BKJ 2020a: 4).

„Kulturelle Bildung ist lebenslanges und lebensbegleitendes Lernen mit den Künsten und in den Künsten. Sie ist das, was Menschen sich aneignen – ästhetisch, medial, körperlich, sensorisch, symbolisch, emotional, spirituell, sprachlich, kulturell – und umfasst die Vielfalt von ästhetisch-künstlerischen Lebens- und Ausdrucksformen“ (Stute/Wibbing 2014: 2).

Träger der Kulturellen Bildung stellen einerseits spezifische Einrichtungen wie Kulturzentren, Kunst- und Musikschulen, Museen und Bibliotheken sowie Theater und Opernhäuser dar. Darüber hinaus bieten aber auch Jugendzentren, Kindertagesstätten, Schulen und weitere soziale Einrichtungen Raum für kulturelle und ästhetische Erfahrungen, womit Kulturelle Bildung neben der Kulturarbeit auch als eine Aufgabe der Jugendarbeit sowie des allgemeinen Bildungsbereichs verstanden werden kann. Die Heranführung und das Erfahren Kultureller Bildung erfolgen hierbei oftmals in Wechselwirkung mit anderen Personen wie spezifischen Fachkräften (z.B. Kultur- und Medienpädagog:innen, Lehrer:innen und Erzieher:innen oder aber auch durch Familienmitglieder und Freund:innen (vgl. BKJ 2020a: 4ff.)). Aus diesem Grund fällt die Teilhabe an Kultureller Bildung bereits im Kindes- und Jugendalter sehr unterschiedlich aus und ist stark von sozialen und sozioökonomischen Faktoren abhängig. Neben dem familiären Einkommen und dem elterlichen Bildungsstand werden das Interesse und die Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen beispielsweise auch von motivationalen Merkmalen innerhalb der eigenen Familie beeinflusst (vgl. Theurer et al. 2020: 25ff.; Kröner 2013; Weishaupt/Zimmer 2013). Hierbei scheint insbesondere die Partizipation an institutionalisierten Angeboten der Kulturellen Bildung stark vom elterlichen Bildungsgrad sowie dem finanziellen Status abhängig zu sein, während sich derartige Effekte im informellen Bereich weniger stark feststellen lassen (vgl. Theurer et al. 2020: 27; Shell Deutschland Holding 2015; Rat für Kulturelle Bildung e.V. 2015)⁸.

Den ungleichen Teilhabechancen soll u.a. durch eine Stärkung Kultureller Bildung im Schulkontext sowie im außerschulischen Bildungsbereich entgegengewirkt werden (vgl. Ackermann et al. 2015; Fuchs 2013; Theurer et al. 2020: 25).

8 Bei (kulturellen) Bildungsangeboten können grundsätzlich drei verschiedene Organisationsformen unterschieden werden: formale, non-formale und informelle Angebote. Um *formale* Bildung handelt es sich, wenn die Angebote im Schulkontext stattfinden und diese durch formale Curricula bestimmt werden, welche mit einer Bewertung der Leistung und dem Erwerb von Bildungszertifikaten einhergehen (z.B. Musik- oder Kunstunterricht). Finden Angebote außerhalb des regulären Unterrichts unter Leitung spezifischer Fachkräfte statt und gehen nicht mit formalen Bildungszertifikaten einher (z.B. AGs), wird von *non-formalen* Angeboten gesprochen. Die dritte Form der *informellen* Angebote umfasst darüber hinaus alle selbst- oder nicht-organisierten Tätigkeiten der Kinder und Jugendlichen (z.B. Aktivitäten in der Freizeit wie Tanzgruppen oder Musikhören) (vgl. Thole/Höblich 2014; Theurer et al. 2020: 26f.; Rat für Kulturelle Bildung e.V. 2019).

„Durch Kooperationen von Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen mit kulturellen Bildungseinrichtungen oder Kunstschaaffenden sowie durch Ansätze zur Implementierung Kultureller Bildung als fächerübergreifendes Prinzip in Schulen wird darauf abgezielt, allen Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten zu geben, sich mit verschiedenen Kunstformen im institutionalisierten Rahmen auseinanderzusetzen. So wird schrittweise die gesellschaftliche Aufgabe angenommen, Zugänge und Partizipation zu ermöglichen und Angebote zu gestalten, die auch zunächst desinteressierte Personengruppen erreichen“ (Theurer et al. 2020: 25).

Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ 2020b) fasst die Relevanz kultureller Angebote für Kinder und Jugendliche in zwölf Argumenten zusammen. So führt die Teilnahme an kulturellen Bildungsangeboten laut BKJ in erster Linie zu einem *Erkennen und Entwickeln eigener Stärken*, über die sich die Kinder zuvor eventuell noch gar nicht bewusst waren. Durch die Weiterentwicklung eigener Fähigkeiten erleben sie sich wiederum als lernfähig, was das Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten sowie den Mut, sich neuen Herausforderungen zu stellen, fördere. Darüber hinaus bieten kulturelle Bildungsangebote den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, *eigenen Interessen nachzugehen* und Themen zu vertiefen, die sie beschäftigen. Folglich erleben sie ihren Lernprozess als etwas, das sie selbst gestalten und verantworten können. Das Mitwirken an kulturellen Projekten verschaffe den Kindern zugleich die Erfahrung, *aktiv beteiligt zu werden und selbstwirksam zu sein*. Durch positive Erfahrungen der eigenen Einbringung erhalten sie den Eindruck, dass es lohnenswert ist, sich zu engagieren und aktiv zu werden. Des Weiteren bieten ästhetische Erfahrungen die Chance, die Welt *aus neuen Perspektiven zu betrachten* und verdeutlichen, wie wichtig es ist, *eigene Wege* – und manchmal auch Umwege – zu gehen. Im Rahmen Kultureller Bildung sollen Kinder und Jugendliche lernen, Gewohntes zu hinterfragen und sich kritisch eine eigene Meinung bilden zu können. Auch Fehler und Umwege, sowie das Erkennen, dass es unterschiedliche Lösungen für ein Problem bzw. verschiedene Antworten auf eine Frage geben kann, gehören laut BKJ zum kulturellen Erkenntnisprozess dazu.

Übergeordnet sollen die Kinder und Jugendlichen dazu befähigt werden, ihre *eigene Identität entwickeln* sowie *kulturelle Ausdrucksformen nutzen zu können*. So bieten kulturelle Erfahrungen Raum, um sich mit verschiedenen Positionen und Lebensentwürfen auseinander zu setzen, diese gegebenenfalls auch in Frage zu stellen und schlussendlich begründet eine eigene Haltung einzunehmen. In Prozessen des gemeinsamen Arbeitens lernen die Kinder und Jugendlichen des Weiteren *Verantwortung* – sowohl für ihr eigenes Tun als auch in der Gruppe – *zu übernehmen* sowie Konflikte gemeinsam und friedvoll zu lösen. Im Miteinander mit Anderen ergibt sich gleichzeitig die Möglichkeit, Heterogenität zu erfahren

und *Unterschiedlichkeit als Normalität zu erleben*, was zu einem Abbau bzw. einer Reduzierung bestehender Stereotype und Vorurteile beitragen kann.

Darüber hinaus bieten kulturelle Bildungsangebote die Möglichkeit, *Kunst und Kultur zu erleben* und als Bereicherung für das eigene Leben erfahrbar zu machen. Die Kinder und Jugendlichen lernen, mit welchen Geschichten und Traditionen sie verbunden sind und welche Vorstellungen und Ideen andere Menschen haben. All dies ermöglicht es schlussendlich, *die Welt zu verstehen* und sich in ihr zu orientieren. Nur auf diese Weise gelingt es, das eigene Leben in die Hand nehmen und *die Welt verändern* zu können. Durch das Erlernen kritischer Reflektionen werden die Kinder und Jugendlichen ermutigt, eigene Visionen zu entwickeln und gesellschaftliche Veränderungen mitzugestalten.

Anzumerken ist hierbei, dass Kulturelle Bildung schon immer einen Bestandteil des schulischen Alltags ausgemacht hat. So erfolgen neben Fächern wie Musik und Kunst i.d.R. auch außerunterrichtlich künstlerisch-kulturelle Angebote, wie spezifische AGs, Chöre, Bands oder diverse Projekte. Zudem werden im Rahmen von Klassenverbänden oder Jahrgangsstufen stellenweise Museums-, Theater- und Archivbesuche sowie Arbeiten in Kooperation mit außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen angeboten. Darüber hinaus werden künstlerisch-kulturelle Aktivitäten, wie zu Beginn des Kapitels erwähnt, auch im nicht-künstlerischen Fachunterricht (z.B. Tanz im Sportunterricht) aufgegriffen (vgl. Stute/Wibbing 2014: 2).

Eine verstärkte Förderung Kultureller Bildung lässt sich in Deutschland seit den 2000er Jahren vermerken. So wurden in den vergangenen Jahren in den Ländern und Kommunen mehrere Modell- und Förderprojekte entwickelt, durchgeführt und evaluiert, die zu einer nachhaltigen Verankerung Kultureller Bildung an Schulen beitragen sollen, um eine ganzheitliche Förderung der Schüler:innen sowie eine Reduzierung bestehender Teilhabebarrrieren zu ermöglichen (vgl. Stute/Wibbing 2014: 3; BMBF 2023; Fink et al. 2017: 1). Das Landesprogramm ‚KULTURleben!‘ stellt eins dieser spezifischen Programme dar und wird in Kapitel 4 genauer erläutert.

3.2 Kulturelle Schulentwicklung

Der Ansatz der Kulturellen Schulentwicklung lässt sich theoretisch und konzeptionell sowohl im Bereich der Kulturellen Bildung als auch in der Schulpädagogik sowie der Schulentwicklung verorten und zielt darauf ab, „eine umfassende Allgemeinbildung mit und durch Kunst und Kultur für alle Schüler:innen zugänglich (...) und wirksam“ (Fuchs et al. 2019: 2) zu machen.

Wie bereits in Kapitel 3.1 erwähnt, findet Kulturelle Bildung im Schulalltag auf verschiedenste Weise statt und kann sich neben den klassischen künstlerischen Schulfächern auch in anderen Fächern sowie außerhalb des Unterrichts in Form

von AGs, Projekten oder Festen widerspiegeln (vgl. Fuchs et al. 2019: 5; Stute/Wibbing 2014: 2). Grundsätzlich geschieht Kulturelle Bildung „überall dort, wo sich Kinder und Jugendliche mit Kunst, Kultur und Ästhetik auseinandersetzen oder sich kreativ betätigen“ (Fuchs et al. 2019: 5). Folglich lässt sich Kulturelle Bildung als fester Bestandteil des schulischen Alltags verstehen, wobei der Grad des kulturellen Angebots je nach Schule jedoch eine breite Varianz aufweist: Während einige Schulen Kulturelle Bildung eher als additives Angebot verstehen, bemühen sich andere, Kulturelle Bildung als kontinuierlichen Bestandteil des schulischen Profils zu verankern und sich als sogenannte *Kulturschulen* zu profilieren (vgl. Fuchs et al. 2019: 6, 15).

Laut Fuchs et al. (2019: 5) kann unter einer Kulturschule eine Schule verstanden werden, „die als ästhetischer Erfahrungsraum gestaltet wird“ und sich gemäß des reform-pädagogischen Grundsatzes auf ein Lernen „mit Kopf, Herz und Hand“, also ein Lernen mit allen Sinnen, bezieht. Hierbei sollen sich die ästhetischen Lernprozesse jedoch nicht bloß in den künstlerischen Fächern oder spezifischen Arbeitsgemeinschaften vollziehen, sondern „vielmehr als organisierendes Prinzip für die gesamte Gestaltung der Schule dienen“ (Fuchs et al. 2019: 5).

„In diesem Sinne kann Kulturschule als eine Schule definiert werden, in der in allen Bereichen, die der jeweils gültige Referenzrahmen für Schulqualität aufführt, das Prinzip Ästhetik eine wichtige Rolle spielt“ (Fuchs et al. 2019: 5).

Dies bedeutet zum einen, dass alle künstlerischen Schulfächer von spezifisch ausgebildeten Fachkräften unterrichtet und für alle Schüler:innen kontinuierlich angeboten werden. Darüber hinaus sollte eine Kulturschule zugleich um einen aktiven Einsatz ästhetisch-künstlerischer Arbeitsformen auch in nicht-künstlerischen Fächern sowie außerhalb des Unterrichts in Projekten, Arbeitsgemeinschaften u.ä. bemüht sein (vgl. Fuchs et al. 2019; Braun 2017: 15). Kulturelle Angebote und regulärer Unterricht sollten „einander ergänzend als gleichberechtigte Lernformen den Schultag [rhythmisieren]“ (Braun 2017: 15), wobei ein fächerübergreifendes Lernen angestrebt wird. Darüber hinaus sollten neue Lernorte erkundet sowie Räume dem Schulgebäude entsprechend gestaltet werden, was ein Vorhandensein entsprechender Ausstattung einschließt, die „ein Arbeiten im Medium der Künste“ (Braun 2017: 15) ermöglicht. Eine zentrale Strategie zum Erschließen neuer Lernorte stellt dabei „die Schaffung einer Verantwortungsgemeinschaft für Kulturelle Bildung“ (Fuchs et al. 2019: 3) dar. Dies bedeutet, dass sich die schulischen Akteur:innen gemeinsam mit außerschulischen Kulturpartner:innen wie Kultureinrichtungen und/oder Künstler:innen kurzschließen und die Kulturelle Schulentwicklung gemeinsam vorantreiben. Durch die entstehenden Kooperationen ergeben sich einerseits inhaltliche Impulse und zugleich neue Raummöglichkeiten sowohl innerhalb

als auch außerhalb des Unterrichts im Rahmen von non-formalen Angeboten. In diesem Kontext sollten alle Mitglieder der Schulgemeinschaft aktiv an der Gestaltung des Schullebens beteiligt werden, was auch ein regelmäßiges und aktives Mitwirken von Schüler:innen- und Elternschaft einschließt (vgl. Fuchs et al. 2019; Braun 2017: 15).

Zum effektiven Verfolgen Kultureller Schulentwicklung empfiehlt sich das Entwerfen eines sogenannten *Kulturfahrplans*, in dem angestrebte Ziele in Abhängigkeit von materiellen und zeitlichen Ressourcen dokumentiert werden. Von besonderer Relevanz ist zudem die Etablierung einer Kommunikationskultur, die einen stetigen Informationsfluss und eine hohe Transparenz sowohl nach innen als auch nach außen sicherstellt. In diesem Kontext können beispielsweise spezifische Kultur-/Steuergruppen und Kulturbeauftragte ernannt werden, die als Ansprechpartner:in und Koordinator:innen fungieren (vgl. Fuchs et al. 2019: 24).

Die Etablierung eines kulturellen Schulprofils wird aufgrund wahrgenommener positiver Effekte zunehmend von zahlreichen Schulen angestrebt. So konnten im Rahmen erster wissenschaftlicher Evaluationen überwiegend positive Auswirkungen der kulturellen Profilierung festgestellt werden (vgl. u.a. Ackermann et al. 2015). Diese Befunde decken sich auch mit einem Programm vom CCE aus England (*„Creative Partnerships“*), an dem eine vierstellige Zahl von Schulen beteiligt war: Neben einer abnehmenden Quote an Schulverweigerer:innen und einem geringeren Krankenstand auf Seiten des Lehrpersonals konnten hier eine höhere Beteiligung der Elternschaft am Schulleben sowie Verbesserungen der Schüler:innen im Kontext der PISA-Studien festgestellt werden (vgl. Ofsted 2010).

Im Allgemeinen lassen sich positive Effekte Kultureller Bildung nach drei Ebenen klassifizieren:

- 1) der Persönlichkeitsebene der Schülerinnen und Schüler,
- 2) der Ebene des Unterrichts und der Schulkultur sowie
- 3) der gesellschaftlichen Ebene.

So findet auf Seiten der Schüler:innen durch kulturelle Tätigkeiten neben der Entwicklung von spezifischen kulturellen und künstlerischen Fähigkeiten zugleich eine Erweiterung personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen statt, wodurch sich Kulturelle Bildung als zentraler Bestandteil der Lehr- und Kompetenzentwicklungspläne erweist. Darüber hinaus erhalten die Kinder und Jugendlichen innerhalb kultureller Bildungsangebote die Chance, eigene Interessen und Wünsche einzubringen, sich mit der eigenen Identität und der Gesellschaft auseinanderzusetzen sowie reflektiert eine eigene Meinung bilden zu können. Auch bieten kulturelle Erfahrungen die Möglichkeit, individuelle Stärken

zu erkennen sowie neue Herausforderungen zu meistern, wodurch die Schüler:innen Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und Anerkennung erleben, was sich wiederum positiv auf deren Selbstbewusstsein und Leistungsbereitschaft auswirkt (vgl. Fuchs et al. 2019: 7; BKJ 2020b).

Auf der Ebene des Unterrichts kann mittels Kultureller Bildung ein Lernen mit allen Sinnen und folglich eine lebendigere und nachhaltigere Unterrichtskultur ermöglicht werden. Darüber hinaus fördern kulturelle Bildungsprozesse den Austausch verschiedener Gruppen und Individuen untereinander und können sich somit positiv auf deren Beziehungen auswirken. Durch gemeinsame Entscheidungen und erfolgreiche Umsetzungen kann sowohl das Schulklima als auch die persönliche Identifikation mit der Schule gestärkt werden. Auf diese Weise trägt Kulturelle Schulentwicklung übergeordnet zu einer höheren Schulqualität sowie zu mehr Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe bei (vgl. Fuchs et al. 2019: 2, 9ff.).

Da Kulturelle Schulentwicklung oftmals auch mit einer ästhetischen Gestaltung von Räumlichkeiten des Schulgebäudes einhergeht, erleben sich die Kinder und Jugendlichen zudem als Schaffende und können eine Atmosphäre fördern, die sich positiv auf ihre Inspiration und ihr Wohlbefinden auswirkt. Die Kooperationen mit diversen Kulturpartner:innen und das damit einhergehende bereitere Netzwerk führen außerdem zu einer höheren Außenwahrnehmung und -wirkung der Schule. Durch eine Öffnung für die Gesellschaft kann Schule zu einem *Kulturort* und *Begegnungszentrum* im Stadtteil bzw. der Gemeinde werden, was wiederum positive Effekte auf das gesellschaftliche Leben und Engagement der Bürger:innen mit sich bringt (vgl. Fuchs et al. 2019: 11; BKJ 2020b).

Auf gesellschaftlicher Ebene verhilft Kulturelle Bildung zu einer aktiven Mitgestaltung und individuellen Positionierung. So werden im Rahmen kultureller Angebote verstärkt gesellschaftliche und politische Themen aufgegriffen und reflektiert. Auf diese Weise werden eine Orientierung und Positionierung des Individuums ermöglicht und Kompetenzen für eigenes Engagement gefördert. Darüber hinaus schafft Kulturelle Bildung Raum für unterschiedliche Begegnungen und ermöglicht es, unterschiedliche Perspektiven kennenzulernen und sich auf diese einzulassen (vgl. Fuchs et al. 2019: 12; BKJ 2020b). Durch einen heterogenen Austausch kann die Offenheit für Neues gefördert werden, wodurch kulturelle Prozesse „enorme Potenziale für die Entwicklung von Strategien der sozialen Inklusion und der kulturellen Vielfalt [bergen]“ (Fuchs et al. 2019: 12). Zugleich geht Kulturelle Bildung mit Formen der Medienbildung einher und vermittelt diverse Kompetenzen im Bereich der Sprache, Wahrnehmung und Ausdruck, die wichtige „Voraussetzungen für die mediale, kulturelle und politische Mitgestaltung in der Netzgesellschaft“ (Fuchs et al. 2019: 13) darstellen.

Das Landesprogramm KULTURleben! stellt eines der Förderprogramme zur kontinuierlichen Verankerung Kultureller Bildung im Schulalltag dar und wird nachfolgend genauer erläutert.

4 Das Landesprogramm KULTURleben!

KULTURleben! ist ein Projekt zur Stärkung der Kulturellen Bildung an Schulen, das im Auftrag des Ministeriums für Bildung und Kultur des Saarlandes (MBK) durchgeführt wird und das durch die Stiftung *Mercator* im Rahmenprogramm ‚Kreativpotentiale‘ gefördert wurde. Für die Umsetzung des Programms ist der *Bildungscampus Saarland* (ehemals Landesinstitut für Pädagogik und Medien, LPM) und das dort entstehende ‚Zentrum für Kulturelle Bildung‘ zuständig, die wiederum von dem zuständigen Fachreferat für Kulturelle Bildung im MBK, den Hochschulen sowie diversen Kultureinrichtungen und Kulturschaffenden unterstützt werden. Im Kern stellt KULTURleben! ein schul- und unterrichtsbezogenes Angebot dar, welches die aktuellen didaktischen und bildungspolitischen Diskurse berücksichtigt und auf eine ganzheitliche Bildung, d. h. sowohl eine Förderung von sozialen als auch intellektuellen und kreativen Fähigkeiten der Schüler:innen abzielt.

4.1 Das Programm im bildungspolitischen Kontext der Förderung Kultureller Bildung an Schulen

Dass kulturelle und ästhetische Bildung im Zuge eines ganzheitlichen Bildungsprozesses eine hohe Relevanz aufweist, gilt heutzutage als unumstritten. Es überrascht somit nicht, dass das Bestreben, Schulen als „kulturelles Forum und ästhetische Lernumgebung“ (Braun 2021: 242) zu gestalten, Teil der Agenda bildungspolitischer Steuerungsakteur:innen ist. Insbesondere sollen eigene Programme der einzelnen Bundesländer die Kulturelle Bildung an Schulen unterstützen. In diesem Zusammenhang hat sich bereits seit den 2000er Jahren eine Praxis entwickelt, bei der die Kultusministerien der Länder – häufig gemeinsam mit entsprechenden Stiftungen – diverse Förderprogramme auflegen. Auch die saarländische Landesregierung hat sich in ihrem im Jahr 2017 geschlossenen Koalitionsvertrag darauf verständigt, dass Kultur eine „wichtige sozial-integrative und bildungspolitische Bedeutung“ (CDU/SPD 2017: 129) aufweist, die es zu fördern gilt. Im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsprozesses wird die Förderung Kultureller Bildung folglich als entscheidende und gemeinschaftliche Aufgabe von Bildungs- und Kultureinrichtungen angesehen. Den Kindern und Jugendlichen sollen Möglichkeiten für andersartige Bildungserfahrungen eröffnet werden, indem sie an neue Themen und Inhalte herangeführt werden, welche zugleich in lebensweltliche Zusammenhänge eingebettet sind.

Zahlreiche Studien weisen in diesem Kontext bereits darauf hin, dass Kulturelle Bildung einen besonderen Einfluss auf die emotionale und soziale Persönlichkeitsentwicklung sowie den Erwerb von kognitiven und kreativen Kompetenzen ausübt, was sowohl für die alltägliche Lebenspraxis als auch das spätere Berufsleben der Kinder und Jugendlichen von hoher Bedeutung ist. Kulturelle Bildung gilt demnach als „wesentliche Voraussetzung für das gesellschaftliche Zusammenleben und für die gelingende Teilhabe an den Formen und Inhalten von Kunst und (...) Kulturleben“ (Arbeitsgemeinschaft ‚Kulturelle Bildung‘ 2017: 3). Im Rahmen Kultureller Bildung erfolgt eine Sensibilisierung für unterschiedliche kulturelle Bedeutungssysteme sowie eine Stärkung kreativ-künstlerischer Entwicklungsprozesse. Durch die Schaffung einer Bekannt- und Vertrautheit mit zeitgenössischen Ausdrucksweisen und Stilen sowie den Kulturen anderer Länder kann Kulturelle Bildung folglich auch als *inter-* bzw. *transkulturelle Bildung* verstanden werden.

Neben dem Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung trägt Kulturelle Bildung des Weiteren zu einer Stärkung von Chancengleichheit und Inklusion bei. So öffnet Kulturelle Bildung Türen für ein gemeinsames Aufwachsen und Lernen von Kindern und Jugendlichen unabhängig von deren familiären, kulturellen und sozialen Hintergründen und stellt folglich eine wesentliche Basis für gesellschaftliche Partizipation dar. Dieser Aspekt erscheint vor allem im Hinblick auf eine wachsende Migrationsgesellschaft von zunehmender Bedeutung, um eine gleichberechtigte Teilhabe aller zu ermöglichen. Demnach lässt sich laut aktuellen Studien eine Kluft im Hinblick auf die Chancen Kultureller Bildungserfahrungen feststellen, wodurch Kinder und „Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern (...) geringere Kenntnisse und Interessen in kulturellen Bereichen zeigen als Kinder aus Akademikerhaushalten“ (Arbeitsgemeinschaft ‚Kulturelle Bildung‘ 2017: 6). Folglich scheint das Kulturinteresse der Eltern als entscheidender Faktor bezüglich der Kulturellen Bildung der eigenen Kinder. Dieser Aspekt wird zusätzlich dadurch verschärft, dass die betreffenden Kinder „deutlich häufiger Schulformen mit niedrigeren Schulabschlüssen besuchen, in denen das kulturelle Angebot insgesamt weniger umfangreich bzw. gar nicht existent ist“ (Arbeitsgemeinschaft ‚Kulturelle Bildung‘ 2017: 6).

Auch im Zuge einer globalisierten Wissensgesellschaft kann Kulturelle Bildung einen Beitrag leisten, indem sie „Selbstbildungsprozesse wie Wahrnehmung, Verhalten, Werthaltungen, Identität sowie Lebensgestaltung“ (Arbeitsgemeinschaft ‚Kulturelle Bildung‘ 2017: 3) ermöglicht und fördert. Indem sie eine Vielzahl individueller und sozialer Kompetenzen erweitert und die gesellschaftspolitische Verantwortungsfähigkeit stärkt, bildet sie eine wichtige Voraussetzung, sich in der globalen Wissensgesellschaft zurecht zu finden, in der zunehmend kreative Ideen und Lösungen anstelle von physischer Arbeit gefragt sind. Auch

der Nutzung von digitalen Medien kommt in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung zu.

Als weiterer wichtiger Aspekt der Kulturellen Bildung kann der damit einhergehende Einfluss auf die Demokratiebildung von Schüler:innen angesehen werden. Vor allem vor dem Hintergrund steigender rechtspopulistischer Aktivitäten kommt der Vermittlung von demokratischen Prinzipien wie Toleranz, Respekt und Kompromissbereitschaft ein besonders hoher Stellenwert zu, der auch im unterrichtlichen Geschehen verfolgt werden sollte. Neben der Vermittlung theoretischer Kenntnisse müssen die Schulen jedoch ebenfalls Raum schaffen, um den Schüler:innen praktische Erfahrungen demokratischen Handelns zu ermöglichen. Auch im 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung wird eine „neue Kultur der politischen Bildung“ (BMFSFJ 2017: 26) gefordert, bei der es „nicht allein um die Aneignung von Techniken und Verfahrensweisen politischer Entscheidungsfindung“ (BMFSFJ 2017: 27) geht, sondern politische Bildung „zur Entwicklung einer demokratischen Haltung, einer eigenen, begründeten Meinung und einer Bereitschaft, sich (...) zu beteiligen“ (BMFSFJ 2017: 27), beitragen soll. Durch die thematische Vernetzung von kultureller und demokratischer Bildung können synergetische Effekte entstehen, die die Entwicklung des Schulprofils vorantreiben, wodurch sich Kulturelle Bildung folglich auch als Instrument der Unterrichts- und Schulentwicklung begreifen lässt.

In den vergangenen Jahren wurde die Verzahnung von Bildung und Kultur bereits durch diverse Programme vorangetrieben und zahlreiche Schulen in der Stärkung ihres kulturellen Angebots unterstützt. Bundesweite Programme wie ‚Kultur macht stark‘ haben zu einer verstärkten Etablierung und Erweiterung Kultureller Bildungsangebote in schulischen und außerschulischen Einrichtungen beigetragen und damit zunehmend auch die Frage nach den Gelingensbedingungen Kultureller Bildung aufgeworfen. Folglich geht es nicht mehr um die Frage, *ob* Kulturelle Bildung realisiert werden sollte, sondern *wie* und *unter welchen Bedingungen* sie gelingt.

Das im Jahr 2002 etablierte Landesprogramm ‚Kreative Praxis‘ zielt bereits seit mehreren Jahren auf eine Förderung der Zusammenarbeit zwischen allgemeinbildenden Schulen, Kulturvereinen sowie Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden ab. Hierbei arbeiten die Kulturschaffenden wie Musiker:innen, Tänzer:innen, Autor:innen, Schauspieler:innen oder kulturelle Einrichtungen eng mit den Kindern und Jugendlichen zusammen, um aktiv Zugänge zum kulturellen Umfeld zu ermöglichen und die Schüler:innen in ihren kognitiven und sozialen Kompetenzen zu fördern. Anzumerken ist, dass die Projekte keineswegs einen Ersatz zum regulären Unterricht darstellen, sondern diesen vielmehr um zusätzliche Möglichkeiten praktischer Erfahrung erweitern sollen.

Landesweit werden etwa 300 Projekte pro Jahr durchgeführt, wobei jede Schule im außerunterrichtlichen Bereich auf dieses Angebot zurückgreifen kann. Ziel

ist es, „möglichst viele Kinder und Jugendliche – unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft – möglichst früh an Kunst und Kultur heranzuführen“ (Arbeitsgemeinschaft ‚Kulturelle Bildung‘ 2017: 7) und das entstehende „Interesse im Verlauf der weiteren Bildungsbiografie weiter zu stärken“ (ebd.). Als bereits erfolgreiche und zu Teilen aktuell bestehende Maßnahmen lassen sich u. a. ‚Singen macht Schule‘, die ‚Musizierende Schule‘ und ‚Lesende Schule‘ sowie ‚La Chanson à l’école‘, der Vorlese-Wettbewerb für die 6. Klassen, der Film- und Videowettbewerb ‚CréaJeune‘, das ‚I-Band-Projekt‘ sowie ‚Architektur macht Schule‘, die ‚SchulKinoWoche‘ und der Lyrikwettbewerb ‚Wortsegel‘ anführen. Im Bereich der demokratischen Erziehung haben sich außerdem Programme wie ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘ und ‚Jugend debattiert‘ etabliert.

Für das Projekt KULTURleben! bietet sich die Möglichkeit, an die bereits bestehenden Programme und Kooperationen anzuknüpfen wie beispielsweise an Projekten des *Bildungscampus* mit der Landesakademie für musisch-kulturelle Bildung e.V., dem Saarländischen Museumsverband, dem Theaterpädagogischen Zentrum sowie den Kulturvereinen, Musikschulen und Bibliotheken. Auch im Bereich der Weiterbildung von Lehrkräften arbeitet der *Bildungscampus* bereits erfolgreich mit Kultureinrichtungen zusammen, was dem Programm zugutekommen kann.

4.2 Das Schulentwicklungsverständnis, zentrale Prämissen und Zielstellungen des Programms

In den nachfolgenden Kapiteln wird spezifisch auf den Steuerungsprozess des Programms KULTURleben! (Kap. 4.2.1) eingegangen. Darüber hinaus werden die Grundüberlegungen (Kap. 4.2.2) sowie Zielstellungen (Kap. 4.2.3) des Programms erläutert.

4.2.1 Steuerung und Schulentwicklung

Wie bereits zuvor erwähnt, stellt das Projekt KULTURleben! ein Schulentwicklungs- und Unterrichtsprogramm dar, das über die klassischen ‚Kulturfächer‘ (Musik, Bildende Kunst, Darstellendes Spiel, Deutsch, Musisch-Kulturelle Bildung) hinauswirken und kulturelle Themen sowie ästhetisch-kreative Methoden in *allen* Unterrichtsfächern verankern möchte.

„Dafür braucht es ‚Bildungslandschaften‘, die dies (...) ermöglichen: schulinterne Curricula ‚Kulturelle Bildung‘, ein Aufbrechen der traditionellen Unterrichtsformate (Szenisches Lernen), eine Vernetzung der Fächer (interdisziplinärer Projektunterricht), die Öffnung der Schulen sowie eine zielorientierte Zusammenarbeit mit regionalen Kulturinstitutionen“ (Arbeitsgemeinschaft ‚Kulturelle Bildung‘ 2017: 4).

Zur Steuerung und Kontrolle dieser Prozesse findet eine Einberufung spezifischer Kulturteams an den einzelnen Schulen statt, die ihrerseits sogenannte ‚Kulturfahrpläne‘ sowie konkrete Projektideen unter Mitwirkung aller Parteien (Kolleg:innen, Schüler:innen, Eltern etc.) entwerfen und die Ideen anschließend mit möglichen Kooperationspartner:innen diskutieren. Die Kulturfahrpläne sind dabei als „freiwillige Selbstverpflichtung“ (LPM 2022) der Schulen anzusehen und legen u.a. fest, welche kulturellen Maßnahmen in welchem Jahrgang durchzuführen sind – beispielsweise ein Konzertbesuch in Jahrgangsstufe 8 oder ein Poetry Slam in Jahrgangsstufe 7. Mittels der Kulturfahrpläne sollen die dauerhafte Implementierung Kultureller Bildung gesichert sowie ein systematischer Überblick über anstehende Maßnahmen gewährleistet werden.

Neben der Entwicklung von Projektideen und Kulturfahrplänen obliegen den Kulturbeauftragten des Weiteren Vorschläge zur Verteilung von Ressourcen, die Teilnahme an Runden Tischen sowie die Vorbereitung der Diskussion und Beschlussfassung in der Gesamt- bzw. Schulkonferenz. Übergeordnet sichern die Kulturteams zudem den stetigen Informationsfluss zwischen dem Kollegium, der Schulleitung sowie KULTURleben!-Akteur:innen und diversen Kultureinrichtungen. Hierbei werden die Schulen und Kulturteams selbst wiederum kontinuierlich von den Programmverantwortlichen von KULTURleben! begleitet und unterstützt (vgl. 4.3.1).

4.2.2 Grundüberlegungen des Programms

Das Programm KULTURleben! zielt auf eine nachhaltige Verankerung der Kulturellen Bildung an Schulen ab und basiert auf einem offenen Kulturbegriff. Dementsprechend sollen nicht nur die gestaltenden und darstellenden Künste (z. B. Bildende Kunst, Musik, Theater, Tanz) innerhalb des Ansatzes Berücksichtigung finden, sondern auch transkulturelle Aspekte und kulturelle Regionalismen sowie gesellschaftliche und alltagsrelevante Lebensformen. Darüber hinaus stellt auch die Demokratieverziehung ein wichtiges Element des Programms dar, weswegen zusätzlich politische und verfassungsgeschichtliche Strukturen in den Blick genommen werden.

Zentraler Leitgedanke des Projekts ist, dass *Kultur als Aufgabe aller Fächer* anzusehen ist. Demnach sollen sich die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur sowie der Einsatz künstlerischer Lernwege und Gestaltungselemente nicht bloß auf die sogenannten musischen Fächer beschränken, sondern in möglichst allen Unterrichtsfächern etabliert werden. Hierzu wird eine starke Verzahnung der einzelnen Fächer – sowohl während der Unterrichtszeit als auch außerhalb des regulären Unterrichts – angestrebt.

Zur Verfolgung der Leitgedanken werden, wie zuvor angeführt, u.a. Kulturfahrpläne entworfen (vgl. Kap. 4.2.1) und innovative Unterrichtsmethoden entwickelt. Übergeordnetes Ziel ist es, die Bindung kultureller Aktivitäten

an einzelne Lehrkräfte zu lösen und Kulturelle Bildung vielmehr dauerhaft im Schulprofil zu verankern. Hierbei sollen möglichst alle Akteur:innen systematisch in den Entwicklungsprozess miteingebunden werden, sodass ein Zusammenwirken von Lehrkräften, Schüler:innen, Eltern sowie einzelnen Künstler:innen und Kultureinrichtungen ermöglicht wird. Insbesondere die langfristige und nachhaltige Kooperation mit außerschulischen Partner:innen stellt dabei eine unverzichtbare Basis des kulturellen Schulprofils dar und sollte folglich auch in den Kulturfahrplänen schriftlich verankert werden. Als Aufgaben der außerschulischen Kulturpartner:innen ergeben sich wiederum die Entwicklung fachspezifischer oder interdisziplinärer Konzepte in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Schulen sowie die qualitative Weiterentwicklung Kultureller Bildungsprozesse und Kulturangebote einschließlich einer eigenen Professionalisierung.

Übergeordnet wurden acht Handlungsfelder (vgl. Abbildung 1) entworfen, die die zentralen Themenfelder des Programms markieren, wobei zu berücksichtigen ist, dass die entsprechenden Maßnahmen stets an Nachhaltigkeit sowie den zentralen pädagogischen Prinzipien (Kompetenzorientierung, Differenzierung, Heterogenität, Lehrplanbezug, Interdisziplinarität) ausgerichtet sein sollten.

Beratung / Information (persönlich, Webseite): U. a. Vernetzung, Finanzierungsmöglichkeiten, Projektmanagement	Regionale Kulturnetzwerke: Anregung „Runder Tische“ zwischen Schulen und ortsnahen Kultureinrichtungen	Schulentwicklung: Entwicklung von „Kulturfahrplänen“ auf freiwilliger Basis	Unterrichtsentwicklung / Unterrichtskonzepte: Impulse und Materialien für den Unterricht, ästhetisch-kreatives Lernen, Schülerprojekte
Demokratie-Erfahrung: Demokratisches Handeln in kulturellen Bildungsprozessen	Pädagogisch-didaktische Fortbildungsmaßnahmen für Kulturschaffende	Fortbildungen und Pädagogische Tage zu den Handlungsfeldern	Evaluation des Programms und der Einzelprojekte

Abb. 1: Handlungsfelder KULTURleben!

Vor dem Hintergrund der Qualitätssicherung sollen „die Inhalte der Kulturellen Bildung an den fachspezifischen Lehrplänen anknüpfen und als fester Bestandteil der Schulentwicklung (...) implementiert“ (Arbeitsgemeinschaft ‚Kulturelle Bildung‘ 2017: 8) und regelmäßig durch (externe) Evaluationen überprüft werden.

4.2.3 Ziele der Programmsteuerung

Oberstes Ziel des Programms KULTURleben! ist es, Kulturelle Bildung systematisch und nachhaltig in den Schulen zu verankern und somit eine dauerhafte Kulturelle Schulentwicklung zu fördern. Hierbei geht es „nicht um die Stärkung oder reine Finanzierung punktueller Kulturprojekte in den Schulen, sondern um eine langfristige Verankerung kultureller Inhalte in den Fächern und innerhalb des Schulsystems“ (LPM 2022). Übergeordnet lassen sich die Ziele des Programms in drei Bereiche unterteilen:

- 1) Schüler:innenbezogene Ziele,
- 2) Schulbezogene Ziele,
- 3) Unterrichtsbezogene Ziele

Im Sinne der *Schüler:innenbezogenen Ziele* strebt das Projekt an, einen Beitrag zur Entwicklung der ganzheitlichen Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen zu leisten. Hierzu zählen neben der Vermittlung fachspezifischer Kompetenzen auch die Vermittlung von rezeptiven und produktiven Kulturtechniken ebenso wie die Förderung des kreativen Potentials der Schüler:innen. Zu diesem Zweck soll das Methodenrepertoire um kreative Techniken erweitert werden, um über die Basis der kognitiven Förderung hinaus eine ganzheitliche Entwicklung der Kinder fördern zu können. Übergeordnet soll eine multisensorische Lernkultur etabliert werden, in der Diversität und Demokratieerfahrungen maximiert werden und Schüler:innen zu gesellschaftlicher Teilhabe befähigt werden. Hierbei sollen vor allem bislang weniger stark partizipierende Zielgruppen angesprochen werden und *allen* Kindern und Jugendlichen ein gleichberechtigter Zugang zu Kultureller Bildung ermöglicht werden. Im Fokus steht eine inklusive Schulentwicklung, die einen bewussten Umgang mit Heterogenität hegt und in der alle Schüler:innen entsprechend ihrer Lebenswirklichkeit sowie ihren Interessen und individuellen Voraussetzungen im Umgang mit Kunst und Kultur besondere Berücksichtigung finden. In diesem Zusammenhang sollten auch milieubedingte und altersspezifische Kulturformen berücksichtigt werden und Schüler:innen mit besonderen Fähigkeiten entsprechende Fördermöglichkeiten bereitgestellt werden.

„Zu etablieren ist eine neue und gleichsam kreative Lernkultur, die den Grundstein bei allen Kindern und Jugendlichen für ein lebensbegleitendes Interesse an Kunst und Kultur legt“ (Arbeitsgemeinschaft ‚Kulturelle Bildung‘ 2017: 6).

Hierzu benötigt es einen intensiven Austausch zum Zweck eines gemeinsamen Verständnisses im Hinblick auf die Kulturelle Schulentwicklung sowie eine hinreichende Unterstützung der entsprechenden Schulen einschließlich ihrer jeweiligen Kulturpartner:innen.

Als *schulbezogene Ziele* lassen sich des Weiteren eine nachhaltige Verankerung der Kulturellen Bildung im Schulsystem sowie übergeordnet eine Festigung der Schule als Kulturort in der Region vermerken. Zu diesem Zweck sehen sich die betreffenden Schulen mit der Aufgabe konfrontiert, verbindliche Maßnahmen – beispielsweise in Form eines Kulturfahrplans – zu verankern, die an die jeweilige Interessenslage sowie die Möglichkeiten der Schule angepasst sind. Hierzu werden entsprechende Kulturteams bzw. Kulturbeauftragte einberufen, die für die Prozesssteuerung verantwortlich sind und eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Schule fokussieren (vgl. 4.2.1). Die Schulen sollen für die fächerübergreifende Nutzung künstlerisch-kreativer Methoden und Maßnahmen sensibilisiert und bei deren Anwendung unterstützt werden. Zu diesem Zweck wird ein Angebot an spezifischen Fortbildungen für die Lehrkräfte angestrebt, wobei sowohl die verschiedenen Fächer als auch interdisziplinäre Projektarbeiten und Arbeitsgemeinschaften Berücksichtigung finden sollen.

Die *unterrichtsbezogenen Ziele* bauen auf den schulbezogenen Zielen auf und inkludieren die Berücksichtigung kultureller Themen und Fragestellungen sowie die Einbindung einer ästhetisch-kreativen Unterrichtspraxis in möglichst vielen Fächern. Sowohl auf der Fächerebene als auch der Schulebene stellt außerdem die Ermöglichung demokratischer Erfahrungsräume ein elementares Ziel des Programms dar.

„Das Lernen von Kindern und Jugendlichen in, mit und durch die Künste soll zu einer schulischen Selbstverständlichkeit im Sinne eines systemischen Schulentwicklungsprozesses werden“ (Arbeitsgemeinschaft ‚Kulturelle Bildung‘ 2017: 9).

Um alle drei Zielbereiche effektiv verfolgen zu können, gilt die Etablierung regionaler Kulturnetzwerke zwischen Schulen und (ortsnahen) Kultureinrichtungen als unabdingbar. Durch die Zusammenarbeit verschiedener Parteien wird erhofft, kulturelle Angebote besser und nachhaltiger in den schulischen (Unterrichts-)Alltag einbinden und naheliegende Kulturorte zunehmend als außerschulische Lernorte gewinnen zu können. Vor diesem Hintergrund nimmt die Förderung der strukturellen und inhaltlichen Zusammenarbeit von Schulen und außerschulischen Partner:innen der Kulturszene einen hohen Stellenwert innerhalb des Programmes ein und soll durch die Ermöglichung von pädagogischen Weiterbildungen von Künstler:innen bzw. Kulturvermittler:innen unterstützt werden.

4.3 Strukturen und Maßnahmen von KULTURleben!

Im Folgenden werden die zentralen Strukturen und Maßnahmen von KULTURleben! dargestellt, wobei spezifisch auf die in Kapitel 4.2.2 angeführten Handlungsfelder des Programms eingegangen wird. In Kapitel 4.3.1 erfolgt zunächst eine Darstellung der Bereiche, in denen die am Projekt teilnehmenden Schulen hinsichtlich ihrer Kulturellen Schulentwicklung begleitet werden. Anschließend wird ein Überblick über die damit einhergehenden Qualifizierungsprogramme für alle beteiligten Akteur:innen gegeben (Kap. 4.3.2), bevor die besondere Bedeutung von Partizipation und Demokratielernen innerhalb des Projektes thematisiert (Kap. 4.3.3) wird. Zum Abschluss werden konkrete Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung (Kap. 4.3.4) und regionalen Vernetzung (Kap. 4.3.5) vorgestellt.

4.3.1 Begleitung der Kulturellen Schulentwicklung

Teilnehmende Projektschulen sowie Kultureinrichtungen werden von KULTURleben! vor allem in den folgenden drei Bereichen begleitet und unterstützt:

- Förderprogramme und Finanzierungsfragen
- Projektberatung und Projektmanagement
- Einberufung und Moderation Runder Tische

Im Bereich der *finanziellen Förderung* können die Schulen u.a. Anträge auf die Finanzierung einzelner Maßnahmen stellen, die anschließend anhand spezifischer Kriterien geprüft werden. Kriterien der finanziellen Förderung stellen beispielsweise die Einbindung der Maßnahmen in den Kulturfahrplan, die nachhaltige Verankerung in der Schule sowie fachspezifische Bezüge und die Originalität der Idee dar. Des Weiteren sollte das Vorhaben aktuelle pädagogisch-didaktische Fragestellungen, beispielsweise in Bezug auf Kompetenzorientierung, Inklusion, Differenzierung, Medienbildung sowie die Etablierung einer multisensorischen Lernkultur und Prozessen des selbstständigen Lernens, berücksichtigen. Auch geplante Kooperationen mit (ortsnahen) Kultureinrichtungen wirken sich förderlich auf die Finanzierung des Vorhabens aus. Das ‚Zentrum für Kulturelle Bildung‘ berät die Schulen, Kulturschaffenden sowie weitere interessierte Kooperationspartner:innen in diesem Zuge über Programme und Fördermöglichkeiten im Bereich der Kulturellen Bildung und unterstützt die Akteur:innen bei Beantragungsverfahren wie beispielsweise bei den Programmen ‚Kultur macht stark‘, ‚Kreative Praxis‘ oder ‚Kultur+ im Saarpfalz-Kreis‘.

Neben finanzieller Unterstützung bietet KULTURleben! darüber hinaus ebenfalls *Unterstützung bei der Vernetzung der verschiedenen Akteur:innen* an, sodass gemeinsam Ziele formuliert und die Realisierung von Projekten vorangetrieben werden kann (vgl. Kap. 4.3.5). Ein Austausch aller beteiligten Gruppen erfolgt hierbei u. a. im Rahmen *Runder Tische*, bei deren Organisation KULTURleben! ebenfalls unterstützend agiert. Das ‚Zentrum für Kulturelle Bildung‘ setzt sich außerdem für einen erleichterten Zugang zu außerschulischen Lernorten für Lehrer:innen und Schüler:innen ein und stellt Materialien für den Fachunterricht mit Inhalten der Kulturellen Bildung über digitale Medien bereit.

Die kulturellen Akteur:innen selbst haben darüber hinaus zu jeder Zeit die Möglichkeit, sich bei Fragen, Problemen, Ideen o.ä. an Beteiligte des Programms zu wenden, um entsprechende Hilfestellungen zu erhalten. Zudem bietet KULTURleben! zahlreiche Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte, Künstler:innen und Kulturvermittler:innen an, auf die im nachfolgenden Kapitel genauer eingegangen werden soll.

4.3.2 Qualifizierung

Zu allen Handlungsfeldern des Programms (vgl. Kap. 4.2.2) werden diverse Fortbildungskonzepte angeboten, die neben Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrer:innen auch die Beratung von Schulen und Kulturinstitutionen sowie auf Wunsch eine pädagogische Qualifizierung von Kulturschaffenden für Schulprojekte einschließen. Auf diese Weise sollen zusätzlich zu den kulturinteressierten Lehrkräften auch Kulturbeauftragte, Steuergruppen, Schulleitungen sowie – im Rahmen Pädagogischer Tage – gesamte Kollegien unterstützt werden, um „Kulturelle Bildungsarbeit gemeinschaftlich und qualitätsfördernd weiterzuentwickeln“ (Arbeitsgemeinschaft ‚Kulturelle Bildung‘ 2017: 14).

Neben einem Qualifizierungskonzept für alle fachfremd eingesetzten Lehrkräfte existiert hierbei ein interdisziplinäres Fortbildungsangebot, das sich speziell an alle Lehrkräfte richtet, „die sich im Sinne kultureller Schulentwicklung weiterqualifizieren möchten“ (Arbeitsgemeinschaft ‚Kulturelle Bildung‘ 2017: 14). Hierbei stehen insbesondere die Implementierung künstlerisch-kreativer Unterrichtsmethoden und -materialien im Fachunterricht sowie Tipps zur Entwicklung von Kulturfahrplänen im Fokus. Auf diese Weise sollen alle Lehrkräfte schrittweise verschiedene Methoden der ästhetischen Bildung kennenlernen und dazu befähigt werden, diese innerhalb ihres eigenen Unterrichts sinnvoll einzubinden.

Auch für die Gruppe der Künstler:innen und Kulturschaffenden bietet das Zentrum für Kulturelle Bildung die Möglichkeit, (freiwillig) an spezifischen Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen. Die Weiterbildungen werden vom *Bildungscampus* (ehem. LPM) in Zusammenarbeit mit dem für Kulturelle Bildung zuständigen Fachreferat des MBK erarbeitet und beinhalten mehrere Module,

die mit einem Zertifikat abschließen. Zentrale Inhalte der Module stellen u.a. allgemeine Informationen zum Programm KULTURleben!, schulrechtliche Aspekte sowie pädagogische Grundlagen wie Heterogenität und Inklusion dar. Darüber hinaus werden der Umgang mit schwierigen Schüler:innen, verschiedene Präsentationsformen sowie die Finanzierung und Organisation möglicher Projekte thematisiert. Die genaue Konzeption und Durchführung des Qualifizierungskonzepts kann hierbei auch in Kooperation mit externen Partner:innen wie den künstlerischen Hochschulen und Museen erfolgen.

4.3.3 Partizipation und Demokratielernen

Ein in allen Handlungsfeldern zu berücksichtigendes Element stellt die Demokratieerfahrung dar, weswegen die Vermittlung von Partizipation und demokratischen Prozessen über künstlerische und kreative Methoden einen zentralen Schwerpunkt des Programms charakterisiert. Im Rahmen der Projektteilnahme sollen verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie Schüler:innen stärker am Unterrichts- und Schulgeschehen partizipieren und auf diese Weise aktiv demokratische Handlungsstrukturen einüben können. In diesem Zuge sollen u. a. theaterpädagogische Methoden, Poetry Slam sowie gleichberechtigte Teilhabemöglichkeiten der Schüler:innen an Runden Tischen zum Tragen kommen. Die demokratischen Strukturen sollen sich hierbei sowohl über den eigentlichen Unterricht als auch spezielle Projektarbeiten sowie Arbeitsgemeinschaften erstrecken und alle Jahrgangsstufen und Schüler:innen erreichen. Einen elementaren Kooperationspartner im Bereich der Demokratischen Bildung stellt das Adolf-Bender-Zentrum dar, das sich aktiv für Demokratie- und Menschenrechtsbildung, Erinnerungsarbeit sowie die Arbeit gegen Vorurteile, Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus einsetzt.

Auch die Schulen selbst nehmen am Programm KULTURleben! erst infolge von demokratischen Abstimmungsprozessen teil. So benötigt es einen Gesamtkonferenzbeschluss mit mindestens einer 3/4-Mehrheit, um dem Projekt beitreten zu können.

4.3.4 Praktische Impulse zur Unterrichtsentwicklung

Die kulturelle Unterrichtsentwicklung stellt einen zentralen Schwerpunkt des Programms KULTURleben! dar und wird folglich ebenfalls über verschiedene Maßnahmen gefördert. Im Rahmen Pädagogischer Tage und zentraler Fortbildungen soll ein breites kreatives und künstlerisches Methodenrepertoire vermittelt werden, das über die künstlerischen Kernfächer hinaus auch in allen restlichen Fächern einsetzbar ist. Des Weiteren werden fächerverbindende und jahrgangsübergreifende Unterrichtskonzepte entwickelt, wodurch motivierende Anreize für eine neue Lernkultur entstehen sollen. Auch mittels einer

Entwicklung integrativer Unterrichtsreihen zu kulturelevanten Themen, die u. a. Heterogenitäts- und Inklusionsaspekte sowie einen zielgerichteten Einsatz von Medien berücksichtigen, sollen förderliche Effekte auf die kulturelle Unterrichtsentwicklung erzielt werden. Im Rahmen der Runden Tischen erhalten außerdem alle Akteur:innen die Möglichkeit, sich aktiv über Projektideen auszutauschen, wodurch neue Impulse entstehen können, an die es gemeinsam anzuknüpfen gilt.

4.3.5 Maßnahmen zur regionalen Vernetzung

Einen weiteren zentralen Schwerpunkt des Programms stellt „die Förderung regionaler und grenzüberschreitender Kulturnetzwerke zwischen Schulen, Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden“ (LPM 2022) dar. In diesem Zusammenhang hilft das ‚Zentrum für Kulturelle Bildung‘ bei der Vernetzung von Schulen und Kulturschaffenden und schafft somit die Basis für eine erfolgreiche gemeinsame Kulturelle Bildungsarbeit. Ziel ist es, „nachhaltige regionale Kultur-Netzwerke zu installieren“ (LPM 2022), um gemeinsame Ziele formulieren und die Realisierung von Projekten vorantreiben zu können.

Zu diesem Zweck kooperiert das Programm außerdem eng mit anderen Bundesländern und Einrichtungen, die bereits in der Kulturellen Bildung aktiv sind. Derartige Verbindungen werden durch ein selbstorganisiertes bundesländerübergreifendes Netzwerk gefördert (bis Ende 2019 moderiert von MUTIK⁹, anschließend bis 2022 von ‚Wider Sense Trafo‘), das regelmäßige Treffen abhält und damit eine Basis für den Austausch zur Arbeit in den Regionen und zwischen den Institutionen schafft. Darüber hinaus tragen auch regionale und landesweite Veranstaltungen – beispielsweise in Form von Tagungen oder Workshops – zu einer Vernetzung und einem Austausch zwischen Schulen und außerschulischen Partner:innen bei, ebenso wie die Runden Tische, an denen neben Lehrkräften, Eltern und Schüler:innen i.d.R. auch entsprechende Kulturvertreter:innen teilnehmen.

Die gemeinsam realisierten Kulturprojekte sollen sich zu sogenannten „Best-Practice-Beispielen“ (Arbeitsgemeinschaft ‚Kulturelle Bildung‘ 2017: 16) entwickeln und somit wichtige Impulse und Erkenntnisse für andere Akteur:innen der Kulturellen Bildung bieten. Im Rahmen diverser Präsentationsformen sollen die gewonnen Erkenntnisse und Erfahrungen hierbei sowohl an schulische als auch außerschulische Partner:innen vermittelt werden.

9 „MUTIK ist eine Gründung der Stiftung MERCATOR zur Förderung des Austausches der Bundesländer, die von der Stiftung unterstützt werden“ (MBK 2020).

5 Zielstellungen und Forschungsfragen

Zentrales Ziel der vorliegenden Monografie stellt die *Evaluation der Kulturellen Schulentwicklung von sechs Schulen im Saarland* dar, welche am zuvor erläuterten Landesprogramm KULTURleben! teilnehmen. Im Rahmen der Evaluation sollen Veränderungen bzw. Transformationsprozesse an den Schulen im Zuge der Programmteilnahme untersucht und diskutiert werden. Zu beachten ist jedoch, dass an den Projektschulen bereits vor der Aufnahme in das Programm KULTURleben! eine Etablierung unterschiedlicher Angebote und Strukturen im kulturellen Bereich stattgefunden hat, weswegen die Kulturelle Schulentwicklung als Prozess anzusehen ist, dessen Beginn nicht erst im Rahmen des Programms zu verorten ist, sondern der als systematische Fortführung und Erweiterung erster etablierter Strukturen verstanden werden kann. Aus diesem Aspekt resultiert das erste Forschungsziel, nämlich die Analyse der Ausgangsbedingungen an den jeweiligen Schulen sowie die Identifizierung von Motiven, die die Schulen zur Teilnahme an KULTURleben! bewegt haben. Damit einhergehend sollen konkrete Ziele und Erwartungen, die die Schulen mit ihrer Programmteilnahme verbinden, identifiziert werden.

In einem zweiten Forschungsteil steht darauf aufbauend die Analyse von Veränderungen im Zuge der Programmteilnahme im Fokus. Ziel der Evaluation ist es, Veränderungen hinsichtlich der Kulturellen Schulentwicklung an den einzelnen Schulen – sowohl aus Sicht der Schüler:innenschaften als auch der Kollegien – zu untersuchen. Die Analyse inkludiert hierbei u.a. Veränderungen in Bezug auf die Häufigkeit und Art kultureller Aktivitäten – sowohl auf unterrichtlicher als auch außerunterrichtlicher Ebene –, die regionale und überregionale Vernetzung der jeweiligen Schulen, deren öffentliche Präsenz sowie damit einhergehend die wahrgenommene Außenwirkung der Schulen. Darüber hinaus nehmen – in Anlehnung an die in Kapitel 2 beschriebenen Problemstellungen und offenen Fragestellungen – etwaige Veränderungen hinsichtlich der Beteiligungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler einen zentralen Bestandteil der Analyse ein.

Neben Veränderungen auf der Schul- und Unterrichtsebene sollen im Rahmen der vorliegenden Studie zugleich Veränderungen auf der Individualebene untersucht werden, da sich Effekte Kultureller Bildung – wie in Kapitel 3.2 angeführt – i.d.R. auf mehreren Ebenen feststellen lassen. Zu diesem Zweck zielt die Studie darauf ab, Veränderungen der Schüler:innen und Lehrkräfte sowohl aus eigener Perspektive als auch „fremder“ Perspektive zu untersuchen. Die im Rahmen der

Studie untersuchten Veränderungen auf der Individualebene inkludieren hierbei Aspekte wie das persönliche Interesse an Kunst und Kultur, die Identifikation mit der eigenen Schule und Bindung an die Region sowie die Lehr- bzw. Lernmotivation von Lehrkräften und Schüler:innen, deren Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit sowie das allgemeine Engagement und die eigene Initiative.

Übergreifend soll des Weiteren untersucht werden, welche Rolle die im Rahmen des Programms angebotenen Unterstützungsleistungen in Bezug auf die Kulturelle Schulentwicklung einnehmen und diskutiert werden, inwiefern die Teilnahme an Kulturschulprogrammen einen Mehrwert gegenüber singulären Kulturangeboten und Kooperationsprojekten bietet.

Aus den angeführten Zielstellungen ergeben sich folgende Forschungsfragen, die im Rahmen der Evaluation verfolgt werden sollen:

- Wie gestalten sich die Ausgangsbedingungen der sechs saarländischen Schulen in Bezug auf kulturell-ästhetische Angebote und Strukturen?
- Welche Motive haben die Schulen zur Teilnahme an KULTURleben! bewegt?
- Welche Zielstellungen verbinden die Schulen mit ihrer Teilnahme an KULTURleben! und welche Unterstützungsleistungen erhoffen sie sich im Rahmen des Programms?
- Wie gestalten die Schulen ihre innerschulische Zusammenarbeit im Rahmen der Kulturellen Schulentwicklung?
- Welche Veränderungen werden im Zuge der Programmteilnahme sowohl von Seiten der Schüler:innenschaften als auch der Kollegien auf der Schul-, Unterrichts- sowie Individualebene wahrgenommen?
- Inwiefern wirkt sich die Kulturelle Schulentwicklung auf die Schüler:innenpartizipation der Programmschulen aus?
- Wie bilanzieren die Programmschulen die Teilnahme an KULTURleben! insgesamt und welche Zukunftsvisionen ergeben sich daraus?
- Welche Rolle nehmen die im Rahmen des Programms KULTURleben! angebotenen Unterstützungsleistungen hinsichtlich der Kulturellen Schulentwicklung ein?
- Welchen Mehrwert bieten spezifische Kulturschulprogramme gegenüber singulären Kulturangeboten und Kooperationsprojekten?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird eine Mixed-Methods-Studie durchgeführt, die im nachfolgenden Kapitel genauer erläutert wird. Die Analyse erfolgt hierbei sowohl schulübergreifend als auch schuldifferenziert, um neben etwaigen Unterschieden zwischen der Lehrkräfte- und Schüler:innen-Perspektive ebenfalls mögliche Differenzen zwischen den einzelnen Schulen aufzuzeigen sowie mögliche Gründe inklusive zukünftiger Handlungsmaßnahmen ableiten zu können.

6 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird zunächst erläutert, was unter einer Evaluation allgemein zu verstehen ist, welche konkreten Probleme sich bei einer Evaluation stellen und wie diese in einem entsprechenden Evaluationsdesign reflektiert und berücksichtigt werden können (Kap. 6.1). Anschließend wird das forschungspraktische Vorgehen der Datenerhebung dargestellt, welches sich aus Dokumentenanalysen, Expert:innen- und Schüler:innen-Interviews sowie einer standardisierten Fragebogenstudie in den Kollegien und Gesamtschüler:innenschaften (Kap. 6.2) zusammensetzt. Darauf aufbauend werden die Datenaufbereitung und -auswertung dargelegt (Kap. 6.3) und die Gütekriterien und Grenzen der Forschung kritisch reflektiert (Kap. 6.4).

6.1 Evaluation in der Kulturellen Schulentwicklung

Evaluation kann als grundlegend für (kulturelle) Unterrichts- und Schulentwicklung angesehen werden. Als bildungspolitisches Idealbild gilt, dass Evaluationen von Schule und Unterricht „zur alltäglichen Praxis“ (Burkard/Eikenbusch 2000: 7) werden, „um so mit möglichst geringem Aufwand einen entscheidenden Beitrag zur kontinuierlichen Qualitätssteigerung leisten zu können“ (Rettig/Böhme 2020: 2).

Allgemein bezeichnet eine Evaluation ein methodisch prüfbares sozialwissenschaftliches Arbeitsverfahren, welches darauf abzielt, fehlende oder zu aktualisierende Informationen über einen Forschungsgegenstand mittels einer Datengewinnung zu erhalten (vgl. Stockmann/Meyer 2014). Hierbei soll bereits vorhandenes Wissen im Evaluationsbereich durch eine gezielte und systematische Zusammenstellung der Daten vergrößert werden, um Veränderungen bzw. Transformationsprozesse systematisch bewerten zu können. Folglich dient ein derartiger Datengewinnungsprozess nicht nur der Bewältigung eines wachsenden Informationsbedarfs und der Erweiterung theoretischer Erkenntnisse, sondern ermöglicht es die Ergebnisse zur Nutzenbewertung eines Sachverhalts oder Entwicklungsprozesses heranzuziehen und auf diese Weise ein Programm, eine Bildungsmaßnahme oder einen Arbeitsbereich weiterzuentwickeln (vgl. Ackermann et al. 2015: 60).

Im Rahmen einer Evaluation stellt sich jedoch immer die Frage, wer in wessen Auftrag welchen Sachverhalt wozu beurteilt. Evaluator:innen können beispielsweise Mitglieder der Organisation selbst sein, um zu untersuchen, welche

angestrebten Ziele in welchem Umfang verwirklicht worden sind. Je nach Anlass können dabei unterschiedlichste Methoden und Instrumente genutzt und diverse Personen(-gruppen) zur Untersuchung herangezogen werden. Einen Nachteil der internen Evaluation kann jedoch die mangelhafte Erfahrung mit einer derart komplexen Aufgabe darstellen, sofern es an erforderlichem Methoden- und Beratungswissen fehlt. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, die interne Evaluation um externe Evaluator:innen (auch: *critical friends*) zu ergänzen, welche blinde Flecken in der Sicht auf das eigene Handlungsfeld minimieren können (vgl. Ackermann et al. 2015: 60f.; Rettig/Böhme 2020: 3).

Die Aussicht, Gegenstand einer externen Evaluation zu werden, löst oftmals jedoch Irritationen auf Seiten der Betroffenen aus, da u.a. Konsequenzen der Evaluation befürchtet werden, welche zu Beginn nicht absehbar sind. Aus diesem Grund bergen Evaluationen „potentiell einen wahrgenommenen Zwiespalt zwischen Entwicklungsoptionen einerseits und Kontrollfunktion andererseits“ (Rettig/Böhme 2020: 4). Folglich kann bereits die Ankündigung einer Evaluation Anlass für Konflikte darstellen, weswegen ein Evaluationsdesign stets transparent und partizipativ angelegt sein sollte, um Informationsdefizite für die Teilnehmenden zu reduzieren und Vertrauen zu maximieren. Der Festlegung eines Evaluationsbereichs sollten daher stets Gespräche vorausgehen, in welchen die Gegenstandsbestimmung sowie dessen Eingrenzung im Vordergrund stehen. Hierbei ist eine Evaluation grundsätzlich an der von der Organisation offiziell verfolgten Zielsetzung auszurichten, sodass die Evaluation von Seiten der Beteiligten nicht als zusätzliche Arbeitslast, sondern vielmehr als individueller Nutzen empfunden wird (vgl. Ackermann et al. 2015: 61).

Innerhalb der vorliegenden Studie ist zu berücksichtigen, dass die Bewerber-Schulen bereits vor Aufnahme in das Programm KULTURleben! Angebote zur Kulturellen Bildung etabliert haben, weswegen sich ‚Schulentwicklung‘ nicht erst im Rahmen des Kulturprogramms vollzieht, sondern bereits vorab in unterschiedlicher Ausprägung existent war. Hinsichtlich der Festlegung des Evaluationsbereichs bedeutet dies, in den Blick zu nehmen, welche Motive für die jeweiligen Schulen leitend für die Programmteilnahme sind und wie sie das Programm für ihre eigene Weiterentwicklung nutzen. Insgesamt leistet die Evaluation eine Datenerhebung und -auswertung an den sechs ‚KULTURleben!‘-Schulen im Saarland zu verschiedenen Fragen der Kulturellen Bildung im Schulkontext sowie zu ihrer kulturbezogenen Profilierung und der schulischen Partizipation.

Ebenso wie andere sozialwissenschaftliche Verfahren basieren Evaluationen auf Qualitätskriterien, welche für die Planungstätigkeit, Konzeption, Durchführung und Auswertung der Studie relevant sind. So sollte eine Evaluation u. a. stets responsiv und somit auf Rückmeldung angelegt sein. Externe Evaluator:innen sollten keineswegs die Rolle eines Kontrolleurs bzw. einer Kontrolleurin einnehmen,

sondern vielmehr eine beratende Funktion erfüllen. Hierbei empfiehlt es sich, Ergebnisse aus dem Forschungsprozess regelmäßig an die Beteiligten zurückzuspielen, um den Lern- und Kommunikationsprozess anzureichern und verwertbare Hinweise für die weitere Programm-, Organisations- und Personalentwicklung zu geben (vgl. Ackermann et al. 2015: 63f.).

Im Kontext dieser Arbeit stellt ein Mixed-Methods-Design – welches nachfolgend erläutert wird – sicher, dass alle zentralen Fragen des Evaluationsbereichs beantwortet werden können.

6.2 Forschungspraktisches Vorgehen bei der Datenerhebung

6.2.1 Dokumentenanalysen

Die Dokumentenanalyse stammt ursprünglich von der Quellenanalyse der Geschichtswissenschaft ab und zählt zu den interpretativen, nicht-reaktiven Verfahren. Dies bedeutet, dass bereits vorliegende Materialien interpretiert werden, wobei der/die Forschende nicht an der sozialen Situation teilnimmt (vgl. Mühlich 2008: 55; Marotzki 2006: 119). Nach Atteslander bezeichnet die Dokumentenanalyse eine „*intensive, persönliche Auseinandersetzung mit dem Dokument, welches in seiner Einmaligkeit möglichst umfassend durchleuchtet und interpretiert wird*“ (Atteslander 1971: 67, zit. n. Mayring 2002: 49).

Im Rahmen einer Dokumentenanalyse werden generell Informationen und Daten zum Untersuchungsbereich, die in Schriftform oder elektronisch vorliegen, gesammelt und ausgewertet. Die Dokumentenauswahl wird hierbei entsprechend der zu behandelnden Fragestellung getroffen, weswegen es von höchster Relevanz ist, möglichst genau zu wissen, welche Fragen an die Dokumente gestellt werden sollen. Je spezifischer die Fragestellung formuliert ist, desto besser lässt sich das zu untersuchende Material eingrenzen und analysieren. Mögliches Material stellen dabei Schriftstücke jeglicher Art, aber auch Bilder und Videos dar (vgl. Mayring 2002: 47f.; Reh 1995).

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung wurden einerseits die bereits vor dem Förderzeitpunkt entwickelten Schulprogramme herangezogen, um vorhandene Schwerpunktsetzungen und Leitbilder der jeweiligen Schulen zu identifizieren. Hierbei geben auch Veröffentlichungen auf den Homepages der Schulen Auskunft über das schulische Selbstverständnis und sind noch deutlicher an die Öffentlichkeit adressiert als das Schulprogramm. Den Bewerbungs- und Zertifizierungsunterlagen der Schulen können zudem bisherige Entwicklungen, die Selbstwahrnehmung der Situation zum Bewerbungszeitpunkt, Erwartungen an das Programm sowie die räumlichen, zeitlichen und qualifikatorischen

Ressourcen entnommen werden. Darüber hinaus wurden die im Rahmen des Programms KULTURleben! entwickelten Kulturfahrpläne herangezogen, um angestrebte Ziele und mögliche Umsetzungsweisen zu analysieren.

Zu den Vorteilen einer Dokumentenanalyse zählt, dass diese schnell viele Informationen zum Untersuchungsbereich mit vergleichsweise geringem Aufwand liefern kann. Darüber hinaus erfolgt die Erhebung unter keinen oder lediglich minimalen Fehlerquellen und Verfälschungen, da Fakten aufgezeigt werden, welche nicht durch eine soziale Erwünschtheit o.ä. verzerrt werden. Auch bleibt der Organisationsablauf weitgehend ungestört und die erzielten Informationen erleichtern die weitere Erhebung, indem sie wichtige Anhaltspunkte zur Vorbereitung, Ergänzung oder Vertiefung von weiteren Untersuchungen im Forschungsprozess liefern und gezielte Fragen ermöglichen (vgl. Lamnek 1995; Lamnek/Krell 2016; Mayring 2002).

Mögliche Nachteile bestehen jedoch eventuell in einer ungeklärten Aktualität der Dokumente sowie einer eingeschränkten Passung zur Fragestellung. Aus diesem Grund sollte die Aktualität der Dokumente stets geprüft werden und zudem untersucht werden, ob der Inhalt der Dokumente einen gewünschten Soll-Zustand oder den tatsächlichen Ist-Zustand widerspiegelt. Wie bei allen interpretativen Verfahren bietet die Methode der Dokumentenanalyse darüber hinaus einen gewissen Spielraum für subjektive Interpretationen, was bei der Ergebnisdarstellung stets bedacht werden sollte (vgl. Grüning/Winkler 2017: 213).

6.2.2 Expert:inneninterviews

Bei Expert:inneninterviews handelt es sich um eine spezielle Form der Interviewführung, bei welcher Personen befragt werden, die über ein ‚Spezialwissen‘ im Bereich des zu erforschenden Sachverhalts verfügen (vgl. Gläser/Laudel 2010: 12). Nach Meuser & Nagel (2005: 73) gilt eine Person als Expert:in, wenn diese selbst Teil des Handlungsfeldes ist, welches den Forschungsgegenstand bestimmt und in diesem Kontext „über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt.“ I.d.R. weisen Expert:innen aufgrund ihrer besonderen Position und persönlichen Erfahrungen eine besondere Perspektive für den Forschungsgegenstand auf und können somit spezifisches Wissen vermitteln, welches mittels anderer Datenerhebungsmethoden nicht oder nur schwer zu erzielen ist (vgl. Gläser/Laudel 2010: 12).

Die Zuschreibung einer Expert:innen-Rolle erfolgt i.d.R. durch die forschende Person selbst und richtet sich nach dem jeweiligen Forschungsinteresse dieser (vgl. Kaiser 2021; Wernitz 2018: 4). Folglich kann ein/e Interviewpartner:in eines Expert:inneninterviews grundsätzlich „jeder Mensch sein, dessen spezifisches Wissen für die Untersuchung relevant ist“ (Gläser/Laudel 2010: 43). Aufgabe

des/der Forschenden ist es hierbei, zu identifizieren, wer vor dem Hintergrund des entsprechenden Forschungsgegenstands über privilegierte Informationen verfügt und diesbezüglich eine Kooperations- bzw. Informationsbereitschaft aufweist. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass tendenziell nicht *der eine* bzw. *die eine* Expert:in existiert, welche/r mittels seiner/ihrer Expertise das gesamte Forschungsinteresse abdecken kann (vgl. Gläser/Laudel 2010; Kaiser 2021). Aus diesem Grund stellt sich für den/die Forschende/n nicht nur die Frage, wer überhaupt als Expert:in angesehen werden kann, sondern auch „welche Anzahl von Expert:innen aus welchen Bereichen befragt werden muss, um die notwendigen Daten erheben zu können“ (Kaiser 2014: 39).

Allgemeines Ziel eines Expert:innen-Interviews ist es, „das für die Untersuchung spezifische Wissen der Expertin zu erschließen und zu dokumentieren“ (Wernitz 2018: 6), wobei zu beachten ist, dass grundsätzlich nicht die Person mit ihren Einstellungen und Erfahrungen im Fokus stehen sollte, sondern vielmehr deren vermittelte Informationen in Bezug auf spezifische Sachverhalte und Zusammenhänge (vgl. Meuser/Nagel 2005).

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung wurden ein *Programmverantwortlicher des Bildungscampus Saarland* sowie Personen aus den *Schulleitungen* und den *Kulturteams* der Schulen als Expert:innen des Forschungsgegenstands ausgewählt und interviewt. Der Fragenkomplex des Leitfadens für das schulische Personal beinhaltet hierbei Fragen zu den allgemeinen Rahmenbedingungen, Besonderheiten und dem Leitmotiv der jeweiligen Schule. Darüber hinaus wurden die Befragten gebeten, das Umfeld ihrer Schule zu beschreiben und ihre Sichtweise auf die Bedeutung der Schule für die Region darzulegen. Neben den Fragen zur Schulstruktur und der Region erhielten die befragten Mitglieder der Schulleitungen und Kulturteams zudem Fragen zur (sozialen) Zusammensetzung ihrer Schüler:innenschaft sowie der wahrgenommenen Erwartungshaltung der Elternschaft hinsichtlich der Schul- und Unterrichtsstruktur. Hinsichtlich auf KULTURleben! wurde erfragt, welche Erwartungen und Zielsetzungen die Schulen mit der Programmteilnahme verbinden und wie sie die Unterstützung durch das LPM wahrnehmen. Darüber hinaus wurden die Befragten gebeten, Strukturen der Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums sowie mit Kooperationspartner:innen zu beschreiben. Hinsichtlich der Einbindung der Schüler:innenschaft wurde des Weiteren erfragt, wie Partizipationsmöglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen geschaffen werden und in welcher Form Runde Tische ermöglicht und strukturiert wurden bzw. werden. Einen zentralen Bestandteil nahmen des Weiteren die Bilanzierung der bisherigen Kulturellen Schulentwicklung sowie die wahrgenommene Resonanz von außen ein. Da Qualifizierungsangebote einen relevanten Aspekt innerhalb des Programms KULTURleben! darstellen (vgl. Kap. 4.3.2), wurden zusätzlich Fragen zur bisherigen Teilnahme und Relevanz von Fortbildungsangeboten gestellt.

Gegen Ende der Interviews wurden die Teilnehmenden zudem gebeten, die bisherigen Entwicklungen zu resümieren und eventuell noch handlungsbedürftige Felder und Zukunftsvisionen aufzuzeigen.

Im Leitfadeninterview mit einem Programmverantwortlichen des *Bildungscampus* standen hingegen die genaue Konzeption sowie die Rahmenbedingungen des Programms KULTURleben! im Fokus. Darüber hinaus sollten konkrete Ziele sowie Chancen skizziert werden, die sich aus Sicht des *Bildungscampus* für die teilnehmenden Schulen ergeben. Auch wurden Fragen zur Gestaltung und Bedeutung von Fortbildungs- bzw. Qualifizierungsangeboten für Lehrkräfte eingebaut und untersucht, welche Unterstützungsleistungen die teilnehmenden Schulen innerhalb des Programms erhalten. Des Weiteren wurden konkrete Fragen hinsichtlich des Stellenwerts von Partizipation innerhalb des Programms eingebunden und die Bedeutung und Organisation von Runden Tischen thematisiert. Gegen Ende des Interviews bestand die Möglichkeit, eventuelle Schwierigkeiten innerhalb des Programms sowie Zukunftsvisionen darzulegen.

Bei der Durchführung der Interviews war zu beachten, dass die Orientierung an einem Leitfaden tendenziell die Gefahr einer sogenannten „Leitfadenbürokratie“ (Hopf 1978: 101) birgt, wodurch das Gespräch an Offenheit und Natürlichkeit verlieren kann. Von besonderer Relevanz erschien es daher, sich bei neu aufkommenden Aspekten vom vorliegenden Leitfaden zu lösen und spezifische, gezielte Nachfragen anzustellen (vgl. Hussy et al. 2013: 225f.). Darüber hinaus sollte stets ein mögliches Auftreten von ‚Interviewer-Effekten‘ bedacht werden, was zu einer Antwortverzerrung führen kann. Da Interviews ebenso wie Dokumente auf unterschiedliche Weise interpretiert werden können, ist zudem von einer gewissen Subjektivität der Interpretation auszugehen (vgl. Scholl 2018: 38f.; Diekmann 2016: 447ff.). Nichtsdestotrotz bieten die Expert:inneninterviews die Möglichkeit der Erzielung von spezifischem Wissen, welches mittels anderer Erhebungsmethoden nur schwer gewonnen werden kann. Im Vergleich zu schriftlichen Umfragen werden außerdem wesentlich ausführlichere Antworten erzielt und zudem ist es der interviewenden Person möglich, Hilfestellungen zu geben und eventuelle Verständnisschwierigkeiten auf Seiten der Befragten unmittelbar aufzuklären, was zu gezielten Antworten führt (vgl. Scholl 2018: 38).

6.2.3 Interviews mit Schüler:innen

Neben den Interviews mit einem Programmverantwortlichen des LPM sowie Personen aus den Schulleitungen und den Kulturteams der Schulen wurden außerdem *Interviews mit fünf Schüler:innen* durchgeführt, welche zuvor bereits an Runden Tischen teilgenommen haben. Ziel war es, einen Einblick in die Perspektive der Schüler:innen zu erhalten und zu erfahren, wie diese

ihre jeweilige Schule, die Projektteilnahme sowie Partizipationsmöglichkeiten wahrnehmen.

Der Fragekomplex des Leitfadens erstreckte sich hierbei über besondere Merkmale der entsprechenden Schule und deren Umgebung, persönliche Erfahrungen mit dem Programm KULTURleben! sowie die bisherige Wahrnehmung der Runden Tische. Darüber hinaus wurden die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler:innen in Bezug auf den allgemeinen Unterricht sowie konkrete Projekte thematisiert und eventuell wahrgenommene Veränderungen sowie die bisherige Zusammenarbeit mit externen Partner:innen an der Schule erfragt. Des Weiteren wurden die befragten Schüler:innen gebeten, über eventuelle Wünsche im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Schule sowie konkrete Projektideen zu berichten. Gegen Abschluss der Interviews erhielten die befragten Schüler:innen zudem die Möglichkeit, persönliche Zukunftsvorstellungen hinsichtlich Abwanderungs- bzw. Bleibeüberlegungen zu skizzieren und zu begründen sowie die Attraktivität ihrer Wohnumgebung zu beurteilen.

Zu kritisieren ist, dass im Rahmen des Projekts lediglich fünf Schüler:innen interviewt werden konnten, womit eine eher geringe Fallzahl vorliegt. Nichtsdestotrotz bieten die Schüler:inneninterviews die Chance, die Teilnahme am Programm KULTURleben! und damit verbundene schulische Veränderungen aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen, wobei zugleich erste Veränderungsbedarfe und Wünsche aus Sicht der Schüler:innenschaft aufgezeigt werden können.

6.2.4 Fragebogenstudie in den Kollegien

Die Dokumentenanalysen und Interviews wurden zusätzlich um eine quantitative Fragebogenstudie in den Kollegien und Gesamtschüler:innenschaften erweitert. Die Erhebung erfolgte im November bis Dezember 2020 vor Ort an den jeweiligen Schulen in Form von Papierfragebögen, sodass von einer Vollerhebung gesprochen werden kann. Insgesamt beteiligten sich 167 Lehrkräfte an der Erhebung.

Zu Beginn des Fragebogens wurden zunächst einige personenbezogene Daten, wie die Profession (z. B. Lehrer:in, Referendar:in, Sozialpädagog:in), Unterrichtsfächer, spezifische Mitgliedschaften (z. B. in der Schulleitung oder dem Kulturteam) sowie die Beschäftigungsdauer an der Schule der Befragten erhoben. Nach Erhebung der personenbezogenen Daten wurde der Fokus auf das Programm KULTURleben! gelenkt. So wurden die Befragten u. a. gebeten, anzugeben, welche Zielstellungen ihnen in Bezug auf die Programmteilnahme besonders wichtig sind. Darüber hinaus wurden sie um eine Einschätzung der schulinternen Kooperation in Bezug auf KULTURleben! sowie die Relevanz und Verfügbarkeit diverser Ressourcen in Bezug auf das Programm gebeten. Hierzu wurden Items zur Kulturellen Schulentwicklung herangezogen und

abgewandelt, die bereits in der Studie „KulturSchule“ (vgl. Ackermann et al. 2015) zugrunde gelegt wurden. Auch wurden die Bereitschaft und das Interesse an einer Verwendung kreativer und ästhetischer Unterrichtszugänge erfragt. Der Fragenkomplex inkludiert des Weiteren Items zur Teilnahme an schul-internen und zentralen Fortbildungen sowie dem empfundenen Nutzen dieser. Ein besonderer Schwerpunkt wurde im Rahmen der Evaluation auf bereits stattgefundene Veränderungen im Zuge der Projektteilnahme gelegt. So wurde u.a. erfragt, inwiefern sich die Häufigkeit kultureller Aktivitäten an der Schule sowie deren regionale und überregionale Vernetzung verändert hat. Auch sollte die Veränderung der Beteiligungsmöglichkeiten der Schüler:innen eingeschätzt sowie deren Lernmotivation und Engagement in Folge der Projektteilnahme beurteilt werden. Des Weiteren wurde untersucht, ob und inwiefern sich die Identifikation der Lehrkräfte mit ihrer Schule sowie deren regionale Bindung und ihr Interesse an Kunst und Kultur durch KULTURleben! verändert hat. Abgerundet wurde der Fragebogen mit Items über das Leben in der Region. Über ein Freifeld erhielten die Lehrkräfte zudem die Möglichkeit, eigene Kommentare und/oder Fragen zu hinterlassen.

Insgesamt bietet die quantitative Erhebung die Möglichkeit, zu untersuchen, ob die Berichte der Kulturverantwortlichen mit den Ansichten im Kollegium allgemein übereinstimmen und dient somit einerseits einer Überprüfung der Analyseresultate und andererseits einer Verallgemeinerung der qualitativen Befunde.

6.2.5 Fragebogenstudie in den Gesamtschüler:innenschaften

Die quantitative Fragebogenstudie in den Gesamtschüler:innenschaften erfolgte ebenfalls zwischen November und Dezember 2020 in Form von Papierfragebögen. Insgesamt beteiligten sich 2.943 Schüler:innen an der Erhebung.

Der Fragebogen beinhaltete einerseits Items zum persönlichen Hintergrund der Schüler:innen, wie deren Alter und Geschlecht, die aktuelle Klassenstufe, Bildungsabschlüsse der Eltern sowie Sprachen, die im eigenen Zuhause gesprochen werden. Darüber hinaus wurde die durchschnittliche Häufigkeit diverser Freizeitaktivitäten erfragt sowie die Wahrnehmung von künstlerischen Aktivitäten *in* und *mit* der Schule im vergangenen Schuljahr (2019/20) und der Gefallen an diesen. Die Schüler:innen wurden außerdem gebeten, die Rahmenbedingungen ihrer Schule hinsichtlich des Außengeländes sowie der technischen, künstlerischen und musikalischen Ausstattung einzuschätzen. Auch wurden empfundene Möglichkeiten zur Mitbestimmung an schulischen Aktivitäten und allgemeinen Entscheidungen sowie das allgemeine (politische) Engagement der Schüler:innen erfragt. Ebenso wie in der Lehrkräftebefragung erfolgten Items, die sich auf die regionale Bindung und den Gefallen am Wohnort der Schüler:innen beziehen sowie auf bisher wahrgenommene Veränderungen

im Rahmen des Programms KULTURleben!. Darüber hinaus konnten sich die Schüler:innen zur schulischen Teilnahme an KULTURleben! positionieren, bevor einige Items zur persönlichen Selbsteinschätzung und Selbstwirksamkeitserwartung erfolgten. In einem Freifeld erhielten die Schüler:innen darüber hinaus die Möglichkeit, eigene Kommentare und/oder Fragen zu hinterlassen.

Da auf Seiten der Schüler:innen nur vereinzelte Interviews stattgefunden haben, erscheint die Erhebung und Auswertung der quantitativen Daten umso relevanter, um aussagekräftige Ergebnisse erzielen und die allgemeine Ansicht der Schüler:innenschaften ermitteln zu können. Die Items sind eine Eigenentwicklung der Forschendengruppe und wurden vor dem Feldeinsatz mit dem KULTURleben!-Team des Bildungscampus Saarland (ehemals LPM) ebenso wie die Lehrkräftefragebögen kommunikativ validiert.

6.3 Auswertung und Aufbereitung des Datenmaterials

Für die Auswertung der qualitativen Daten wurden die Aufnahmen der Interviews zunächst in eine schriftliche Form überführt bzw. transkribiert. Zur anschließenden Analyse wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewählt, welche sich durch ein systematisches und theoriegeleitetes Vorgehen kennzeichnet und es ermöglicht, unterschiedliche Inhalte nach Themenaspekten zu erfassen sowie Datenmengen zu reduzieren.

„Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht die Entwicklung eines Kategoriensystems, das wie ein ‚Suchraster‘ dazu dient, aus der Fülle des Interviewmaterials diejenigen Aspekte herauszufiltern, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind“ (Vogt/Werner 2014: 47f.).

Hierbei unterscheidet Mayring drei Grundformen, nach welchen das Material analysiert werden kann. Er differenziert zwischen der *zusammenfassenden*, der *explizierenden* und der *strukturierenden Inhaltsanalyse*, wobei sich alle drei Grundformen in weitere Untergruppen unterteilen lassen (vgl. Mayring 2010: 65f.). In der vorliegenden Arbeit wurde sich an einer Kombination aus strukturierender und zusammenfassender Inhaltsanalyse orientiert. Während die strukturierende Inhaltsanalyse darauf abzielt, „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (Mayring 2010: 92), wird mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse versucht, „alles Material zu berücksichtigen und systematisch auf das Wesentliche zu reduzieren“ (Mayring 2010: 66). Die Basis der Methode liegt dabei in der Erstellung eines Kategoriensystems bzw. „Kodierleitfadens“ (Mayring 2010: 61), durch welchen diejenigen Informationen herausgefiltert und strukturiert werden sollen, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind. Da eine bloße Bezeichnung von Kategorien meistens jedoch nicht ausreichend ist, um klar differenzieren zu können, welche Textstelle zu welcher

Kategorie zählt, wurden die einzelnen Kategorien um eine kurze Definition sowie Ankerbeispiele ergänzt. Des Weiteren wurde bei der Kategorienbildung darauf geachtet, dass die Kategorien weder zu umfangreich noch zu feingliedrig ausfallen und außerdem eindeutig voneinander abgegrenzt werden können, um eine klare Zuordnung der Textstellen zu gewährleisten. Hierzu wurden sogenannte ‚Codierregeln‘ entwickelt, die bestimmen, welche Aspekte eine Textstelle enthalten muss, damit sie einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden darf (vgl. Mayring 2010: 92).

Nach Mayring (2010) können die Kategorien entweder aus der Theorie abgeleitet (*deduktiv*) oder aus dem Material selbst entwickelt werden (*induktiv*). In der vorliegenden Arbeit wurde eine Kombination aus induktiver und deduktiver Kategorienbildung gewählt, um sowohl eine Passung des Kategoriensystems an das Material als auch den theoretischen Rahmen der Arbeit sicherzustellen. Während der Analyse wurde das Kategoriensystem zudem stets überarbeitet und rücküberprüft. So wurde in einem ersten Materialdurchlauf, der ca. 10% des Materials umfasste, überprüft, inwiefern, die vorab formulierten Kategorien und Codierregeln für die Anwendung auf das Material geeignet sind. An Stellen, wo dies nicht der Fall war, wurde das Kategoriensystem modifiziert und adaptiert, um eine adäquate Materialstruktur herausarbeiten zu können (vgl. Mayring 2010: 59, 83f.). Zuletzt wurden alle relevanten Textstellen bzw. Codiereinheiten paraphrasiert, generalisiert und abschließend reduziert, sodass sich ein gefülltes Kategoriensystem ergab, in dem alle relevanten Textstellen der Interviews jeweils einer Kategorie zugeordnet waren und alle Kategorien alle für sie relevanten Textstellen der Interviews enthielten (vgl. Mayring 2010: 69, 98; Vogt/Werner 2014: 64). Zur Erhöhung der interrater Reliabilität wurden alle Dateien von jeweils zwei Forschenden codiert und die Ergebnisse miteinander verglichen. Auch die Inhalte der in Kapitel 6.2.1 angeführten Dokumente wurden in das Kategoriensystem integriert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Bei der *quantitativen Datenauswertung* stand die deskriptive Beschreibung der prozentualen Verteilung im Vordergrund. So konnte zunächst identifiziert werden, ob sich beispielsweise prozentuale Unterschiede zwischen den Lehrkräften und den Schüler:innen auftraten. Für den Fall, dass sich prozentuale Unterschiede zwischen bestimmten Gruppen ergaben, wurden Mittelwertvergleiche durchgeführt, um zu prüfen, ob diese Unterschiede signifikant sind. Wurden nur zwei Gruppen auf signifikante Unterschiede überprüft, wurde ein ungepaarter t-Test durchgeführt. Der t-Test liefert die am besten interpretierbaren Ergebnisse, wenn beide Gruppen annähernd normalverteilt sind und Varianzhomogenität vorliegt. Um diese Voraussetzungen zu überprüfen, wurden vor der Durchführung des t-Tests ein Shapiro-Wilk-Test (Überprüfung der Normalverteilung) und ein Levene-Test (Überprüfung der Varianzhomogenität) durchgeführt. Obwohl die Annahme der Normalverteilung für den ungepaarten

t-Test theoretisch wichtig ist, haben zahlreiche Studien, darunter die Arbeiten von Rasch & Guiard (2004) und Wilcox (2012), gezeigt, dass dieser Test in der Praxis relativ robust gegenüber Verletzungen der Normalverteilungsannahme ist. Ab einer Stichprobengröße von 30 wird in Anlehnung an die Empfehlungen von Kubinger et al. (2009) generell empfohlen, auf den Test auf Normalverteilung zu verzichten. Stattdessen sollte die Anwendung des t-Tests für ungleiche Varianzen (Welch-Test) und die Interpretation des Ergebnisses erwogen werden. Aus diesen Gründen wurde in den Fällen, in denen die Annahme der Varianzhomogenität nicht erfüllt war, auf das robustere Testverfahren (Welch-Test) zurückgegriffen.

Wurden mehr als zwei Gruppen auf signifikante Unterschiede geprüft, wurde ein Mittelwertvergleich mittels einer einfaktoriellen ANOVA durchgeführt. Ähnlich wie beim t-Test konnte in zahlreichen Studien gezeigt werden, dass die ANOVA relativ robust gegenüber einer Verletzung der Normalverteilungsannahme ist (vgl. Blanca et al. 2017; Glass et al. 1972; Harwell et al. 1992; Lix et al. 1996). Bei Verletzung der Annahme der Varianzhomogenität wurde auch hier auf robustere Testverfahren mittels einer Welch-ANOVA zurückgegriffen. Da das alleinige Testverfahren der einfaktoriellen ANOVA nur Aussagen darüber zulässt, dass es signifikante Unterschiede zwischen bestimmten Gruppen gibt, aber keine Aussagen darüber, zwischen welchen Gruppen diese signifikanten Unterschiede liegen, wurde nach Feststellung einer signifikanten ANOVA ein Post-hoc-Test durchgeführt. Bei der Auswahl eines geeigneten Post-hoc-Tests stellt sich wiederum die Frage, ob eine Varianzgleichheit vorliegt und ob die Fallzahl in den jeweiligen Gruppen die gleiche ist. In Anlehnung an Lee & Lee 2018 wurde bei Varianzungleichheit und ungleicher Gruppengröße der Post-hoc-Test Games-Howell verwendet, um mögliche signifikante Unterschiede zwischen bestimmten Gruppen zu identifizieren (vgl. Lee/Lee 2018: 358).

Zudem wurden Unterschiede zwischen Gruppen untersucht, die jeweils nur zwei Ausprägungen besitzen und nominal skaliert sind. Um in solchen Fällen signifikante Unterschiede zu erkennen, wurden Odds Ratios berechnet. Mit Hilfe von Odds Ratios können Aussagen darüber getroffen werden, inwieweit das Vorhandensein eines bestimmten Merkmals in einer Gruppe die Chance des Eintretens eines bestimmten Ereignisses im Vergleich zu einer Gruppe ohne dieses Merkmal erhöht oder verringert. Zum Beispiel Schüler:innen mit oder ohne Migrationshintergrund hinsichtlich deren Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an spezifischen Mitbestimmungsstrukturen.

6.4 Gütekriterien und Grenzen der Forschung

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an den von der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) entwickelten Standards für Evaluationen, welche sich in vier Hauptkriterien mit insgesamt 25 Einzelstandards einteilen lassen:

- 1) Nützlichkeit,
- 2) Durchführbarkeit,
- 3) Fairness und
- 4) Genauigkeit.

Die *Nützlichkeitsstandards* beziehen sich hierbei primär auf den Nutzen und Zweck der Evaluation und umfassen u. a. die Berücksichtigung der Interessen aller am Evaluationsgegenstand Beteiligten und Betroffenen sowie eine deutliche Klärung der Evaluationszwecke. Die *Durchführbarkeitsstandards* zielen hingegen auf das konkrete Verfahren der geplanten Evaluation ab, unter dem Ziel, ein angemessenes Kosten-Nutzen-Verhältnis zu erzielen. Im Rahmen der *Fairnessstandards* sollen wiederum formale Vereinbarungen schriftlich festgehalten, unterschiedliche Sichtweisen von Beteiligten und Betroffenen beachtet sowie die erzielten Ergebnisse diesen soweit wie möglich zugänglich gemacht werden. Das letzte Gütekriterium der *Genauigkeitsstandards* umfasst darüber hinaus die exakte Beschreibung des Konzepts des Evaluationsgegenstands und dessen Umsetzung, eine ausführliche Kontextanalyse sowie die Berücksichtigung von Gütekriterien empirischer Forschung (vgl. DeGEval 2016).

In diesem Zuge orientiert sich die vorliegende Arbeit an den sechs allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2023):

- 1) Verfahrensdokumentation,
- 2) Argumentative Interpretationsabsicherung,
- 3) Regelgeleitetheit,
- 4) Nähe zum Gegenstand,
- 5) Kommunikative Validierung und
- 6) Triangulation.

Das Kriterium der *Verfahrensdokumentation* bezeichnet die ausführliche Dokumentation des Forschungsprozesses in Bezug auf die Explikation des Vorverständnisses sowie die Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums und die Durchführung und Auswertung der Datenerhebung, wohingegen sich die *Argumentative Interpretationsabsicherung* auf eine theoriegeleitete, sinnvolle und schlüssige Deutung sowie argumentative Begründungen bezieht (vgl. Mayring 2023: 123). Diese Kriterien werden in der vorliegenden Arbeit einerseits durch

den zuvor dargestellten Theorie- und Methodenteil, die Belegung von Originalaussagen durch Transkripte zur Ableitung von Interpretationen sowie eine kritische Diskussion der Ergebnisse in Kontrastierung mit anderer Literatur gewährleistet. Darüber hinaus folgt die vorliegende Evaluation dem von Mayring formulierten Kriterium der *Regelgeleitetheit*, indem sie das in den vorherigen Kapiteln beschriebene forschungspraktische Vorgehen verfolgt.

„Qualitative Forschung muss zwar offen sein gegenüber ihrem Gegenstand (...), auch bereit sein, vorgeplante Analyseschritte zu modifizieren, um dem Gegenstand näher zu kommen. Das darf aber nicht in ein völlig unsystematisches Vorgehen münden. Auch qualitative Forschung muss sich an bestimmte Verfahrensregeln halten, systematisch ihr Material bearbeiten“ (Mayring 2023: 123).

Das vierte Gütekriterium der *Nähe zum Gegenstand* wird einerseits durch den direkten Feldzugang zu den beforschten Schulen als auch einer stetigen Prüfung der Interessensübereinstimmung mit den Beforschten erfüllt. Durch die Nähe zum Gegenstand kann auch das fünfte Gütekriterium der *Kommunikativen Validierung* entsprechend adressiert werden, da den Beforschten die im Rahmen der Evaluation erzielten Ergebnisse offengelegt und gemeinsam reflektiert und diskutiert werden (vgl. Mayring 2023: 124). Unter dem letzten Gütekriterium der *Triangulation* wird übergeordnet die Steigerung der Forschungsqualität „durch die Verbindung mehrerer Analysegänge“ (Mayring 2023: 125) verstanden. So kommen im Rahmen der vorliegenden Arbeit sowohl verschiedene Datenquellen als auch unterschiedliche Interpreten und Methoden über qualitative (Dokumentenanalyse, Interviews mit verschiedenen Personengruppen) sowie quantitative Zugänge (im Rahmen einer Fragebogenstudie in den Kollegien und Gesamtschüler:innenschaften) zum Einsatz, wodurch Ergebnisse verglichen werden und bestehende Schwächen der jeweils anderen Analysewege zu einem gewissen Grad abgeschwächt bzw. ausgeglichen werden können.

Die soeben beschriebenen Gütekriterien der qualitativen Forschung decken sich laut Mayring (2023: 125) mit den Gütekriterien quantitativer Forschung in dem Sinne, „dass Verfahrensdokumentation und Regelgeleitetheit eher in Richtung Reliabilität weisen, Gegenstandsnahe und kommunikative Validierung in Richtung Validität sowie argumentative Interpretationsabsicherung und Triangulation in Richtung Objektivität.“

Trotz der Triangulation lassen sich wie in jeder empirischen Studie jedoch auch im Rahmen der vorliegenden Evaluation Grenzen und Limitationen erkennen. So handelt es sich bei dem vorliegenden Studiendesign um eine Querschnittstudie, wodurch keine direkten Vergleiche über Veränderungen anhand mehrerer Messzeitpunkte möglich sind. Die Studie erfasst Veränderungen sowohl im Rahmen der Fragebogenstudie als auch den Interviews lediglich retrospektiv in Form einer Momentaufnahme. Auch kann die vorliegende Studie keine

Aussagen darüber treffen, inwiefern geäußerte Zukunftsvisionen tatsächlich erreicht wurden oder ob sich die Einstellungen der Befragten nach dem Erhebungszeitraum verändert haben.

Darüber hinaus konnten im Rahmen der qualitativen Studie lediglich fünf Schüler:innen interviewt werden, die bereits an Runden Tischen teilgenommen haben, was eine eher geringe Fallzahl darstellt. Hierbei ermöglicht die Einschränkung auf Teilnehmende der Runden Tische auf der einen Seite zwar einen spezifischen Blick auf deren Sichtweise hinsichtlich der Kulturellen Schulentwicklung und Partizipationsmöglichkeiten; auf der anderen Seite kann jedoch keine Meinung der restlichen Schüler:innenschaft über das qualitative Design abgebildet werden. Ein Vergleich verschiedener Schüler:innen-Gruppen wird zwar durch den quantitativen Studienteil aufgegriffen, könnte aber zusätzlich um qualitative Teile erweitert werden, beispielsweise wenn es um die ausführliche Identifizierung möglicher Gründe für eine unterschiedliche Wahrnehmung der Kulturellen Schulentwicklung oder Partizipationsmöglichkeiten geht. Ähnliches lässt sich auch im Rahmen der Expert:innen-Interviews anführen: So inkludierte die Stichprobe Personen aus den Schulleitungen und Kulturteams der Schulen, was im Hinblick auf spezifisches Expert:innen-Wissen durchaus positiv zu beurteilen ist. Durch Hinzuziehung von weiterem Lehrpersonal, welches weder in die Schulleitung noch in ein Kulturteam involviert ist, könnten jedoch darüber hinaus mögliche Unterschiede zwischen den Personengruppen auch auf qualitativer Ebene betrachtet werden und Gründe für etwaige unterschiedliche Sichtweisen durch gezielte Nachfragen untersucht werden.

Zusammenfassend stellen die im Rahmen der vorliegenden Arbeit erzielten Befunde eine Momentaufnahme der Sichtweisen auf die Kulturelle Schulentwicklung an den sechs saarländischen Kulturschulen dar und ermöglichen einen ersten Einblick, wie die Teilnahme am Programm KULTURleben! innerhalb der Kollegien und Schüler:innenschaften bilanziert wird. Durch die Kombination von qualitativen und quantitativen Studienteilen können Schwächen der einzelnen methodischen Zugänge zu einem gewissen Grad ausgeglichen und Vorteile der Methodenkombination nutzbar gemacht werden.

7 Schulübergreifende Befunde zur Kulturellen Schulentwicklung

Nach der Erläuterung des dieser Arbeit zugrundeliegenden methodischen Vorgehens werden in den folgenden Kapiteln die zentralen Ergebnisse der Datenauswertung in schulübergreifender Form zusammenfassend dargestellt. Im ersten Schritt werden die Zielstellungen, welche die Schulen mit ihrer Teilnahme am Programm KULTURleben! verbinden (Kap. 7.1), angeführt, bevor die zum Befragungszeitpunkt wahrgenommene Schulentwicklung bilanziert und offene Handlungsfelder aufgezeigt werden (Kap. 7.2). Anschließend wird die besondere Relevanz von Fortbildungsangeboten im Bereich Kultureller Bildung verdeutlicht sowie Wünsche und Bedarfe von Seiten des Lehrpersonals skizziert (Kap. 7.3). Da die Partizipation der Schüler:innen einen wichtigen Aspekt im Rahmen der Schulentwicklung darstellt, wird außerdem betrachtet, wie sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler:innenschaft selbst Partizipationsmöglichkeiten auf Seiten der Schüler:innen wahrnehmen und inwiefern beide Gruppen diesbezüglich Veränderungen seit der Teilnahme an KULTURleben! feststellen (Kap. 7.4). Hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung wird zudem untersucht, in welchem Ausmaß das Lehrpersonal bereits neue ästhetisch-kreative Unterrichtsmethoden kennenlernen und anwenden konnte und welche Wünsche diesbezüglich noch bestehen (Kap. 7.5). Im vorletzten Kapitel wird die Relevanz regionaler Kulturpartner:innen, u.a. bezogen auf die regionale Bindung der Schüler:innen, verdeutlicht und bisherige Entwicklungen sowie künftige Visionen in diesem Bereich aufgezeigt (Kap. 7.6). Die Befunde schließen mit einem Überblick über das Belastungsempfinden der Lehrkräfte sowie deren Zufriedenheit hinsichtlich diverser Aspekte seit der Teilnahme an KULTURleben! (Kap. 7.7).

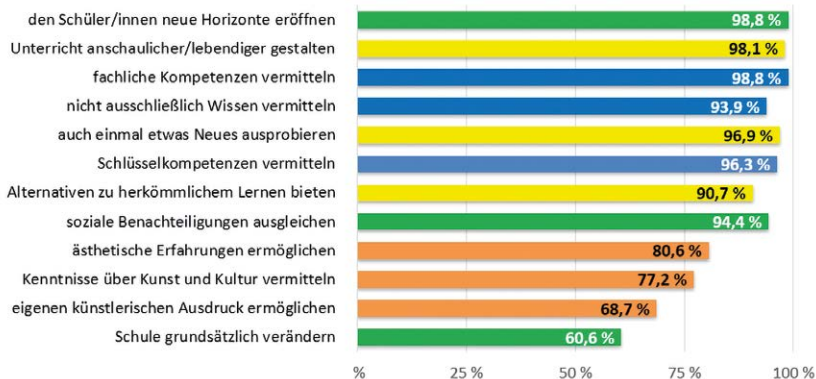
7.1 Zielstellungen der Schulen im Kontext kultureller Schulprofilierung

Mit ihrer Teilnahme am Programm KULTURleben! zielen die beteiligten Schulen in erster Linie auf eine systematische und nachhaltige Verankerung der Kulturellen Bildung im Schulalltag ab und möchten auf diese Weise eine langfristige Entwicklung ihrer Schule fördern. Im Rahmen der standardisierten

Lehrkräftebefragung geben hierbei 60,6% der Befragten an, Schule grundsätzlich verändern zu wollen (vgl. Abbildung 2).

Ziele der Lehrpersonen hinsichtlich Kultureller Bildung

Im Rahmen meiner Arbeit will ich...



RBT-L 2020	Prozentwerte	Zustimmung: [trifft eher zu] / [trifft voll und ganz zu]			
Item 20 (fachliche K.)	N= 163/167 Zust.: 161	Abl.: 2	Item 26 (ästh. Erf.)	N= 160/167 Zust.: 129	Abl.: 31
Item 21 (nicht a. Wissen)	N= 164/167 Zust.: 154	Abl.: 10	Item 27 (Horizonte)	N= 163/167 Zust.: 161	Abl.: 2
Item 22 (Anschaulichk.)	N= 160/167 Zust.: 157	Abl.: 3	Item 28 (Alternativen)	N= 162/167 Zust.: 147	Abl.: 15
Item 23 (künstler. Ausdr.)	N= 163/167 Zust.: 112	Abl.: 51	Item 29 (Kenntnisse)	N= 162/167 Zust.: 125	Abl.: 37
Item 24 (grundsätzlich)	N= 155/167 Zust.: 94	Abl.: 61	Item 30 (Schlüsselk.)	N= 161/167 Zust.: 155	Abl.: 6
Item 25 (Neues)	N= 163/167 Zust.: 158	Abl.: 5	Item 31 (soz. Benacht.)	N= 161/167 Zust.: 152	Abl.: 9

Abb. 2: Ziele der Lehrkräfte hinsichtlich Kultureller Bildung (schulübergreifend)

Im Fokus der Lehrkräfte steht die Zielvorstellung einer differenzierten und individualisierten Schul- und Unterrichtskultur, welche eine bestmögliche Förderung jedes einzelnen Kindes ermöglicht und jedem Schüler bzw. jeder Schülerin unabhängig von deren sozialem und ökonomischem Hintergrund gleiche Teilhabechancen bietet. Mithilfe der Projektteilnahme sollen Teilhabebarrrieren im Kontext Kultureller Bildung abgebaut und allen Schüler:innen gleichermaßen kulturelle Erfahrungen ermöglicht werden. Dementsprechend äußern über 94% aller Befragten den Wunsch, im Kontext von KULTURleben! soziale Benachteiligungen ausgleichen zu wollen (vgl. Abbildung 2).

Einen besonders hohen Stellenwert in den Zielvorstellungen der Lehrkräfte weist darüber hinaus eine ganzheitliche Förderung der Schüler:innen auf. So geben rund 94% der Befragten an, ihren Schüler:innen im Rahmen des Programms nicht ausschließlich Wissen vermitteln, sondern diesen vielmehr neue Horizonte eröffnen zu wollen (98,8%) (vgl. Abbildung 2). Neben der Vermittlung fachspezifischer Kenntnisse stellt folglich auch die Vermittlung diverser Kulturtechniken

sowie die Förderung des kreativen Potentials der Schüler:innen ein besonders relevantes Ziel der Lehrpersonen dar. In diesem Kontext kommt aus Sicht der Lehrkräfte auch der Demokratiebildung der Schüler:innen eine große Bedeutung zu, um diese zu selbstständigen, toleranten und respektvollen Bürger:innen erziehen und zu einem verantwortungsvollen und selbstbestimmten Leben befähigen zu können. Ziel ist es dabei, kulturelle und demokratische Bildung nicht bloß in den sogenannten klassischen musischen Fächern zu verankern, sondern mithilfe eines fächerübergreifenden, ganzheitlichen Konzepts auch in alle restlichen Fächer einfließen zu lassen und neben der Unterrichtszeit auch außerhalb des regulären Unterrichts Angebote zu ermöglichen.

Um eine derartige, ganzheitliche Förderung der Schüler:innen erreichen zu können, werden von Seiten der Lehrkräfte eine Erweiterung des eigenen Methodenrepertoires sowie das Erlernen kreativer Techniken angestrebt, wozu verstärkte Fortbildungsmöglichkeiten im Bereich der Kulturellen Bildung sowie ästhetisch-kreativer Unterrichtsmethoden als notwendig angesehen werden. Im Rahmen der quantitativen Befragung geben ca. 98% aller Lehrkräfte an, ihren eigenen Unterricht anschaulicher und lebendiger gestalten zu wollen und rund 97% äußern den Wunsch, im Zusammenhang mit KULTURleben! etwas Neues auszuprobieren zu möchten. Über drei Viertel des befragten Lehrpersonals stimmen der Aussage zu, den Schüler:innen im Rahmen ihres eigenen Unterrichts ästhetische Erfahrungen ermöglichen (80,6%) und Kenntnisse über Kunst und Kultur vermitteln zu wollen (77,2%) (vgl. Abbildung 2).

Im Rahmen der Interviews äußern einige Lehrpersonen darüber hinaus das Ziel, sowohl Schüler:innen als auch Eltern sowie kulturelle Partner:innen kontinuierlich und systematisch in den Prozess einzubinden und das Interesse an Kultureller Bildung auch bei bislang eher weniger interessierten Akteur:innen zu fördern. Angestrebt wird ein offener und wertschätzender Austausch, bei dem die Bedürfnisse und Wünsche aller Seiten ernst genommen werden und gegenseitige Impulse zu neuen Projektideen anregen. Die aktive Einbindung der Schüler:innen in Planungs- und Entscheidungsprozesse wird dabei als besonders relevant angesehen, um deren Kreativität und Eigeninitiative zu fördern.

Übergeordnet werden von einigen Lehrkräften zudem eine stärkere öffentlichkeitswirksame Funktion der Schule sowie eine Festigung dieser als Kulturort in der eigenen Region angestrebt.

7.2 Bilanzierung und Baustellen der Schulentwicklung in den Schulen

Im Rahmen der Fragebogenstudie hatten die Lehrkräfte der sechs Kulturschulen die Möglichkeit, anzugeben, wie sie bestimmte Entwicklungen seit Beginn von KULTURleben! einschätzen. Den stärksten Unterschied registriert das Lehrpersonal dabei auf dem Gebiet der kulturellen Aktivitäten, welche laut rund 82% der Befragten seit Beginn der Projektteilnahme zugenommen haben (vgl. Abbildung 3).

Wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit „KULTUR leben!“: Thema **Schulentwicklung**

Lehrkräfte-
perspektive

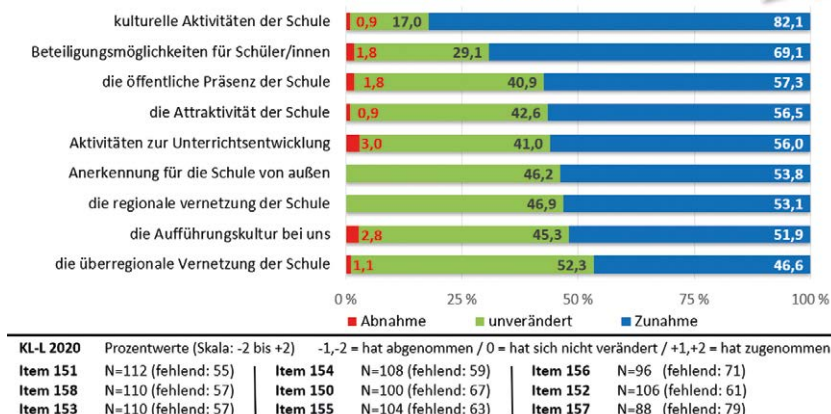


Abb. 3: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schulentwicklung (schulübergreifend)

An den Schulen in Rehlingen und Eppelborn wird die Zunahme der kulturellen Aktivitäten hierbei von allen befragten Lehrkräften wahrgenommen, während in Nohfelden-Türkismühle rund 96% und im Rastbachtal circa 71% der Befragten ein verstärktes Angebot kultureller Aktivitäten registrieren. An den Schulen in Dillingen und Sulzbach geht jeweils mehr als die Hälfte des Lehrpersonals von einer Zunahme des kulturellen Angebots aus (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Kulturelle Aktivitäten (schuldifferenziert)

„Kulturelle Aktivitäten sind im Vergleich zum Zeitraum vor der Programmteilnahme...“	viel geringer / etwas geringer	genau gleich	etwas größer / viel größer
Rastbachtal	0%	28,6%	71,4%
Nohfelden-Türkismühle	0%	3,8%	96,2%
Rehlingen	0%	0%	100%
Eppelborn	0%	0%	100%
Sulzbach	0%	44,4%	55,6%
Dillingen	4,8%	38,1%	57,1%
GESAMT	0,9%	17,0%	82,1%
weiß nicht / keine Angabe: 55			

Hinsichtlich der Veränderungen seitens der Schüler:innenschaft konstatieren 69% aller befragten Lehrkräfte gestiegene Beteiligungsmöglichkeiten seit Beginn der Projektteilnahme (vgl. Abbildung 3) und rund 55% erleben ihre Schüler:innen seitdem als engagierter und initiativer hinsichtlich der Möglichkeiten, sich kulturell zu beteiligen (vgl. Abbildung 4). Des Weiteren hat über die Hälfte aller Befragten den Eindruck, dass die Schüler:innen selbstbewusster auftreten und selbstständiger agieren als dies vor der Teilnahme an KULTURleben! der Fall war (vgl. Abbildung 4). Ein verstärktes Selbstbewusstsein seitens der Schüler:innenschaft wird dabei vor allem in Eppelborn beobachtet (85%), was mit dem vergleichsweise sehr hoch ausgeprägten Kulturprofil der Schule in Verbindung stehen könnte. Auch an den Schulen in Nohfelden-Türkismühle (58,3%) und Rehlingen (55,6%) nehmen die Lehrkräfte ihre Schüler:innen mehrheitlich selbstbewusster wahr, wohingegen an den restlichen drei Schulen im Rastbachtal sowie in Sulzbach und Dillingen jeweils über die Hälfte des Lehrpersonals keine Veränderungen diesbezüglich registriert (vgl. Tabelle 2).

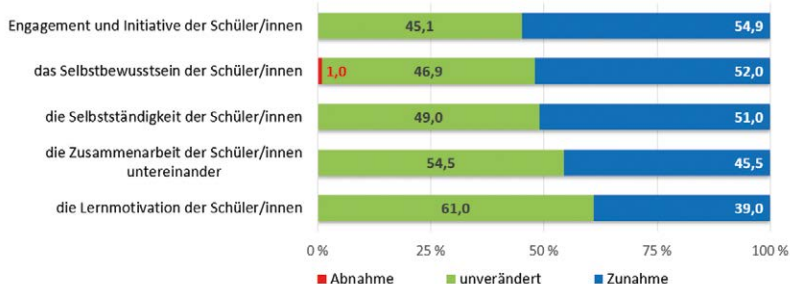
Tab. 2: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive:
Selbstbewusstsein der Schüler:innen (schuldifferenziert)

„Das Selbstbewusstsein der Schüler:innen ist im Vergleich zum Zeitraum vor der Programmteilnahme...“	viel geringer / etwas geringer	genau gleich	etwas größer / viel größer
Rastbachtal	0%	57,9%	42,1%
Nohfelden-Türkismühle	0%	41,7%	58,3%
Rehlingen	0%	44,4%	55,6%
Eppelborn	0%	15,0%	85,0%
Sulzbach	11,1%	55,6%	33,3%
Dillingen	0%	76,5%	23,5%
GESAMT	1,0%	46,9%	52,0%
weiß nicht / keine Angabe: 69			

Weiterhin sind rund 46% aller Lehrkräfte der Meinung, dass die Schüler:innen seit Beginn von KULTURleben! besser untereinander zusammenarbeiten und 39% gehen von einer gesteigerten Lernmotivation durch das breitere kulturelle Angebot aus (vgl. Abbildung 4).

Wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit „KULTUR leben!“, Thema **Schüler/innen**

Lehrkräfte-
perspektive



KL-L 2020 Prozentwerte (Skala: -2 bis +2) -1,-2 = hat abgenommen / 0 = hat sich nicht verändert / +1,+2 = hat zugenommen
 Item 172 (Eng./Initiative) N=102 (fehlend: 65) Item 174 (Zusammenarbeit) N=101 (fehlend: 66)
 Item 170 (Selbstbew.) N=98 (fehlend: 69) Item 173 (Lernmotivation) N=100 (fehlend: 67)
 Item 171 (Selbstständ.) N=100 (fehlend: 67)

Abb. 4: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schüler:innenschaft (schulübergreifend)

Die positiven Auswirkungen auf die Schüler:innenschaft werden auch in einigen Interviews mit den Lehrkräften der entsprechenden Schulen hervorgehoben. So vermerken die Lehrkräfte vereinzelt u.a. ein höflicheres Benehmen sowie eine bessere Ausdrucksweise seitens ihrer Schüler:innen, was auch von außerschulischen Personen und der Elternschaft positiv zurückgemeldet werde. Darüber hinaus sei ein größeres Verständnis untereinander beobachtbar sowie ein verstärktes gemeinsames Aushandeln friedvoller Lösungen bei Konflikten.

Neben einer Steigerung kultureller Aktivitäten sowie positiver Veränderungen auf Seiten der Schüler:innenschaft sind rund 57% aller Befragten zudem der Meinung, dass sich die öffentliche Präsenz der eigenen Schule seit Beginn der Projektteilnahme verbessert und in diesem Zusammenhang eine Attraktivitätssteigerung stattgefunden habe (vgl. Abbildung 3). Die Wahrnehmung, dass sich das Kulturprofil positiv auf die Außendarstellung der Schule auswirkt, wird insbesondere in Eppelborn (95,5%) geteilt, gefolgt von Rehlingen (70%) und Nohfelden-Türkismühle (64%). Im Rastbachtal nimmt etwa die Hälfte des Kollegiums eine Attraktivitätssteigerung wahr, wohingegen an den Schulen in Dillingen (23,8%) und Sulzbach (12,5%) deutlich geringere Effekte diesbezüglich beobachtet werden (vgl. Tabelle 3).

Tab. 3: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive:
Attraktivität der Schule (schuldifferenziert)

„Die Attraktivität der Schule ist im Vergleich zum Zeitraum vor der Programmteilnahme...“	viel geringer / etwas geringer	genau gleich	etwas größer / viel größer
Rastbachtal	4,5%	45,5%	50,0%
Nohfelden-Türkismühle	0%	36,0%	64,0%
Rehlingen	0%	30,0%	70,0%
Eppelborn	0%	4,5%	95,5%
Sulzbach	0%	87,5%	12,5%
Dillingen	0%	76,2%	23,8%
GESAMT	0,9%	42,6%	56,5%
weiß nicht / keine Angabe: 59			

Auch innerhalb der Interviews äußern einige Lehrkräfte die Wahrnehmung einer ‚Imageverbesserung‘ der Schule durch KULTURleben! und vermerken eine positive Resonanz von außen, welche sich u. a. durch verstärkte Nachfragen zur Teilnahme an schulischen Veranstaltungen von externen Personen sowie einem positiven Feedback auf Ausstellungen u.ä. äußern würde. Das positive Feedback außenstehender Personen trage dabei zu einer gesteigerten Motivation auf Seiten der Schüler:innen bei und bestärke diese in ihren Leistungen. Insgesamt teilt über die Hälfte der befragten Lehrkräfte (51,9%) die Meinung, dass eine Verbesserung der Aufführungskultur an der eigenen Schule stattgefunden habe (vgl. Abbildung 3).

Da mit KULTURleben! der Anspruch verbunden ist, nicht nur einzeln additive Kulturprojekte umzusetzen, sondern auch langfristig daran zu arbeiten, Kulturelle Bildung im alltäglichen Unterrichtsgeschehen stärker zu berücksichtigen, wurden die Lehrkräfte im Fragebogen des Weiteren zu ihrer Einschätzung der Unterrichtsentwicklung befragt. Hierbei geben 56% aller Lehrkräfte an, dass ihrer Ansicht nach seit Beginn der Projektteilnahme mehr Aktivitäten zur Unterrichtsentwicklung stattfinden (vgl. Abbildung 3). Dies bedeutet, dass zunehmend Wege gefunden werden, um nicht allein kognitives Lernen anzubieten, sondern das Unterrichtsgeschehen vermehrt mittels künstlerischer, schauspielerischer, musischer, bewegungsorientierter und anderer kreativer Zugänge zu

bereichern. Insbesondere die Lehrpersonen der Schulen in Eppelborn (78,3%), Rehlingen (75%) und Nohfelden-Türkismühle (66,7%) beobachten positive Veränderungen im Bereich der Unterrichtsentwicklung, wohingegen an den restlichen drei Schulen im Rastbachtal (36,8%) sowie in Dillingen (31,3%) und Sulzbach (28,6%) eine kulturelle Unterrichtsentwicklung derzeit in geringerem Umfang konstatiert wird und stärker der Eindruck überwiegt, dass der Unterricht eher so wie vor der Projektteilnahme abläuft (vgl. Tabelle 4).

Tab. 4: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive:
Aktivitäten zur Unterrichtsentwicklung (schuldifferenziert)

„Die Aktivitäten zur Unterrichtsentwicklung sind im Vergleich zum Zeitraum vor der Programmteilnahme...“	viel geringer / etwas geringer	genau gleich	etwas größer / viel größer
Rastbachtal	5,3%	57,9%	36,8%
Nohfelden-Türkismühle	0%	33,3%	66,7%
Rehlingen	0%	25,0%	75,0%
Eppelborn	4,3%	17,4%	78,3%
Sulzbach	0%	71,4%	28,6%
Dillingen	6,3%	62,5%	31,3%
GESAMT	3,0%	41,0%	56,0%
weiß nicht / keine Angabe: 67			

Insgesamt geben nur 43% aller Befragten an, dass sich ihr methodisches Repertoire in Bezug auf ästhetische Unterrichtszugänge erweitert habe (vgl. Abbildung 5), was im Kontrast zum Ziel fast aller Lehrkräfte (98,1%) steht (vgl. Kap. 7.1), den eigenen Unterricht anschaulicher und lebendiger gestalten zu wollen. Dieser Befund weist auf die Notwendigkeit attraktiver Qualifizierungsangebote für das Lehrpersonal hin, damit die Lehrkräfte sich ihrem Bedarf entsprechend weiterbilden können (vgl. Kap. 7.3).

Im Zuge der Programmteilnahme an KULTURleben! registrieren zum Befragungszeitpunkt rund 53% der Lehrkräfte eine Zunahme der regionalen Vernetzung, während knapp 47% eine stärkere überregionale Vernetzung konstatieren (vgl. Abbildung 3). Auf die eigene Person bezogen geben rund 42%

der Lehrer:innen an, dass sich ihr allgemeines künstlerisches und kulturelles Interesse erhöhte habe und fast 30% berichten von einer Zunahme der persönlichen Identifikation mit der eigenen Schule (vgl. Abbildung 5).

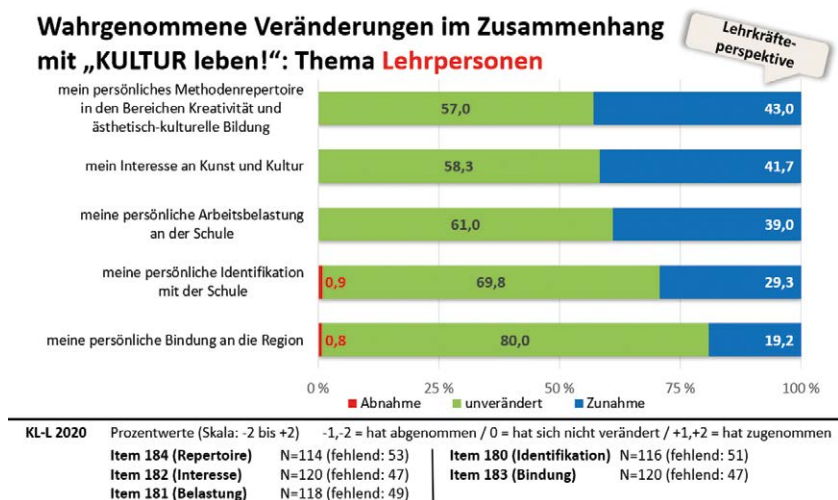


Abb. 5: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Lehrpersonen (schulübergreifend)

Neben der Lehrkräftebefragung wurde auch in der Schüler:innenbefragung erkundet, welche Veränderungen die Schüler:innen seit der Teilnahme an KULTURleben! wahrnehmen. Im Unterschied zu den Lehrkräften ergibt sich insgesamt ein etwas kritischeres Bild, da bei vielen Fragen der Eindruck überwiegt, dass die aktuelle Situation in etwa mit der früheren vergleichbar sei. Dennoch ist der Anteil derer, die positive Effekte angeben insgesamt größer als der Anteil derer, die negative Effekte konstatieren. So nimmt immerhin fast ein Drittel der Schüler:innen wahr, dass ihre Lehrer:innen versuchen, kreative(re) Methoden im Unterricht auszuprobieren. Des Weiteren sind 31% der Meinung, dass das Ansehen der eigenen Schule von KULTURleben! profitiere, wobei der höchste Wert diesbezüglich in Nohfelden-Türkismühle (43,9%) festgestellt werden kann (vgl. Kap. 8.2.5). Rund ein Viertel der Schüler:innen gibt zudem an, dass sich ihr persönliches Wohlbefinden an der Schule erhöhte habe und knapp 22% nehmen verstärkte Partizipationsmöglichkeiten wahr (vgl. Abbildung 6).

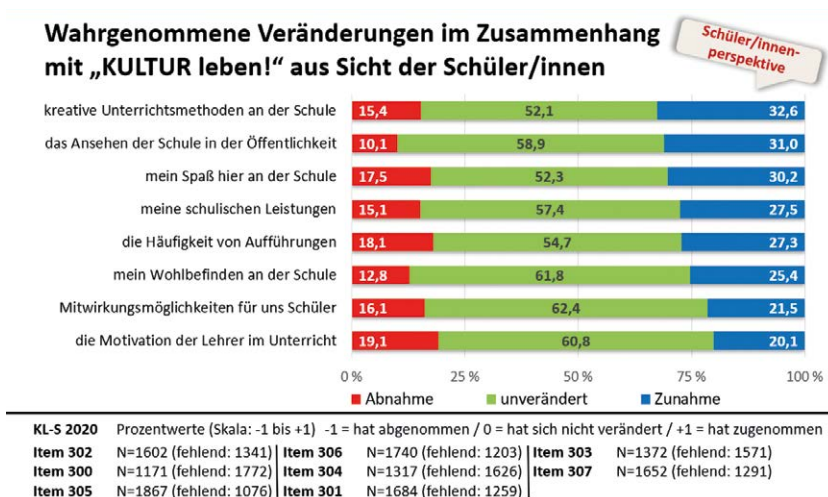


Abb. 6: Wahrgenommene Veränderungen aus Schüler:innenperspektive (schulübergreifend)

7.3 Qualifizierung von Lehrpersonen und Fortbildungsbedarfe

Einen wichtigen Aspekt im Rahmen des KULTURleben!-Programms nehmen Fortbildungsangebote ein, welche den Lehrkräften zentrale Entwicklungsimpulse für eine Weiterentwicklung ihrer Unterrichtspraxis im Sinne Kultureller Bildung bieten können. Die Fortbildungen ermöglichen es den teilnehmenden Lehrkräften, den Wert künstlerischer Arbeitsweisen auch für andere Fächer zu entdecken und deren Beitrag zur Erkenntniserweiterung zu nutzen. Mithilfe Kultureller Bildung im Unterrichtsgeschehen können wiederum Kreativität, Imagination, Problemlösefähigkeiten sowie die Selbsttätigkeit der Schüler:innen unterstützt werden, weswegen eine hohe Beteiligungsquote an Fortbildungen eine der wichtigsten Herausforderungen für eine langfristige kulturelle Unterrichtsentwicklung der KULTURleben!-Schulen darstellt.

Zum Befragungszeitpunkt wurden schulinterne Fortbildungen zum Thema KULTURleben! von fast einem Drittel des Lehrpersonals besucht, wohingegen landesweite Fortbildungen insgesamt lediglich in einem geringen Maß von rund 15% aller Lehrkräfte wahrgenommen wurden (vgl. Abbildung 7).

Fortbildungsteilnahme in den Kollegien (2019-2020)

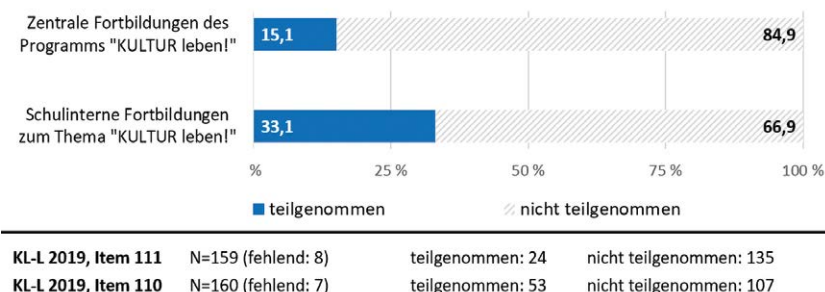


Abb. 7: Fortbildungsteilnahme in den Kollegien 2019/20 (schulübergreifend)

Sowohl hinsichtlich der Teilnahme an landesweiten als auch schulinternen Fortbildungen lassen sich jedoch recht große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen feststellen. So geben an der Schule in Eppelborn rund 30% und im Rastbachtal 28% des Kollegiums an, landesweite Fortbildungsangebote genutzt zu haben, wohingegen in Sulzbach lediglich eine Person und in Dillingen zwei Personen von einem derartigen Fortbildungsbesuch berichten (vgl. Retzar 2021: 29). Für die geringe Teilnahmequote an landesweiten Fortbildungen lassen sich mehrere mögliche Gründe anführen: Zum einen waren in Folge der Pandemie und den damit einhergehenden Kontaktbeschränkungen sowie zahlreichen Absagen von Präsenzveranstaltungen allgemein weniger Möglichkeiten gegeben, zentrale Fortbildungen zu besuchen. Darüber hinaus spielen aber auch Mobilitätsanforderungen und die einzukalkulierenden Fahrtzeiten für den Besuch kurzer Veranstaltungen eine erschwerende Rolle. Des Weiteren besteht eine Herausforderung bei landesweiten Fortbildungen darin, neben den Mitgliedern des Kulturteams auch weitere Lehrpersonen für die Qualifizierungsangebote zu interessieren, welche bislang eventuell nur wenig eigene Berührungspunkte zu ästhetischen Unterrichtszugängen aufweisen.

Auch im Hinblick auf schulinterne Fortbildungen lassen sich die höchsten Teilnahmequoten an den Schulen im Rastbachtal (64%) sowie in Eppelborn (69,6%) feststellen. An der Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle geben immerhin rund 42% an, an einer schulinternen Fortbildung zum Programm KULTURleben! teilgenommen zu haben, wohingegen derartige Fortbildungen in Sulzbach von etwas weniger als einem Viertel des Lehrpersonals (23,1%) und in Dillingen von rund einem Zehntel (10,9%) der Lehrkräfte besucht worden sind. Auffällig ist, dass an der Lothar-Kahn-Schule Rehlingen keine einzige Person von einem Besuch einer schulinternen Fortbildung zu KULTURleben!

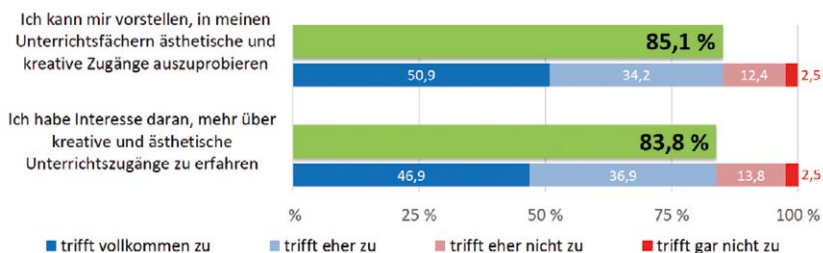
berichtet, was die Vermutung nahelegt, dass ein derartiges Angebot zum Befragungszeitpunkt noch nicht stattgefunden hat (vgl. Tabelle 5).

Tab. 5: Teilnahmequote schulinterne Fortbildungen (schuldifferenziert)

„Haben Sie schon einmal an einer schulinternen Fortbildung zum Programm ‚KULTUR leben!‘ bzw. zur Kulturellen Bildung teilgenommen?“	ja	nein
Rastbachtal	64,0%	36,0%
Nohfelden-Türkismühle	41,9%	58,1%
Rehlingen	0%	100%
Eppelborn	69,6%	30,4%
Sulzbach	23,1%	76,9%
Dillingen	10,9%	89,1%
GESAMT	33,1%	66,9%
keine Angabe: 7		

Positiv hervorzuheben ist jedoch, dass auf Seiten der Lehrkräfte insgesamt ein hohes Interesse an derartigen Weiterbildungsmöglichkeiten zu bestehen scheint. So geben innerhalb der standardisierten Befragung rund 84% des Lehrpersonals an, ein Interesse am näheren Kennenlernen ästhetischer und kreativer Unterrichtszugänge zu haben (vgl. Abbildung 8). In Eppelborn zeigt sich das komplette Lehrpersonal hieran interessiert, während das Interesse an allen restlichen Schulen jeweils bei mindestens 70% liegt (vgl. jeweils Kap. 8.1.6 – 8.6.6). Eine Mehrheit der Befragten von rund 85% zieht es zudem in Betracht, innerhalb des eigenen Unterrichts selbst einmal kreative Lernmethoden auszuprobieren (vgl. Abbildung 8).

Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge



KL-L 2020, Item 100	N=161	trifft voll zu: 82 weiß nicht: 4	eher: 55 fehlend: 2	eher nicht: 20 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 4 MW=3,34 SD=0,79
KL-L 2020, Item 101	N=160	trifft voll zu: 75 weiß nicht: 5	eher: 59 fehlend: 2	eher nicht: 22 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 4 MW=3,28 SD=0,79

Abb. 8: Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge (schulübergreifend)

Vor allem an den Schulen in Eppelborn (95,7%), im Rastbachtal (88,5%) sowie in Dillingen (87,2%) sind die Kollegien zu sehr hohen Anteilen offen gegenüber ästhetischen Zugängen eingestellt. Aber auch an den restlichen drei Schulen in Nohfelden-Türkismühle, Sulzbach und Rehlingen bringen jeweils mehr als drei Viertel des Lehrpersonals zum Ausdruck, dass sie sich den Einsatz derartiger Unterrichtszugänge vorstellen können (vgl. Tabelle 6).

Tab. 6: Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge (schuldifferenziert)

„Ich kann mir vorstellen, in meinen Unterrichtsfächern ästhetische und kreative Unterrichtszugänge auszuprobieren“	trifft eher nicht zu / trifft gar nicht zu	trifft eher zu / trifft voll zu
Rastbachtal	11,5%	88,5%
Nohfelden-Türkismühle	23,3%	76,7%
Rehlingen	18,2%	81,8%
Eppelborn	4,3%	95,7%
Sulzbach	23,1%	76,9%
Dillingen	12,8%	87,2%
GESAMT	14,9%	85,1%
weiß nicht / keine Angabe: 6		

Dezidiert werden Wünsche geäußert, mehr künstlerische Arbeitstechniken kennenzulernen, die sich auch im Unterricht anderer Fächer anwenden lassen können, wie etwa in Mathematik oder Physik. Darüber hinaus besteht das Interesse, sich für Kooperationen fortzubilden, etwa in museumspädagogischer Hinsicht. Auch Musical- und Tanzfortbildungen werden gewünscht, ebenso wie Anregungen zum kreativen Schreiben und zur Fotografie.

Innerhalb der Interviews werden die bislang wahrgenommenen Fortbildungsangebote überwiegend positiv beschrieben und als sehr nachhaltig und lehrreich bewertet. Laut Meinung der teilnehmenden Lehrkräfte bieten die Angebote zahlreiche Anregungen und Impressionen zur eigenen Unterrichtsentwicklung, weswegen auch hier vermehrt der Wunsch nach mehr Fortbildungsmöglichkeiten bzw. der Möglichkeit diese trotz oftmals bestehendem Personalmangel und/oder zusätzlich anfallender Kosten in stärkerem Ausmaß wahrnehmen zu können. Insbesondere zentrale Fortbildungsangebote scheinen von besonderer Relevanz zu sein, da sie durch die Ermöglichung alltagsfremder Begegnungen verstärkt Offenheit erzeugen.

7.4 Partizipation und Demokratielernen

Für die Realisierung des Projekts KULTURleben! ist die Beteiligung der Schüler:innen von hoher Bedeutung, weswegen innerhalb des Fragebogens wichtige Aspekte bezüglich der Partizipation sowohl im Lehrer:innen- als auch Schüler:innenfragebogen berücksichtigt wurden.

Auffällig ist, dass sich hierbei starke Unterschiede im Antwortverhalten zwischen beiden Gruppen sowie den einzelnen Schulen feststellen lassen. So sind rund 83% aller befragten Lehrkräfte der Meinung, die lebensweltlichen Interessen der Schüler:innen im Rahmen von KULTURleben! zu berücksichtigen und passende Angebote bereitzustellen (vgl. Abbildung 9). Die höchsten Zustimmungswerte lassen sich diesbezüglich an den Schulen in Nohfelden-Türkismühle (96,3%), Eppelborn (95,7%) und Dillingen (86,7%) feststellen. In Rehlingen stimmen 71,4% der Lehrkräfte der Berücksichtigung lebensweltlicher Interessen der Schüler:innen zu, wohingegen diese Meinung im Rastbachtal von rund zwei Drittel (66,7%) und in Sulzbach von mehr als der Hälfte (58,3%) der Befragten geteilt wird (vgl. Retzar 2021).

Insgesamt sind 63% aller Befragten dabei der Meinung, dass die Schüler:innen im Rahmen von KULTURleben! an der Ausgestaltung des kulturellen Schulprofils beteiligt werden, wobei sich auch hier starke Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen feststellen lassen (vgl. Abbildung 9). Die mit Abstand größte Zustimmung zeigt das Lehrpersonal der Schule in Nohfelden-Türkismühle, wo rund 93% der Meinung sind, die Schüler:innen an der Ausgestaltung der kulturellen Aktivitäten zu beteiligen. In Eppelborn (70,8%) und Rehlingen

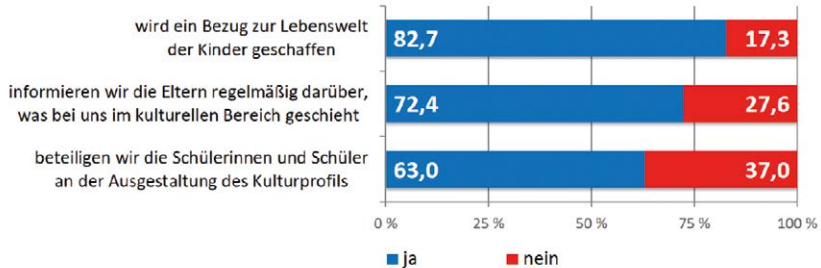
(66,7%) teilen jeweils über zwei Drittel der Lehrkräfte diese Meinung und in Dillingen (58,6%) und Sulzbach (54,5%) gehen immerhin mehr als die Hälfte der Lehrer:innen von einer Einbeziehung der Schüler:innen hinsichtlich der kulturellen Ausgestaltung aus. Lediglich im Rastbachtal ist zum Befragungszeitpunkt weniger als ein Viertel der Lehrkräfte (23,8%) der Überzeugung, genügend Partizipationsmöglichkeiten für die Schüler:innen diesbezüglich bereitzustellen (vgl. Retzar 2021).

Innerhalb der Interviews äußern alle befragten Lehrkräfte das Ziel, den Schüler:innen hohe Partizipationsmöglichkeiten bieten zu wollen und führen an, diese durch eine große Offenheit für Vorschläge zunehmend zu eigenen Ideen und deren aktiver Einbringung ermutigen zu wollen. Insbesondere durch die Mitwirkung an Runden Tischen bieten sich in den Augen der Lehrkräfte verstärkte Partizipationsmöglichkeiten und ein guter Einblick in das Funktionieren demokratischer Prozesse.

Hinsichtlich Partizipationsmöglichkeiten auf Seiten der Elternschaft geben rund 72% aller befragten Lehrkräfte an, dass eine regelmäßige Informierung der Eltern über kulturelle Entwicklungen stattfindet, wobei sich die einzelnen Kollegien auch hier in ihrem Antwortverhalten unterscheiden (vgl. Abbildung 9). So sagen in Nohfelden-Türkismühle knapp 97% der Lehrkräfte aus, Eltern regelmäßig darüber zu informieren, was innerhalb ihrer Schule im kulturellen Bereich geschieht. Auch das Lehrpersonal in Rehlingen (84,6%) und Eppelborn (82,6%) geht in hohem Umfang von einer regelmäßigen Informierung der Elternschaft aus, während in Dillingen (68%) immerhin gut zwei Drittel der Lehrkräfte diese Einschätzung teilen. Lediglich an den Schulen in Sulzbach (45,5%) und im Rastbachtal (40,9%) sind weniger als die Hälfte der Lehrer:innen der Überzeugung, dass eine regelmäßige Informierung der Eltern diesbezüglich stattfindet (vgl. Retzar 2021).

Aspekte der Partizipation aus Sicht der Lehrpersonen

Für „KULTUR leben!“...

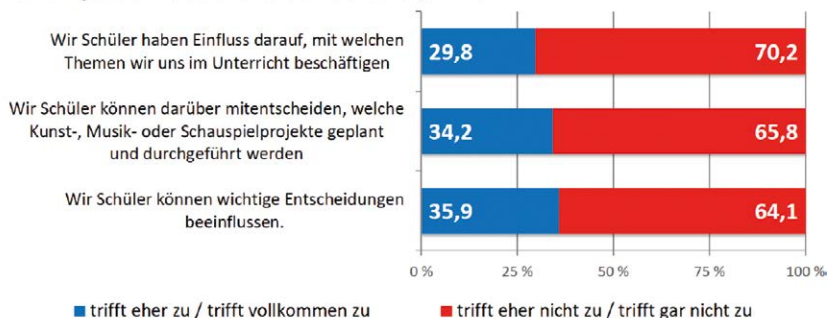


KL-L 2020, Item 48 N=127	trifft voll zu: 40 weiß nicht: 36	eher: 65 fehlend: 4	eher nicht: 16 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 6 MW=3,09 SD=0,79
KL-L 2020, Item 49 N=123	trifft voll zu: 29 weiß nicht: 41	eher: 60 fehlend: 3	eher nicht: 25 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 9 MW=2,89 SD=0,85
KL-L 2020, Item 47 N=127	trifft voll zu: 23 weiß nicht: 37	eher: 57 fehlend: 3	eher nicht: 34 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 13 MW=2,71 SD=0,88

Abb. 9: Partizipation aus Lehrkräfteperspektive (schulübergreifend)

Von Seiten der Schüler:innenschaft werden die eigenen Partizipationsmöglichkeiten insgesamt kritischer eingeschätzt. So gibt nur ein gutes Drittel aller Schüler:innen (34,2%) an, Möglichkeiten zur Mitentscheidung bei der Planung kultureller Projekte wahrzunehmen, während aus der Sicht von 65,8% keine derartigen Partizipationsmöglichkeiten gegeben sind. Ähnlich gering wird auch die Möglichkeit, Einfluss auf Unterrichtsthemen nehmen zu können, eingeschätzt; hier stimmen knapp 30% derartigen Partizipationsmöglichkeiten zu (vgl. Abbildung 10).

Partizipation aus Sicht der Schüler/innen



KL-S 2020, Item 83 N=2564	trifft voll zu: 137 weiß nicht: 293	eher: 627 fehlend: 86	eher nicht: 1026 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 774 MW=2,05 SD=0,87
KL-S 2020, Item 84 N=2409	trifft voll zu: 173 weiß nicht: 428	eher: 652 fehlend: 106	eher nicht: 926 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 658 MW=2,14 SD=0,91
KL-S 2020, Item 87 N=2294	trifft voll zu: 165 weiß nicht: 530	eher: 658 fehlend: 119	eher nicht: 859 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 612 MW=2,16 SD=0,90

Abb. 10: Partizipation aus Schüler:innenperspektive (schulübergreifend)

In Eppelborn ist der Eindruck der Mitwirkungsmöglichkeiten im Unterricht mit 43,1% am höchsten, während Nohfelden-Türkismühle mit 23,7% den geringsten Zustimmungswert aufweist. Bezogen auf die Partizipationsmöglichkeiten im Rahmen kultureller Projekte weist Eppelborn (53,6%) ebenfalls die höchste Zustimmung seitens der Schüler:innenschaft auf, wohingegen die niedrigste Zustimmungsquote (26,4%) in Sulzbach festzustellen ist (vgl. Kap. 8.1.7 – 8.6.7). Während 23 % aller Schülerinnen und Schüler angeben, sich ausreichend an KULTURleben! beteiligt zu fühlen, liegt dieser Wert unter den Teilnehmenden an Runden Tischen mit 42% deutlich höher, was auf die besondere Relevanz derartiger Mitbestimmungsgremien verweist (vgl. Retzar 2021: 30). Hinsichtlich der wahrgenommenen Veränderungen seit der Teilnahme an KULTURleben! hat etwas mehr als ein Fünftel (21,5%) aller Schüler:innen den Eindruck, dass sich ihre Partizipationsmöglichkeiten verbessert haben. In Rehlingen und Eppelborn nehmen ca. 27% der Schüler:innen eine erhöhte Beteiligungspraxis wahr; in Nohfelden-Türkismühle immerhin rund 23%. An den restlichen drei Schulen gehen jeweils über 80% von keinen zusätzlichen Beteiligungsmöglichkeiten aus (vgl. Tabelle 7).

Tab. 7: Partizipation aus Schüler:innenperspektive (schuldifferenziert)

„Seitdem wir 2018 eine Kulturschule wurden, haben Mitwirkungsmöglichkeiten für uns Schüler generell...“	abgenommen	sich nicht verändert	zugenommen
Rastbachtal	17,0%	63,7%	19,4%
Nohfelden-Türkismühle	12,1%	64,6%	23,3%
Rehlingen	15,8%	57,0%	27,2%
Eppelborn	10,6%	61,9%	27,4%
Sulzbach	24,7%	57,3%	18,0%
Dillingen	19,6%	62,0%	18,5%
GESAMT	16,1%	62,4%	21,5%
weiß nicht / keine Angabe: 1.571			

Infolge der wahrgenommenen Diskrepanz zwischen Lehrer:innen- und Schüler:inneneindruck scheinen Möglichkeiten zur Schüler:innenbeteiligung ein besonders bedeutsames Thema für die künftige Weiterentwicklung des Profils von KULTURleben! zu sein.

7.5 Unterrichtsentwicklung

Von besonderem Interesse ist für die KULTURleben!-Schulen die Frage nach einer veränderten Unterrichtspraxis, da im Rahmen der Programmteilnahme nicht nur außerunterrichtliche Aktivitäten umgesetzt werden sollen, sondern darüber hinaus beabsichtigt wird, die Lehrkräfte langfristig für die Ermöglichung ästhetischer Lernerfahrungen in ihrem eigenen Unterrichtsgeschehen zu motivieren und zu befähigen. Insgesamt geben zum Befragungszeitpunkt 43% der Lehrkräfte an, dass sie ihre Kompetenzen in den Bereichen der Kreativität und ästhetisch-kulturellen Bildung bereits erweitern konnten. Hierbei lässt sich jedoch eine starke Kluft zwischen den einzelnen Schulen feststellen: Während in Eppelborn fast 64% der Lehrer:innen eine Zunahme des eigenen Methodenrepertoires konstatieren, gehen im Rastbachtal (45,8%) sowie in Nohfelden-Türkismühle (42,3%) und Rehlingen (40%) jeweils etwas weniger als die Hälfte der Befragten von einer bereits stattgefundenen Erweiterung ihrer Kenntnisse

und Kompetenzen im ästhetisch-kulturellen Bereich aus. In Dillingen berichten lediglich rund 30% von einer Erweiterung des eigenen Methodenrepertoires und in Sulzbach liegt der Anteil mit 22,2% am niedrigsten (vgl. Tabelle 8).

Tab. 8: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive:
Methodenrepertoire (schuldifferenziert)

„Mein persönliches Methodenrepertoire in den Bereichen Kreativität und ästhetisch-kulturelle Bildung ist im Vergleich zum Zeitraum vor der Programmteilnahme..“	viel geringer / etwas geringer	genau gleich	etwas größer / viel größer
Rastbachtal	0%	54,2%	45,8%
Nohfelden-Türkismühle	0%	57,7%	42,3%
Rehlingen	0%	60,0%	40,0%
Eppelborn	0%	36,4%	63,6%
Sulzbach	0%	77,8%	22,2%
Dillingen	0%	69,6%	30,4%
GESAMT	0%	57,0%	43,0%
weiß nicht / keine Angabe: 53			

In Bezug auf die Aspekte der Unterrichtsentwicklung deckt sich die Sicht der Schüler:innen zu Teilen mit der der Lehrkräfte. Vor allem die Schüler:innen in Eppelborn (47,1%) und Rehlingen (44,9%) geben an, dass ihre Lehrer:innen seit Beginn der Programmteilnahme mehr kreative Unterrichtsmethoden zum Einsatz bringen. In Nohfelden-Türkismühle und im Rastbachtal sehen dies rund 31% der Schüler:innen und in Dillingen und Sulzbach stimmt jeweils über ein Viertel einem verstärkten Einsatz kreativer Unterrichtsmethoden im Zuge von KULTURleben! zu (vgl. Tabelle 9).

Tab. 9: Wahrgenommene Veränderungen aus Schüler:innenperspektive:
Kreative Unterrichtsmethoden (schuldifferenziert)

„Seitdem wir 2018 eine Kulturschule wurden, haben kreative Unterrichtsmethoden bei uns an der Schule...“	abgenommen	sich nicht verändert	zugenommen
Rastbachtal	16,6%	52,6%	30,8%
Nohfelden-Türkismühle	12,4%	56,4%	31,1%
Rehlingen	13,6%	41,5%	44,9%
Eppelborn	10,6%	42,4%	47,1%
Sulzbach	30,6%	44,1%	25,2%
Dillingen	16,0%	57,0%	27,0%
GESAMT	15,4%	52,1%	32,6%
weiß nicht / keine Angabe: 1.341			

Da – wie in Kapitel 7.3. bereits angeführt – insgesamt jedoch über 80% der Lehrkräfte ein Interesse am Kennenlernen ästhetisch-kreativer Unterrichtszugänge zeigen und diese innerhalb ihres eigenen Unterrichts ausprobieren möchten, kann auch an dieser Stelle auf die besondere Relevanz von Fortbildungsmöglichkeiten verwiesen werden, um die Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand auszugleichen.

7.6 Regionale Vernetzung und Regionale Bindung

Ein wichtiges Anliegen von KULTURleben! besteht darin, den Schüler:innen vielfältige kulturelle Erfahrungen in Zusammenarbeit mit Künstler:innen und Kulturinstitutionen zu ermöglichen. Von besonderer Relevanz sind Möglichkeiten im Klassenverband, dem eigenen Jahrgang oder einem größeren Verbund regionale Kulturinstitutionen aufzusuchen, um die Schüler:innen durch kulturelle Angebote mit regionalem Bezug stärker an die eigene Region binden und möglichen Abwanderungstendenzen entgegenwirken zu können.

Im Rahmen der Schüler:innenbefragung wurde diesbezüglich u.a. erhoben, ob die Schüler:innen im Zeitraum des Schuljahres 2019/20 von der Schule aus eine kulturelle Einrichtung besucht oder an bestimmten kulturellen Veranstaltungen

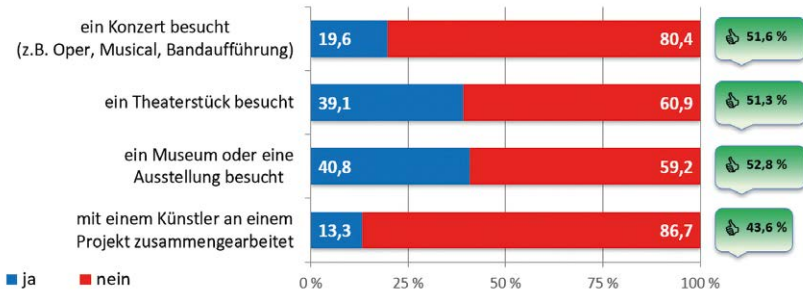
teilgenommen haben. Hierbei geben rund 41% der Schüler:innen an, zusammen mit ihren Mitschüler:innen mindestens einmal ein Museum oder eine Ausstellung besucht zu haben (vgl. Abbildung 11). An den Schulen in Eppelborn, im Rastbachtal sowie in Rehlingen und Nohfelden-Türkismühle haben jeweils zwischen 40% und 50% eine derartige Einrichtung besucht, wohingegen in Dillingen rund 31% und in Sulzbach nur knapp ein Viertel aller Schüler:innen einen derartigen Ausflug unternommen haben (vgl. Tabelle 10).

Ähnlich häufig wie gemeinsame Museums- oder Ausstellungsbesuche fanden Theaterbesuche im Schulkontext statt: rund 39% der Schüler:innen geben an, im angegebenen Zeitraum ein Theaterstück besucht zu haben (vgl. Abbildung 11). Die höchsten Teilnahmequoten weisen hierbei die Schulen in Eppelborn und im Rastbachtal auf, wo rund die Hälfte der Schüler:innen an einem Theaterbesuch teilnehmen konnte. An den restlichen Schulen in Sulzbach (44%), Nohfelden-Türkismühle (38,8%) und Dillingen (34,5%) hat jeweils über ein Drittel der Schüler:innen ein Theaterstück besucht, wohingegen in Rehlingen (19,7%) weniger als ein Fünftel der Schüler:innen ein derartiges Angebot erleben konnten (vgl. Tabelle 10).

In deutlich geringerem Umfang wurden in der Summe aller Schulen Konzertbesuche sowie die Zusammenarbeit mit Künstler:innen realisiert. Knapp ein Fünftel aller Schüler:innen gibt an, im Schuljahr 2019/20 mit der Schule ein Konzert besucht zu haben, wohingegen lediglich rund 13% ein Projekt in Zusammenarbeit mit einem Künstler bzw. einer Künstlerin vollziehen konnten (vgl. Abbildung 11). Während Dillingen im Vergleich zu den restlichen Schulen den höchsten Wert bei Konzertbesuchen (26,5%) aufweist, fanden gemeinsame Projekte mit Künstler:innen hier im geringsten Umfang statt (5,4%). Die aktive Zusammenarbeit mit Künstler:innen konnten am stärksten die Schüler:innen in Sulzbach und im Rastbachtal erleben: hier gibt jeweils rund ein Fünftel der Schüler:innen an, ein derartiges Projekt durchgeführt zu haben. Hinsichtlich der Konzertbesuche weist Sulzbach im Vergleich zu den anderen Schulen jedoch die geringste Quote an teilnehmenden Schüler:innen auf: lediglich knapp 10% der Schüler:innen haben zum Befragungszeitpunkt an einem derartigen Angebot partizipiert (vgl. Tabelle 10).

Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/2020

Ich habe im letzten Jahr mit der Schule...



KL-S 2020 Item 70 N=2792 (fehlend: 151) ja: 546 / nein: 2246 Item 71 N=2312 (fehlend: 631) pos.: 1193 / neg.: 1119
 Item 72 N=2802 (fehlend: 141) ja: 1096 / nein: 1706 Item 73 N=2371 (fehlend: 572) pos.: 1217 / neg.: 1154
 Item 74 N=2782 (fehlend: 161) ja: 1136 / nein: 1646 Item 75 N=2382 (fehlend: 561) pos.: 1258 / neg.: 1124
 Item 76 N=2759 (fehlend: 184) ja: 367 / nein: 2392 Item 77 N=2222 (fehlend: 721) pos.: 969 / neg.: 1253

Abb. 11: Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/20 (schulübergreifend)

Die regionalen Unterschiede, die sich bei einer nach Schulen differenzierten Betrachtungsweise feststellen lassen, können teilweise auf die Verfügbarkeit und Erreichbarkeit der jeweiligen lokalen kulturellen Infrastruktur zurückgeführt werden. Allerdings scheinen auch andere Faktoren einzufließen, die sich nicht allein mit Mobilitätsanforderungen und Entfernungen erklären lassen. Aus der aktuellen Forschung ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche aus akademischen Elternhäusern generell eine prozentual höhere Teilnahme- und Besuchsquote aufweisen, was sich durch Entziehungseffekte erklären lässt: So scheinen Kinder aus Nicht-Akademiker:innen-Haushalten im Vergleich zu Kindern aus Akademiker:innen-Haushalten in geringerem Umfang an kulturellen Aktivitäten teilzunehmen, sobald Eintrittsgelder und Fahrtkosten aufgebracht werden müssen und Veranstaltungen außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden. Vor diesem Hintergrund scheint ein stärkeres Engagement an Schulen erforderlich, um finanzielle Unterstützung ohne Stigmatisierung und Umständlichkeit an Kinder aus einkommensschwächeren Familien vermitteln zu können. Eine vermehrte Organisation von sogenannten *Inhouse-Projekten*, also Projekten innerhalb der eigenen Schule, könnte eine geeignete Option sein, um bestehende Teilhabebarrrieren abzubauen und zudem mehr Kontakte zwischen allen Schüler:innen zu schaffen.

Tab. 10: Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/20 (schuldifferenziert)

„Ich habe im letzten Jahr mit der Schule...“	in Konzert besucht	ein Theaterstück besucht	ein Museum oder eine Ausstellung besucht	mit einem Künstler an einem Projekt gearbeitet
Rastbachtal	20,5%	46,9%	42,9%	20,1%
Nohfelden-Türkismühle	20,2%	38,8%	49,6%	11,7%
Rehlingen	10,5%	19,7%	46,4%	13,2%
Eppelborn	15,0%	50,6%	40,8%	17,8%
Sulzbach	9,8%	44,4%	24,7%	20,3%
Dillingen	26,5%	34,5%	31,2%	5,4%
GESAMT	19,6%	39,1%	40,8%	13,3%
	k.A.: 151	k.A.: 141	k.A.: 161	k.A.: 184

Innerhalb der Interviews werden bereits erreichte Kooperationen mit Künstler:innen und Kulturinstitutionen als sehr gewinnbringend beschrieben und viele Lehrkräfte bekunden ein starkes Interesse an der Aufrechterhaltung und Ausweitung bestehender interner als auch externer Kooperationen. Schulexterne Personen fungieren in den Augen der Lehrkräfte als Spezialist:innen auf ihrem jeweiligen Gebiet und können den Schüler:innen andere Zugänge und ein Arbeiten ohne den bei der Zusammenarbeit mit Lehrkräften oftmals empfundenen Leistungsdruck ermöglichen.

7.7 Zufriedenheit und Belastungsempfinden

Insgesamt ist der Rückhalt für die Entscheidung, sich im Bereich der Kulturellen Bildung zu profilieren, an allen sechs Schulen sowohl unter den Lehrkräften als auch Schüler:innen sehr groß. Über 95% aller Lehrkräfte geben an, dass sie es gut finden, dass ihre Schule eine KULTURleben!-Schule ist und äußern auch für die Zukunft den Wunsch, dass ihre Schule eine kulturell veranlagte Schule bleibt. Dabei sticht zudem heraus, dass jeweils mehr als die Hälfte der befragten Lehrpersonen die Antwortmöglichkeit ‚trifft vollkommen zu‘

ausgewählt hat und somit die größtmögliche Zustimmung zum Ausdruck bringt (vgl. Abbildung 12).

Befürwortung des Kulturprofils im Kollegium

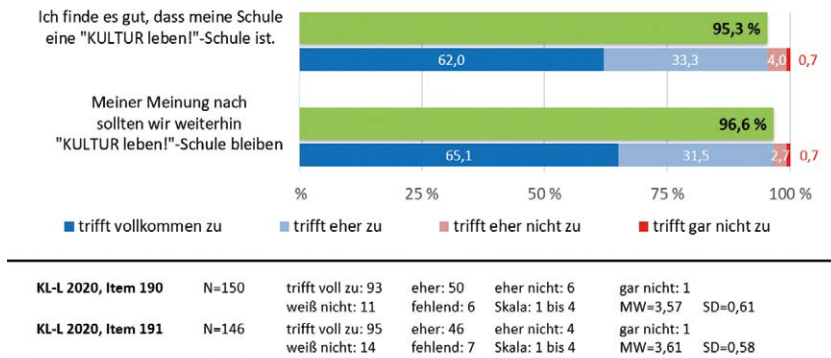


Abb. 12: Befürwortung des Kulturprofils in den Kollegien (schulübergreifend)

Auf Seiten der Schüler:innen begrüßt eine Mehrheit von 77%, dass die eigene Schule besondere Vertiefungsmöglichkeiten in den vielfältigen kulturbezogenen Feldern schafft (vgl. Abbildung 13). Anzumerken ist jedoch, dass zum Befragungszeitpunkt lediglich 39% der Schüler:innen angeben, überhaupt gewusst zu haben, dass sich ihre eigene Schule am Programm KULTURleben! beteiligt – für eine Mehrheit von 61% war dies bis zu diesem Zeitpunkt noch unbekannt (vgl. Retzar 2021: 6f.).

Neben der Zufriedenheit mit der Programmteilnahme wurde außerdem ermittelt, wie hoch der Grad der Zufriedenheit unter den Schüler:innen an der eigenen Schule allgemein ausfällt. Hierbei geben insgesamt 79% an, gern an ihrer Schule zu sein (vgl. Abbildung 13). Rund ein Viertel aller Schüler:innen (25,4%) sagt weiterhin aus, dass sich ihr persönliches Wohlbefinden an der eigenen Schule seit der Teilnahme an KULTURleben! verbessert habe und auch auf Seiten der Lehrkräfte geben rund 29% der Befragten an, dass sich ihre persönliche Identifikation mit der Schule im Zusammenhang mit KULTURleben! erhöht habe (vgl. Kap. 7.2).

Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler

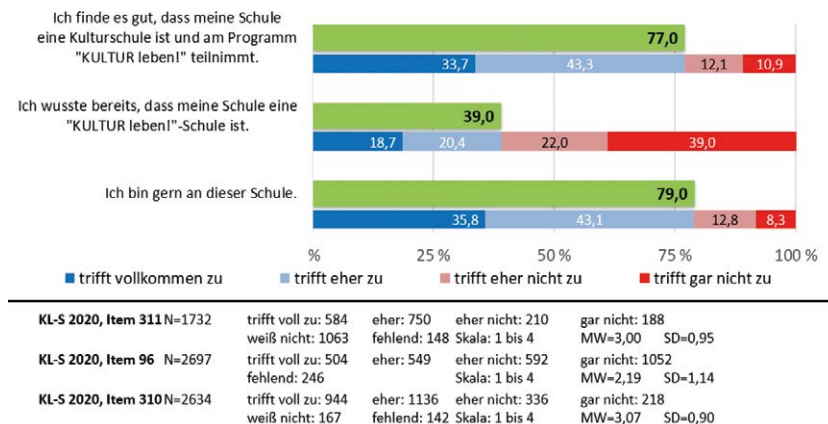


Abb. 13: Befürwortung des Kulturprofils in den Schüler:innenschaften (schulübergreifend)

Die Entwicklung und Ausgestaltung des mit KULTURleben! verbundenen kulturellen Profils setzt einerseits interne Verständigungsprozesse in den Kollegien voraus und fordert andererseits zugleich auch eine aktive Einbindung der Schüler:innen in die Planung und Durchführung kultureller Aktivitäten. Zum Befragungszeitpunkt schätzen rund drei Viertel der Lehrkräfte eine breite Basis für Zielstellungen im Rahmen von KULTURleben! als gegeben ein, wohingegen knapp ein Viertel diesbezüglich noch Verbesserungsbedarf sieht. Die größte Übereinstimmung darüber, dass eine breite Basis diesbezüglich vorhanden ist, ist mit rund 93% positiver Antworten im Kollegium an der Schule in Nohfelden-Türkismühle festzustellen, gefolgt von Eppelborn und Rehlingen mit leicht über 82%. Die niedrigste Zustimmung kann hingegen in Sulzbach vermerkt werden: hier gibt lediglich die Hälfte des Lehrpersonals an, dass eine breite Basis für Zielstellungen in Bezug auf KULTURleben! existiert (vgl. Tabelle 11).

Tab. 11: Beurteilung der Basis für Zielstellungen hinsichtlich KULTURleben!
in den Kollegien (schuldifferenziert)

„Für ‚KULTUR leben!‘ gibt es eine breite Basis für die Zielstellungen“	Zustimmungsquote in der Lehrerschaft	pos. n
Rastbachtal	63,2%	12/19
Nohfelden-Türkismühle	92,9%	26/28
Rehlingen	82,4%	14/17
Eppelborn	82,6%	19/23
Sulzbach	50,0%	5/10
Dillingen	64,0%	16/25
GESAMT	75,4%	92/122
weiß nicht / keine Angabe: 45		

Hinsichtlich der internen Kommunikation geben insgesamt zwei Drittel aller Lehrkräfte an, dass ein derartiger Austausch über Aktivitäten, die in Zusammenhang mit KULTURleben! stehen, regelmäßig stattfindet. Vor allem das Lehrpersonal an den Schulen in Nohfelden-Türkismühle (86,7%), Eppelborn (79,2%) und Rehlingen (77,8%) nimmt vermehrt eine hohe Transparenz und interne Kommunikation über kulturbezogene Aktivitäten an ihren jeweiligen Schulen wahr. Im Rastbachtal und in Sulzbach wird der Austausch über KULTURleben!-Aktivitäten hingegen als weniger ausgeprägt empfunden: hier sind zum Befragungszeitpunkt jeweils weniger als die Hälfte der Lehrkräfte der Meinung, dass die Berichterstattung hinsichtlich kultureller Aktivitäten eine intensive Rolle einnimmt (vgl. Tabelle 12).

Tab. 12: Beurteilung der internen Kommunikation in den Kollegien (schul-differenziert)

„Für ‚KULTUR leben!‘ gibt es viel interne Kommunikation über die kulturellen Aktivitäten“	Zustimmungsquote in der Lehrerschaft	pos. n
Rastbachtal	43,5%	10/23
Nohfelden-Türkismühle	86,7%	26/30
Rehlingen	77,8%	14/18
Eppelborn	79,2%	19/24
Sulzbach	27,3%	3/11
Dillingen	62,5%	20/32
GESAMT	66,7%	92/138
weiß nicht / keine Angabe: 29		

Dass insgesamt ein regelmäßiger Austausch über das kulturelle Schulprofil stattfindet, konstatieren rund 60% aller befragten Lehrkräfte, wohingegen dies für knapp 40% nicht der Fall ist. Auch hier ist die Zustimmung des Lehrpersonals an der Schule in Nohfelden-Türkismühle mit rund 83% am höchsten. An allen restlichen Schulen gibt – mit Ausnahme von Rastbachtal (40,9%) und Sulzbach (27,3%) – jeweils mindestens die Hälfte aller Lehrpersonen an, in einem regelmäßigen Austausch über das kulturelle Schulprofil zu stehen. Insgesamt wünschen sich jedoch 40% aller befragten Lehrkräfte einen stärkeren Austausch über das Schulprofil und kulturelle Aktivitäten innerhalb ihrer Schule, woran Veränderungsbedarfe hinsichtlich der Thematisierung von KULTURleben! erkennbar werden (vgl. Retzar 2021: 10).

Anzumerken ist des Weiteren, dass 39% des Lehrpersonals eine erhöhte Arbeitsbelastung seit der Programmteilnahme wahrnehmen. Besonders betroffen von Zusatzarbeit sind nach eigenen Angaben die Lehrkräfte in Eppelborn (60,9%), Sulzbach (55,6%) und Nohfelden-Türkismühle (46,4%) (vgl. Tabelle 13).

Tab. 13: Beurteilung der persönlichen Arbeitsbelastung in den Kollegien (schuldifferenziert)

„Meine persönliche Arbeitsbelastung ist im Vergleich zum Zeitraum vor der Programmteilnahme...“	viel geringer / etwas geringer	genau gleich	etwas größer / viel größer
Rastbachtal	0%	70,8%	29,2%
Nohfelden-Türkismühle	0%	53,6%	46,4%
Rehlingen	0%	70,0%	30,0%
Eppelborn	0%	39,1%	60,9%
Sulzbach	0%	44,4%	55,6%
Dillingen	0%	83,3%	16,7%
GESAMT	0%	61,0%	39,0%
weiß nicht / keine Angabe: 49			

Die Mitarbeit an der Entwicklung des Kulturprofils, neuer Projekte und Unterrichtszugänge, der Besuch von Fortbildungen und Netzwerktreffen als auch Absprachen für Kooperationsvorhaben sowie die Organisation und Dokumentation des Kulturgeschehens scheinen bei vielen Lehrkräften zusätzliche Ressourcen zu binden, welche nicht in separatem Maße honoriert werden. Auch an dieser Stelle zeigen sich folglich Veränderungsbedarfe.

8 Schulporträts

In den nachfolgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Erhebungen separat für jede einzelne Schule betrachtet. Hierbei werden zunächst einige grundlegende Informationen zu den Rahmendaten und dem Umfeld der jeweiligen Schulen sowie zu deren Ausgangsbedingungen vor der Teilnahme an KULTURleben! gegeben. Anschließend werden die mit der Projektteilnahme verbundenen Zielstellungen dargelegt und die Strukturen der innerschulischen Zusammenarbeit beschrieben. Auch wird die Bilanzierung der Kulturellen Schulentwicklung aus Sicht der Lehrkräfte und Schüler:innen dargelegt sowie die allgemeine Organisation des Unterrichts und der Kulturaktivitäten erläutert. In einem weiteren Schritt werden bestehende Partizipationsmöglichkeiten für die Schüler:innenschaft sowie Möglichkeiten der Kulturellen Teilhabe für Alle betrachtet. Abschließend erfolgen eine Untersuchung der Entwicklung hinsichtlich Kooperationen mit regionalen und überregionalen Partner:innen sowie ein Ausblick auf künftige Zielstellungen.

8.1 Gemeinschaftsschule Rastbachtal

Die Gemeinschaftsschule Rastbachtal – oder Schule im Rastbachtal – versteht sich selbst als *Schule der Vielfalt*, welche Schüler:innen mit unterschiedlichsten kulturellen und soziodemographischen Hintergründen inkludiert und unterstützt. Als KULTURleben!-Schule sieht sie sich in der Verantwortung, eine kulturelle Partizipation für alle Schüler:innen zu ermöglichen und kulturelle Vielfalt zu fördern. Durch diverse Projekte sowie eine Kulturwoche sollen die Schüler:innen im schulischen Alltag mit verschiedenen Facetten von Kunst und Kultur in Berührung kommen und in ihren Fähigkeiten gefördert werden. Die Kulturelle Schulentwicklung erfährt hierbei einen großen Rückhalt im Kollegium.

8.1.1 Rahmendaten und Umfeld der Schule

Aktuell werden 1.122 Schüler:innen von 89 Lehrkräften in 33 Klassen von Jahrgangsstufe 5 bis 13 an der Schule im Rastbachtal unterrichtet. Laut Prognosen des Schulentwicklungsplans des Regionalverbandes Saarbrücken ist von einem leichten Anstieg der Schüler:innenzahl auszugehen. Als mögliche Bildungsabschlüsse werden neben dem Hauptschulabschluss und dem mittleren Bildungsabschluss auch das Fachabitur sowie das allgemeine Abitur angeboten.

Die Schule zeichnet sich durch einen sportlichen und handwerklichen Schwerpunkt aus und zählt u.a. zu den Eliteschulen des Deutschen Fußball-Bundes. Darüber hinaus wurde die Gemeinschaftsschule durch ihre Verankerung von Verbraucherbildung im Schulalltag vom Bundesverband Verbraucherschutz als Verbraucherschule mit den Zertifikaten Silber und Gold ausgezeichnet.

Der Schulkomplex erstreckt sich über zahlreiche Gebäude und bietet 40 allgemeine Unterrichtsräume, 19 Funktionsräume sowie eine Turn- bzw. Sporthalle und einen Gymnastikraum.

Die Gemeinschaftsschule liegt in der Landeshauptstadt Saarbrücken, in welcher rund 180.000 Einwohner:innen leben (Stand 2021). Die Großstadt ist im Jahr 1909 durch den Zusammenschluss der drei Saarstädte Saarbrücken, St. Johann und Malstatt-Burbach entstanden. Einschließlich der Gemeinden im direkten Umland weist der gesamte Landkreis eine Einwohner:innenzahl von rund 327.300 Personen auf (Stand 2021). Die Region wird durch diverse kulturelle Sehenswürdigkeiten wie den Deutsch-Französischen Garten, die Ludwigskirche sowie den Schlossplatz einschließlich Schlosskirche und Saarbrückener Schloss geprägt. Mittels der Saarbahn sind diese auf schnellem Weg erreichbar. Darüber hinaus bieten auch das Saarländische Staatstheater, diverse Museen sowie der Landtag und die Staatskanzlei Raum für kulturelle Erfahrungen. Die Stadtbücherei ist an fünf Tagen in der Woche geöffnet. Freizeit- und Erholungsräume stellen u.a. der Zoologische Garten und Wildpark sowie diverse Sportplätze und Hallenbäder dar. Nur wenige Fußminuten vom Schulgebäude entfernt liegt zudem das Caritas Klinikum, mit welchem die Schule eine Gesundheitspatenschaft pflegt.

Die Gesamtschule Rastbachtal teilt sich ihr Einzugsgebiet mit zwei weiteren Gemeinschaftsschulen. Hierzu zählt zum einen die Katharine-Weißgerber-Schule in Klarenthal, welche sich in Kooperation mit der Gemeinschaftsschule im Rastbachtal befindet, und zum anderen die Ludwigsparkschule, bei welcher es sich um eine gebundene Ganztagschule (GGTS) handelt. Insgesamt erstreckt sich das Einzugsgebiet nahezu über das gesamte Saarland, wobei die Gesamtschule Rastbachtal ihre Schüler:innen im Wesentlichen aus sechs Grundschulen in Saarbrücken Mitte und Saarbrücken West bezieht. Im weiteren Umfeld befinden sich zudem mehrere Gymnasien sowie einige Schulen freier Träger.

Nach dem Ende der sechsten Stunde wird für die Schüler:innen bis 15 Uhr bzw. 17 Uhr eine Nachmittagsbetreuung einschließlich Mittagessen angeboten. Bis 15 Uhr finden Lernzeiten statt, bei welchen die Schüler:innen von Lehrer:innen und Fachkräften beim Anfertigen von Hausaufgaben sowie dem Lernen und Vorbereiten für Klassenarbeiten unterstützt und zum selbstständigen Arbeiten angeleitet werden. Anschließend besteht die Möglichkeit, an diversen internen und externen Freizeitangeboten (u.a. Spiel, Sport, Fotografie) teilzunehmen, bevor zwischen 16 Uhr und 17 Uhr freie Zeit sowie ein kleiner Imbiss angeboten werden.



Abb. 14: Hauptgebäude der Gemeinschaftsschule Rastbachtal

8.1.2 Ausgangsbedingungen der Schule

Als ‚Schule der Vielfalt‘ verfügt die Gemeinschaftsschule Rastbachtal schon immer über eine Offenheit und ein ausgeprägtes Interesse für diverse Kulturen und Weltanschauungen. Kennzeichnend für das Schulprofil ist ein sportlicher Schwerpunkt, welcher sich auch in der Vielzahl diverser AGs im Sportbereich (Fußball, Badminton, Handball, Volleyball, Tischtennis) widerspiegelt. Des Weiteren bietet die Schule eine Theater-AG sowie eine Koch-AG zur gesunden Ernährung an. Auch der musikalische Bereich wird durch die Existenz einer Schulband abgedeckt. Schüler:innen, die das Ganztagsangebot der Schule nutzen, haben darüber hinaus die Möglichkeit, interne und externe Freizeitangebote der Schule wahrzunehmen, welche auf eine Förderung der sozialen, motorischen und mentalen Fähigkeiten der Kinder abzielen. Angeboten werden beispielsweise Aktivitäten im Bereich Sport, Spiel, Tanz und Musik sowie diverse Foto-Workshops.

Darüber hinaus zielt die Gesamtschule Rastbachtal auch im sprachlichen Bereich auf eine kulturelle Vielfalt ab. So haben die Schüler:innen die Möglichkeit, zwischen Englisch und Französisch als erster Fremdsprache zu wählen. Ein breit gefächertes Wahlpflichtangebot bietet zudem die Möglichkeit, eine zweite Fremdsprache (Spanisch) zu erlernen oder sonstige Angebote aus dem Bereich

„Beruf & Wirtschaft“ mit unterschiedlichem Schwerpunkt (Technik, Gesellschaft & Kultur, Sport & Gesundheit) auszuwählen.

Mit der Teilnahme am KULTURleben!-Projekt sieht die Schule verstärkte Möglichkeiten, alle Schüler:innen an Kultureller Bildung teilhaben lassen zu können. Die Entscheidung zur Projektteilnahme fiel während eines ersten Runden Tisches, an welchem Einigkeit hinsichtlich des Programms zwischen allen Beteiligten erzielt werden konnte.

„Also der erste Runde Tisch war praktisch die Eröffnung, die Perspektive – wollt ihr an diesem Projekt teilnehmen? Da haben wir dann mit verschiedenen Lehrern und Schulleitungsmitgliedern zusammengesessen (...) und da war uns auch ziemlich schnell klar: Klar wollen wir das“ (IN11_2, 105).

Das Konzept konnte hierbei vor allem mit der Idee einer individuellen, kulturellen Begleitung der Schüler:innen punkten, welche ein zentrales Element der Leitziele der Gesamtschule Rastbachtal darstellt.

„(...) KULTURleben! hat da echt saugut reingepasst für uns. Also die Gesamtidee, die Schüler da zu begleiten“ (IN11_1, 8).

8.1.3 Zielsetzungen der Schule

Das Leitmotiv der Gesamtschule Rastbachtal lautet ‚KRISS‘ und steht für die zentralen Merkmale einer kreativen, respektvollen, innovativen, sportlichen und sozialen Schulkultur, wobei künftig eine Weiterentwicklung des Leitbildes geplant ist. Eines der Grundziele der Teilnahme am KULTURleben!-Projekt besteht in der Heranführung aller Schüler:innen an kulturelle Teilhabe. So sieht es die Schule als zentrale „Aufgabe, die Schüler an (...) kulturelle Partizipation heranzuführen“ (IN11_2, 101), insbesondere bei einem bestehenden Mangel an Kultureller Bildung außerhalb des schulischen Rahmens. Folglich geben auch innerhalb der Befragung im Kollegium rund 92% der Lehrkräfte an, im Rahmen ihrer Arbeit soziale Benachteiligungen ausgleichen zu wollen. Über 80% streben im Zuge der Teilnahme an KULTURleben! zudem an, den Schüler:innen innerhalb ihres eigenen Unterrichts Kenntnisse über Kunst und Kultur zu vermitteln (84,6%) sowie ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen (88,5%) (vgl. Abbildung 15).

„Weil wir eben sehen, dass auch gerade Kultur, Kulturelle Bildung ein bisschen auf der Strecke bleibt bei manchen sozial schwachen Familien. Auch aus finanziellen Möglichkeiten, die einfach bei vielen Familien auch nicht so groß sind. Aber auch weil Schwerpunkte einfach woanders liegen“ (IN11_1, 8).

Hierbei ist es der Gesamtschule besonders wichtig, die gesamte Schüler:innenschaft an Kultureller Bildung teilhaben zu lassen und demokratische Erfahrungen für alle zu ermöglichen.

„Mein zweiter Zusatz, den ich sagen wollte, ist, Kulturschule im Rastbachtal heißt nicht nur, wir gehen mit den Kindern ins Theater oder lassen die partizipieren an öffentlicher Kultur, sondern wir gucken auch, dass wir hier in der Schule Kultur walten lassen, und haben dieses Jahr angefangen zum Beispiel mit der wirklich sehr niederschweligen Form der Demokratiebildung und haben alle Schüler – alle, alle, alle Schüler, jeden einzelnen – Vertrauenslehrer wählen lassen. (...) Jedes Kind wählt und nicht nur der Gesandte der Klasse wählt, sondern jedes Kind“ (IN11_1, 11).

Im Rahmen der Planung und Durchführung kultureller Aktivitäten setzt die Schule auf eine „Kultur des Miteinanders“ (IN11_1, 8), welche eine aktive Einbindung der Schüler:innen beinhalten soll. Ziel ist es, die Kreativität der Schüler:innen zu fördern und sie zur Einbringung eigener Ideen zu ermutigen. So haben die Schüler:innen u.a. die Chance, Vorschläge im Rahmen der Kulturwoche zu äußern und eigene Ideen einfließen zu lassen (vgl. Kap. 8.1.4). Dies setzt eine Nähe zu den Schüler:innen voraus, welche ein prägendes Merkmal der Gesamtschule Rastbachtal darstellt.

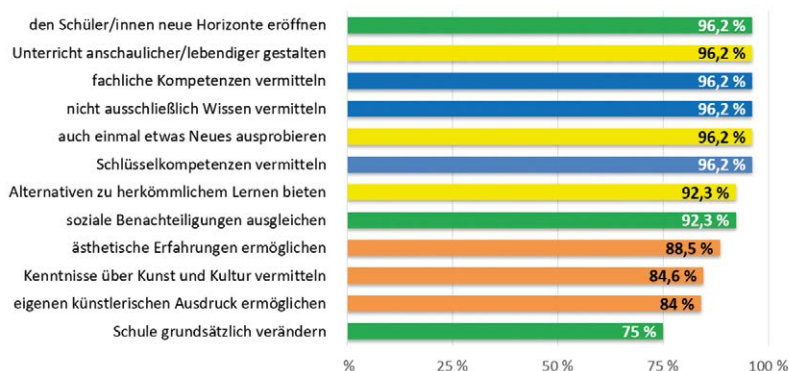
Ein grundlegendes Ziel der kulturellen Schwerpunktsetzung besteht zudem darin, die Schüler:innen zu couragierten Bürger:innen zu erziehen, wobei beispielsweise eine Kulturwoche zum Thema ‚Courage‘ einschließlich diverser Workshops angeboten wurde. Grundsätzlich sollen differenzierte und individualisierte Unterrichtswege geschaffen werden, welche auf eine bedarfsgerechte und schülerorientierte Bildung abzielen. Nach dem Motto ‚Eine Schule – viele Wege‘ soll das individualisierte Lernen ausgebaut und ins Zentrum der Unterrichtsgestaltung gerückt werden. Auf diese Weise sollen Neugier und Freude am Lernen gefördert und jedem Kind Perspektiven aufgezeigt werden. Hierbei sollen auch schwierige Situationen gemeinsam mit den Schüler:innen gelöst werden, wobei eine individuelle Begleitung durch Lehrpersonen angestrebt wird. In diesem Zuge geben über 96% der befragten Lehrkräfte an, den Schüler:innen im Rahmen von KULTURleben! neue Horizonte eröffnen sowie ihren eigenen Unterricht anschaulicher und lebendiger gestalten zu wollen. Neben der Vermittlung von fachlichen Kompetenzen sowie Schlüsselkompetenzen ist es 92,3% der Befragten wichtig, Alternativen zum herkömmlichen Lernen zu bieten, wobei sich über 96% bereit zeigen, innerhalb ihres Unterrichts etwas Neues auszuprobieren und nicht ausschließlich Wissen zu vermitteln (vgl. Abbildung 15).

Bei der Gestaltung der kulturellen Programme und Angebote zielt die Gemeinschaftsschule Rastbachtal sowohl auf eine fächerspezifische als auch eine fächerübergreifende Ausgestaltung ab. Neben der Förderung sozialer, motorischer

und mentaler Fähigkeiten sollen die Angebote u.a. zu einer Stärkung der sprachlichen Handlungsfähigkeit im Alltag als auch dem Schulleben sowie einer Stärkung des Selbstverständnisses und Selbstvertrauens der Kinder beitragen. Mit der Teilnahme am KULTURleben!-Projekt möchte die Gemeinschaftsschule Rastbachtal ihr Programm verstärkt in das Bewusstsein der Eltern rücken und die spezifischen Angebote der Schule hervorheben. In diesem Zusammenhang geben drei Viertel der befragten Lehrkräfte an, Schule im Zuge von KULTURleben! grundsätzlich verändern zu wollen (vgl. Abbildung 15).

Ziele der Lehrpersonen hinsichtlich Kultureller Bildung

Im Rahmen meiner Arbeit will ich...



RBT-L 2020		Prozentwerte		Zustimmung: [trifft eher zu] / [trifft voll und ganz zu]			
Item 20 (fachliche K.)	N= 26/26	Zust.: 25	Abl.: 1	Item 26 (ästh. Erf.)	N= 26/26	Zust.: 23	Abl.: 3
Item 21 (nicht a. Wissen)	N= 26/26	Zust.: 25	Abl.: 1	Item 27 (Horizonte)	N= 26/26	Zust.: 25	Abl.: 1
Item 22 (Anschaulichk.)	N= 26/26	Zust.: 25	Abl.: 1	Item 28 (Alternativen)	N= 26/26	Zust.: 24	Abl.: 2
Item 23 (künstler. Ausdr.)	N= 25/26	Zust.: 21	Abl.: 4	Item 29 (Kenntnisse)	N= 26/26	Zust.: 22	Abl.: 4
Item 24 (grundsätzlich)	N= 24/26	Zust.: 18	Abl.: 6	Item 30 (Schlüsselk.)	N= 26/26	Zust.: 25	Abl.: 1
Item 25 (Neues)	N= 26/26	Zust.: 25	Abl.: 1	Item 31 (soz. Benacht.)	N= 26/26	Zust.: 24	Abl.: 2

Abb. 15: Ziele der Lehrkräfte hinsichtlich Kultureller Bildung (RBT)

8.1.4 Innerschulische Zusammenarbeit

In Bezug auf die innerschulische Zusammenarbeit setzt die Gemeinschaftsschule Rastbachtal auf Teamarbeit. Im Rahmen der Projektteilnahme wurde ein Kulturteam gegründet, welches über jegliche Prozesse, die mit der Kulturellen Bildung in Verbindung stehen, entscheiden soll. Das Kulturteam setzt sich hierbei aus Kolleg:innen zusammen, die ein ausgeprägtes Interesse an Kultureller Bildung aufweisen und Impulse für diverse Projekte einbringen möchten. Kleinere Entscheidungen erfolgen intern im Kulturteam, während

bei wichtigen Entscheidungen alle Kolleg:innen via Mail informiert und mitbezogen werden.

„Das Kulturteam (...) das besteht aus Kollegen, die sich gerne der Kultur verschreiben und dann auch mitüberlegen, wie könnte das Motto der neuen Kulturwoche heißen und so. Mit denen verständige ich mich auch im Kleinen. Aber wenn es für alle ist, geht es raus“ (IN11_2, 41).

Die Projektkoordinatorin von KULTURleben! fungiert als leitende Überblicksperson, bei der „die Fäden (...) zusammenlaufen“ (IN11_2, 43). Bei wichtigen Entscheidungen in Bezug auf Genehmigungen und materielle Ressourcen wird zudem die Schulleitung hinzugezogen.

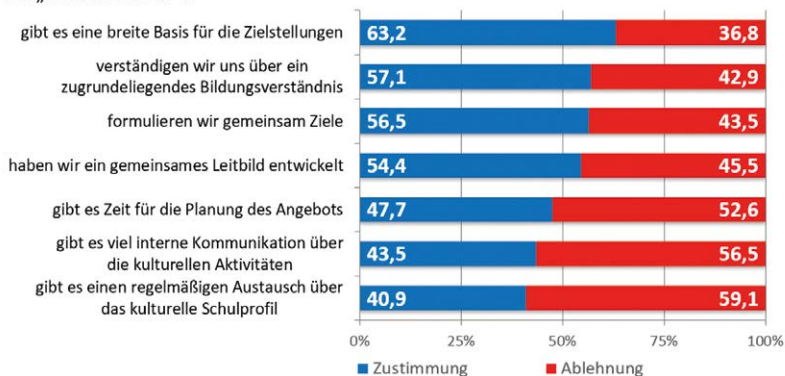
„Natürlich gibt es (...) auch die Rolle der Schulleitung, die wir eben haben müssen, wenn es mal um Genehmigungen von irgendwelchen Dingen geht oder wenn es um Ressourcen geht (...). Ich meine jetzt nicht nur Geld, sondern auch mal räumliche Ressourcen oder so. Das ist klar, dass wir da auch als Team entscheiden, also zusammen“ (IN11_2, 37).

Ein großes Projekt, welches gemeinsame Planung benötigt, stellt vor allem die Rastbachtaler Kulturwoche (vgl. Kap. 8.1.6) dar. Im Kontext dieser werden i.d.R. nach den Sommerferien eine Rundmail versendet sowie ein Aushang angefertigt, womit über die bevorstehende Kulturwoche informiert werden soll und Interessierte zum Mitmachen aufgerufen werden sollen. Das erste Treffen findet innerhalb des schulischen Rahmens statt und ist für alle Interessenten offen. Nach einer ersten ‚Brainstormingphase‘ erfolgt eine Teamsprecher:innensitzung, an der ein/e Vertreter:in für jeden Jahrgang teilnimmt. Die Vertreter:innen leiten die besprochenen Themen anschließend in die entsprechenden Jahrgänge weiter, wo diese diskutiert und weitere Ideen gesammelt werden. Zuletzt erfolgt eine erneute Teamsprecher:innensitzung, bevor die Ideen in einem weiteren Schritt der Schulleitung vorgestellt werden.

Zum Befragungszeitpunkt sind über die Hälfte der Lehrkräfte der Meinung, dass ein gemeinsames Leitbild für KULTURleben! entwickelt wurde (54,4%) sowie Ziele hinsichtlich der Gestaltung des Projektes gemeinsam weiterentwickelt werden (56,5%). Als kritisch bewertet wird jedoch die verfügbare Zeit zur Planung des Angebots. So gibt über die Hälfte der Befragten (52,6%) an, dass nicht ausreichend Zeit für die Planung kultureller Angebote besteht, in dessen Folge sich lediglich rund 41% des Kollegiums zufrieden gegenüber der Regelmäßigkeit des Austauschs über das kulturelle Schulprofil äußern. Ähnliches zeigt sich bei der Zufriedenheit hinsichtlich der internen Kommunikation über kulturelle Aktivitäten: auch hier geben zum Befragungszeitpunkt nur 43,5% an, dass ausreichend interne Kommunikation stattfindet (vgl. Abbildung 16).

Aspekte Kultureller Schulentwicklung

Für „KULTUR leben!“...



RBT-L 2020 Zustimmung: [trifft eher zu] / [trifft voll und ganz zu]				Ablehnung: [trifft eher nicht zu] / [trifft gar nicht zu]			
Item 40 (formul. Ziele)	N= 23/26	Zust.: 13	Abl.: 10	Item 44 (Planung)	N= 19/26	Zust.: 9	Abl.: 10
Item 41 (gem. Leitbild)	N= 22/26	Zust.: 12	Abl.: 10	Item 45 (int. Kommun.)	N= 23/26	Zust.: 10	Abl.: 13
Item 42 (Bildungsverst.)	N= 21/26	Zust.: 12	Abl.: 9	Item 46 (Austausch)	N= 22/26	Zust.: 9	Abl.: 13
Item 43 (breite Basis)	N= 19/26	Zust.: 12	Abl.: 7				

Abb. 16: Zusammenarbeit in der Kulturellen Schulentwicklung (RBT)

Ein künftiges Ziel der Gemeinschaftsschule Rastbachtal besteht folglich darin, die angeführten Kommunikationswege weiter zu fördern, sodass möglichst alle Personengruppen gleichermaßen erreicht werden und keinerlei Informationen untergehen.

„Das sind so die Wege (...), die Kommunikationswege, wo wir auch immer nochmal merken, dass wir da nachsteuern müssen, dass uns was durchrutscht“ (IN11_2, 137).

8.1.5 Bilanzierung der Kulturellen Schulentwicklung

Zum Befragungszeitpunkt bilanzieren die befragten Lehrkräfte die bisherige Kulturelle Schulentwicklung vor allem hinsichtlich des Angebots an kulturellen Aktivitäten innerhalb der Schule als positiv. So sind über 70% des Kollegiums der Meinung, dass kulturelle Aktivitäten seit der Teilnahme an KULTURleben! zugenommen haben. Rund 41% berichten in diesem Zuge zudem von einer größeren Aufführungskultur innerhalb der Schule sowie knapp 37% von verstärkten Aktivitäten zur Unterrichtsentwicklung (vgl. Abbildung 17).

Wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit „KULTUR leben!\": Thema **Schulentwicklung**

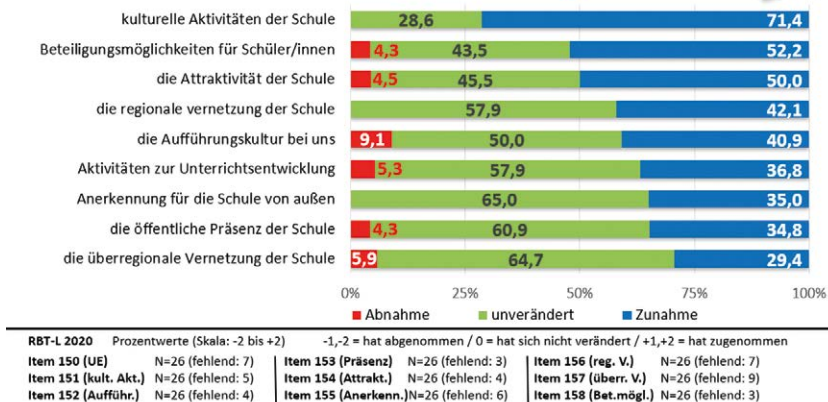
Lehrkräfte-
perspektive

Abb. 17: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schulentwicklung (RBT)

Auch außerhalb der Schule selbst erfreut sich die Gemeinschaftsschule Rastbachtal im Allgemeinen über eine recht positive Resonanz ihrer Kulturellen Schulentwicklung. So ist die Hälfte der Befragten der Meinung, dass die Attraktivität der Schule im Zuge von KULTURleben! zugenommen hat. Rund 35% berichten hierbei von einer erhöhten öffentlichen Präsenz sowie Anerkennung der Schule von außen (vgl. Abbildung 17). Eine verstärkte Wahrnehmung der Schule erfolge vor allem in der „kulturelle[n] Szene“ (IN11_2, 17), in welcher die Gesamtschule Rastbachtal als Schule gelte, in der Kultur ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird.

„(...) mit Rastbachtal, wenn der Name der Schule fällt, verbindet man Kultur“ (IN11_2, 17).

Hierbei werde zudem auch ein Interesse anderer Schulen erkennbar, welche das kulturelle Konzept, beispielsweise im Rahmen von schulischen Theaterproben, genauer kennenlernen möchten. Aufgrund einer guten Vernetzung des Projektes im Pressebereich herrsche außerdem eine stetige Presseresonanz, was ebenfalls dazu beitrage, dass die Schule stärker in den Fokus der Öffentlichkeit rückt.

„Und die Presseresonanz, die ist immer da so ein bisschen, auch bei KULTURleben! (...). Da gab es auch im Fernsehen Auftritte beim Saarländischen Rundfunk, da gab es Zeitungsartikel und so“ (IN11_2, 16).

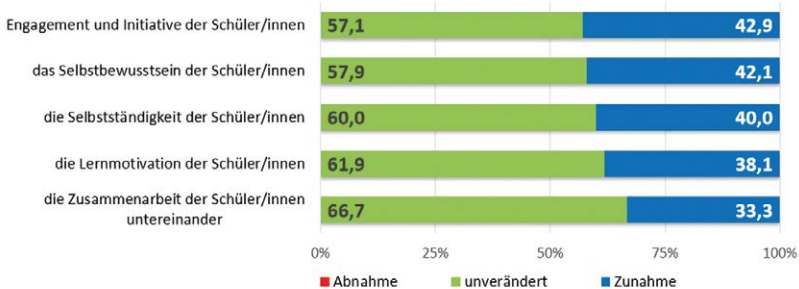
Seitens der Vernetzung der Schule mit außerschulischen Partner:innen stellen die Befragten vor allem auf regionaler Ebene positive Effekte seit der Teilnahme

an KULTURleben! fest. Rund 42% der befragten Lehrkräfte sind der Meinung, dass eine Zunahme der regionalen Vernetzung stattgefunden hat, während hinsichtlich der überregionalen Vernetzung immerhin knapp 30% von einer Zunahme ausgehen (vgl. Abbildung 17).

Auch in Bezug auf die eigene Schüler:innenschaft konstatiert ein Teil der Lehrkräfte positive Veränderungen. So sind über 40% der Meinung, dass sowohl die Selbstständigkeit (40%) als auch das Selbstbewusstsein (42,1%) sowie das Engagement und die Initiative seitens der Schüler:innen (42,9%) seit der Teilnahme an KULTURleben! zugenommen haben. 38,1% stellen zudem eine größere Lernmotivation sowie ein Drittel einen stärkeren Zusammenhalt unter den Schüler:innen im Zuge von KULTURleben! fest (vgl. Abbildung 18).

Wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit „KULTUR leben!“, Thema **Schüler/innen**

Lehrkräfte-
perspektive



RBT-L 2020				Prozentwerte (Skala: -2 bis +2) -1,-2 = hat abgenommen / 0 = hat sich nicht verändert / +1,+2 = hat zugenommen	
Item 170 (Selbstbew.)	N=26 (fehlend: 7)			Item 173 (Lernmotivation)	N=26 (fehlend: 5)
Item 171 (Selbstständ.)	N=26 (fehlend: 6)			Item 174 (Zusammenarbeit)	N=26 (fehlend: 5)
Item 172 (Eng./Initiative)	N=26 (fehlend: 5)				

Abb. 18: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schüler:innenschaft (RBT)

Als eher kritisch von Lehrkräfteseite aus wird zum Befragungszeitpunkt jedoch die Begeisterung der Elternschaft für das Projekt KULTURleben! bewertet. So wünscht sich die Schule eine stärkere Weitertragung des Projektes seitens der Elternschaft, welche sich grundsätzlich eher zurückhaltend zeige.

„Bei den Eltern (...), da haben wir leider nicht die Klientel, die da so wie bei den Gymnasien da steht und das ihrerseits, sage ich mal, weiterträgt“ (IN11_2, 17).

Eine größere Begeisterung der Eltern werde bei der Einbindung in spezifische Projekte erkennbar, weswegen es dies zu fördern gelte.

„Es sei denn, sie sind da jetzt konkret direkt beteiligt an so einem Projekt. Dann sind die natürlich auch Feuer und Flamme, die Eltern“ (IN11_2, 16).

Hinsichtlich persönlicher Veränderungen gibt fast die Hälfte der befragten Lehrkräfte (45,8%) an, dass sie ihr eigenes Methodenrepertoire in den Bereichen Kreativität und ästhetisch-kulturelle Bildung im Zuge von KULTURleben! bereits ausbauen konnten. In diesem Zuge stellen rund 42% der Lehrkräfte zudem ein gesteigertes persönliches Interesse an Kunst und Kultur fest. Über ein Viertel vermerkt des Weiteren eine höhere Identifikation mit der eigenen Schule (26,1%), wohingegen sich in Bezug auf die regionale Bindung jedoch kaum Unterschiede der befragten Lehrkräfte seit Projektteilnahme vermerken lassen. Lediglich 8% geben diesbezüglich eine Zunahme an, während rund 88% keine Unterschiede hinsichtlich ihrer regionalen Bindung vermerken (vgl. Abbildung 19).

Als kritisch innerhalb der Fragebogenstudie kann die empfundene Arbeitsbelastung der Lehrkräfte im Zuge von KULTURleben! bewertet werden. So berichten fast 30% von einer Zunahme der persönlichen Arbeitsbelastung seit Projektteilnahme, weswegen sich die Frage gestellt werden sollte, wie die Kulturelle Schulentwicklung zukünftig weiter vorangetrieben werden kann, ohne eine derartige Mehrbelastung seitens des Lehrpersonals hervorzurufen (vgl. Abbildung 19).

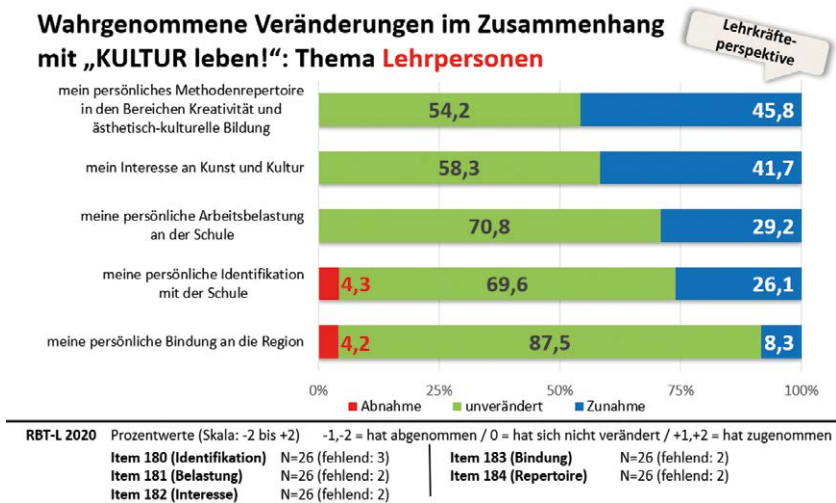


Abb. 19: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Lehrpersonen (RBT)

Im Vergleich zur Sichtweise der Lehrkräfte fällt die Sicht der Schüler:innen hinsichtlich der Kulturellen Schulentwicklung insgesamt etwas kritischer aus. So sind rund 31% der Meinung, dass kreative Unterrichtsmethoden seit der Teilnahme an KULTURleben! zugenommen haben, während über die Hälfte keine Veränderungen diesbezüglich wahrnimmt. Ein gutes Viertel ist hierbei der Meinung, dass die Aufführungskultur der Schule seit der Programmteilnahme zugenommen hat (26,4%) und jeweils über ein Fünftel vermerkt ein höheres Ansehen der Schule in der Öffentlichkeit (20,6%) sowie eine gesteigerte Motivation auf Seiten der Lehrer:innen im Unterricht (20,2%). Anzumerken ist jedoch, dass hinsichtlich aller angeführten Aspekte von jeweils zwischen 12,1% und 19,6% auch negative Effekte und von mehr als der Hälfte der Schüler:innen keinerlei Effekte seit der Teilnahme an KULTURleben! festgestellt werden (vgl. Abbildung 20).

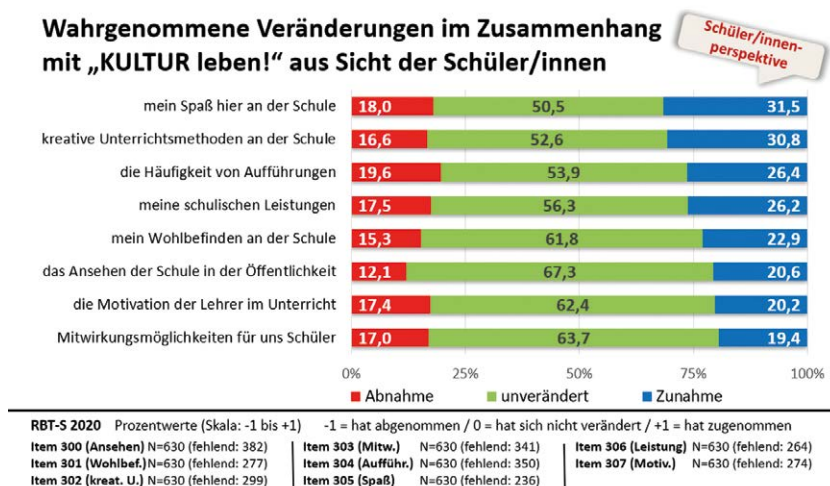


Abb. 20: Wahrgenommene Veränderungen aus Schüler:innenperspektive (RBT)

8.1.6 Organisation von Unterricht und Kulturaktivitäten

Hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung zeigt sich das Kollegium der Gemeinschaftsschule Rastbachtal stark an ästhetischen und kreativen Unterrichtszugängen interessiert. So geben rund 89% der Lehrkräfte zum Befragungszeitpunkt an, mehr über kreative und ästhetische Unterrichtszugänge erfahren zu wollen und sich zugleich vorstellen zu können, diese in ihren eigenen Unterricht zu integrieren (vgl. Abbildung 21).

Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge

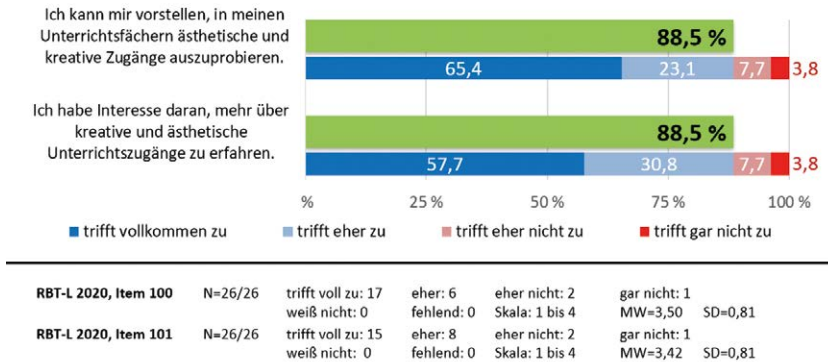


Abb. 21: Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge (RBT)

Zu den wichtigsten bereits bestehenden Kulturaktivitäten der Gemeinschaftsschule Rastbachtal zählt die *Rastbachtaler Kulturwoche*, welche für alle Kulturinteressenten offensteht und ein abwechslungsreiches kulturelles Programm bietet. Die Planung der Kulturwoche erfolgt i.d.R. nach den Sommerferien unter einer gemeinsamen Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schüler:innen. Zur Vorstellung des Programms wird eine Eröffnungsveranstaltung organisiert, zu der u.a. diverse Gäste aus der Politik und Öffentlichkeitsarbeit eingeladen werden. Darüber hinaus wird das Programm der Kulturwoche auch auf der Schulhomepage veröffentlicht.

„Also, was wir auch immer machen, ist, dass wir das Programm öffentlich veröffentlichen (...). Wir haben ja immer so eine Eröffnungsveranstaltung und da kriegen eben immer alle Gäste aus Politik, Funk und Fernsehen (...) das Programm mit und vorher laden wir natürlich auch alle Gäste ein“ (IN11_2, 59).

Neben dem Programm der Kulturwoche soll die Schulhomepage künftig auch eine selbstgedrehte Dokumentation der Kulturwoche beinhalten, welche über die konkreten Inhalte und Projekte dieser informiert.

„Dieser Filmer, der unseren Imagefilm erstellt, der wird dann wiederkommen und mit einer Schülergruppe gemeinsam eine Dokumentation der Kulturwoche drehen. Das heißt, auch da ist work in progress zu sehen, aber auch die fertige Präsentation, dass man einen Film hat, den jeder anschauen kann. Der kommt dann auf die Homepage und dann sieht man, was die alles geschafft haben“ (IN11_2, 58).

Die Kulturwochen der Gesamtschule Rastbachtal werden stets unter einem spezifischen Motto veranstaltet, über welches gemeinsam in den Klassen

entschieden wird. 2018 fand die 25. Kulturwoche unter dem Motto ‚Courage‘ statt und bot die Möglichkeit zur Teilnahme an diversen Workshops sowie Museums- und Theaterbesuchen, einschließlich einem Blick hinter die Kulissen. Für die Jahrgangsstufe 7 wurden außerdem Workshops im Bereich Poetry Slam angeboten, was auf die ‚Slamkultur im Rastbachtal‘ verweist. So wird den Schüler:innen jährlich eine Bühne geboten, auf welcher sprachlich begeisterte Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, Poetry-Beiträge zu erarbeiten und im Rahmen einer Abendveranstaltung zu präsentieren. Die Beiträge stellen hierbei Ergebnisse aus dem alltäglichen Unterricht, wie zum Beispiel aus den Fächern Spanisch oder Deutsch, oder aber auch Ergebnisse der Jugendforscht-Arbeitsgruppen im Science-Bereich dar. Auf diese Weise versucht man, Aspekte des Poetry Slams und Science Slams zu vereinen und den Besucher:innen ein interessantes und abwechslungsreiches Programm zu bieten.

Im Jahr 2019 wurde die 26. Kulturwoche unter dem Thema ‚Über Grenzen hinaus‘ veranstaltet. Auch hier wurden diverse Workshops in Zusammenarbeit mit Künstler:innen sowie Besuche von Theatern, Museen und Ausstellungen angeboten. Ein zentrales Element stellte das Tanz- und Theaterprojekt „Prmths‘ zu Beethoven“ dar, bei welchem Beethoven und die Gestalt des Prometheus untersucht und in die moderne Lebenswelt der Jugendlichen übertragen werden sollten. Ziele stellten u.a. die Förderung der motorischen Fähigkeiten sowie eine fächerübergreifende Annäherung an das Thema Beethoven dar. Im Rahmen des Projektes sollte eine kreative und aktive Begegnung mit einem klassischen Komponisten ermöglicht und eine Sensibilisierung für dessen Lebenswelt erzielt werden. Zum Abschluss erhielten die Schüler:innen die Möglichkeit, ihre Darbietung in Form von zwei Aufführungen vor einem Publikum auf der Bühne der Alten Feuerwache des SST zu präsentieren.

Ein weiteres Projekt der 26. Kulturwoche stellte das Projekt ‚Orient‘ für die Jahrgangsstufe 7 im Fach ‚Gesellschaft und Kultur‘ dar, welches zwischen den Herbst- und Weihnachtsferien angeboten wurde. Im Rahmen des Projektes lernten die Schüler:innen unterschiedliche Formen von orientalischer Musik und Instrumenten kennen und erarbeiteten anschließend kleine Musikstücke, die in der Kulturwoche aufgeführt wurden. Zu den zentralen Zielen des Projektes zählten das Kennenlernen von Merkmalen der orientalischen Musik und Instrumenten sowie das Erlernen eines oder mehrerer Musikstücke einschließlich anschließender Aufführung. Darüber hinaus bot das Projekt ergänzend die Möglichkeit des Erlernens von orientalischen Tänzen sowie eine Auseinandersetzung mit der orientalischen Kultur im Sinne der Friedenserziehung.

Im Laufe der Kulturwoche erhielt zudem jeder Jahrgang die Möglichkeit, selbst verfasste Gedichte oder Texte per Lautsprecherdurchsage vorzutragen. Hierbei gelang es den Schüler:innen, das Motto der Kulturwoche künstlerisch aufzugreifen und eine aktive Auseinandersetzung mit den Themen zu vollziehen.

„Wir hatten dann die Möglichkeit eröffnet, dass im Laufe der Kulturwoche jeder Jahrgang einmal hier über die Lautsprecheransage ein selbst verfasstes Gedicht oder [einen] Text vortragen musste und das war wirklich auch so eine aktive Sache. Und da war ein Schüler, dem war das wichtig, diesen Text hier der ganzen Schulöffentlichkeit bekannt zu geben (...), der dann einen super Text geschrieben hat. Aber auch andere, die da morgens standen, wo es nicht ein reines, so passives Partizipieren war, sondern die dann das Motto aufgegriffen haben und was draus gemacht haben“ (IN11_2, 101).

Für das Schuljahr 2020/21 ist in Kooperation mit dem überzwerg-Theater am Kästnerplatz u.a. ein Theaterprojekt zum Erlernen der deutschen Sprache für (geflüchtete) Schüler:innen, die wenige bis keine Deutschkenntnisse haben, geplant. Ziel ist es, die sprachliche Handlungsfähigkeit der Schüler:innen sowohl im Alltag als auch im Schulleben zu stärken und somit zu einer Förderung des Selbstverständnisses und Selbstvertrauens der Kinder beizutragen. Hierzu werden verschiedene Module, wie beispielsweise das Verfassen und Sprechen von Texten, das freie Erzählen, Musik und Gesang sowie wertschätzende Feedback-Verfahren miteinander verknüpft.

Eindrücke und Ergebnisse der Kulturwochen werden auch in mehreren Schaukästen innerhalb des Schulgebäudes präsentiert, wobei sich jedoch einschränkende Effekte in Folge der Corona-Pandemie feststellen ließen.

„Gegenüber vom Hausmeister, da hängen, ich glaube, zwei oder drei Schaukästen. Da hätten wir jetzt gerne so langsam den Gedanken der diesjährigen Kulturwoche drin. Ist aber nicht, weil Corona lässt grüßen“ (IN11_2, 47).

Da in Folge der Corona-Pandemie auch der geplante Tag der offenen Tür im Januar 2021 nicht stattfinden konnte, hat sich die Gesamtschule Rastbachtal dazu entschieden, alternativ einen Film zur Darstellung der Schule zu entwickeln, welcher über die Besonderheiten der Schule informieren und diese verstärkt in das Bewusstsein der Eltern rücken soll. Hierbei ist es der Gemeinschaftsschule besonders wichtig, die aktuellen Fünftklässler:innen als jüngste Repräsentant:innen der Schule zu Wort kommen zu lassen.

„Und jetzt wird ja im Januar unser Tag der offenen Tür nicht stattfinden und wir haben uns gut überlegt, wie wollen wir denn die Schule in das Bewusstsein der Eltern rücken, um zu zeigen, wer wir sind. Und jetzt werden wir einen Film erstellen. Wir haben einen professionellen Filmer engagiert und das Team hat sich schon viele Gedanken gemacht (...). Und jetzt habe ich mir morgens schon mal in einer Klasse ganz klar Gedanken gemacht, wer von den drei lustigen kleinen Fünftklässlern auch da zu Wort kommt“ (IN11_2, 38).

Auch im Rahmen der Zeugnisvergabe ist es für die Gemeinschaftsschule Rastbachtal trotz der Schulschließungen von großer Bedeutung, den Schüler:innen

„nicht nur ein Zeugnis rüber zu werfen, sondern sie in [angemessener] Form zu entlassen“ (IN11_2, 144). Hierbei wird eine große Kreativität seitens des Lehrpersonals erkennbar.

„Es ist uns gelungen, (...) im Freien, im Schulgarten eine Zeugnisübergabe zu machen mit so ein paar warmen Worten. Da waren die Lehrer unwahrscheinlich kreativ“ (IN11_2, 144).

Die besondere Rolle als Kulturschule spiegelt sich an dieser Stelle in Form des Gedankens einer Kultur des Miteinanders und Voneinander-Verabschiedens wider.

„Und das ist dann manchmal so der Geist, wo wir dann sagen: ‚Nein, wir sind Kulturschule und da gehört jetzt eine Kultur des Voneinander-Abschied-Nehmens hin. Da gehört eine Kultur des Miteinanders hin‘“ (IN11_2, 148).

Eine besondere Bedeutung kommt an der Gesamtschule Rastbachtal auch der Advents- und Weihnachtszeit zu. Die Schule legt großen Wert darauf, den Schüler:innen eine Weihnachtsfeier einschließlich kleiner Geschenke, Plätzchen, Musik und Weihnachtsgeschichte zu ermöglichen.

„Das war vor Weihnachten, die haben noch ein Geschenk bekommen und dann gab es so ein bisschen eine Weihnachtsfeier. (...) Natürlich hat der Plätzchenteller nicht gefehlt. Die Band hat gespielt. Es gab aber auch eine Weihnachtsgeschichte, die man vorgelesen hat“ (IN11_2, 139ff.).

In Folge der Corona-Pandemie mussten auch hier Anpassungen vorgenommen werden, wobei die Schule jedoch weiterhin an ihren Ritualen festhält. So wurde trotz Krise auch im vergangenen Jahr eine Weihnachtsfeier für die Schüler:innen am letzten Schultag ermöglicht. Diese fand in kleinerer Form in den jeweiligen Klassen statt, wobei die Geschenkeübergabe und Vorlesung der Weihnachtsgeschichte durch die entsprechenden Klassenlehrer:innen übernommen wurden.

„Ich ertappe uns dabei, dass wir gerade in dieser Krise versuchen, den Kopf über Wasser zu halten. Den Kindern bei all den Hygieneplänen aber auch zu vermitteln, es gibt noch einen Nikolaus (...), also es gibt Weihnachten“ (IN11_2, 141f.).

Auch auf einen Weihnachtsbaum sowie Dekoration und musikalische Unterstützung möchte die Schule trotz Pandemie nicht verzichten, um die Stimmung zu heben und den Gedanken des Miteinanders zu stützen.

„Und was ich (...) gesagt habe, ist: ‚Mensch, wenn doch jetzt der erste Advent kommt (...), wir wollen trotzdem ein bisschen dekorieren, dass wir die Stimmung haben, und ich habe eben gesagt: ‚Mensch, letztes Jahr hatten wir doch ein Lied eingespielt.‘ So

irgendwie in dieser Zeit, die einem alles abverlangt, zu gucken, dass noch was bleibt. (...) Und wie gesagt, einfach so das Miteinander jetzt in der Adventszeit. (...) Es wird einen Weihnachtsbaum in der Aula geben, auch wenn es ein anderes Weihnachten sein wird“ (IN11_2, 129ff.).

Für die Jahrgangsstufen 5 und 6 wurde zudem ein kleiner Wettbewerb zur schönsten Weihnachtsdekoration im Klassenzimmer ausgeschrieben.

„(...) von wegen Kultur an der Schule habe ich einen Mini-Wettbewerb ausgeschrieben: Wer hat das schönste Klassenzimmer weihnachtlich dekoriert? Nur für die Klassen 5 und 6“ (IN11_2, 41).

Die Schulhomepage bietet den Schüler:innen darüber hinaus die Möglichkeit, sich kreativ mit Texten, Gedichten oder sonstigen Ideen in Form eines Adventskalenders einzubringen.

Auch im musikalischen Bereich der Schule wird der leitende Gedanke einer Kultur des Miteinanders erkennbar. So stimmte das Kollegium zum Beginn der Schulschließung mit einem gemeinsamen Gesang ein, welcher die Verbundenheit trotz Distanz signalisieren sollte.

„Und wir hatten die erste Dienstbesprechung, als die Schulschließung kam. Die Schulen wurden geschlossen und montags hatten wir eine Dienstbesprechung auf Abstand in der Aula mit desinfizierten Stühlen. (...) und dann wurde gesungen (...) und das Kollegium hat gezoomt und es kam ganz viel positive Rückmeldung“ (IN11_2, 150).

Hierbei wurde ein gemeinsames Lied für die Homepage entwickelt, welches sowohl Schüler:innen- als auch Lehrer:innenschaft miteinander verbindet.

„Die Idee war, dass alle mitsingen können. Wir haben das zusammengeschnitten als einen Song, den wir auf der Homepage haben“ (IN11_2, 153).

Insgesamt verlangt die Ausnahmesituation ein hohes Maß an Kreativität und Anpassungsfähigkeit aller Beteiligten. Die Pandemie wird hierbei jedoch keineswegs nur negativ gesehen, sondern als Chance zur Förderung der Kreativität und Flexibilität aufgegriffen.

„Es ist halt im Moment echt schwierig und es verlangt auch ein noch höheres Maß an Kreativität, hier diese Kultur weiterleben zu lassen. Das merken ja auch nicht nur wir an der Schule, das merken ja auch alle anderen, die irgendwie im Kulturbereich an der Schule, irgendwo im Bereich Kultur tätig sind. Das ist eine ganz harte, verdammt schwere Zeit“ (IN11_2, 162).

„Corona (...) das ist so im Moment, glaube ich, unsere Hauptproblematik. Wir müssen täglich umdenken. (...) und ich denke, das ist aber auch das, was im Bereich Kultur dazugehört. Einfach so eine gewisse Kreativität und Flexibilität und halt eben dann nochmal neu denken“ (IN11_2, 39).

8.1.7 Mitbestimmung

Die Gesamtschule Rastbachtal legt großen Wert darauf, ihren Schüler:innen ein großes Maß an Mitbestimmung zu ermöglichen. Die Schule sieht es als Hauptaufgabe an, die Schüler:innen an Entscheidungsprozessen teilhaben zu lassen und diesen die Möglichkeit zu bieten, sich aktiv in kulturelle Projekte miteinbringen zu können. So haben die Schüler:innen u.a. im Rahmen der Kulturwoche die Möglichkeit eigene „Ideen (...) miteinfließen zu lassen“ (IN11_2, 98) und über das Motto der Kulturwoche abzustimmen.

„(...) die Inhalte in der Kulturwoche, die werden dann ja schon auch mit den Lehrern und den Kindern in den Klassen besprochen: ‚Was wollen wir machen? Was ist das Motto?‘ (...) das ist unsere Hauptaufgabe, die Schüler da einzubinden“ (IN11_2, 101).

Grundsätzlich gehen die Vorschläge zur Gestaltung der Kulturwoche von Seiten des Lehrpersonals aus, da diese über einen größeren „Background“ (IN11_2, 98) verfügen. Zugleich lässt sich jedoch eine große Offenheit und Neugierde für Vorschläge seitens der Schüler:innenschaft erkennen.

„(...) ich glaube nicht, dass hier irgendwo ein Schüler abgewürgt wurde, wenn er gesagt hat: ‚Ich habe eine tolle Idee‘ für was Kreatives oder ein Projekt oder so. Dann sind die Lehrer da erst einmal neugierig (...)“ (IN11_2, 98).

Im vergangenen Jahr hatten die Schüler:innen des Weiteren die Möglichkeit zur Mitgestaltung eines Adventskalenders auf der Schulhomepage. Hier konnten sie eigene Texte, Gedichte oder sonstige kreative Ideen miteinfließen lassen.

„Ja, das Nächste, was wir noch haben, ist der Adventskalender auf der Homepage, wo sich die Schüler auch einbringen können. Also mit Texten, Gedichten, einer lustigen Idee“ (IN11_2, 162).

Neben spezifischen kulturellen Projekten steht den Schüler:innen zudem ein großer Wahlpflicht- und AG-Bereich zur Verfügung. So können die Schüler:innen spezifische Angebote an diversen AGs sowie Wahlpflicht-Fächern aus unterschiedlichsten Themenbereichen eigenständig und nach eigenen Interessen auswählen.

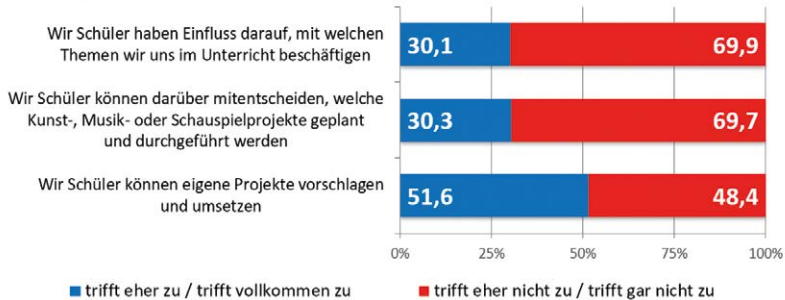
„Genau, die ganzen Arbeitsgemeinschaften, das ist nämlich doch sehr, sehr vielfältig“ (IN11_2, 93).

Neben dem Erlernen einer zweiten Fremdsprache bietet der Wahlpflicht-Bereich die Möglichkeit, Angebote aus technischen, sportlichen und gesundheitsbezogenen sowie kulturellen Fächern auszuwählen. Für Schüler:innen der Oberstufe wird zudem Darstellendes Spiel angeboten (vgl. Kap. 8.1.6).

„(...) die wählen ja selbst ihren Wahlpflichtbereich aus. Das heißt, die Schüler können ja wählen. Wir haben eigentlich neben der zweiten Fremdsprache die Fächer Technik, Sport und Gesundheit und Gesellschaft und Kultur. Das heißt, ein Schüler, der gerne in diesem Bereich etwas machen möchte, kann dieses Fach anwählen. Er kann auch in der Oberstufe im Wahlpflichtbereich Darstellendes Spiel auswählen. Also da kann er frei entscheiden“ (IN11_2, 92).

Zum Befragungszeitpunkt stimmt über die Hälfte der befragten Schüler:innen der Aussage zu, dass sie eigene Projekte vorschlagen und umsetzen können (51,6%). Hinsichtlich der Mitbestimmung bezüglich Unterrichtsthemen sowie konkreter Musik-, Schauspiel- oder Kunstprojekte geben rund 30% an, Einfluss auf Entscheidungen nehmen zu können (vgl. Abbildung 22). Insgesamt ist jedoch nur knapp ein Fünftel aller Schüler:innen der Meinung, dass sich ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten seit der Teilnahme an KULTURleben! verbessert haben (vgl. Abbildung 20), während über die Hälfte des Lehrpersonals gestiegene Beteiligungsmöglichkeiten seitens der Schüler:innenschaft vermerkt (vgl. Abbildung 17).

Partizipation aus Sicht der Schüler/innen



RBT-S 2020, Item 83	N=535/630	trifft voll zu: 36 weiß nicht: 66	eher: 125 fehlend: 29	eher nicht: 216 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 158 MW=2,07 SD=0,89
RBT-S 2020, Item 84	N=508/630	trifft voll zu: 32 weiß nicht: 87	eher: 122 fehlend: 35	eher nicht: 192 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 162 MW=2,05 SD=0,90
RBT-S 2020, Item 85	N=506/630	trifft voll zu: 50 weiß nicht: 86	eher: 211 fehlend: 38	eher nicht: 171 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 74 MW=2,47 SD=0,86

Abb. 22: Partizipation aus Schüler:innenperspektive (RBT)

Die Möglichkeit an Runden Tischen teilzunehmen, blieb den Schüler:innen (u.a. aufgrund der Corona-Pandemie) bisher verwehrt, wird für die Zukunft jedoch angestrebt.

8.1.8 Kulturelle Teilhabe

Die Gemeinschaftsschule Rastbachtal bezeichnet sich selbst als ‚Schule der Vielfalt‘ (vgl. Kap. 8.1.1). So wird die Schule von einer diversen Schüler:innenschaft mit unterschiedlichsten kulturellen und sozialen Hintergründen geprägt. Auch wenn die Schule einen großen Anteil an Kindern aus finanziell schlechter gestellten Familien aufweist, lehnt sie die Bezeichnung als ‚Brennpunktschule‘ jedoch entschieden ab.

„Also dazu kann ich direkt was sagen und auch unsere Einstellung dazu. Von der Schule, wenn man das so hört, wo die liegt: Burbach-Malstatt. Oh, eine Schule im sozialen Brennpunkt. Das würde ich jetzt gar nicht verhehlen. Ja, wir haben viele Kinder, die von Kinderarmut betroffen sind. Also wir wissen, was Kinderarmut heißt (...). Bei uns sind (...) zwischen 60 und 70 Prozent der Kinder vom Leihentgelt befreit für die Schulbücher. (...) Wir haben viele Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Also viele Kinder mit Migrationshintergrund. Das ist diese Vielfalt an der Schule. Und ich sage immer, ich möchte das Wort ‚Brennpunktschule‘ nicht, das sind wir nicht. Und so werden wir auch nicht wahrgenommen, wenn jemand hier die Schule besucht“ (IN11_2, 168).

Gerade aufgrund der vorherrschenden kulturellen Vielfalt sowie dem hohen Anteil an finanziell schlechter gestellten Schüler:innen wisse die Schule den Wert von Bildung und Teilhabe zu schätzen.

„Ja, Burbach-Malstatt sind zwei Stadtteile, in denen ganz viele Menschen leben, die von bildungsfernen Schichten, aus sozial schwachen Schichten kommen, die Hartz IV beziehen (...). Also Bildung und Teilhabe ist ein Wort.“ (IN11_2, 168).

Aus diesem Grund ist es für die Gemeinschaftsschule Rastbachtal von besonderer Bedeutung, allen Schüler:innen mit Verständnis zu begegnen und diese bestmöglich zu begleiten. Die Schule zielt darauf ab, alle Schüler:innen angemessen aufzufangen und diese zu einem bestmöglichen Abschluss zu befähigen. Hierbei zeichnet sie sich durch eine nahe Begleitung und Unterstützung der Schüler:innenschaft aus.

„Was uns auszeichnet, ist sehr viel Herz an dieser Schule. Das meine ich jetzt im Sinne dessen, wir haben sehr viel Herz und Verständnis für die Schüler. Wir haben einen Einzugsbereich, der, sagen wir mal, einen sehr hohen Anteil an sozial schwachen Familien hat. Und den Schülern muss man mit Herz begegnen, um (...) zu erreichen, dass man möglichst viel aus den Schülern auch herausnimmt, um die zu ihrem bestmöglichen Abschluss zu befördern“ (IN11_1, 8).

Die Teilnahme am KULTURleben!-Projekt wird als Chance zur Förderung der Kulturellen Bildung aller Schüler:innen aufgefasst. So begreift die Gesamtschule Rastbachtal die Ermöglichung der Partizipation an Kultureller Bildung als relevantes Ziel, da diese insbesondere bei vielen finanziell schlechter gestellten Familien aufgrund von finanziellen Möglichkeiten oder anderer Schwerpunktsetzung oftmals auf der Strecke bleibe.

„(...) [wir] sehen das als unsere Aufgabe, die Schüler an diese kulturelle Partizipation heranzuführen, weil es oft, nicht immer, aber bei uns schon bei vielen vom Elternhaus her einfach nicht gemacht wird“ (IN11_2, 101).

So gelang es im Schuljahr 2019/2020 trotz Corona-Pandemie fast der Hälfte der Schülerinnen und Schüler den Besuch eines Theaterstücks (46,9%), eines Museums oder einer Ausstellung (42,9%) zu ermöglichen. Rund ein Fünftel der Schüler:innen erhielt zudem die Gelegenheit, mit einem Künstler bzw. einer Künstlerin gemeinsam an einem Projekt zu arbeiten (20,1%) sowie ein Konzert zu besuchen (20,5%) (vgl. Abbildung 23).

Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/2020

Ich habe im letzten Jahr mit der Schule...

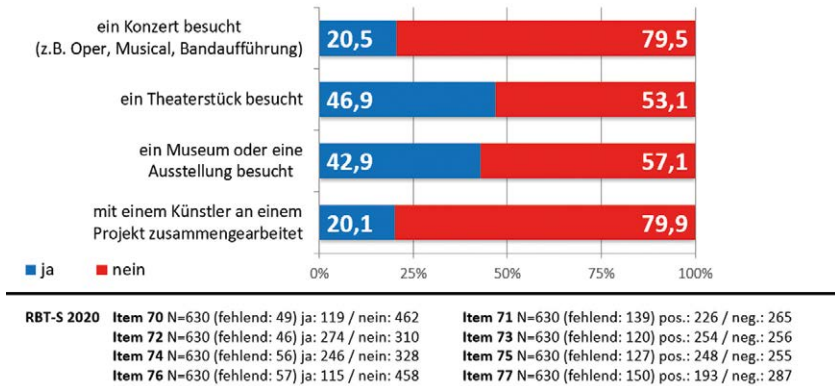


Abb. 23: Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/20 (RBT)

Auch in der unmittelbaren Umgebung der Schule gebe es viele soziale Einrichtungen, welche die kulturelle Vielfalt fördern und Unterstützungsleistungen zur Verfügung stellen.

„Also die Stärke ist dann auch in der Tat (...) kulturelle Vielfalt. Es gibt in beiden Stadtteilen finde ich sehr viele soziale Einrichtungen, die unterstützen. Auch kulturelle Einrichtungen. (...) also ganz viele Einrichtungen, die unterstützend eingreifen“ (IN11_2, 172ff.).

Der Gedanke einer kulturellen Partizipation für Alle spiegelt sich auch im Bereich der Demokratiebildung wider. So strebt die Schule an, demokratische Prozesse für alle Schüler:innen zu ermöglichen, indem beispielsweise jede/r einzelne Schüler:in an Wahlen von Schulsprecher:innen oder Vertrauenslehrer:innen teilnehmen darf.

„Also zu unserer Kulturschule im Rastbachtal brauchen wir die Demokratiebildung“ (IN11_1, 11).

Die aktive Einbindung und Berücksichtigung jedes Einzelnen erfährt laut Meinung der befragten Lehrkräfte dabei eine starke Wertschätzung auf Schüler:innenseite.

„Und das war jetzt in meiner jetzigen Zehnerklasse sehr, sehr toll zu beobachten, dass sie das sehr wertgeschätzt haben“ (IN11_1, 11).

8.1.9 Kooperation und Vernetzung

Die Gemeinschaftsschule Rastbachtal zeichnet sich durch Kooperationen und enge Netzwerkarbeit mit diversen regionalen und überregionalen Partner:innen aus. Eine enge Verbindung besteht u. a. zum Caritas-Klinikum Saarbrücken, mit welchem die Schule eine Gesundheitspatenschaft pflegt.

„Das ist die Palliativ-Station in der Caritas Klinik. (...) es ist schon zig Jahre her, das habe ich aber nie vergessen und wir greifen es immer nochmal gerne auf. Dass sie uns als Schule angeboten hat – die kamen auf uns so zu. Es mussten dann aber Oberstufenklassen sein vom Thema her – dass man im Ethikunterricht mit Menschen, die einfach dort auf der Station sind, sich im kleinen Kreis zusammensetzt und auf das Thema Sterben, unheilbare Krankheiten eingeht. Und ich fand das eine tolle Idee“ (IN11_2, 181).

Darüber hinaus ist die Gesamtschule Rastbachtal mit dem Saarländischen Staatstheater, der Hochschule für Bildende Künste (HBK) sowie dem Bundesverband Musikunterricht vernetzt.

„Durch die KULTURleben!-Leute sind wir auch direkt vernetzt zum Bundesverband Musikunterricht; also spricht, zu den ganzen Musikern im Land oder Musiklehrenden. Und da passiert unheimlich viel und da kann man unheimlich gut die Fühler ausstrecken zu anderen Schulen, zu anderen Pädagogen“ (IN11_2, 83).

Weitere Kooperationspartner:innen stellen zudem der LSVS (Landessportverband für das Saarland), der Lionsclub sowie das Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) dar. Hierbei werden vor allem die vom LPM (heute: *Bildungscampus Saarland*) organisierten Fortbildungen als besonders nachhaltig und lehrreich bewertet.

Durch die Projektteilnahme profitiere die Schule zudem von einer engen Vernetzung mit der Presse, wodurch Fernsehauftritte und Zeitungsartikel zu spezifischen Projekten ermöglicht werden. Hierbei bewertet die Schule die Pressekultur insgesamt jedoch als „ausbaufähig“ (IN11_2, 53) und strebt an, auch im digitalen Raum eine stärkere Präsenz zu erreichen.

„Da ist auch das Programm der Kulturwoche. Presse schreiben wir an. Und gut, da haben wir manchmal schon das Pech, dass nicht immer jemand von der Zeitung kommt. Aber bemüht sind wir“ (IN11_2, 49).

Als finanzielle Partner:innen stehen der Schule u. a. die Sparda-Bank Südwest sowie die Sparkasse zur Seite, welche einen Beitrag zum monetären Sponsoring leisten.

„(...) es gibt natürlich auch Partner, die jetzt nicht so kulturelle, sondern auch finanzielle Partner sind an der Schule, wie zum Beispiel SPARDA-Bank Südwest oder die Sparkasse sponsert oft was“ (IN11_2, 30).

Besonders positiv bewertet die Gesamtschule Rastbachtal die Vernetzung zu anderen Schulen, welche ebenfalls am KULTURleben!-Projekt teilnehmen. Durch die Netzwerktreffen erhalte die Schule zahlreiche Impressionen, welche zu neuen Ideen und Umsetzungsmöglichkeiten anregen.

„Und das ist aber auch immer sehr interessant zu sehen, was die anderen Schulen machen und auch sich einzugestehen, dass nicht nur das Rastbachtal wichtige Ideen hat an dieser Stelle, sondern auch die ein oder andere Schule, von der man sich vielleicht auch mal eine Idee nicht klauen, aber sie mal anpassen kann auf uns oder so. (...) Also ein Projekt, was mir da so aufgefallen ist, ist zum Beispiel, eine Schule hat so die Kultur der Ruhe, also so einen Ruheraum entwickelt. So was Tolles (...), also so einen tollen Raum habe ich in einer Schule noch nie gesehen und das hat mich nachhaltig beeindruckt“ (IN11_2, 112).

Seit der Teilnahme an KULTURleben! bilanziert ein Teil des Kollegiums der Gemeinschaftsschule Rastbachtal sowohl eine positive Entwicklung der regionalen als auch der überregionalen Vernetzung (vgl. Kap. 8.1.5).

8.1.10 Ausblick

Insgesamt empfindet die Gesamtschule Rastbachtal Freude über den andauernden Prozess des Kulturprojektes.

„Ja und das macht ja auch Spaß, dass man da noch in diesem Prozess ist. Sonst müssten wir ja sagen: ‚Ach, war das so schön. Ist es schon alles rum?‘ (lacht). Das wäre so schrecklich“ (IN11_2, 102).

Fast alle Lehrkräfte (95,8%) geben an, dass sie es gut finden, dass ihre Schule eine KULTURleben!-Schule ist und möchten diesen Status gerne weiterhin beibehalten (vgl. Abbildung 24).

Befürwortung des Kulturprofils im Kollegium

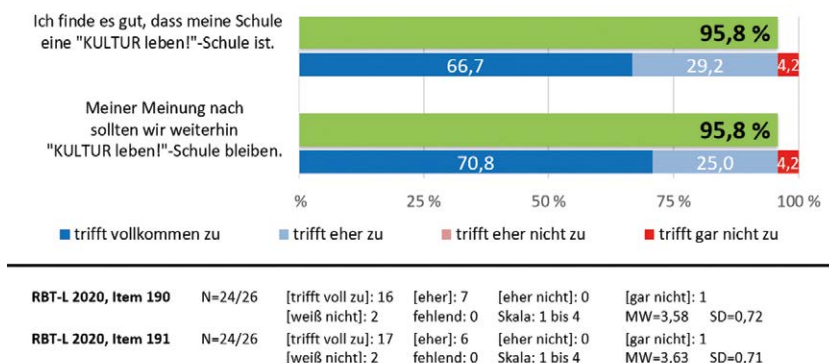


Abb. 24: Befürwortung des Kulturprofils im Kollegium (RBT)

Die Schule hofft darauf, „das Schuljahr positiv ausklingen zu lassen“ (IN11_2, 144) und nach Corona in einer „Kultur des Miteinanders“ (IN11_2, 144) mit neuem Mut an den Start gehen zu können. Hierbei möchte sie den Kulturfahrplan stärker in den Fokus nehmen, wobei das Stattfinden eines weiteren Runden Tisches angestrebt wird.

„Jetzt konkret hier wäre es eigentlich ganz wichtig nochmal einen Runden Tisch zu machen, um (...) im Prozess zu bleiben“ (IN11_2, 112).

Ziel ist es, auf Eis liegende Projekte weiterzuführen, wozu auch Projekte im Bereich ‚Tanz‘ und ‚Spracherwerb‘ zählen. In konkreter Planung befindet sich der Bau einer Litfaßsäule, für welche die Schüler:innen Porträts von Personen anfertigen sollen, „die entweder im Nationalsozialismus gelitten haben oder die es einfach wert sind, nicht vergessen zu werden“ (IN11_2, 157). Hierbei wird

eine aktive Einbindung der Schüler:innen angestrebt, sodass sich diese verstärkt in die Gestaltung miteinbringen und „selber mit ihren Händen“ (IN11_2, 157) etwas schaffen können, worauf sie stolz sein können.

„Das ist jetzt zum Beispiel ein konkretes Projekt, was jetzt gar nicht finanziell so eine große Belastung darstellt, aber wo wenigstens mal was stattfindet, so in Richtung Kultur“ (IN11_2, 157).

Des Weiteren ist eine Ausstellung von Stolpersteinen zu Personen, über welche die Schüler:innen im Unterricht referieren, als kulturelles Projekt im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich geplant. Auch die Kulturwoche soll trotz schwieriger Situation weiterhin aufrechterhalten werden. Mit der Fortführung der Projekte gehen zudem einige bauliche Maßnahmen einher, um erweiterte Räume der Kulturellen Bildung zu schaffen.

8.2 Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle

Die Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle verfolgt eine inklusive Schulkultur und stellt laut ihrem pädagogischen Selbstverständnis eine *Schule für Kinder unterschiedlicher Begabungen* dar. Hierbei wird sie durch eine offene Unterrichts- und Schulkultur sowie innovative Weiterentwicklung geprägt und möchte den Schüler:innen durch das Setzen eines kulturellen Schwerpunktes neue Horizonte eröffnen und zu Selbstverwirklichung und Autonomie verhelfen. Zu diesem Zweck setzt die Schule auf eine enge Netzwerkarbeit zwischen Schüler:innen, Eltern und Lehrkräften.

8.2.1 Rahmendaten und Umfeld der Schule

In der 1992 gegründeten Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle werden im Schuljahr 2019/2020 1.097 Schüler:innen von 93 Lehrkräften in 44 Klassen von Jahrgangsstufe 5 bis 13 unterrichtet. Der Schulentwicklungsplan des Landkreises St. Wendel prognostiziert eine leicht rückläufige Schüler:innenquote, welche sich knapp oberhalb einer Marke von 1.000 Schüler:innen bewegt. Das Einzugsgebiet der Schule ist sehr breit gefächert und erstreckt sich sowohl über den ländlichen als auch den städtischen Bereich. Neue Schüler:innen bezieht die Schule primär aus vier Grundschulen in St. Wendel, aber auch aus dem Nachbarland Rheinland-Pfalz. Im näheren Umfeld der Schule befinden sich vier Gymnasien sowie mehrere Gemeinschaftsschulen, wobei mit der Gemeinschaftsschule in Freisen ein gemeinsamer Oberstufenverbund besteht. Um der Leistungsentwicklung der Schüler:innen gerecht zu werden, bleiben die Bildungswege – Hauptschulabschluss, mittlerer Bildungsabschluss, Fachhochschulreife und Abitur – bis zur Klassenstufe 9 offen.

Die Schule versteht sich selbst als lernende Schule, welche sich in einem stetigen Reflexions- und Evaluationsprozess permanent weiterentwickelt. Seit über 15 Jahren gilt die Gemeinschaftsschule als ‚Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage‘, welche für ein couragiertes Füreinander-Einstehen eintritt. Dies spiegelt sich auch in der Teilnahme am Pilotprojekt ‚Inklusive Schule‘ wider, mit dem die Konzepte eines individualisierten Unterrichts sowie einer inklusiven Förderung erarbeitet und erprobt werden. 2020 wurde die Schule als erste Schule des Landkreises aufgrund ihres Engagements im Bereich des demokratischen Handelns und nachhaltiger Bildung zudem als ‚Fairtrade School‘ ausgezeichnet.

Zum Untersuchungszeitpunkt bietet das Schulgebäude 35 Unterrichtsräume und acht Differenzierungsräume. Hierbei existieren spezifische Räume für die jeweiligen Fachbereiche, wie Naturwissenschaften, Musik, Kunst, Technik und Arbeitslehre sowie Hauswirtschaft und Informatik. Auch eine Turnhalle sowie verschiedene Sozial- und Kommunikationsräume in Form einer Aula,

Cafeteria sowie eine Schulbibliothek sind gegeben. Aufgrund der Schließung am Standort Primstal sowie des gemeinsamen Oberstufenverbundes mit der Gemeinschaftsschule Freisen besteht jedoch weiterer Raumbedarf, weswegen derzeit Planungen über Baumaßnahmen zur Verbesserung der Raumsituation stattfinden. In Planung ist u.a. der Bau einer Schulmensa, wodurch weitere Klassenräume im Bestand gewonnen werden könnten.

Geographisch liegt die Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle im Landkreis St. Wendel, welcher rund 86.000 Einwohner:innen hat (Stand 2021). In der Gemeinde Nohfelden leben derzeit knapp 10.000 Bewohner:innen, wobei Türkismühle ca. 730 Einwohner:innen aufweist (Stand 2021). Die Region ist ländlich geprägt und bietet gute berufliche Perspektiven, welche durch die kommunale Arbeitsförderung sowie die Wirtschaftsförderungsgesellschaft St. Wendel gestützt werden. Kennzeichnend für die Umgebung ist zudem eine aktive Vereinskultur, die u.a. durch den Heimatverein, Musikvereine, das Rote Kreuz sowie eine umfassende Sportkultur geprägt wird.

Die Schule weist ein freiwilliges Ganztagsangebot auf, welches in den Räumlichkeiten der Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle organisiert wird. Bis 15 Uhr bzw. 17 Uhr werden zudem ein Mittagessen sowie eine Nachmittagsbetreuung, einschließlich Hausaufgabenbetreuung durch Lehrkräfte, angeboten.



Abb. 25: Eingangsbereich der Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle

8.2.2 Ausgangsbedingungen der Schule

Die Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle hat sich bereits vor der Teilnahme am KULTURleben!-Projekt als „Schule mit einem kulturellen Schwerpunkt“ (IN21, 32) verstanden, welche eine große Offenheit und Umsetzungsbereitschaft hinsichtlich kultureller Inspirationen aufweist.

Auch in Bezug auf die räumlichen Bedingungen in Bezug auf kulturelle Angebotsmöglichkeiten lässt sich eine gute Ausgangslage erkennen. Neben zwei Musikräumen und einer Aula verfügt die Schule über einen Raum für Bildende Kunst sowie einen Holzwerk- und Metallwerkraum einschließlich diverser Vorbereitungs- und Lagerräume. Des Weiteren sind eine Lehrküche sowie ein Textilgestaltungsraum und eine Turnhalle gegeben. In Bezug auf ihr AG-Angebot weist die Schule Angebote im musikalisch-künstlerischen, sprachlichen, naturwissenschaftlichen und sportlichen Bereich auf. Neben Tanz- und Musik-AGs existieren ein Chor sowie eine Musical- und Foto-AG. Kennzeichnend für das Schulprofil ist zudem die Existenz einer Bandklasse, welche einen erweiterten Musikunterricht ermöglicht. So erhalten die Schüler:innen die Möglichkeit, grundlegende Spieltechniken und Fertigkeiten auf einem selbst gewählten Instrument in einem individuellen Rhythmus zu erlernen. Im Rahmen von gemeinsamen Auftritten wird Kultur gestaltet und erschlossen. Hierbei werden die Schüler:innen im Sinne des Konzepts als ‚Starke Schule‘ in ihren eigenen Talenten gestärkt und lernen zugleich „sich für die Musiken und den Musikgeschmack anderer Menschen und Kulturen“ (Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle 2022b) zu öffnen. Auch eine Belegung des Faches ‚Gesang‘ ist möglich, sofern ein Harmonieinstrument wie Gitarre oder Keyboard gespielt und die Karaoke-AG besucht werden.

2015 gewann die Schule den Schulwettbewerb ‚Dialog der Kulturen‘ der Herbert-Quandt-Stiftung, wobei sie für ihr Projekt ‚Spuren suchen...Spuren hinterlassen...‘ ausgezeichnet wurde. In dreizehn Teilprojekten gelang es der Schule, alle Schüler:innen aktiv miteinzubinden und diese für verschiedene Kulturen zu öffnen.

Als digitale Schule mit moderner Medienausstattung bietet die Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle zudem technische Unterstützungsmöglichkeiten hinsichtlich der Kulturellen Bildung, welche das kreative und gestalterische Denken der Schüler:innen fördern. Zwei Informatikräume sowie die Ausstattung mit Tablets ermöglichen erweiterte Zugangswege zur modernen Bildungswelt.

Mit der Teilnahme am Projekt sieht die Schule vor allem eine Möglichkeit zur Weiterentwicklung. Sie hofft darauf „einen guten Schritt nach vorne gehen“ (IN21, 32) und „neue Impulse (...) erhalten“ (IN21, 32) sowie diverse Anregungen im Rahmen von Fortbildungen sammeln zu können. Insbesondere die verstärkte Netzwerkarbeit stellt einen besonderen Reiz zur Teilnahme dar,

da die Schule laut eigener Angabe bereits positive Erfahrungen im Bereich der Netzwerkarbeit in anderen Projekten sammeln konnte.

„(...) also da haben wir in anderen Projekten einfach unheimlich gute Erfahrungen gemacht, wenn man so in einem Netzwerk ist. (...) Also, das Finanzielle oder Finanzierungsmöglichkeiten an dem Projekt (...) das war eigentlich für uns zweitrangig. Sondern eher dieses Netzwerkarbeiten, Unterstützung durch LPM. (...) Also das hat sich für uns ganz spannend angehört und deshalb wollten wir da auch unbedingt dabei sein“ (IN21, 32).

8.2.3 Zielsetzungen der Schule

Die Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle versteht sich selbst als „Schule, in der Willkommenskultur gelebt und Kultureller Bildung ein hoher Stellenwert“ (Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle 2018: 3) zugeschrieben wird. Ein im Rahmen des KULTURleben!-Projektes entwickelter Kulturfahrplan dient als zentrales Leitbild für die Schulkultur und deren kulturelle Entwicklung.

Allgemein zielt die Schule darauf ab, alle Schüler:innen als selbstbestimmte Individuen zu entlassen, welche in der Lage sind, sowohl private als auch gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen. Als oberstes Ziel der Gesamtschule wird folglich eine individuelle und bestmögliche Förderung jedes einzelnen Kindes angestrebt. Die Schule bezeichnet sich hierbei selbst als ‚Schule für alle Begabungen‘ mit einem vielfältigen „Bereich des Forderns und Förderns“ (IN21, 28). Grundgedanke ist es, jedes Kind dort abzuholen, wo es gerade steht, damit jede/r Schüler:in seine/ihre eigenen Potenziale entdecken und entfalten kann. Auf diese Weise sollen die Schüler:innen optimal auf eine künftige Berufs- und Studienwahl vorbereitet und zu einem bestmöglichen Abschluss befähigt werden. Eine individuelle Beratung sowie Förderung und Begleitung stehen hierbei im Zentrum der schulischen Arbeit. Neben Angeboten zum Ausgleich von Lerndefiziten werden zu diesem Zweck auch spezielle Programme für besonders begabte Schüler:innen angeboten. Zudem existiert ein breites Angebot an diversen AGs, welches den Schüler:innen die Möglichkeit bieten soll, ihr künstlerisches, musikalisches, sportliches sowie naturwissenschaftliches Potential auszuleben (vgl. Kap. 8.2.6). Die Gestaltung und Wahrnehmung diverser Angebote basiert hierbei auf einer gemeinsamen Zielformulierung mit Eltern und Schüler:innen. Die enge Zusammenarbeit mit der Eltern- und Schüler:innenschaft ist prägend für die Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle und wird als „Grundlage für selbstverantwortliches, selbstwirksames, aktives, gestalten-des Handeln in und außerhalb der Schule“ (Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle 2018: 5) verstanden. Ziel ist es, einen offenen und wertschätzenden Kontakt zu pflegen und die Bedürfnisse und Wünsche aller Seiten ernst zu

nehmen, um die individuellen Potentiale der Kinder durch intensive Teamarbeit unterstützen zu können (vgl. Kap. 8.2.4).

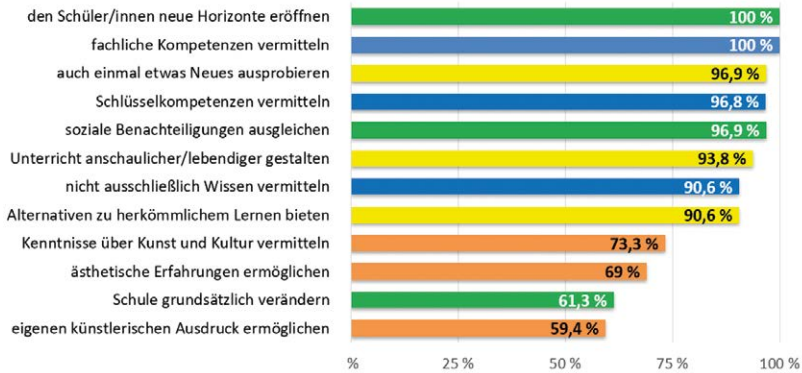
Als ein wichtiger Grundsatz gilt für die Gesamtschule als ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘ zudem stets beherzt füreinander einzutreten. Die Schüler:innen sollen lernen, Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen, sowohl innerhalb der Schulgemeinschaft als auch im privaten Bereich. Im Zentrum steht ein wertschätzender, respektvoller und hilfsbereiter Umgang, welcher keinen Raum für Unterdrückung, Ausgrenzung oder Herabsetzung bietet. Ziel ist es, „freundliche, respektvolle, tolerante Menschen herauszubilden, die einfach anpacken, die sehen, wo Not ist, wo kann ich mich engagieren“ (IN21, 13). Dieser Leitgedanke wird auch im Rahmen der Demokratiebildung durch diverse Projekte und Diskussionen mit Politiker:innen gestützt.

Neben der innerschulischen Wirksamkeit ist für die Schule auch eine Wirksamkeit in der Öffentlichkeit von zentraler Bedeutung. So zielt die Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle darauf ab, auch nach „außen hin Botschaften [zu] senden und was [zu] bewegen“ (IN21, 13). Hierzu bedient sie sich verschiedener öffentlichkeitswirksamer Aktionen und setzt auf die Pflege außerunterrichtlicher Lernorte sowie die Einbindung von Kulturschaffenden und Expert:innen.

Insgesamt möchte die Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle „für jeden eine Schule (...) sein“ (IN21, 13) und Schule als anregenden Lern-, Erfahrungs- und Lebensraum verkörpern, sodass die Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung jedes Kindes angeregt wird. Hierbei sollen im Rahmen von KULTURleben! unterrichtliche Zugangsweisen mit einem ästhetisch-künstlerischen und interdisziplinären Schwerpunkt geschaffen sowie Möglichkeiten zur kreativen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen auch außerhalb des Unterrichts geboten werden. Folglich geben innerhalb der quantitativen Befragung im Kollegium alle Lehrkräfte an, den Schüler:innen im Rahmen ihrer Arbeit neue Horizonte eröffnen zu wollen (100%). Über 90% der Lehrer:innen möchten im Zuge von KULTURleben! zudem etwas Neues ausprobieren (96,9%) sowie Alternativen zum herkömmlichen Lernen bieten (90,6%) und ihren eigenen Unterricht anschaulicher und lebendiger gestalten (93,8%). Fast drei Viertel des Kollegiums (73,3%) zielen des Weiteren darauf ab, ihren Schüler:innen Kenntnisse über Kunst und Kultur zu vermitteln und 69% möchten den Kindern und Jugendlichen ästhetische Erfahrungen ermöglichen. Über der Hälfte des Kollegiums (59,4%) ist es zudem wichtig, den Schüler:innen einen eigenen künstlerischen Ausdruck zu ermöglichen und 61,3% geben des Weiteren an, Schule im Rahmen von KULTURleben! grundsätzlich verändern zu wollen (vgl. Abbildung 26).

Ziele der Lehrpersonen hinsichtlich Kultureller Bildung

Im Rahmen meiner Arbeit will ich...



NT-L 2020	Prozentwerte	Zustimmung: [trifft eher zu] / [trifft voll und ganz zu]					
Item 20 (fachliche K.)	N=32/32	Zust.: 32	Abl.: 0	Item 26 (ästh. Erf.)	N=29/32	Zust.: 20	Abl.: 9
Item 21 (nicht a. Wissen)	N=32/32	Zust.: 29	Abl.: 3	Item 27 (Horizonte)	N=31/32	Zust.: 31	Abl.: 0
Item 22 (Anschaulichk.)	N=32/32	Zust.: 30	Abl.: 2	Item 28 (Alternativen)	N=32/32	Zust.: 29	Abl.: 3
Item 23 (künstler. Ausdr.)	N=32/32	Zust.: 19	Abl.: 13	Item 29 (Kenntnisse)	N=30/32	Zust.: 22	Abl.: 8
Item 24 (grundsätzlich)	N=31/32	Zust.: 19	Abl.: 12	Item 30 (Schlüsselk.)	N=31/32	Zust.: 30	Abl.: 1
Item 25 (Neues)	N=32/32	Zust.: 31	Abl.: 21	Item 31 (soz. Benacht.)	N=31/32	Zust.: 31	Abl.: 1

Abb. 26: Ziele der Lehrkräfte hinsichtlich Kultureller Bildung (NT)

8.2.4 Innerschulische Zusammenarbeit

Im Rahmen der Projektteilnahme an KULTURleben! hat die Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle eine eigene Arbeitsgruppe gegründet, in welcher eine Besprechung von Ideen und Projekten sowie eine Weitertragung dieser in die entsprechenden Gremien stattfindet. Thematisiert werden beispielsweise Projekte aus den Bereichen Nationalpark und Fairtrade, Museen und Erkundungsgänge sowie Musik, Abenteuerpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Kap. 8.2.6).

„Und hier besprechen wird Ideen, Maßnahmen, versuchen das auch (...) in die weiteren Gremien zu geben“ (IN21, 55).

Die Gruppe versucht viele diverse Impulse zu setzen „und an die Kollegen zu bringen, indem Vorschläge gemacht werden“ (IN21, 55). Hierbei wird zudem diskutiert, welche Ansprechpartner:innen in Frage kommen, um Projekte weiter vorantreiben zu können.

„Wir gucken, an wen wir uns dann noch weiter wenden können oder was wir weitergeben, was wir verschriftlichen, wen wir ansprechen“ (IN21, 57).

Die Arbeitsgruppe trifft sich regelmäßig in einem vierwöchigen Rhythmus zu festgelegten Terminen bzw. Sitzungszeiten. Eine vertiefte Arbeit erfolgte vor allem zur Zeit der Planung des Kulturfahrplans.

„Als wir am Kulturfahrplan gearbeitet haben, da haben wir uns ganz regelmäßig, manchmal sogar einmal die Woche, immer so zwei Stunden getroffen. Und dann ist es an sich ein Vier-Wochen-Rhythmus“ (IN21, 57).

Die KULTURleben!-Gruppe befindet sich zudem in einem stetigen Austausch mit der Schüler:innenschaft und der SV und steht in einer permanenten Wechselwirkung mit den Fachgruppen.

„(...) die KULTURleben!-Gruppe wirkt ganz eigenständig in die Fachgruppen hinein und ich glaube (...) im Rahmen von KULTURleben! haben wir auch unsere Fachgruppenarbeit verstärkt und intensiviert“ (IN21, 55).

Diskussionen von konkreten Projekten finden dabei u. a. bei der Durchführung von Runden Tischen statt, an denen i.d.R. sowohl Schüler:innen-, Lehrer:innen- als auch Elternvertreter:innen anwesend sind. Im Rahmen der Runden Tische erfolgt zunächst eine Austauschphase, in der alle Beteiligten ihre Ideen und Vorstellungen vorstellen können, bevor bei einem weiteren Treffen gemeinsam konkrete Handlungsschritte und Ziele festgelegt werden.

„Also sehr kleinschrittig, wir haben so Ideen, Erwartungshaltungen besprochen. (...) Haben es aufgeschrieben, haben es präsentiert und dann haben wir uns darüber sehr intensiv ausgetauscht. (...) Dann hatten wir uns nochmal getroffen und haben es ausgewertet (...) und haben gemeinsam Schritte und Ziele vereinbart“ (IN21, 70).

In Bezug auf ein Projekt mit der Bosener Mühle erfolgte zudem eine Ortsbesichtigung, um die Möglichkeiten vor Ort abwägen zu können. Anschließend wurden konkrete Pläne in der KULTURleben!-Gruppe festgelegt, wobei „alle Ideen aufgegriffen [wurden]“ (IN21, 70) (vgl. Kap. 8.2.6).

„Und dann war der nächste Punkt (...), dass wir anschließend in der Bosener Mühle waren. Da waren dann zwei Lehrer-, zwei Schülerinnen-, zwei Elternvertreter. Dann haben wir die Möglichkeiten dort nochmal besprochen. Auch mit einer Ortsbesichtigung. Und ja, dann ging es halt wieder in die KULTURleben!-Gruppe und in die kleinschrittige Planung“ (IN21, 70).

Durch regelmäßige Berichte in Dienstbesprechungen und Gesamtkonferenzen gelingt es der Gruppe laut Meinung der Interviewpartner:innen, Transparenz für das gesamte Kollegium zu schaffen, wobei „intensive Diskussion[en] mit allen Kolleginnen und Kollegen, allen Fachbereichen (...) bis ins Detail“ (IN21, 42) geführt werden. In Folge der Pandemie wurde die Kommunikation hierzu primär auf den digitalen Raum verlagert.

„Mittlerweile nutzen wir (...) unseren eigenen Kanal auf unserer digitalen Plattform. Und hier kommunizieren wir, indem wir hier die Nachrichten einstellen, Ideen einstellen und dann Schriftstücke an die Kollegen weitergeben mit der Möglichkeit der Aussprache“ (IN21, 59).

Neben der Arbeitsgemeinschaft von KULTURleben! wird auch die Steuergruppe als wichtiges Instrument angesehen, da in dieser eine Besprechung von größeren Projekten erfolgt, welche ebenfalls in das Kollegium oder die Schulgremien weitergeleitet werden. Zudem fungiert die Steuergruppe unter einer aktiven Mitwirkung der Elternschaft.

„(...) in der Steuergruppe [wird] auch die intensivere Mitarbeit der Eltern gewährleistet. Das wollen wir auf dieser Ebene natürlich auch mitbesprechen und die mit ins Boot holen. Und da wird es weitergegeben und dann kommt es in die großen Gremien“ (IN21, 55).

Insgesamt werde die innerschulische Zusammenarbeit der Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle von einer Offenheit und gegenseitigen Unterstützung sowie einem konstruktiven Miteinander geprägt. Ziel ist es, jegliche Impulse aus dem Kollegium sowie der Schüler:innen- und Elternschaft aufzugreifen und gemeinsame Entscheidungen zu treffen. Auch neue Kolleg:innen werden offen empfangen und aktiv in Planungen miteinbezogen.

„(...) was uns auszeichnet, das ist einfach die Schulgemeinschaft (...). Sehr enge Schüler-Lehrer-Beziehungen, ein Kollegium, das sich gegenseitig unterstützt und sehr konstruktiv miteinander umgeht (...) und versucht, sich gegenseitig weiter zu entwickeln“ (IN21, 6).

Vor dem Hintergrund der kulturellen Schwerpunktsetzung bemüht sich die Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle zudem geeignete Kolleg:innen, welche über spezifische Zusatzqualifikationen verfügen, einzubinden, mithilfe derer auch die Netzwerkarbeit in hohem Maße gefördert wird.

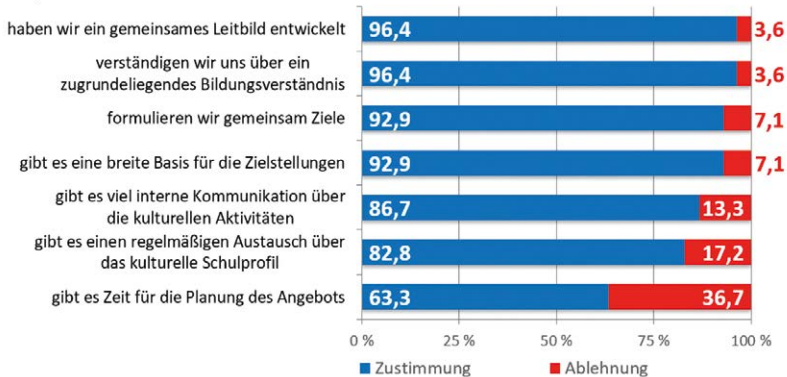
„(...) und da es keine Musiker und Künstler auf dem Markt gibt, die wir in der Schule feststellen können, haben wir Kollegen gesucht mit solchen Zusatzqualifikationen (...), sodass wir auch die (...) Experten noch mehr hier haben. Und zwar Experten, die auch viele Bezirke nach außen haben, weil sie auch künstlerisch tätig sind und uns dann zu anderen Kulturschaffenden auch einen guten Zugang nochmal verschaffen von ihrer Seite aus“ (IN21, 42).

Zum Befragungszeitpunkt ist ein Großteil des Kollegiums (96,4%) der Meinung, dass für KULTURleben! ein gemeinsames Leitbild entwickelt worden ist und dass eine Verständigung über das zugrundeliegende Bildungsverständnis stattfindet. Auch einer gemeinsamen Zielformulierung sowie einer breiten Basis für die Zielstellungen wird mit rund 93% zu großen Teilen zugestimmt. Eher kritisch

wird hingegen die Zeit zur Planung des kulturellen Angebots bewertet. Hier zeigt sich über ein Drittel des Kollegiums unzufrieden mit den bestehenden zeitlichen Ressourcen (36,7%). Dennoch teilen jeweils über 80% des Kollegiums die Meinung, dass ein regelmäßiger Austausch über das kulturelle Schulprofil (82,8%) sowie viel interne Kommunikation über kulturelle Aktivitäten (86,7%) stattfinden (vgl. Abbildung 27).

Aspekte Kultureller Schulentwicklung

Für „KULTUR leben!“...



NT-L 2020	Zustimmung: [trifft eher zu] / [trifft voll und ganz zu]			Ablehnung: [trifft eher nicht zu] / [trifft gar nicht zu]		
Item 40 (formul. Ziele)	N=28/32	Zust.: 26	Abl.: 2	Item 44 (Planung)	N= 30/32	Zust.: 19
Item 41 (gem. Leitbild)	N=28/32	Zust.: 27	Abl.: 1	Item 45 (int. Kommun.)	N= 30/32	Zust.: 26
Item 42 (Bildungsverst.)	N=28/32	Zust.: 27	Abl.: 1	Item 46 (Austausch)	N= 29/32	Zust.: 24
Item 43 (breite Basis)	N=28/32	Zust.: 26	Abl.: 2			Abl.: 5

Abb. 27: Zusammenarbeit in der Kulturellen Schulentwicklung (NT)

8.2.5 Bilanzierung der Kulturellen Schulentwicklung

Zum Befragungszeitpunkt bilanziert das Kollegium der Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle vor allem die Entwicklung im Bereich kultureller Aktivitäten an der Schule positiv. Fast das gesamte Kollegium (96,2%) ist der Meinung, dass sich diesbezüglich eine Zunahme seit der Teilnahme an KULTURleben! feststellen lässt. Darüber hinaus geben jeweils über drei Viertel des Kollegiums an, dass sich sowohl die regionale Vernetzung (77,3%) als auch die überregionale Vernetzung (76,2%) der Schule seit der Programmteilnahme verbessert haben. Im gleichen Zuge erfährt die Gemeinschaftsschule laut 72% der Befragten eine größere Anerkennung von außen (vgl. Abbildung 28).

Wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit „KULTUR leben!\": Thema **Schulentwicklung**

Lehrkräfte-
perspektive

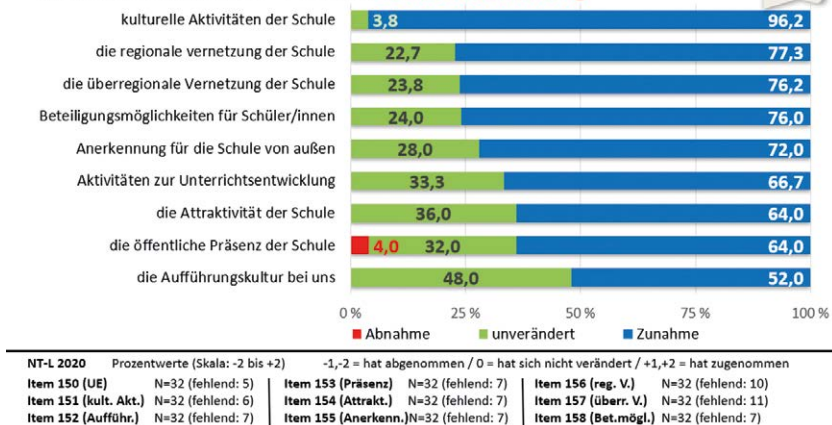


Abb. 28: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schulentwicklung (NT)

Insbesondere bei Ausstellungen erhalte die Schule viel positives Feedback und unterstützende Worte, durch welche die Schüler:innenschaft „beflügelt“ (IN21, 46) werde.

„(...) also wir laden ja auch zu allen Ausstellungen oder zu diesem Fair-Trade-Projekt regelmäßig Gäste von außen ein. (...) und es gibt dann auch (...) sehr wertschätzende Worte für uns, unterstützende Worte“ (IN21, 46).

Insgesamt werde der Schule zudem eine große Aufmerksamkeit und Unterstützung von Seiten des Bürgermeisters entgegengebracht.

„Die Gemeinde Nohfelden kann hier profitieren von einem ambitionierten Bürgermeister, der (...) uns sehr wertschätzt, das auch immer zum Ausdruck bringt und das ist natürlich schon (...) ein großes Plus für uns, dass wir auf diese Unterstützung zurückgreifen können“ (IN21, 23).

Auch die Elternschaft sei „sehr engagiert mit dabei“ (IN21, 6) und beteilige sich regelmäßig an Schulprojekten sowie der Festkultur in Form von Jubiläen, Schulfesten oder Adventskonzerten.

„Ich glaube, (...) was die Elternschaft angeht, die sind stolz, so nehme ich das wahr“ (IN21, 46).

Ein positives Merkmal, welches oftmals von Elternseite angeführt werde, sei der hohe Stellenwert von Kultur an der Schule und, „dass sich die Kinder kreativ

in vielen Feldern ausleben können, wenn sie wollen“ (IN21, 27). Insbesondere das Projekt der Nationalparkklasse sowie das Musikprogramm stoßen laut den Interviewteilnehmer:innen auf positive Resonanz seitens der Elternschaft. Neben dem positiven Feedback der Eltern erhalte die Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle des Weiteren großes Lob von externen Kolleg:innen.

„Wir sehen ja viele Dinge als selbstverständlich an, aber wir hören immer wieder, wenn externe Kolleginnen und Kollegen aus den Netzwerken kommen, dass sie unheimlich freundlich in der Schule empfangen werden. Auch von den Schülerinnen und Schülern. (...) Und das ist anscheinend eine Selbstverständlichkeit bei uns an der Schule, die nicht überall so ist“ (IN21, 17).

64% des Kollegiums sind zum Befragungszeitpunkt der Meinung, dass sich im Zuge von KULTURleben! sowohl die öffentliche Präsenz als auch die Attraktivität der Schule verbessert haben (vgl. Abbildung 28).

Auch auf Seiten der Lehrkräfte selbst stößt die Projektteilnahme auf äußerst positive Resonanz. So lässt sich in allen Fachbereichen ein großes Interesse an der Unterrichtsentwicklung sowie eine Offenheit gegenüber der Kulturellen Schulentwicklung erkennen. Hierbei sind rund zwei Drittel des Kollegiums zum Befragungszeitpunkt der Meinung, dass Aktivitäten zur Unterrichtsentwicklung seit der Teilnahme an KULTURleben! zugenommen haben (vgl. Abbildung 28). Über 40% des Lehrpersonals geben in diesem Zuge an, dass sie ihr eigenes Methodenrepertoire in den Bereichen Kreativität sowie ästhetisch-kulturelle Bildung bereits ausbauen konnten (42,3%) und dass ihr persönliches Interesse an Kunst und Kultur (40%) zugenommen hat. Zusätzlich empfindet jeweils über ein Viertel der Lehrkräfte eine höhere persönliche Identifikation mit der eigenen Schule (27,6%) sowie eine stärkere Bindung an die Region (26,7%) seit der Teilnahme an KULTURleben! (vgl. Abbildung 29).

Im Rahmen der Interviews erfahren insbesondere die Fortbildungen des *Bildungscampus*, welche „wunderbar organisiert“ (IN21, 35) seien und „unheimlich viele Impulse“ (IN21, 35) bieten würden, großes Lob durch die Lehrkräfte. Neben einer guten Auswahl der Referent:innen wird auch das „offene Ohr“ (IN21, 35) der Ansprechpartner:innen positiv hervorgehoben und betont, dass „keine Sekunde verschenkt“ (IN21, 35) gewesen sei. Vor allem die Vorort-Fortbildungen werden positiv bilanziert, da sie viele Anregungen und Impressionen zur Schulentwicklung bieten würden.

„Weil bei solchen Schulbesuchen sieht man immer andere Möglichkeiten, (...) man bekommt unheimlich viele Anregungen. Einfach auch nur durch vorbeigehen. (...) Also diese Vorort-Fortbildungen finde ich ganz, ganz wichtig“ (IN21, 66).

Wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit „KULTUR leben!“. Thema **Lehrpersonen**

Lehrkräfte-
perspektive

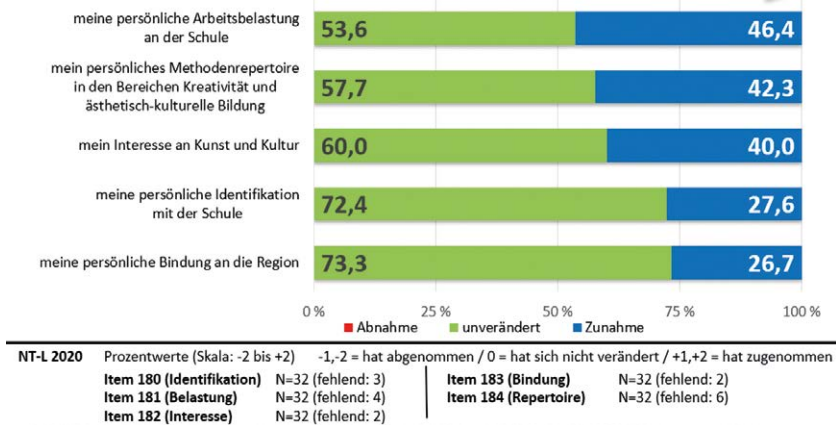


Abb. 29: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Lehrpersonen (NT)

Insgesamt wird ein Wunsch nach mehr Fortbildungen erkennbar, was zur Zeit der Corona-Pandemie jedoch nur schwer umsetzbar war. Darüber hinaus berichtet fast die Hälfte der Befragten (46,4%) von einer erhöhten Arbeitsbelastung seit der Teilnahme an KULTURleben!, weswegen sich die Frage stellt, inwiefern weitere Qualifizierungsmaßnahmen von Seiten des Lehrpersonals getragen werden können, ohne zu einer noch stärkeren Belastung zu führen (vgl. Abbildung 29).

„Ich kann eigentlich nur sagen, ich würde mir viel mehr davon wünschen. (...) Aber es ist halt im Moment auch schwierig, wenn es nur auf digitalem Weg ist, Fortbildungen durchzuführen“ (IN21, 63).

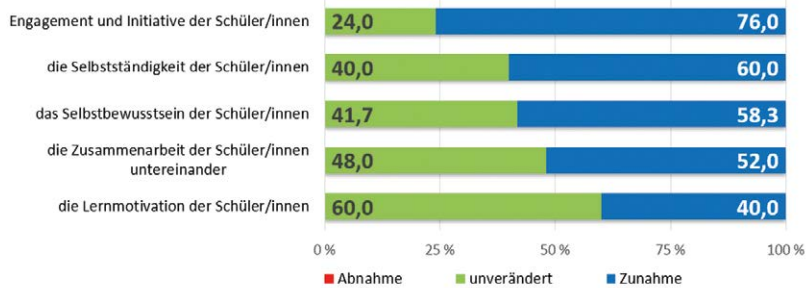
Hinsichtlich der Schüler:innenschaft wird bedauert, dass viele geplante kulturelle Veranstaltungen an der Schule mit Künstler:innen sowie Theater- und Museumsbesuche pandemiebedingt ausfallen mussten. Zudem sei die familiäre Situation mancher Schüler:innen durch die Pandemie stark belastet gewesen, sodass kulturelle Aktivitäten stellenweise in den Hintergrund gerückt seien. Nichtsdestotrotz biete das Projekt zahlreiche Möglichkeiten für Impulse, Ideen und Anregungen und Sorge für Netzwerke und Austausch mit Personen, welche einem weiterhelfen, Projekte vermitteln oder sogar selbst durchführen. Insbesondere im Bereich der Oberstufe habe sich in den vergangenen Monaten viel im Bereich der Kulturellen Bildung getan.

„Was mir noch besonders aufgefallen ist, ist, dass sich im Bereich der Oberstufe auch viel mehr mit Kultur auseinandergesetzt wird“ (IN21, 44).

Über drei Viertel der Lehrkräfte (76%) sind in diesem Zuge der Meinung, dass das Engagement und die Initiative der Schüler:innen seit der Teilnahme an KULTURleben! zugenommen haben. Fast 60% berichten des Weiteren von einem gesteigerten Selbstbewusstsein (58,3%) sowie einer höheren Selbstständigkeit (60%) auf Seiten der Schüler:innen. Über die Hälfte (52%) vermerkt darüber hinaus einen stärkeren Zusammenhalt der Schüler:innen untereinander sowie 40% eine höhere Lernmotivation dieser (vgl. Abbildung 30).

Wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit „KULTUR leben!“, Thema **Schüler:innen**

Lehrkräfte-
perspektive



NT-L 2020	Prozentwerte (Skala: -2 bis +2)		-1,-2 = hat abgenommen / 0 = hat sich nicht verändert / +1,+2 = hat zugenommen	
Item 170 (Selbstbew.)	N=32 (fehlend: 8)	Item 173 (Lernmotivation)	N=32 (fehlend: 7)	
Item 171 (Selbstständ.)	N=32 (fehlend: 7)	Item 174 (Zusammenarbeit)	N=32 (fehlend: 7)	
Item 172 (Eng./Initiative)	N=32 (fehlend: 7)			

Abb. 30: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schüler:innenschaft (NT)

Die Schüler:innen selbst weisen im Vergleich zu den Lehrkräften eine etwas kritischere Sichtweise hinsichtlich der Kulturellen Schulentwicklung auf. Die größte Zustimmung hinsichtlich wahrgenommener Veränderungen seit der Teilnahme an KULTURleben! lässt sich in Bezug auf das Ansehen der Schule in der Öffentlichkeit feststellen. Hier sind rund 44% der Schülerinnen und Schüler der Meinung, dass eine Zunahme des Ansehens der Schule stattgefunden hat. Über 30% resümieren des Weiteren, dass kreative Unterrichtsmethoden (31,3%) sowie die Häufigkeit von Aufführungen an der Schule (36,7%) zugenommen haben. Insgesamt gibt zudem über ein Viertel (26,9%) der Schüler:innen an, dass der eigene Spaß an der Schule im Zuge von KULTURleben! zugenommen hat und 17,3% stellen eine höhere Motivation der Lehrer:innen im Unterricht fest. Anzumerken ist jedoch, dass in allen Kategorien fast die Hälfte oder mehr

keinerlei Effekte konstatieren und eine Minderheit des Weiteren sogar negative Effekte beschreibt (vgl. Abbildung 31).

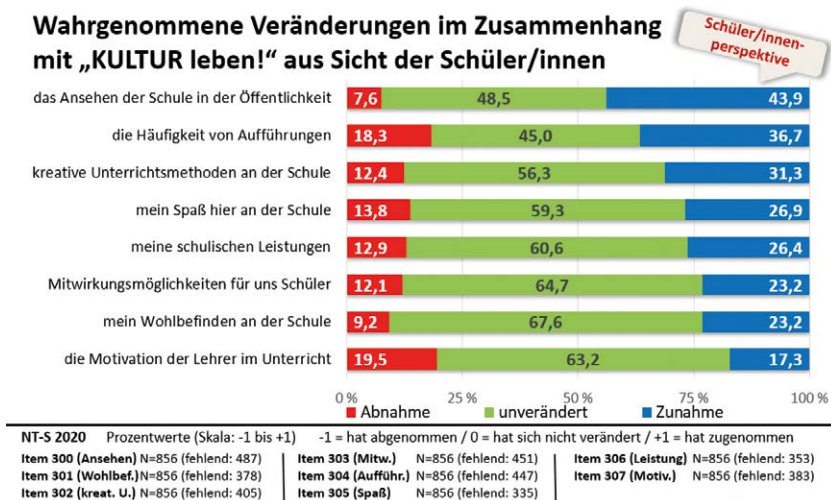


Abb. 31: Wahrgenommene Veränderungen aus Schüler:innenperspektive (NT)

8.2.6 Organisation von Unterricht und Kulturaktivitäten

Zur Organisation und Gestaltung von Kulturaktivitäten hat die Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle eine eigene Arbeitsgruppe gegründet, welche jedoch stets unter einer aktiven Mitwirkung der Eltern- und Schüler:innenschaft fungiert (vgl. Kap. 8.2.4).

„Es finden sich auch in Kooperation mit den Eltern, immer Eltern und Schüler, die gerne mitmachen. Und da pflegen wir schon wirklich echt eine Kultur“ (IN21, 11).

In ihrer kulturellen Ausgestaltung versucht die Schule, alle „absolut verschiedenen Bereiche abzudecken“ (IN21, 42), wozu die kulturellen Aktivitäten in Fachbereiche mit obligatorischen und fakultativen Angeboten untergliedert werden. Die fächerspezifische Ausrichtung impliziert dabei jedoch ebenso eine systematische fächerübergreifende Arbeit.

Innerhalb des Gesamtkollegiums lässt sich zum Befragungszeitpunkt eine große Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge konstatieren. So geben 70% der befragten Lehrkräfte an, Interesse am tieferen Kennenlernen kreativer und ästhetischer Unterrichtszugänge zu haben und über drei Viertel (76,7%) können sich zudem vorstellen, innerhalb ihres eigenen Unterrichts derartige Zugänge auszuprobieren (vgl. Abbildung 32).

Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge

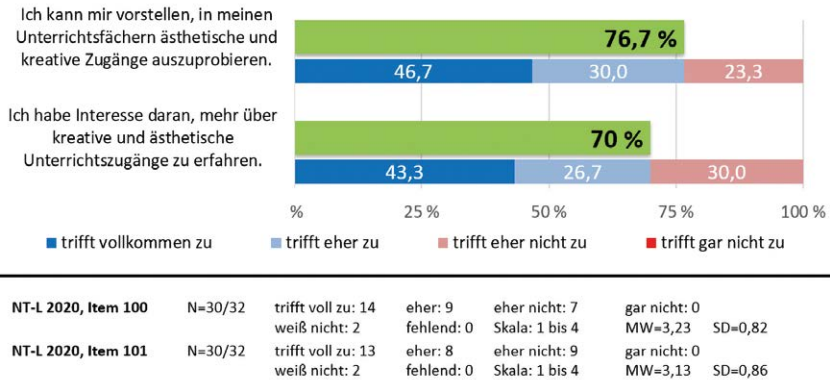


Abb. 32: Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge (NT)

Zu bereits bestehenden obligatorischen Aktivitäten im Bereich der *Bildenden Kunst* lassen sich u.a. die Ausstellung einer Galerie von Schüler:innenarbeiten im Schulhaus sowie die Teilnahme an diversen Wettbewerben zählen. Fakultativ können Schüler:innen der Jahrgangsstufe 11 zusätzlich an der Gestaltung der Jahrbücher und Schüler:innen der Jahrgangsstufe 12 an der Gestaltung von Hausaufgabenbüchern mitwirken. Für alle Jahrgangsstufen wird zudem ein Design von Kalendern, Schulplakaten, Weihnachtskarten u.ä. angeboten. Im Bereich der AGs und Pausenangebote existieren des Weiteren Arbeitsgemeinschaften zu den Themen Graffiti, Fotografie, Mosaik und Basteln. Außerdem können sich die Schüler:innen in der Schulhausgestaltungs-AG oder der kreativen Holzwerkstatt einbringen. Im Rahmen der außerschulischen Aktivitäten finden zudem Besuche von Museen, wie beispielsweise der Modernen Galerie oder dem Zeitungsmuseum in Wadgassen, statt. Außerdem werden Ausstellungen von Schüler:innenarbeiten auch in öffentlichen Gebäuden, wie dem Rathaus, Banken und dem Ministerium für Bildung und Kultur, ermöglicht sowie gemeinsame Projekte mit freischaffenden Künstler:innen angeboten. Als künftige Vision strebt die Schule u.a. die Etablierung eines Kunst LKs sowie ein Seminarfach Kunst in den Klassen 12 und 13 unter wechselnden Themen, wie Plastik, Malerei und Grafik, an. Zudem sollen eine dauerhafte Präsentationswand mit aktuellen Arbeiten eingerichtet sowie eine Kunstwoche während der Themenwoche eingeführt werden.

Auch im Fachbereich *Literatur, MuKu und Darstellendes Spiel* pflegt die Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle bereits eine Ausstellungs- und

Präsentationskultur, welche im Rahmen von KULTURleben! zusätzlich verstärkt wurde.

„(...) auch immer diese Darbietung in verschiedenen Formen von künstlerischen Dingen, Ergebnissen aus dem Unterricht oder aus Projekten, dass die präsentiert werden. Ob das eine Lichtinstallation ist oder andere Dinge. Umrahmungen von Darbietungen aus dem Darstellenden Spiel. Also das haben wir ganz enorm verstärkt“ (IN21, 42).

Die Ausstellung erfahren laut den Befragten zumeist ein großes Interesse seitens der Öffentlichkeit. So lädt die Schule regelmäßig Gäste von außen ein, welche eine Begeisterung für die Projekte ausdrücken, die insbesondere auf Seiten der Schüler:innen zu Stolz und Freude führe.

„Und für unsere Schülerinnen und Schüler, also ich würde sagen, für die ist das immer ein Highlight. Also, sie dürfen sich da mit ihren besonderen Dingen darstellen (...)“ (IN21, 46).

Insbesondere im Rahmen einer Ausstellung des Fairtrade-Projektes, bei welcher sich die Schule an einer künstlerischen Ausgestaltung des Themas versuchte, seien eine große Rückmeldung und aktive Einbindung der Gäste erfolgt.

„Das heißt, wir haben verschiedene Stationen geplant, an denen oder in denen das Feld ‚Fairtrade‘ künstlerisch unseren Gästen nähergebracht wurde“ (IN21, 43).

Neben den Ausstellungen finden wahlweise Theateraufführungen der Theater-AG, den Kursen aus dem Bereich Darstellendes Spiel sowie den MuKu-Gruppen oder anderen Unterrichtsgruppen statt. Insbesondere der Bereich des Darstellenden Spiels stelle hierbei ein „sehr nachgefragtes Fach“ (IN21, 48) in der Oberstufe dar. Gelegentlich lädt die Schule hierzu auch Schauspieler:innen in das Schulgebäude ein, welche Vorträge halten und für Fragen seitens der Schüler:innenschaft offen sind. Im Bereich der außerschulischen Aktivitäten werden zudem diverse Theateraufführungen, beispielsweise im Staatstheater oder dem überzwerg-Theater, besucht. Als Vision stehen laut Kulturfahrplan u. a. die Einführung eines verpflichtenden Theaterbesuchs mit Führung in Klasse 12.1 sowie die Gestaltung von Kulturtagen im Raum.

Im Bereich Musik wird bereits eine Bandklasse ab Klassenstufe 5/6 einschließlich der Möglichkeit zum Erlernen eines Instruments angeboten. Auch hier erhalten die Schüler:innen die Chance, ihre Darbietungen bei Festen, Konzerten und sonstigen Veranstaltungen, wie beispielsweise dem Adventskonzert oder Abschlussfeiern, vor Publikum zu präsentieren.

„Also wir (...) sind sehr musikalisch unterwegs bei allen möglichen Festen, Feiern, Vernissagen, was da alles so ist“ (IN21, 42).

Darüber hinaus können die Schüler:innen Workshops zur Eigenkomposition sowie Gesangscoachings mit diversen Künstler:innen belegen. Im Bereich der AGs werden bislang u.a. die Themen Karaoke, Musical, Paartanz sowie Band abgedeckt. Insgesamt habe das künstlerische Angebot der Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle im Rahmen der Projektteilnahme an KULTURleben! bereits eine deutliche Erweiterung erfahren.

„Wir haben die Konzertreihe oder die Künstler in der Schule nochmal im musikalischen Bereich verstärkt“ (IN21, 42).

Für die Zukunft sind u.a. gemeinsame Projekte mit Studierenden der Hochschule für Musik Saarbrücken, ein Schulradio sowie die Gründung einer Schüler:innen-Lehrer:innen-Eltern-Band geplant.

Fakultativ wird im künstlerischen Bereich für die Jahrgangsstufen 5 bis 11 auch eine Mitwirkung an Projekten in Kooperation mit der Bosener Mühle angeboten. Hierbei werden beispielsweise gemeinsame Kunstwerke zum Prinzip der Nachhaltigkeit entwickelt, wodurch eine Verknüpfung der Aspekte ‚Kunst‘ und ‚Nachhaltigkeit‘ gelingt.

„Also einmal in Zusammenarbeit mit der Bosener Mühle, (...) wo ich mit den Kindern gemeinsam diese Nachhaltigkeitsebene mit der Kunstebene verknüpfen konnte“ (IN21, 43).

Im Fachbereich *Fremdsprachen* bietet die Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle die Sprachen Französisch, Englisch und Spanisch an. Im Rahmen der inner-schulischen Aktivitäten kommt vor allem dem szenischen Lernen (Wortschatz, Lektüre, Landeskunde) in allen Jahrgangsstufen eine große Bedeutung zu. Für die fünften Klassen findet außerdem ein obligatorisches französisches Frühstück statt. Fakultativ werden darüber hinaus die Esskulturen verschiedener Länder thematisiert sowie die Teilnahme an Flamenco-Kursen und dem landesweiten Chanson-Wettbewerb ermöglicht. Im Bereich der außerschulischen Aktivitäten veranstaltet die Jahrgangsstufe 6 im Rahmen eines Wandertages eine Fahrt nach Sarreguemines einschließlich dem Besuch eines Wochenmarktes sowie eine Stadtrallye. Fakultativ wird für die Jahrgangsstufen 11 bis 13 zudem eine Wanderung des Jakobwegs angeboten, während die Jahrgangsstufe 7 eine Fahrt nach Metz einschließlich einem Besuch des Centre Pompidou veranstaltet. Als künftige Visionen werden u.a. die jährliche Zuweisung eines Fremdsprachen-assistenten, Abende der Poesie mit Poetry Slam sowie jahrgangsübergreifende Exkursionen angestrebt.

Einen weiteren Fachbereich stellt das Fach *Deutsch* dar. Hierbei existiert für die Jahrgangsstufen 5 bis 13 ein obligatorischer Lesungsfahrplan mit jeweils zehn bis zwölf Terminen pro Schuljahr. Zudem nimmt die Schule am bundesweiten

Vorlesungstag teil und ermöglicht den Schüler:innen im Rahmen von ‚Schüler:innen lesen für Schüler:innen‘ ihre Lese- und Präsentationsfähigkeit auszubauen. Klassen der Jahrgangsstufe 5 können wahlweise am Welttag des Buches partizipieren. Für die Jahrgangsstufe 6 wird außerdem ein Vorlesewettbewerb angeboten, während die Klassen 7 bis 12 an Debattierveranstaltungen teilnehmen können. Im Rahmen der außerschulischen Veranstaltungen findet obligatorisch der Besuch von Theateraufführungen zu ausgewählten Lektüren statt. Fakultativ werden die Teilnahme am Projekt ‚Die Redner‘ sowie an diversen Schreibwettbewerben angeboten. Für die Zukunft werden zudem die Einrichtung eines Debattierclubs zu gesellschaftspolitischen Themen, eine Poetry Slam-AG sowie die Gestaltung einer Schülerzeitung angestrebt.

In einem weiteren Fachbereich, den *Gesellschaftswissenschaften*, ist vor allem die Zusammenarbeit mit dem Nationalpark Hunsrück-Hochwald anzuführen. Im Rahmen der Kooperation werden u.a. Exkursionen für die Fünftklässler:innen angeboten.

„Das war auch ganz schön. Da waren wir auf einer Exkursion im Nationalpark und haben verschiedene Positionen im Wald betrachtet und sollten dann Gedichte zu ihren Positionen verfassen. Also, lyrische Eindrücke“ (IN21, 51).

Zusätzlich erfolgen in den 5. Klassen ein obligatorischer Besuch des Rathauses der Gemeinde Nohfelden sowie für die 9. Klässler:innen eine Exkursion in das ehemalige Konzentrationslager Natzweiler-Struthof. Für die Jahrgangsstufe 6 werden fakultativ Bauernhof-Exkursionen angeboten, wohingegen die Jahrgangsstufe 8 die Möglichkeit zur Durchführung einer Debattierwoche erhält.

Eine zentrale Rolle nimmt darüber hinaus – sowohl im Unterricht als auch im Rahmen von Projektarbeiten – die *Demokratie- und Werteerziehung* der Schüler:innen ein. Neben der Teilnahme an öffentlichen Veranstaltungen lädt die Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle beispielsweise diverse Politiker:innen in die Schule ein. Hierbei kooperiert die Schule mit unterschiedlichen Partner:innen, wie beispielsweise dem Adolf-Bender-Zentrum, welches diverse, jahgangsspezifische Workshops im Rahmen der Demokratiebildung anbietet (vgl. Kap. 8.2.9). Darüber hinaus werden Exkursionen zum Landtag und dem Europaparlament durchgeführt sowie das Bundesministerium für Verteidigung besucht.

„Also die ganze Demokratie und die Projekte, die vielen Diskussionen mit Politikern, die wir ganz regelmäßig und intensiv hier zu Besuch haben. Die Diskussionen in verschiedenen Foren, dass die Kollegen mit denen zu öffentlichen Veranstaltungen fahren, wo die Kinder mit an Fortbildungen teilnehmen oder das im Landtag bei einer Sache mitdiskutieren“ (IN21, 13).

Im Bereich der Arbeitsgemeinschaften zur Demokratie- und Werteerziehung existieren bislang eine Stolperstein-AG, eine DRK-AG sowie die AG Begegnungen. Als Visionen werden u.a. der Ausbau des Schüler:innenparlaments sowie eine Action-Bound-Exkursion nach Trier angestrebt.

Im Fachbereich *Sport* veranstaltet die Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle regelmäßig obligatorische Spiel- und Sportfeste und nimmt am Sportabzeichen-Wettbewerb der Kreissparkassen teil. Ein Schwerpunkt lässt sich u.a. im Bereich Tanz feststellen. So bietet die Gesamtschule zwei Tanz-AGs an und verfügt über mehrere „tanzaffine Kollegen“ (IN21, 74), welche ihr tänzerisches Talent schulintern an die Schüler:innen vermitteln können. Neben den Tanz-AGs existieren außerdem Arbeitsgemeinschaften in den Bereichen Klettern, Golf und Karate. Auch im Wahlpflichtbereich verfügt die Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle über einen Schwerpunkt im Bereich ‚Sport und Gesundheit‘ und bietet darüber hinaus diverse sportliche Pausenangebote an. Fakultativ können die Schüler:innen außerdem an Zirkusprojekten sowie dem Schulwettbewerb ‚Jugend trainiert für Olympia‘ teilnehmen. Für die Zukunft wird u.a. auf eine Teilnahme an weiteren Wettbewerben, z. B. im Bereich Leichtathletik und Tischtennis, sowie den Ausbau der sportlichen Pausenangebote abgezielt. Darüber hinaus sollen künftig Angebote im Rahmen der Lehrer:innengesundheit, wie beispielsweise Entspannungsverfahren und Kräftigungsübungen, sowie eine Skifahrt für die Jahrgangsstufen 5 bis 12 ermöglicht werden. Zudem erhofft die Schule, ein inklusives Sportfest in Kooperation mit der Lebenshilfe etablieren zu können.

Im Bereich der *MINT-Fächer* (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) verfügt die Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle über ein kleines, selbst erstelltes Mathematikum sowie eine Ausstellung zu Europas bedeutenden Forscher:innen. In den Themenwochen werden u.a. das Thema ‚Suchtprävention‘ für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 sowie Mikroskopieren für die Jahrgangsstufe 6 angeboten. Darüber hinaus können die Schüler:innen fakultativ an verschiedenen Wettbewerben (BioLogo, DECHEMAX usw.) sowie Ringvorlesungen mit Expert:innen aus der Wissenschaft teilnehmen. Des Weiteren wird eine Teilnahme am Programm der Mint-Exkursionen ermöglicht, welche u.a. einen Besuch des Mathematikums Gießen oder des Technikmuseums Speyer beinhalten. Unter dem Oberbegriff ‚Forschen und Entdecken‘ werden außerdem eine Chemie-Werkstatt sowie AGs in den Bereichen Programmieren, Robotik und Forschen & Entdecken angeboten. Als künftige Ziele sind u.a. ein offener Schulgarten, eine ‚Experimentier-AG‘ sowie ein Erster-Hilfe-Kurs geplant.

Auch im Fachbereich *Religion* weist die Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle eine große kulturelle Vielfalt auf. So veranstaltet die Schule u.a. einen obligatorischen Tag der Toleranz und Courage und nimmt an diversen Kirchenbesuchen

teil. Auch das Gestalten eines Gottesdienstes oder einer Adventsandacht sowie eine Ausstellung zur jüdischen Geschichte in Nohfelden werden für die Schüler:innen aller Jahrgangsstufen ermöglicht. Im Rahmen der außerschulischen Aktivitäten werden zudem der Besuch einer Moschee oder Synagoge für die Jahrgangsstufe 7 angeboten. Fakultative Aktivitäten im Bereich Religion stellen die Arbeit mit Filmen, das Gestalten eines Hungertuchs oder der Besuch bei anderen Religionsgemeinschaften dar. Für die Zukunft sind ein buddhistischer Tempelbesuch, der Aufbau einer Schulpartnerschaft mit einer Schule in Israel sowie die Mitarbeit bei der Tafel in Planung.

Ein weiterer Fachbereich der Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle ist die sogenannte *Arbeitslehre*. Im Rahmen dieser fertigen die Schüler:innen u. a. gemeinsam Weihnachtsdekoration an und erhalten außerschulisch die Möglichkeit, an Exkursionen bei Firmen in der Umgebung teilzunehmen. Auch die Themenwochen bieten neben kulturellen Angeboten die Option der Berufsorientierung.

„Genau und noch ergänzend haben wir ja, unter normalen Zeiten, zwei Themenwochen, die einerseits der Berufsorientierung gewidmet sind, auf der anderen Seite aber auch dem kulturellen Leben“ (IN21, 73).

Wahlweise können sich die Schüler:innen außerdem am Bau von Vogelhäuschen und Insektenhotels beteiligen. Neben einer Bienen-AG existieren eine Nationalpark-, eine Tierschutz- sowie Garten-AG. Darüber hinaus können die Schüler:innen im Bereich Kulinarik an einer historischen Koch-AG mit dem Titel ‚Kochen durch die Epochen‘ sowie einem Kochwettbewerb der Schulköch:innen teilnehmen. Künftig werden des Weiteren ein ‚Schulfrühstücksbuffet für Sportler:innen‘ am Sportfest sowie der Besuch eines römischen Kochkurses als Tagesexkursion angestrebt.

In Folge der Corona-Pandemie musste auch die Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle Anpassungen im Rahmen der Organisation von Unterricht und Kulturaktivitäten vollziehen. Hierbei wird die Krise jedoch zugleich als Chance zur schnellen und kreativen Umstellung von Projekten betrachtet, wobei die Unterstützung mit digitalen Medien einen Zuwachs im Sinne der Dokumentation von künstlerischen Aktivitäten erfahren habe.

„Wir haben umgesetzt, und das war jetzt eigentlich Corona bedingt, dass wir viele Dinge, künstlerische Aktivitäten auch mit digitalen Mitteln entweder in die Öffentlichkeit bringen, das notieren, aufnehmen für die Ewigkeit oder für Folgeprojekte und spannend aufbereiten. (...) dass wir da die Möglichkeiten gesucht haben in einer Schnelligkeit und ja, die wäre früher gar nicht denkbar gewesen. Also die Kreativität, auch solche Dinge dann umzusetzen und kreativ darzustellen“ (IN21, 42).

8.2.7 Mitbestimmung

Die Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle zeichnet sich durch eine große Offenheit und Umsetzungsbereitschaft gegenüber Ideen seitens der Schüler:innen- und Elternschaft sowie dem Kollegium aus. Das Aufgreifen von Impulsen aus den verschiedenen Gruppen wird als gewinnbringend und wertvoll angesehen und soll auch in Zukunft unbedingt beibehalten werden.

„Das haben die Schüler an dieser Schule direkt beigebracht bekommen (...), dass ihre Ideen auch eine große Rolle spielen und dass sie individuell, ja, wichtig sind. Das zeichnet die Schüler unheimlich aus, finde ich, an dieser Schule“ (IN21, 16).

Im Rahmen der Schüler:innenmitbestimmung bietet die Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle diverse Möglichkeiten. So findet für die Jahrgangsstufen 5 bis 13 beispielsweise jeden Montag eine Klassenratsstunde statt, in der die Schüler:innen Ideen und Anliegen äußern können, welche anschließend an die Schulleitung oder die KULTURleben!-Gruppe weitergetragen werden.

„Also wir haben ja gewisse Strukturen, zum Beispiel dass sich montags immer die Klassenlehrer mit ihren Klassen treffen. Wir nennen das Klassenratsstunde oder Tutorenstunde. (...) Hier gibt es ganz viele Aussprachemöglichkeiten und hier werden zum Beispiel schon Impulse gesetzt. Und dann kommen die Anliegen aus den Klassen entweder zur Schulleitung oder zur KULTURleben!-Gruppe“ (IN21, 68).

Über die Klassenratsstunden hinaus können die Schüler:innen ihre Ideen auch in diversen Projektgruppen sowie dem regulären Unterricht äußern, was vor allem im künstlerischen Bereich sowie den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern auf hohe Resonanz stöße.

„Dann gibt es die ganzen Möglichkeiten für Unterrichtszeiten. (...) gerade (...) in künstlerischen Bereichen (...) oder in den praktischen Fächern (...) kommen auch viele Ideen, die dann an uns herangetragen werden. Oder auch aus den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern oder aus dem Bereich Deutsch, sei es Literatur, Lesekultur und Theater. Also da kommt das auch ganz verstärkt aus dem Unterricht heraus. (...) Und dann gibt es natürlich durch die ganzen verschiedenen Projektgruppen auch immer Möglichkeiten, wo sie sich einbringen können“ (IN21, 68).

Eine verstärkte Besprechung von Ideen erfolge darüber hinaus in den SV-Stunden. So profitiere die Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle von einer sehr engagierten Schüler:innenvertretung, welche sich „unheimlich intensiv einbringt“ (IN21, 68) und für die Interessen der Schüler:innenschaft eintritt. Da die SV zudem unmittelbar mit der Steuergruppe vernetzt ist, können die Schüler:innenvertreter die Impulse direkt weitertragen.

„(...) und da die SV-Vertreter in der Steuergruppe mitarbeiten, bringen die auch solche Ideen mit ein. Also die Gestaltung von Hausaufgabenbüchern, also künstlerische Ausgestaltung. Das kommt zum Beispiel dazu. (...) wir haben immer pro Jahr einen Tag der Toleranz und einen Tag für Courage. Dann gibt es die Vorschläge, welche Experten man einladen kann oder aus welchen Bereichen man welche einladen kann und wie ihr Workshop sein kann“ (IN21, 68).

Die Arbeit der SV wurde durch die Corona-Krise jedoch stark eingeschränkt, da Rücksprachemöglichkeiten und Treffen in Folge der Kontaktbeschränkungen erschwert wurden. Als Alternative zum Austausch diente eine digitale Plattform, über welche eine Informierung der Schüler:innenschaft stattfand.

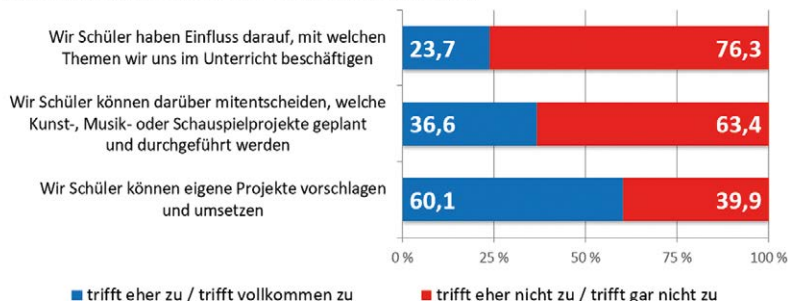
„Also sie haben jetzt auch ihre digitale Plattform, sie schicken Nachrichten an die Schüler. Aber man merkt schon, dass seit März die Impulse ganz massiv zurückgegangen sind. Einfach, weil sich die Schüler nicht mehr so austauschen können“ (IN21, 68).

Die enge Zusammenarbeit an der Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle wird auch in der Gestaltung von Runden Tischen erkennbar, an denen neben dem Lehrpersonal auch Eltern- und Schüler:innenvertreter teilnehmen.

„Wir hatten LPM-Vertreter (...), Kollegen aus der KULTURleben!-Gruppe. Wir hatten die Schülervertreter dabei und Elternvertreter“ (IN21, 70).

Zum Befragungszeitpunkt sind über 60% der Schüler:innen der Meinung, dass sie innerhalb der Schule eigene Projekte vorschlagen und umsetzen können. Auch hinsichtlich der Planung von konkreten Kunst-, Musik- oder Schauspielprojekten empfindet über ein Drittel der Schüler:innenschaft (36,6%) ausreichend Partizipationsmöglichkeiten. Lediglich in Bezug auf ihren Einfluss auf die Gestaltung konkreter Unterrichtsthemen zeigen sich zum Befragungszeitpunkt drei Viertel der Schüler:innen (76,3%) unzufrieden und wünschen sich mehr Mitspracherecht (vgl. Abbildung 33). Auf Seiten der Lehrkräfte sind über drei Viertel (76%) der Meinung, dass die Mitsprachemöglichkeiten für die Schüler:innenschaft seit der Teilnahme an KULTURleben! zugenommen haben (vgl. Abbildung 28); auf Schüler:innenseite teilen immerhin 23,2% diese Ansicht (vgl. Abbildung 31).

Partizipation aus Sicht der Schüler/innen



NT-S 2020, Item 83 N=761/856	trifft voll zu: 30 weiß nicht: 73	eher: 150 fehlend: 22	eher nicht: 322 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 259 MW=1,94 SD=0,83
NT-S 2020, Item 84 N=708/856	trifft voll zu: 49 weiß nicht: 123	eher: 210 fehlend: 25	eher nicht: 280 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 169 MW=2,20 SD=0,88
NT-S 2020, Item 85 N=736/856	trifft voll zu: 99 weiß nicht: 95	eher: 343 fehlend: 25	eher nicht: 186 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 108 MW=2,59 SD=0,90

Abb. 33: Partizipation aus Schüler:innenperspektive (NT)

8.2.8 Kulturelle Teilhabe

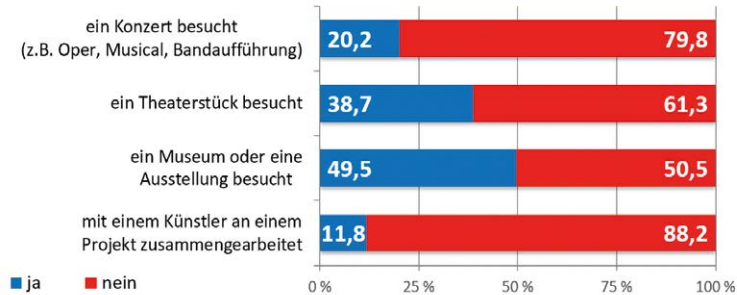
Die Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle zeichnet sich laut eigenen Angaben durch eine „sehr inklusive und sehr differenzierte, (...) bunte Schulgemeinschaft“ (IN21, 6) aus. Hierbei versucht sie „für jeden eine Schule zu sein“ (IN21, 13) und alle Schüler:innen „bestmöglich in [ihrer] Persönlichkeit (...) und in jeglicher Entwicklung zu fördern“ (IN21, 13). Nach den Zielen eines inklusiven Bildungssystems zielt die Schule darauf ab,

„allen Schülerinnen und Schülern – unabhängig von ihren Fähigkeiten, Beeinträchtigungen oder Behinderungen sowie von ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft – einen grundsätzlich gleichberechtigten ungehinderten Zugang zu den Bildungsangeboten (...) und eine barriere- und diskriminierungsfreie Teilhabe am Unterricht und am Schulleben zu ermöglichen“ (Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle 2022a).

Im Hinblick auf kulturelle Teilhabe im Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden gelang es der Schule im Schuljahr 2019/20 rund der Hälfte (49,5%) aller Schülerinnen und Schüler den Besuch eines Museums und/oder einer Ausstellung zu ermöglichen. Darüber hinaus konnten fast 40% der Schüler:innen an einem Theaterstück partizipieren. Jede/r fünfte Schüler:in konnte zudem ein Konzert in Form eines Musicals, einer Band oder Oper besuchen und immerhin rund 12% der Schüler:innen haben in gemeinsamer Arbeit mit einem Künstler bzw. einer Künstlerin ein Projekt realisiert (vgl. Abbildung 34).

Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/2020

Ich habe im letzten Jahr mit der Schule...



NT-S 2020	Item 70 N=856 (fehlend: 30) ja: 167 / nein: 659	Item 71 N=856 (fehlend: 165) pos.: 397 / neg.: 294
	Item 72 N=856 (fehlend: 30) ja: 320 / nein: 506	Item 73 N=856 (fehlend: 148) pos.: 364 / neg.: 344
	Item 74 N=856 (fehlend: 26) ja: 411 / nein: 419	Item 75 N=856 (fehlend: 120) pos.: 461 / neg.: 275
	Item 76 N=856 (fehlend: 31) ja: 97 / nein: 728	Item 77 N=856 (fehlend: 182) pos.: 275 / neg.: 399

Abb. 34: Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/20 (NT)

Um die Teilhabechancen aller Schüler:innen zu fördern, bietet die Schule spezifische Programme sowie diverse AGs in Abhängigkeit der Bedürfnisse der Kinder an und versucht, „jeden dort ab[zuh]olen, wo er ist“ (IN21, 13). Prägend für den Inklusionsgedanken ist beispielsweise die AG ‚Begegnungen‘, welche sich an Schüler:innen aller Jahrgangsstufen richtet, die an einer Förderung des gleichberechtigten Zusammenlebens von behinderten und nichtbehinderten Menschen mitwirken wollen. Alle Projekte und Aktivitäten sind hierbei inklusiv konzipiert, sodass von Anfang an alle Kinder gleichberechtigt miteinander auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten können. Auf diese Weise gelingt es der Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle auf die Relevanz von Gleichberechtigung aufmerksam zu machen und einen großen Beitrag zu einer gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler:innen zu leisten.

Die spezifische Fokussierung auf kulturelle Teilhabe war bereits vor der Projektteilnahme an KULTURleben! vorhanden, wurde im Rahmen des Projekts jedoch weiter verstärkt. So kommen den Schüler:innen u.a. durch die Teilnahme an Runden Tischen sowie die Mitwirkung in der Steuergruppe große Teilhabechancen an kulturellen Entscheidungsprozessen zu (vgl. Kap. 8.2.4 und 8.2.7).

8.2.9 Kooperation und Vernetzung

Die Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle profitiert laut eigenen Angaben von einer Verknüpfung verschiedenster, langjähriger Netzwerkpartner:innen.

„Wir haben langjährige, ganz enge Netzwerkpartner, die hier quasi wie Schulmitglieder ein und ausgehen und mit denen wir dann auch Schulentwicklung betreiben“ (IN21, 6).

Als positiv hebt die Schule die Impressionen hervor, welche sich durch die enge Verknüpfung mit den verschiedenen Partner:innen ergeben. So trage die Netzwerkarbeit u.a. zu einem Ausbau von Beziehungen bei und öffne neue Türen.

„Und das Tolle, was sich dann hier immer ergibt, es gibt dann auch weitere Ideen, wie wir das noch weiter machen können. Also wenn Netzwerkpartner da sind, die dann sagen: ‚Also in die und die Richtung können wir doch noch gehen und so und so können wir es noch machen. Und da kenne ich noch jemanden und da werde ich unterstützen.‘ (...) Und dann stellen sich immer so neue Bezüge her und es öffnen sich neue Türen“ (IN21, 46).

Als wichtige Partner:innen im Werte- und Demokratiebereich führt die Schule das Adolf-Bender-Zentrum sowie die Landeszentrale für Politische Bildung und die Europäische Akademie an. Insbesondere das Adolf-Bender-Zentrum stelle einen langjährigen und besonders relevanten Partner der Schule dar, welcher diverse Programme entsprechend der Referenzen der unterschiedlichen Jahrgangsstufen anbiete.

„(...) und das Adolf-Bender-Zentrum (...) das ist eigentlich einer der wichtigsten Partner, die wir haben im Rahmen von Demokratiebildung. (...) da kommt so viel Input in die Schule (...), also so Spurensuche jüdischen Lebens, da sind wir seit 17 Jahren mit dem Adolf-Bender-Zentrum unterwegs. Stolpersteinverlegung, Gedenktafeln, Wege der Erinnerung. Also Exkursionen oder Expertengespräche, Zeitzeugenbegegnungen und Aufarbeitung von Zeitzeugenbegegnungen. Also das ist eigentlich ein ganz stabiler und wichtiger Partner“ (IN21, 53).

Darüber hinaus fungiert die Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle u.a. mit der Stiftung Demokratie, der Synagogengemeinde, der Lebenshilfe St. Wendel sowie den Werkstätten für Menschen mit Beeinträchtigungen.

Auch in den Bereichen Kunst, Musik, Darstellendes Spiel sowie Sport lässt sich eine starke Vernetzung der Schule mit außerschulischen Partner:innen feststellen. Der sportliche Bereich wird hierbei primär durch Netzwerkpartner:innen in Form von diversen Sportvereinen abgedeckt. Einen wichtigen Kooperationspartner im Bereich Kunst und Schauspiel stellt laut den Befragten das Saarländische Staatstheater dar, welches die Schule im Fach des Darstellenden

Spiels begleitet und Schauspieler:innen für Vorträge in der Schule stellt. Im Rahmen des Kollegiums bilden zudem die Saarbrückener Museen einen wichtigen Partner, wobei die Corona-Krise jedoch einschränkend wirkte.

„Wir hatten ja eigens auch einen Kollegiumstag durchgeführt, wo wir verschiedene Museen, Kulturrorte im Saarland besucht haben. So nochmal um Anregungen an das Kollegium zu geben. Da haben wir gute Ansprechpartner. Im Moment sind halt die Besuche eingestellt“ (IN21, 48).

Neben dem Staatstheater und diversen Museen ist die Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle zudem mit der Freien Kunstschule sowie diversen Musikschulen, Musikvereinen und Künstler:innen vernetzt, welche eine Unterstützung und Begleitung von musikalischen und künstlerischen Projekten ermöglichen.

„Die Musikhochschule, mit der sind wir sehr eng mit der Schulmusikabteilung verknüpft. Und es sind die Musikschulen hier im Landkreis, mit denen wir zusammenarbeiten. (...) Und dann halt unterschiedliche Künstler, die wir (...) in Projekten hatten, ob es jetzt Gesangcoaching war für unsere Bandklasse oder für einzelne Schülerinnen und Schüler. Oder wenn es um Songwriting geht, dass dann verschiedene Künstler kommen. Also das sind dann einzelne Personen, die angesprochen werden“ (IN21, 48).

Große Fortschritte im Nachhaltigkeitsbereich konnten darüber hinaus in Kooperation mit der Bosener Mühle erzielt werden, wodurch eine verstärkte Vernetzung der Themen ‚Kultur‘ und ‚Nachhaltigkeit gelinge‘ (vgl. Kap. 8.2.6).

„Wobei die Bosener Mühle dann auch jetzt mittlerweile an uns herantritt und Projekte, Angebote macht oder uns auf wichtige Dinge hinweist“ (IN21, 48).

Im Rahmen der Leseförderung der Schüler:innen ist zudem die Vernetzung mit dem Friedrich-Bödecker-Kreis anzuführen, welcher beispielsweise diverse Lesungen von Kinder- und Jugendbuchautor:innen vermittelt.

Von zentraler Bedeutung für das Schulprofil sind laut Angabe der Befragten außerdem die Kooperation mit dem Nationalpark Hunsrück-Hochwald sowie die enge Zusammenarbeit mit Ranger:innen, durch welche die Auseinandersetzung mit regionaler Kultur gefördert werde.

„(...) und auch den Nationalpark. Das ist halt unsere Kultur der Region, die wir eben dann auch (...) mit den ästhetischen Mitteln verknüpft haben (...). Und eben auch die Zusammenarbeit mit den Rangern, die auch in die Schule kommen“ (IN21, 51f.).

Insgesamt erfreut sich die Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle zudem über eine enge Beziehung zum Bürgermeister, welcher die Schule sowohl finanziell

als auch ideell unterstütze und an diversen schulischen Veranstaltungen teilnehme. Die Schule selbst beschreibt diesen als:

„Bürgermeister, der sehr bedacht (...) das Wohl der Schule vor Augen hat und (...) in jeglicher Hinsicht unterstützt. Ob das mal eine finanzielle Unterstützung ist (...), oder auch ideell“ (IN21, 23).

Im Bereich Beruf und Studium steht die Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle zudem in einem engen Austausch mit etwa sechzig Betrieben der Region, Fachhochschulen, der Arbeitsagentur und kommunalen Arbeitsförderung sowie der Organisation ALWIS („ArbeitsLeben, Wlrtschaft, Schule“).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle eine enge Partner:innenschaft zu unterschiedlichsten Netzwerkpartner:innen aus diversen Bereichen pflegt. Hierbei stellt der weitere Ausbau des Netzwerkes einen zentralen Schwerpunkt in der Ausgestaltung als Kulturschule dar.

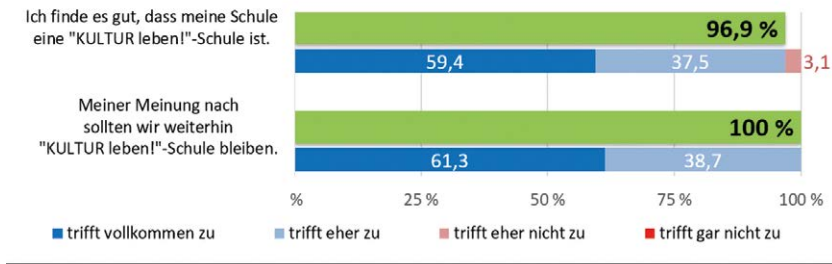
8.2.10 Ausblick

Aufgrund der Corona-Pandemie konnten einige im Kulturfahrplan festgelegten Ziele an der Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle zum Befragungszeitpunkt noch nicht in Gänze umgesetzt werden.

„Es ist schade, dass wir etwas ausgebremst wurden, einfach, dass wir unsere ganzen Projekte, die wir dort noch begonnen hätten und im Kulturfahrplan festgelegt hatten, dass wir das jetzt nicht so aufgreifen konnten wie wir es eigentlich vorhatten“ (IN21, 40).

Dennoch soll der Kulturfahrplan weiterhin als Vision dienen, weswegen eine Weiterverfolgung des Plans trotz schwieriger Zeiten als oberstes Ziel gilt. Zum Befragungszeitpunkt gibt fast das gesamte Kollegium an, die Teilnahme an KULTURleben! gut zu finden und auch in Zukunft an diesem Konzept festhalten zu wollen (vgl. Abbildung 35).

Befürwortung des Kulturprofils im Kollegium



NT-L 2020, Item 190	N=32/32	[trifft voll zu]: 19 [weiß nicht]: 0	[eher]: 12 fehlend: 0	[eher nicht]: 1 Skala: 1 bis 4	[gar nicht]: 0 MW=3,56 SD=0,56
NT-L 2020, Item 191	N=31/32	[trifft voll zu]: 19 [weiß nicht]: 0	[eher]: 12 fehlend: 1	[eher nicht]: 0 Skala: 1 bis 4	[gar nicht]: 0 MW=3,61 SD=0,50

Abb. 35: Befürwortung des Kulturprofils im Kollegium (NT)

Bleibendes Ziel ist es, „(...) verstärkt die Kulturschaffenden in die Schule holen“ (IN21, 72) und diverse Kulturstätten besichtigen zu können. Neben einem verstärkten Austausch mit den Kulturschaffenden wird zudem auch ein besserer Austausch mit der Schüler:innenschaft in Krisenzeiten angestrebt.

„Ich glaube, die Baustelle, die wir jetzt wirklich ganz intensiv bearbeiten müssen, das ist einfach der Austausch. Die Schülermitbestimmung, wie wir das mehr pushen können (...), weil der direkte Austausch einfach fehlt. (...) und dass die Schüler da mit ins Boot genommen werden können, auch aus der Ferne (...)“ (IN21, 72).

Geplant ist außerdem die Realisierung von Themenwochen zur Berufsorientierung und dem kulturellen Leben in Unterstützung mit diversen Workshop-Partner:innen, da diese aufgrund der Pandemie bisher ebenfalls lediglich eingeschränkt umgesetzt werden konnten.

„Und ich denke, dass da die Kolleginnen und Kollegen auch schon drauf warten und auch schon Ideen haben, was sie da im Rahmen dieser Themenwoche dann an kulturellen Orientierungsklassen angehen können“ (IN21, 73).

Des Weiteren wird eine stärkere Schwerpunktsetzung im Bereich ‚Tanz‘ angestrebt, wobei neben tanzaffinen Kolleg:innen „zum Beispiel die Landesarbeitsgemeinschaft für Tanz (...) mit Workshops“ (IN21, 74) eingebunden werden soll. Mit den angeführten Plänen gehen einige Umbaumaßnahmen einher, da aktuell ein „Platzproblem“ (IN21, 72) bestehe und mehr Raum für offene, künstlerische Pausenangebote geschaffen werden soll.

8.3 Lothar-Kahn-Schule Rehlingen

Die Lothar-Kahn-Schule Rehlingen kennzeichnet sich durch eine Schwerpunktsetzung im Bereich der Erinnerungskultur sowie die Ermöglichung einer gleichberechtigten Teilhabe für Schüler:innen unterschiedlichster Lebenslagen. Folglich nehmen die Vermittlung demokratischer Werte sowie die Förderung des Verantwortungsbewusstseins auf Seiten der Schüler:innen einen hohen Stellenwert innerhalb der Schulprinzipien ein. Mit der Teilnahme an KULTURleben! möchte die Schule ihre Leitlinien fördern und gleichberechtigte Zugänge zu Kultureller Bildung für alle Schülerinnen und Schüler ausbauen.

8.3.1 Rahmendaten und Umfeld der Schule

Die Lothar-Kahn-Schule Rehlingen ist eine Gemeinschaftsschule mit rund 330 Schüler:innen, die von 28 Lehrkräften unterrichtet werden, wobei der Schulentwicklungsplan des Landkreises Saarlouis eine leicht ansteigende Schüler:innenzahl prognostiziert. In zwölf Klassen, verteilt auf sechs Klassenstufen, führt die Schule zum mittleren Bildungsabschluss. Alternativ ist der Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife über eine gemeinsame gymnasiale Oberstufe im Verbund mit anderen Schulen möglich. Die Schule trägt seit 2009 den Namen ‚Lothar-Kahn-Schule‘. Ihre Wurzeln kann die Gemeinschaftsschule – zunächst als Dorfschule, dann als Volksschule, Sekundarschule und Erweiterte Realschule – bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen.

Zu den zentralen Leitbildern der Lothar-Kahn-Schule zählen die Erziehung der Schüler:innen zu Selbstständigkeit und Verantwortung sowie die Befähigung zu demokratischem Denken und Handeln, wozu auch die Teilnahme am Programm ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘ beitragen soll. Auch der Namensgeber der Schule, Lothar Kahn, sowie zahlreiche Projekte zur Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus weisen diesen Schwerpunkt aus. Die Schule bietet außerdem einen ausdrücklichen fremdsprachlichen Schwerpunkt an: So haben die Schüler:innen ab Klasse 7 die Möglichkeit, an bilinguaem Unterricht (Deutsch und Französisch) in den Sachfächern teilzunehmen.

Im Schulgebäude befinden sich insgesamt dreißig Unterrichtsräume, davon u. a. 16 Klassenräume, mehrere Fachräume, ein Mehrzweckraum sowie ein Differenzierungsraum mit Schüler:innenbibliothek. Des Weiteren verfügt die Schule über eine eigene Sporthalle, eine Cafeteria und umfangreiche Außen-Sportanlagen in der direkten Nachbarschaft.

Der Landkreis Saarlouis, in dessen Westen die 1974 gebildete Gemeinde Rehlingen-Siersburg liegt, hat ca. 193.000 Einwohner:innen (Stand 2021). Die Lothar-Kahn-Schule selbst liegt im Ortsteil Rehlingen der Gemeinde, die aus neun weiteren Teilen besteht und über 14.000 Einwohner:innen (Stand 2021) aufweist. Kulturelle Sehenswürdigkeiten der Gemeinde sind u. a. das

Heimatmuseum Hemmersdorf, die Lothringerhäuser sowie die Keltensiedlung und die Burg Siersberg. Zudem verfügt die Gemeinde über eine umfangreiche und vielfältige Vereinskultur, insbesondere Sportvereine, aber auch Gruppen, die im Bereich der Erinnerungskultur tätig sind.



Abb. 36: Eingangsbereich und Hauptgebäude der Lothar-Kahn-Schule Rehlingen

8.3.2 Ausgangsbedingungen der Schule

Die Lothar-Kahn-Schule kann bereits auf einige schulische Projekte, u.a. im Bereich der Kulturellen Bildung, zurückblicken. Hintergrund einer stärkeren Einbindung von Projekten stellte ein in der Vergangenheit wahrgenommenes ‚Imageproblem‘ der Schule dar. Im Themenfeld der Kulturellen Bildung gab es neben der Schaffung des Wahlpflichtbereichs ‚Musisch-Kulturelle Erziehung‘ (MuKu) zahlreiche weitere projekthafte Unternehmungen, bei denen laut Meinung der Befragten jedoch über lange Zeit „noch keine rote Linie, kein roter Faden“ (IN31_1, 34) bestanden habe. Durch die Teilnahme an verschiedenen Programmen und die Durchführungen von Projekten wurde hier – in Verbindung mit einer personellen Neuaufstellung – positive Eigenwerbung betrieben, die zu einer Verbesserung des Ansehens der Lothar-Kahn-Schule geführt habe (vgl. Kap. 8.3.5).

Als grundsätzliches Dilemma der schulischen Kulturellen Bildung an der Lothar-Kahn-Schule nehmen die Befragten jedoch die Notwendigkeit wahr, dass nähere räumliche Umfeld der Schule zu verlassen, um außerschulische Einrichtungen zu besuchen.

„Im Bereich Kulturelle Bildung, da ist man darauf angewiesen, rauszugehen aus der Schule“ (IN31_1, 21).

Wenngleich Angebote der Gemeinde Rehlingen-Siersburg von den befragten Lehrer:innen durchaus als Bereicherung für den Unterricht im Bereich musisch-kultureller Erziehung empfunden werden, sei deren Besuch aufgrund der weiten räumlichen Verteilung der verschiedenen Ortsteile erheblich erschwert. So erstreckt sich die Verbundgemeinde Rehlingen-Siersburg auf über 60 km², wodurch die Verbindungen des öffentlichen Personennahverkehrs keinen Besuch außerschulischer Lernorte im Zeitraum des ‚normalen‘ Unterrichts ermöglichen.

„Also ein Nachteil ist die Busanbindung. Die öffentlichen Verkehrsmittel. (...) Da fahren Schulbusse und wenn man mal am Nachmittag noch etwas machen möchte-. Oder wenn es ein, gerade jetzt im musisch-kulturellen Bereich, ein Projekt gibt, dann müssen wir echt immer gucken, dass die Kinder nachmittags noch nach Hause kommen“ (IN31_1, 20).

Insgesamt erhoffen sich die Akteur:innen der Kulturellen Bildung an der Lothar-Kahn-Schule zum Befragungszeitpunkt eine Erweiterung der Möglichkeiten zum Besuch außerschulischer Lernorte sowie eine Reduzierung der Abhängigkeit von öffentlichen Verkehrsmitteln.

8.3.3 Zielsetzungen der Schule

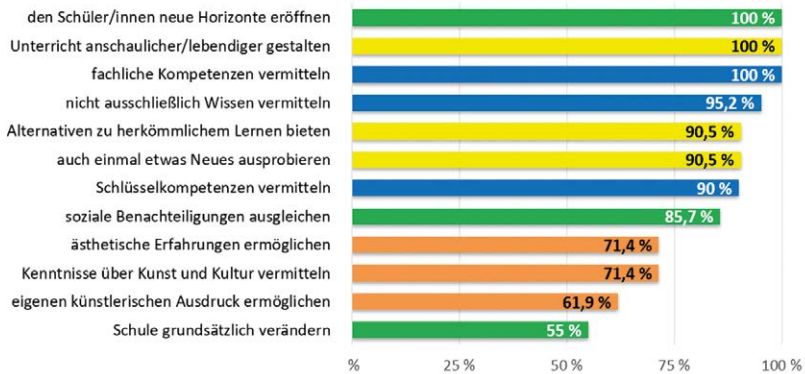
Innerhalb der quantitativen Befragung geben alle teilnehmenden Lehrkräfte an, ihren Schüler:innen im Rahmen der Teilnahme an KULTURleben! neue Horizonte eröffnen und ihren eigenen Unterricht anschaulicher und lebendiger gestalten zu wollen (100%). Über 90% möchten in diesem Zuge nicht ausschließlich auf eine reine Wissensvermittlung setzen (95,2%), sondern Alternativen zum herkömmlichen Lernen bieten (90,5%) und auch einmal Neues ausprobieren (90,5%). Einem Großteil der befragten Lehrkräfte ist es hierbei wichtig, ihren Schüler:innen ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen (71,4%) sowie Kenntnisse über Kunst und Kultur zu vermitteln (71,4%). Rund 62% der Lehrkräfte möchten den Kindern und Jugendlichen zudem einen eigenen künstlerischen Ausdruck ermöglichen (vgl. Abbildung 37).

Außerhalb des regulären Unterrichts erhofft sich die Schule durch die Teilnahme am KULTURleben!-Projekt Angebote, die im Wahrpflichtbereich

der musisch-kulturellen Erziehung durchgeführt werden können. Gleichzeitig sollen hierüber Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung in der Kulturellen Bildung für Lehrer:innen, aber auch für Schüler:innen, geschaffen werden. Über das Projekt sollen die Angebote zur musisch-kulturellen Erziehung ‚Starthilfe‘ erhalten und fest implementiert werden. Rund 86% der befragten Lehrkräfte geben an, in diesem Zuge soziale Benachteiligungen ausgleichen zu wollen und über die Hälfte (55%) zielt auf eine grundsätzliche Veränderung von Schule ab (vgl. Abbildung 37).

Ziele der Lehrpersonen hinsichtlich Kultureller Bildung

Im Rahmen meiner Arbeit will ich...



REH-L 2020	Prozentwerte	Zustimmung: [trifft eher zu] / [trifft voll und ganz zu]					
Item 20 (fachliche K.)	N=21/22	Zust.: 21	Abl.: 0	Item 26 (ästh. Erf.)	N=21/22	Zust.: 15	Abl.: 6
Item 21 (nicht a. Wissen)	N=21/22	Zust.: 20	Abl.: 1	Item 27 (Horizonte)	N=21/22	Zust.: 21	Abl.: 0
Item 22 (Anschaulichk.)	N=21/22	Zust.: 21	Abl.: 0	Item 28 (Alternativen)	N=21/22	Zust.: 19	Abl.: 2
Item 23 (künstler. Ausdr.)	N=21/22	Zust.: 13	Abl.: 8	Item 29 (Kenntnisse)	N=21/22	Zust.: 15	Abl.: 6
Item 24 (grundsätzlich)	N=20/22	Zust.: 11	Abl.: 9	Item 30 (Schlüsselk.)	N=20/22	Zust.: 18	Abl.: 2
Item 25 (Neues)	N=21/22	Zust.: 19	Abl.: 2	Item 31 (soz. Benacht.)	N=21/22	Zust.: 18	Abl.: 3

Abb. 37: Ziele der Lehrkräfte hinsichtlich Kultureller Bildung (REH)

Weitere Zielsetzungen, die mit der Teilnahme am KULTURleben!-Projekt verbunden werden, sind die Vernetzung und der Austausch mit anderen beteiligten Schulen. Hiermit sollen eine informierte Rückmeldung zu den schulischen Maßnahmen im Bereich der Kulturellen Bildung sowie ein Vergleich zu anderen Schulen erreicht werden.

„Also Sie hatten es vorhin ja schon angesprochen, für mich wäre interessant Rückmeldung zu kriegen. Also wo wir als Schule, als Lothar-Kahn-Schule, auch im Vergleich mit anderen Schulen stehen. Das (...) fände ich gut. Nicht damit es unter Druck setzt, einfach nur damit wir wissen, wo wir stehen. Ich glaube, das ist ganz gut“ (IN31_1, 97).

8.3.4 Innerschulische Zusammenarbeit

Das mit dem KULTURleben!-Projekt an der Lothar-Kahn-Schule betraute Projektteam besteht aus zwei Fachlehrerinnen sowie der Schulleitung und organisiert sich in Sitzungen, die gerade zu Beginn des Projektes regelmäßig stattgefunden haben. Allerdings leidet auch diese sogenannte Steuerungsgruppe unter dem Personalmangel der Schule, was eine Weiterentwicklung der Inhalte und Aktivitäten im Bereich der Kulturellen Bildung ausbremse.

„Also wir hatten gerade zu Beginn (...) öfter auch mal Sitzungen gehabt zusammen. Also wir sind eigentlich so die, ja nennen wir uns mal Steuerungsgruppe für den Bereich. Das ist jetzt ein bisschen weggebrochen. (...) Im Moment sind wir eh, also wir haben ein personelles Problem. (...) also wir halten es im Moment am Laufen, also jetzt inhaltliche Arbeit, aber Weiterentwicklung findet im Moment nicht statt“ (IN31_1, 52f.).

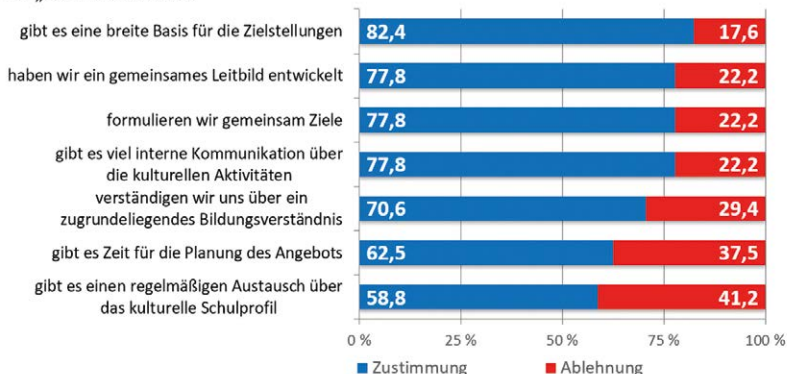
Die Steuerungsgruppe informiert das Kollegium über neue Entwicklungen bezüglich des KULTURleben!-Projektes zum einen über Aushänge und Flyer, die im Lehrer:innenzimmer ausgelegt werden. Die Informationsmaterialien enthalten hierbei auch Hinweise und Anregungen für den eigenen Unterricht. Zusätzlich erfolgt eine Informierung des gesamten Kollegiums durch die Steuerungsgruppe auch in Dienstbesprechungen. Neben größeren Sitzungen werden des Weiteren auch die kurzen und unbürokratischen Zwischengespräche im Kollegium, z.B. in Pausen, dazu genutzt, um Informationen an einzelne Lehrer:innen weiterzugeben.

„Und das ist das, was ich gerade eben zu Anfang angesprochen habe, mit den kurzen Wegen. (...) In der großen Pause sprechen wir dann darüber: ‚Ey, du hast doch das gemacht, wie komme ich denn da ran? Hast du eine Telefonnummer? Hast du eine E-Mail?‘ Und dann gebe ich das dann weiter. Und dann macht das der nächste Lehrer dann halt so oder für sich zugeschnitten. Auch mit einem Partner oder einfach durch einen Tipp von mir in seiner Klasse, wo das dann umgesetzt wird. Also das ist bei uns ganz unbürokratisch (B1: Hat sich so etabliert.), würde ich sagen“ (IN31_1, 54).

Zum Befragungszeitpunkt sind über drei Viertel der befragten Lehrkräfte der Meinung, dass im Zuge von KULTURleben! ein gemeinsames Leitbild entwickelt wurde und Ziele in gemeinschaftlicher Arbeit formuliert werden (77,8%). Des Weiteren stimmen rund 82% der Existenz einer breiten Basis für Zielstellungen zu. Während die Regelmäßigkeit der internen Kommunikation von rund 78% der Befragten als positiv bewertet wird, wird die Häufigkeit des Austauschs über das kulturelle Schulprofil insgesamt etwas kritischer gesehen. Hier sind lediglich knapp 60% des Kollegiums der Meinung, dass ein regelmäßiger Austausch stattfindet, wohingegen sich über 40% unzufrieden mit

dem Austausch über das kulturelle Schulprofil zeigen. Auch kritisiert über ein Drittel des Kollegiums (37,5%) zu geringe zeitliche Ressourcen zur Planung des Angebots (vgl. Abbildung 38).

Für „KULTUR leben!“...



REH-I 2020 Zustimmung: [trifft eher zu] / [trifft voll und ganz zu]				Ablehnung: [trifft eher nicht zu] / [trifft gar nicht zu]			
Item 40 (formul. Ziele)	N=18/22	Zust.: 14	Abl.: 4	Item 44 (Planung)	N= 16/22	Zust.: 10	Abl.: 6
Item 41 (gem. Leitbild)	N=18/22	Zust.: 14	Abl.: 4	Item 45 (int. Kommun.)	N= 18/22	Zust.: 14	Abl.: 4
Item 42 (Bildungsverst.)	N=17/22	Zust.: 12	Abl.: 5	Item 46 (Austausch)	N= 17/22	Zust.: 10	Abl.: 7
Item 43 (breite Basis)	N=17/22	Zust.: 14	Abl.: 3				

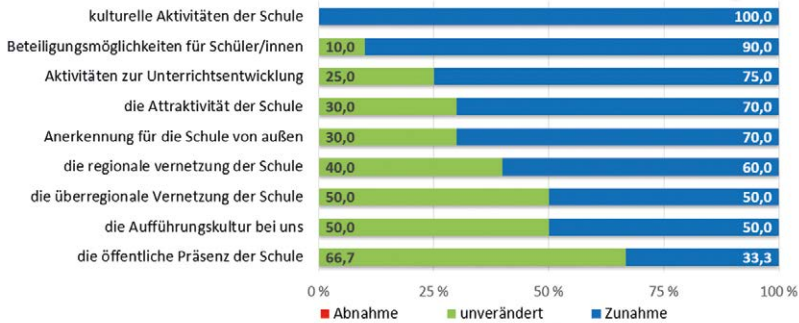
Abb. 38: Zusammenarbeit in der Kulturellen Schulentwicklung (REH)

8.3.5 Bilanzierung der Kulturellen Schulentwicklung

Im Hinblick auf die Kulturelle Schulentwicklung sind alle befragten Lehrkräfte der Lothar-Kahn-Schule der Meinung, dass eine Zunahme kultureller Aktivitäten seit der Teilnahme an KULTURleben! stattgefunden hat (100%) (vgl. Abbildung 39). Insgesamt stellen die Befragten positiv fest, dass vor allem dem Bereich der ‚Musisch-Kulturellen Erziehung‘ (MuKu) über das KULTURleben!-Projekt eine Vorreiterrolle für die Schulentwicklung zukomme und sich die gesamte Schule in diesen Bereich weiterentwickle.

„Also, das ist so, MuKu ist praktisch so, ja, der Arbeitsbereich, der so voranschreitet und die anderen, die gucken halt auch hin. Die sehen das, die kriegen das mit und man merkt, wie die Schule sich so langsam verändert dadurch. Durch euer Vorbild und das finde ich halt total klasse. Es ist eine ganz leise Art, die Schule zu verändern, aber sie ist sehr erfolgreich. Das gefällt mir echt gut“ (IN31_1, 37f.).

Wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit „KULTUR leben!“. Thema **Schulentwicklung**

Lehrkräfte-
perspektive


REH-L 2020	Prozentwerte (Skala: -2 bis +2)	-1,-2 = hat abgenommen / 0 = hat sich nicht verändert / +1,+2 = hat zugenommen
Item 150 (UE)	N=22 (fehlend: 14)	Item 153 (Präsenz) N=22 (fehlend: 13)
Item 151 (kult. Akt.)	N=22 (fehlend: 11)	Item 154 (Attrakt.) N=22 (fehlend: 12)
Item 152 (Aufführ.)	N=22 (fehlend: 12)	Item 155 (Anerkenn.) N=22 (fehlend: 12)
		Item 156 (reg. V.) N=22 (fehlend: 12)
		Item 157 (übere. V.) N=22 (fehlend: 14)
		Item 158 (Bet.mögl.) N=22 (fehlend: 12)

Abb. 39: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schulentwicklung (REH)

Hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung bilanzieren drei Viertel der Befragten positive Effekte, während die Hälfte des Lehrpersonals zusätzlich eine Verbesserung der schulischen Aufführungskultur seit der Teilnahme an KULTURleben! feststellt. Laut 70% der Befragten haben durch die angeführten Entwicklungen zudem sowohl die Attraktivität der Schule als auch die Anerkennung dieser von außen zugenommen (vgl. Abbildung 39). Auch innerhalb der Interviews wird betont, dass die Teilnahme an KULTURleben! einen erheblichen Beitrag geleistet habe, das ehemals als negativ wahrgenommene Image der Schule zu verbessern (vgl. Kap. 8.3.2).

Insbesondere die Unterstützung durch den Bildungscampus, das ehemalige Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM), wird von den Akteur:innen der Lothar-Kahn-Schule als ertragreich bewertet – sowohl hinsichtlich der Umsetzung von konkreten Aktivitäten, als auch bei der Konzeption von Unternehmungen.

„Also man bekommt Ideen, auf die man selbst nicht gekommen wäre“ (IN31_1, 58).

Hierbei wird innerhalb der Interviews auch der einfache und unkomplizierte Zugang zu Kooperationspartner:innen des Kulturwesens, wie Theatern, hervorgehoben.

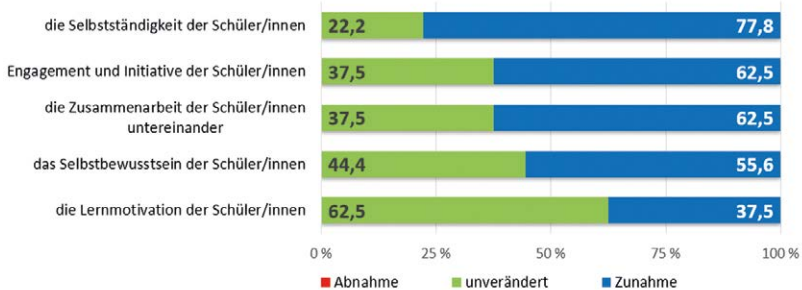
„Und da habe ich dann einfach diesen Zugang. Das ist ein ganz großer Benefit, dass ich weiß, ich kann dort anrufen und fragen: ‚Wie sieht es aus?‘ Und die wissen Bescheid alle schon, dass wir KULTURleben!-Schule sind und dann öffnen sich die Türen dann auch eher“ (IN31_1, 36).

Insgesamt sei über das KULTURleben!-Projekt eine enge, gewinnbringende und andauernde Zusammenarbeit mit diversen Kooperationspartner:innen sowie weiteren Schulen entstanden. Die Hälfte der Befragten stimmt zum Befragungszeitpunkt einer Verbesserung der überregionalen Vernetzung der Schule zu, während 60% zugleich eine Zunahme der regionalen Vernetzung bilanzieren. Ein Drittel der Lehrkräfte nimmt in diesem Zuge außerdem eine höhere öffentliche Präsenz der eigenen Schule wahr (vgl. Abbildung 39).

Auch auf Seiten der Schüler:innenschaft bilanziert ein Großteil der befragten Lehrkräfte positive Entwicklungen im Zuge von KULTURleben!. So sind über drei Viertel der befragten Lehrkräfte (77,8%) der Meinung, dass die Selbstständigkeit der Schüler:innen seit der Teilnahme an KULTURleben! zugenommen hat. Über die Hälfte der Befragten stellt außerdem positive Effekte auf deren Selbstbewusstsein (55,6%) sowie deren persönliches Engagement (62,5%) und die Zusammenarbeit der Kinder und Jugendlichen untereinander (62,5%) fest. Darüber hinaus berichtet über ein Drittel (37,5%) von einer größeren Lernmotivation der Schüler:innen seit Beginn von KULTURleben! (vgl. Abbildung 40).

Wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit „KULTUR leben!“: Thema **Schüler/innen**

Lehrkräfte-
perspektive



REH-L 2020 Prozentwerte (Skala: -2 bis +2) -1,-2 = hat abgenommen / 0 = hat sich nicht verändert / +1,+2 = hat zugenommen

Item 170 (Selbstbew.) N=22 (fehlend: 13)	Item 173 (Lernmotivation) N=22 (fehlend: 14)
Item 171 (Selbstständ.) N=22 (fehlend: 13)	Item 174 (Zusammenarbeit) N=22 (fehlend: 14)
Item 172 (Eng./Initiative) N=22 (fehlend: 14)	

Abb. 40: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schüler:innenschaft (REH)

Hinsichtlich ihrer persönlichen Entwicklung geben zum Befragungszeitpunkt 40% der befragten Lehrkräfte an, dass sie ihr persönliches Methodenrepertoire in den Bereichen Kreativität und ästhetisch-kulturelle Bildung bereits ausbauen konnten, während über die Hälfte (60%) noch keine Veränderungen diesbezüglich feststellt. Ein Fünftel des Lehrpersonals berichtet des Weiteren über eine Zunahme des eigenen Interesses an Kunst und Kultur seit der Teilnahme an KULTURleben! sowie eine größere Identifikation mit der eigenen Schule. Positive Effekte in Bezug auf die regionale Bindung stellen jedoch nur 10% der Befragten fest (vgl. Abbildung 41).

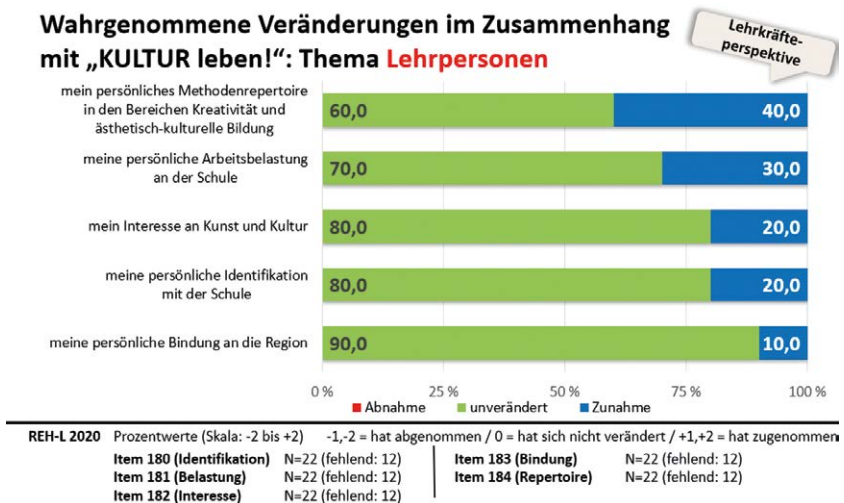


Abb. 41: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Lehrpersonen (REH)

Die Schülerinnen und Schüler der Lothar-Kahn-Schule selbst bilanzieren vor allem die Entwicklung mit Blick auf kreative Unterrichtsmethoden an der Schule als positiv. So berichten rund 45% der Schüler:innen von einer Zunahme kreativer Unterrichtsmethoden seit der Teilnahme an KULTURleben!. Fast 40% geben zudem an, dass ihr Spaß an der Schule (39,8%) sowie ihr persönliches Wohlbefinden (37%) seit Programmteilnahme zugenommen haben. Knapp ein Drittel (33%) stellt des Weiteren ein erhöhtes Ansehen der Schule in der Öffentlichkeit fest und rund 30% berichten von einer größeren Motivation der Lehrer:innen im Unterricht (29,7%). Eine stärkere Aufführungskultur erfolgt seit der Teilnahme an KULTURleben! laut über einem Fünftel der Schüler:innen (22,5%). Negative Entwicklungen werden in allen Kategorien von weniger als einem Fünftel der Schüler:innenschaft konstatiert, während zwischen 42% und 61% stellenweise keinerlei Veränderungen vermerken (vgl. Abbildung 42).

Wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit „KULTUR leben!“ aus Sicht der Schüler/innen

Schüler/innen-
perspektive

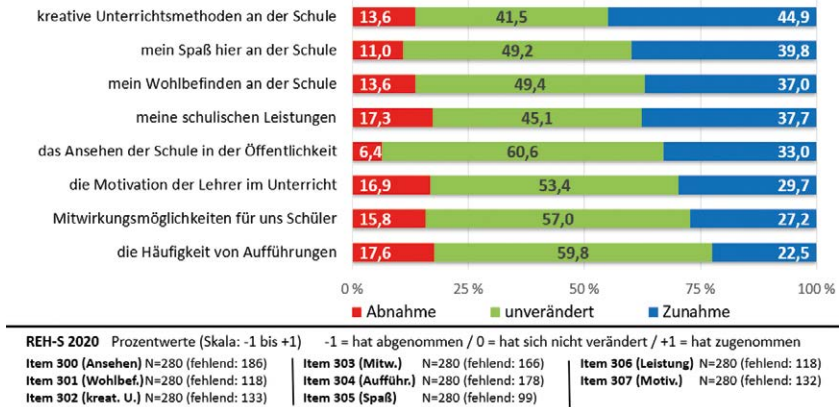


Abb. 42: Wahrgenommene Veränderungen aus Schüler:innenperspektive (REH)

8.3.6 Organisation von Unterricht und Kulturaktivitäten

Das Kollegium der Lothar-Kahn-Schule Rehlingen zeigt sich zum Befragungszeitpunkt insgesamt sehr offen gegenüber ästhetisch-kulturellen Unterrichtszugängen. So geben rund 82% des Lehrpersonals an, ein Interesse am näheren Kennenlernen ästhetisch-kreativer Unterrichtszugänge zu haben und sich eine Einbindung dieser in den eigenen Unterricht vorstellen zu können (vgl. Abbildung 43).

Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge

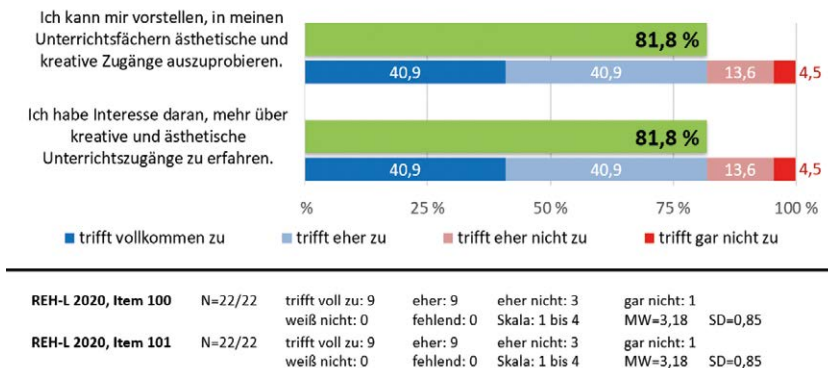


Abb. 43: Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge (REH)

Zum Befragungszeitpunkt kann die Lothar-Kahn-Schule auf eine Vielzahl von schulischen und außerschulischen Aktivitäten im Bereich der Kulturellen Bildung blicken. Insbesondere im Herbst und Winter führen die Lehrkräfte der Schule zahlreiche Projekte und Unterrichtseinheiten im Bereich Kultureller Bildung durch. So wird der ‚Winterwandertag‘ der Schule traditionell als sogenannter „Kulturwandertag“ (IN31_1, 94) ausgelegt, im Zuge dessen beispielsweise Theater oder Museen besucht werden. Hintergrund dieser Maßnahmen ist u. a., dass im Winter witterungsbedingt zahlreiche außerschulische Lernorte im Freien nicht besucht werden können. Gleichzeitig schränkten die Corona-Schutzmaßnahmen der saarländischen Landesregierung die Möglichkeiten, außerschulische Lernorte, wie beispielsweise Museen, zu besuchen jedoch massiv ein.

Ebenfalls im Winter findet zudem der Adventsmarkt der Gemeinde Rehlingen-Siersburg statt, auf dem mit einem schuleigenen Stand von Schüler:innen hergestellte (Keramik-)Waren verkauft werden.

„Dann dieser Stand auf dem Adventsmarkt (...). Das sind Sachen, also ist immer so ein Ding, wo man was verkaufen kann“ (IN31_1, 42).

Darüber hinaus ist die Lothar-Kahn-Schule vor allem im Bereich des Theaters sehr aktiv: So wurden in Kooperation mit dem Theaterverein Siersburg beispielsweise Theater- und Sketchabende von Schüler:innen vorbereitet und eingeübt, die anschließend bei Karnevalssitzungen vorgeführt werden sollen. Fortbildungen im Bereich der Theaterpädagogik, die durch das KULTURleben!-Projekt initiiert wurden, haben zudem zu neuen Unterrichtsformen im Deutsch-Unterricht geführt.

„Mit dieser theaterpädagogischen Fortbildung, die ich da hatte, (...) da sind wir halt am überlegen gewesen, wie wir das machen können, wenn jetzt jemand zum Beispiel Fabeln im Deutschunterricht szenisch gestalten möchte“ (IN31_1, 70).

Zudem wurden im musikalischen Bereich verschiedene Veranstaltungen mit externen Partner:innen für Schüler:innen angeboten, darunter ein Trommelworkshop, der bereits zum wiederholten Male durchgeführt wurde.

Eine Veranstaltung, für die Schüler:innen selbst ‚Werbung‘ machen konnten und die auch außerhalb der Schulgemeinschaft positiv wahrgenommen wurde, war des Weiteren die Durchführung einer Modenschau, bei der die Schüler:innen selbsthergestellte Kleidung aus alten Zeitungen präsentiert haben.

„Ja, dann haben wir (...) Haute Couture aus Altpapier hergestellt. Und haben dann eine große Modenschau während der großen Pause auf dem Schulhof gemacht.

Und die Schüler haben auch sowohl den Parcours, den Laufsteg geplant, über die Musik entschieden, natürlich was angezogen wird, die Herstellung davon, da waren sie auch frei“ (IN31_1, 39).

Außerdem haben die Schüler:innen im Fach ‚Berufe und Wirtschaft‘ (BeWir) eine Kunstauktion organisiert, bei der die Kunstwerke zunächst selbstgestaltet, dann kuratiert und schlussendlich versteigert wurden. Käufer:innen waren u.a. Eltern, Lehrer:innen oder Amtsträger:innen aus der (Kirchen-)Gemeinde.

„Die Schüler haben die Kunstwerke selbst kuratiert und das war ein ganz mühseliger Prozess: Welche Kunstwerke kommen jetzt da rein? Und dann haben wir mit den Künstlern auch Verträge aufgesetzt, was sie denn für einen Betrag (...) erhalten können. Also das war schon alles so, wie es nachher tatsächlich stattfinden könnte. (...) Ja und es war ja auch echtes Geld, also es war ja kein Spielgeld (...). Da waren dann auch Eltern und Lehrer aus der Gemeinde. Der Pastor war auch da und da konnte dann jeder mitbieten“ (IN31_1, 39).

Da der Namensgeber der Schule, Lothar Kahn, ein gebürtiger Rehlinger war, welcher im Nationalsozialismus aufgrund seiner jüdischen Religion zunächst nach Luxemburg und anschließend in die USA emigrieren musste, spielt auch die Erinnerungskultur eine erhebliche Rolle in der Kulturellen Bildung der Lothar-Kahn-Schule. Die Schule selbst sieht sich in diesem Bereich in einer bedeutenden Vorreiterrolle, die überregional und landespolitisch wahrgenommen wird.

„Also wir machen viel im Bereich der Erinnerungskultur. Da sind wir für den Arbeitskreis, wozu auch die Verwaltung der Gemeinde gehört. Wir sind ja so ein bisschen auch der Hoffnungsträger für die Zukunft. Also, es wird immer unsere Schule genannt, weil die auch immer mit Projektgruppen beteiligt ist. Meistens sind es ja ältere Herrschaften, die solche Themen angehen. Und es ist für die unheimlich, wie soll ich sagen, ja, wohltuend, zu sehen, dass da auch Jugendliche mitarbeiten, die sich für diese Themen interessieren und dann auch vielleicht die Chance bieten, dass, ja, diese Sachen nicht aussterben. Das ist für die unheimlich wichtig. Ja, das merkt man so in den Veröffentlichungen in dem Gemeindeboten, wo immer wieder dann die Schule erwähnt wird. Und auch Politiker hier, bis zur Landesregierung geht das im Grunde. Also das hat schon einen gewissen Ruf inzwischen. Also wir sind da wirklich ein Schwerpunkt hier im Saarland“ (IN31_1, 28).

Zu den konkreten Aktivitäten, die die Schule zur Erinnerungskultur in der Gemeinde Rehlingen-Siersburg unternimmt, gehört beispielsweise das Verlegen von ‚Stolpersteinen‘ zur Erinnerung an Verfolgte und Ermordete des Nationalsozialismus, die in einem Unterrichtsprojekt von Schüler:innen durch QR-Codes ergänzt wurden. Mittels dieser QR-Codes können Interessierte auf immer wieder neue Arbeits- und Projektergebnisse der Schüler:innen zu diesem Thema zugreifen.

8.3.7 Mitbestimmung

Den Schüler:innen der Lothar-Kahn-Schule werden Möglichkeiten zur Mitbestimmung im Rahmen der Kulturellen Bildung in einem von den jeweils zuständigen Lehrkräften festgelegten Rahmen ermöglicht. Der Grad an Mitbestimmung hängt laut den Befragten folglich in großem Maße von der Persönlichkeit der jeweiligen Lehrkraft ab.

„Ja, es kommt auch immer auf die Persönlichkeit an. Wenn man die Lehrerpersönlichkeit ist, die eher die Kontrolle letztendlich vollständig behält, dann macht man sich ja auch unglaublich, wenn man dann lockerlässt und sagt: ‚Ich mache das jetzt wie die Anderen!‘ und dann funktioniert es nachher nicht, weil es halt einfach nicht authentisch war. Und ich denke, so sollte auch die Lehrerpersönlichkeit gewertet sein“ (IN31_1, 76).

Dennoch wird die Bedeutung demokratischer Mitwirkung durch die Schüler:innen – insbesondere im Bereich der kulturellen Angebote – von den Lehrkräften durchaus wahrgenommen. Grundsätzlich konstatieren die Befragten, dass die Partizipation der Schüler:innen an der Schule sehr unterschiedlich, vor allem im Bereich der Kulturellen Bildung jedoch stark ausgeprägt sei.

„Also es ist bei uns eine ganz große demokratische Entscheidung gewesen, wie das genau stattfindet und wer sich wie einbringen kann. (...) Die Selbstwirksamkeit, die ein Schüler dadurch erfährt, das ist eine, ja, das ist einfach eine Sache, die in anderen Fächern, glaube ich, nicht so ganz durchkommt“ (IN31_1, 39).

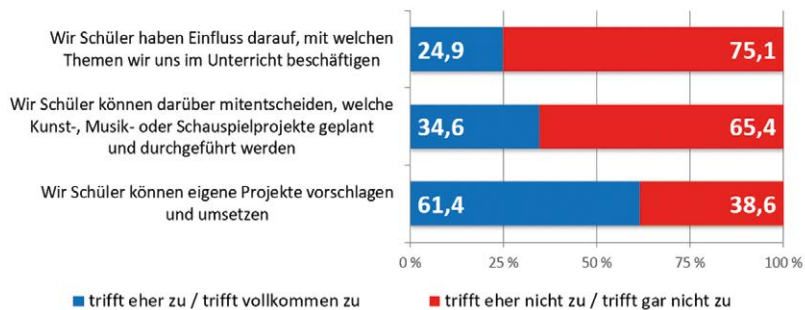
So blieb es den Schüler:innen beispielsweise im Rahmen einer durchgeführten Kunstauktion selbst überlassen, zu bestimmen und festzulegen, welche/r Schüler:in welche Rolle oder Aufgabe übernimmt. Auch das Präsentieren von Arbeitsergebnissen und die Durchführung von künstlerischen Aufführungen werden als Möglichkeit zur Steigerung der Selbstwirksamkeit wahrgenommen.

Zum Befragungszeitpunkt zeigt sich weitaus mehr als die Hälfte (61,4%) der befragten Schüler:innen zufrieden mit ihren Möglichkeiten zum Vorschlagen und Umsetzen eigener Projekte. Auch hinsichtlich der konkreten Planung von Kunst-, Musik- und Schauspielprojekten gibt über ein Drittel (34,6%) der Schüler:innen an, Mitbestimmungsmöglichkeiten zu besitzen (vgl. Abbildung 44). Mit Blick auf das KULTURleben!-Projekt kann festgestellt werden, dass einigen Schüler:innen bereits die Möglichkeit zur Teilnahme an Runden Tischen eröffnet wurde, mittels derer die beteiligten Schüler:innen konkrete Ideen in Bezug auf Projekte einbringen konnten. Hierbei werden die Runden Tische von Seiten des Lehrpersonals sehr positiv bilanziert.

„Wir fühlen (...) diese Runden Tische immer als Bereicherung und auch nicht, dass uns etwas da dann vom LPM aufgepfropft wird, sondern das ist mehr informierend. Und die Teilhabe wird dann da auch kommuniziert“ (IN31_1, 78).

Eine weitaus geringere Zufriedenheit weist die Schüler:innenschaft jedoch in Bezug auf die Unterrichtsplanung auf. Hier zeigen sich drei Viertel (75,1%) unzufrieden mit ihren aktuellen Partizipationsmöglichkeiten hinsichtlich der Auswahl konkreter Themen (vgl. Abbildung 44). Allgemein nimmt über ein Viertel (27,2%) der Schüler:innen eine Zunahme an Mitbestimmungsmöglichkeiten seit der Teilnahme an KULTURleben! wahr (vgl. Abbildung 42), während 90% der Lehrkräfte von einer Zunahme der Beteiligungsmöglichkeiten für Schüler:innen ausgehen (vgl. Abbildung 39). Ebenso wie bei den anderen Schulen lässt sich folglich eine Diskrepanz zwischen Lehrer:innen- und Schüler:innenperspektive feststellen, welche es genauer zu untersuchen gilt.

Partizipation aus Sicht der Schüler/innen



REH-S 2020, Item 83	N=237/280	trifft voll zu: 15 weiß nicht: 36	eher: 44 fehlend: 7	eher nicht: 103 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 75 MW=2,00	SD=0,87
REH-S 2020, Item 84	N=234/280	trifft voll zu: 11 weiß nicht: 35	eher: 70 fehlend: 11	eher nicht: 89 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 64 MW=2,12	SD=0,87
REH-S 2020, Item 85	N=233/280	trifft voll zu: 28 weiß nicht: 37	eher: 115 fehlend: 10	eher nicht: 58 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 32 MW=2,60	SD=0,87

Abb. 44: Partizipation aus Schüler:innenperspektive (REH)

8.3.8 Kulturelle Teilhabe

Die Lehrkräfte der Lothar-Kahn-Schule berichten innerhalb der Interviews von einer sehr heterogenen Zusammensetzung der Schüler:innenschaft. So werde die Schule neben Schüler:innen aus Familien, in denen beide Elternteile – teilweise sogar die Großeltern – Erziehungsaufgaben übernehmen, zunehmend auch von Schüler:innen aus so genannten „Ein-Eltern-Haushalten“ (IN31_1, 15) besucht. Ein zentrales Anliegen der Lothar-Kahn-Schule stellt aus diesem Grund die besondere Berücksichtigung der heterogenen Lebenslagen der

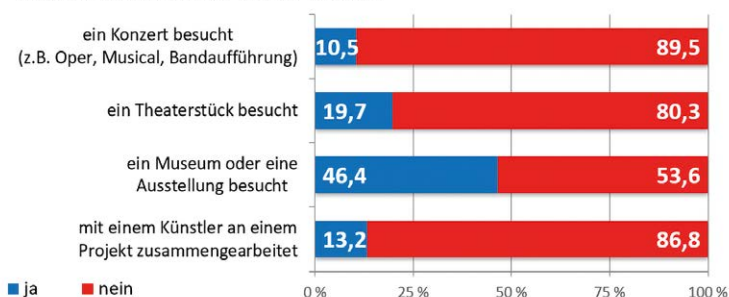
Schüler:innenschaft dar, welche insbesondere von Seiten der Elternschaft jedoch keineswegs als Hindernis, sondern vielmehr als positives Merkmal der Schule bewertet werden.

„Also darauf, dass ihre Kinder zusammen mit möglichst vielen verschiedenen (...) oder anderen Kindern aufwachsen. Also, die wollen nicht diese, wie soll ich sagen, diese Ghettobildung oder Elitenbildung. Das wollen die bewusst nicht. Also da haben wir viele, die das bewusst so wollen. Also möglichst eine breite Aufstellung, von Kindern mit Behinderung, oder, ja, bis zu Kindern, die es sehr, sehr leicht im Leben haben. Dann haben wir auch Eltern, die unsere Schule wählen, weil ihre Kinder ein Handicap haben“ (IN31_1, 15).

Ziel der Lothar-Kahn-Schule ist es, die Schüler:innen selbstständiger zu machen, um die bestehenden Unterschiede der einzelnen Schüler:innen „aufzufangen“ (IN31_1, 15). Auch im Bereich der Kulturellen Bildung nehmen gleiche Teilhabechancen der Kinder und Jugendlichen einen hohen Stellenwert im Bildungsverständnis der Schule ein. So gelang es der Schule trotz hereinbrechender Corona-Pandemie fast der Hälfte (46,4%) aller Schülerinnen und Schüler den Besuch eines Museums und/oder einer Ausstellung im Schuljahr 2019/20 zu ermöglichen. Darüber hinaus erhielt jede/r fünfte Schüler:in (19,7%) die Gelegenheit, ein Theaterstück zu besuchen. Rund 13% der Schüler:innen haben des Weiteren mit einem Künstler bzw. einer Künstlerin gemeinsam ein Projekt bearbeitet und 10,5% konnten ein Konzert in Form einer Bandaufführung, eines Musicals oder einer Oper besuchen (vgl. Abbildung 45).

Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/2020

Ich habe im letzten Jahr mit der Schule...



REH-S 2020 Item 70 N=280 (fehlend: 14) ja: 28 / nein: 238
 Item 72 N=280 (fehlend: 16) ja: 52 / nein: 212
 Item 74 N=280 (fehlend: 17) ja: 122 / nein: 141
 Item 76 N=280 (fehlend: 23) ja: 34 / nein: 223

Item 71 N=280 (fehlend: 53) pos.: 109 / neg.: 118
 Item 73 N=280 (fehlend: 54) pos.: 108 / neg.: 118
 Item 75 N=280 (fehlend: 41) pos.: 121 / neg.: 118
 Item 77 N=280 (fehlend: 56) pos.: 117 / neg.: 107

Abb. 45: Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/20 (REH)

Im Rahmen der außerschulischen Kulturellen Bildung nimmt zudem die Vereinskultur Rehlingens eine zentrale Rolle ein. So bieten die Vereine den Kindern und Jugendlichen laut Meinung der Befragten zahlreiche Möglichkeiten, auch außerhalb der Schule an diversen Aktivitäten zu partizipieren. Grundsätzlich lasse sich eine sehr hohe Bereitschaft im Bereich des ehrenamtlichen Engagements unter den Bürger:innen in Rehlingen feststellen, was sich auch in verschiedenen zivilgesellschaftlichen Bündnissen zur Unterstützungen von geflüchteten Menschen oder Menschen in prekären Lebenssituationen zeige.

Als problematisch hinsichtlich der kulturellen Teilhabe wird zum Befragungszeitpunkt jedoch die Anbindung der Schule an diverse außerschulische Lernorte, wie Theater, Ateliers oder andere Kulturstätten, bewertet. In diesem Zuge betonen die befragten Lehrkräfte insbesondere die Bedeutung einer besseren Infrastruktur im Regionalverkehr, um bessere Voraussetzungen für die Teilhabe an außerschulischen kulturellen Angeboten zu schaffen (vgl. Kap. 8.3.2).

„Die öffentlichen Verkehrsmittel (...), da fahren Schulbusse und wenn man mal am Nachmittag noch etwas machen möchte oder wenn es (...) im musisch-kulturellen Bereich ein Projekt gibt, dann müssen wir immer gucken, dass die Kinder nachmittags noch nach Hause kommen“ (IN31_1, 20).

Der Blick in die zukünftige Entwicklung der Kulturellen Bildung an der Schule birgt für die Akteur:innen die Hoffnung, dass Einschränkungen durch die COVID-19-Pandemie aufgehoben werden und bleiben, um den Schüler:innen wieder ein größeres Maß an kultureller Teilhabe zu ermöglichen. Insbesondere gilt die Schule im Bereich der Erinnerungskultur der Gemeinde Rehlingens-Siersburg als „Hoffnungsträger für die Zukunft“ (IN31_1, 28) und ist an verschiedenen Projektgruppen beteiligt. Für die zukünftige Kulturelle Teilhabe wird des Weiteren auch den digitalen Medien eine große Bedeutung beigemessen.

„Durch (...) Nutzung digitaler Medien in Zukunft hoffe ich, dass man da auch mehr Möglichkeiten hat“ (IN31_1, 21).

8.3.9 Kooperation und Vernetzung

Wichtige Kooperations- und Vernetzungspartner:innen der Lothar-Kahn-Schule im Bereich der Kulturellen Bildung sind die Sportvereine der Gemeinde, aber auch das Theaterpädagogische Zentrum Saar (TPZ) in Saarbrücken. Auf lokaler Ebene kooperiert die Schule mit einzelnen Musikern:innen, z. B. für den Trommelworkshop, sowie mit einer Keramikerin und – im Rahmen der Erinnerungskultur – mit weiteren lokalen und regionalen Akteur:innen.

Positiv hervorgehoben werden die Fortbildungen zur Kulturellen Bildung des Landesinstituts für Pädagogik und Medien (LPM), welche Vernetzungen sowie

eine Weitertragung von Ideen aus Sicht der Befragten schnell vorantreiben (vgl. Kap. 8.3.5).

„Also, wenn jemand so eine Fortbildung gemacht hat im Kollegium, kann man, glaube ich, schon so jetzt den Beginn beobachten, dass das im Kollegium weitergetragen wird. Das spricht sich herum und es findet Nachahmer. Also es sind dann schon Kollegen, die sagen: ‚Oh, das interessiert mich auch.‘ Wo dann einer das an den Nächsten weiter gibt auch“ (IN31_1, 71).

Allerdings werden auch hier der geringe Personalstand der Schule sowie die Kosten der Fortbildungen problematisiert (vgl. Kap. 8.3.4). Beides verhindere in Einzelfällen die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsangeboten.

„Im Moment ist das mit Fortbildungen, weil wir ja so knapp mit dem Personal sind, sowieso nicht so. Und (...) wir müssen ja irgendwie gucken, dass (...) wir das finanzieren kriegen“ (IN31_1, 68).

8.3.10 Ausblick

Insgesamt erfährt die Kulturelle Schulprofilierung einen großen Rückhalt im Kollegium der Lothar-Kahn-Schule. So geben 95% der befragten Lehrkräfte an, dass sie es gut finden, dass ihre Schule eine KULTURleben!-Schule ist und fast genauso viele (94,7%) möchten künftig gerne weiterhin an diesem Profil festhalten (vgl. Abbildung 46).

Befürwortung des Kulturprofils im Kollegium

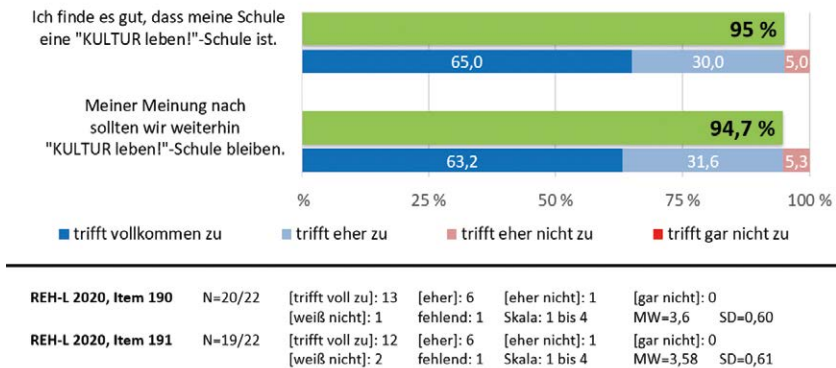


Abb. 46: Befürwortung des Kulturprofils im Kollegium (REH)

Aus diesem Grund plant die Lothar-Kahn-Schule auch zukünftig zahlreiche Aktivitäten im Bereich der Kulturellen Bildung. Hierzu gehört u.a. ein Zirkusprojekt mit einem Sportverein, das sich ausdrücklich an ältere Schüler:innen richten soll. Verbunden mit einem Theaterbesuch soll zudem eine Unterrichtseinheit zu künstlerischen Berufen abgehalten werden, bei der die Lehrkräfte durch das lokale Berufsinformationszentrum unterstützt werden.

„Na also, ich habe ja schon angesprochen, dass ich gerne künstlerische Berufe bearbeiten möchte und da soll es auf jeden Fall auch in das Theater gehen. (...) aber das ist ja sehr weit gefächert und (...) das BIZ, also vom Arbeitsamt das Berufsinformationszentrum, das hat auch ganz viele Unterlagen bereitgestellt“ (IN31_1, 92).

Neben weiteren Theaterbesuchen sollen insbesondere die Kooperationen mit externen Musiker:innen (z.B. für den Trommelworkshop) sowie mit Sportvereinen und dem Theaterverein Siersburg fortgeführt werden. Auch die Fortsetzung der Zusammenarbeit mit einer Keramikerin wird angestrebt. Zu den langfristigen Zielen der Schule zählt außerdem die Vorstellung, dass jede/r Schüler:in ein Musikinstrument erlernen soll. Zu diesem Zweck erhält das bestehende Projektteam weitere Unterstützung durch eine Kollegin, die aus der Elternzeit zurückkehrt.

Als problematisch in Bezug auf die Kulturelle Schulentwicklung werden zum Befragungszeitpunkt jedoch bestehende Raum- und Platzprobleme bei der Durchführung von (größeren) Kulturveranstaltungen angesehen. Hierbei erhofft sich die Schule Unterstützung vom Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM), da die Schule keine Aula besitzt und die eigene Turnhalle nicht für Kulturveranstaltungen genutzt werden darf.

„Vielleicht könnte aber [das] LPM (...) auf die Träger zugehen (...). Also es sind, glaube ich, viele Schulen, die diese Situation haben (...). Wir haben keine Aula, wir haben keinen großen Saal. Also wir würden zum Beispiel gerne unsere Schulturnhalle benutzen, das dürfen wir aber nicht. Also da bei den Trägern für mehr Verständnis zu bitten. Vielleicht da aufzuklären, dass (...) Kulturelle Bildung, genauso wie Sport, eine Daseinsberechtigung hat. Und dass wir dazu auch Räume brauchen. Und vielleicht Räume mehrfach benutzen können. Also das ist bei uns jetzt so ein konkretes Problem“ (IN31_1, 63).

8.4 Gemeinschaftsschule Eppelborn

Die Gemeinschaftsschule Eppelborn ist eine Schule, an der das soziale Miteinander und kreativer Schulalltag an oberster Stelle stehen. Folglich legt die Schule besonderen Wert auf gemeinschaftliche Arbeitsstrukturen und eine moderne Gestaltung des Unterrichts sowie außerunterrichtlicher Aktivitäten. Die Teilnahme an KULTURleben! wird von den schulischen Akteur:innen als große Chance im Hinblick auf ihre Leitlinien angesehen und erfährt einen großen Rückhalt innerhalb der Schulgemeinschaft.

8.4.1 Rahmendaten und Umfeld der Schule

Die Gemeinschaftsschule Eppelborn ist eine allgemeinbildende Schule mit rund 330 Schüler:innen, die von über dreißig Lehrkräften unterrichtet werden. Der Schulentwicklungsplan des Landkreises Neunkirchen prognostiziert hierbei künftig eine etwa gleichbleibende Schüler:innenzahl. An der Gemeinschaftsschule können die Schüler:innen alle Schulabschlüsse – vom Hauptschulabschluss über die mittlere Reife bis hin zur Allgemeinen Hochschulreife, die im Oberstufenverbund am Berufsbildungszentrum Lebach durchgeführt wird, erreichen. Das Einzugsgebiet der Schule erstreckt sich bis in das etwa 25 Kilometer entfernte Saarlouis, wobei die Schule im Landkreis selbst mit keiner direkten Schule konkurriert. Jedoch verfügt der benachbarte Landkreis St. Wendel über eine große weiterführende Schule mit eigener Oberstufe, die insbesondere für Schüler:innen interessant ist, die das Absolvieren der Allgemeinen Hochschulreife anstreben. Gegründet wurde die Gemeinschaftsschule als Volksschule Eppelborn im Jahr 1896. Als ‚Kreisrealschule‘ existiert die Gemeinschaftsschule Eppelborn seit 1972.

Die Gemeinschaftsschule Eppelborn bezeichnet sich selbst bewusst als kleine Schule, für die – trotz steigender Anmeldezahlen – ein (schnelles) Wachstum der Schüler:innenzahl nicht prioritär ist. Vielmehr werde Wert auf die Schulgemeinschaft und das Absolvieren eines ‚guten‘ Schulabschlusses sowie das Engagement der Eltern gelegt. Die Schule hat 14 Klassen in der Mittel- und weitere drei Klassen in der Oberstufe und verfügt über einen Ganztagsbetrieb sowie zahlreiche AGs, die mehrheitlich am Nachmittag stattfinden.

Die Gemeinde Eppelborn mit ca. 17.000 Einwohner:innen (Stand 2021) liegt im Landkreis Neunkirchen, der insgesamt etwa 130.000 (Stand 2021) Einwohner:innen aufweist. Sowohl die Gemeinde selbst als auch der Landkreis werden als grundsätzlich eher ländlich geprägt beschrieben, wobei im näheren Umfeld der Schule dennoch einige kulturelle Einrichtungen, wie das Jean-Lurçat-Museum Eppelborn, das Veranstaltungszentrum ‚Big Eppel‘ oder das Jugendzentrum ‚Juz Eppelborn‘, existieren. Auch eine gute Infrastruktur mit Zuganbindung und Einzelhandel sind direkt in Eppelborn gegeben.



Abb. 47: Eingangsbereich und Hauptgebäude der Gemeinschaftsschule Eppelborn

8.4.2 Ausgangsbedingungen der Schule

Kulturelle Bildung und kreatives Lernen sind nicht erst seit dem Beginn des KULTURleben!-Projekts für die Akteur:innen der Gemeinschaftsschule Eppelborn relevant. So waren gewisse Strukturen der Kulturellen Bildung aufgrund einer persönlichen Affinität und Offenheit gegenüber kulturellen Lehr- und Lernerfahrungen seitens Schulleitung und Lehrer:innen bereits vor Programmstart etabliert. Ziel der Schule ist es, die Schüler:innen bestmöglich auf ihre Zukunft vorzubereiten und dies nach Möglichkeit mit offenen, kreativen und innovativen Methoden. Als förderlich für die Planung und Umsetzung derartiger Methoden werden die Spontanität des Kollegiums, die flachen Hierarchien sowie die ‚kurzen Dienstwege‘ der Schule angesehen.

Die Schüler:innenschaft der Gemeinschaftsschule Eppelborn wird von den Lehrkräften zum Befragungszeitpunkt jedoch als eher ‚kulturfern‘ wahrgenommen, woraus sich ein zentrales Ziel hinter der Projektbeteiligung der Schule ergibt (vgl. Kap. 8.4.3).

„Also ich würde sagen, ein großer Teil unserer Schülerinnen und Schüler, jetzt bezogen auf Kultur, wird eher kulturfern erzogen, sodass wir einfach Zugänge zur kreativen Praxis einfach in der Schule schaffen sollen. Zugänge zu Theater, zu Tanz. Einfach solchen Dingen, kreativen Dingen zu begegnen, weil sie es im Alltag, glaube ich, so oft nicht erleben können“ (IN41, 15).

Auch die soziale Situation der Schüler:innen und ihrer Familien wird stellenweise als problematisch („schwach“, IN41, 16) empfunden. Jedoch führe der verhältnismäßig hohe Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund in Eppelborn zu einem vielfältigen und multikulturell geprägten Umfeld in der Gemeinde und der Schule.

Im Laufe der letzten Jahre lasse sich zudem eine verstärkte Erwartungshaltung der Eltern in Bezug auf die Nachmittagsbetreuung ihrer Kinder feststellen, welcher die Schule zu begegnen versucht. In diesem Zuge konstatieren die Befragten, dass die Eltern die Gemeinschaftsschule ausgesprochen aktiv und bereichernd unterstützen, was insbesondere die außerunterrichtlichen Aktivitäten, wie z. B. Schulfeste oder Abendveranstaltungen, betreffe.

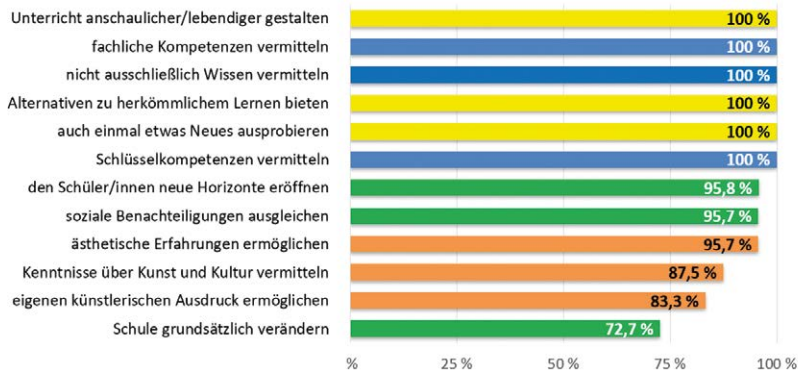
8.4.3 Zielsetzungen der Schule

Die Schlagworte der Gemeinschaftsschule Eppelborn und das Schulmotto, an dem sich das pädagogische Handeln der Schule orientiert, lauten: ‚sozial, kreativ, leistungsorientiert‘. Folglich wird ein besonderer Wert auf das soziale Miteinander – sowohl im Unterricht als auch bei außerunterrichtlichen Aktivitäten – gelegt und die Bezeichnung ‚Gemeinschaftsschule‘ beim Wort genommen. Gemäß dem Motto der Schule sind kreatives Arbeiten und Handeln innerhalb und außerhalb des Unterrichts in der Gemeinschaftsschule Eppelborn von herausragender Bedeutung, sodass (Schul-)Entwicklung im Bereich der Kulturellen Bildung als zentrales Ziel für die Beteiligung am KULTURleben!-Projekt angesehen werden kann. Die beteiligten Akteur:innen verstehen schulische kulturelle Bildung auf allen Ebenen der Schule als Bereicherung für das Schulleben, welche es zu unterstützen gilt.

Folglich geben alle befragten Lehrkräfte im Rahmen der quantitativen Befragung an, dass sie im Rahmen von KULTURleben! etwas Neues ausprobieren und Alternativen zum herkömmlichen Lernen bieten möchten (100%). Des Weiteren strebt das gesamte Kollegium in diesem Zuge an, den eigenen Unterricht anschaulicher und lebendiger zu gestalten und dabei nicht ausschließlich auf eine reine Wissensvermittlung abzielen (100%) (vgl. Abbildung 48).

Ziele der Lehrpersonen hinsichtlich Kultureller Bildung

Im Rahmen meiner Arbeit will ich...



EPP-L 2020	Prozentwerte	Zustimmung: [trifft eher zu] / [trifft voll und ganz zu]					
Item 20 (fachliche K.)	N=23/25	Zust.: 23	Abl.: 0	Item 26 (ästhet. Erf.)	N=23/25	Zust.: 22	Abl.: 1
Item 21 (nicht a. Wissen)	N=24/25	Zust.: 24	Abl.: 0	Item 27 (Horizonte)	N=24/25	Zust.: 23	Abl.: 1
Item 22 (Anschaulichk.)	N=23/25	Zust.: 23	Abl.: 0	Item 28 (Alternativen)	N=23/25	Zust.: 23	Abl.: 0
Item 23 (künstler. Ausdr.)	N=24/25	Zust.: 20	Abl.: 4	Item 29 (Kenntnisse)	N=24/25	Zust.: 21	Abl.: 3
Item 24 (grundsätzlich)	N=22/25	Zust.: 16	Abl.: 6	Item 30 (Schlüsselk.)	N=23/25	Zust.: 23	Abl.: 0
Item 25 (Neues)	N=23/25	Zust.: 23	Abl.: 0	Item 31 (soz. Benacht.)	N=23/25	Zust.: 22	Abl.: 1

Abb. 48: Ziele der Lehrkräfte hinsichtlich Kultureller Bildung (EPP)

Die interviewten Lehrkräfte sind überzeugt, dass mittels Kultureller Bildung und kreativer Methoden ein anderer, neuer Zugang zur Selbst- und Welterfahrung geschaffen werden kann.

„Aber ich finde auch nicht nur das Begegnen und Wahrnehmen, sondern auch das Finden eines anderen Kanals, um sich auch auszudrücken, [wichtig]. (...) Oftmals ist es auch noch mal ein anderer Zugang tatsächlich dann, um auch sich zu erfahren oder die Welt zu erfahren“ (IN41, 16).

Mittels des KULTURleben!-Projektes sollen Schüler:innen und Eltern gleichermaßen an Kultur und kulturelle Angebote herangeführt werden und so „gemeinsam auf kulturell-gesellschaftliche Schwerpunkte“ (IN41, 34) eingestimmt werden. Auch soll das Bewusstsein der Beteiligten für bereits vorhandene kulturelle Aktivitäten, wie z.B. den Karneval in der Region, geschärft werden. Hierbei geben rund 96% der Lehrkräfte an, soziale Benachteiligungen ausgleichen (95,7%) sowie den Schülerinnen und Schülern neue Horizonte eröffnen (95,8%) und ästhetische Erfahrungen ermöglichen (95,7%) zu wollen. 87,5% der Befragten möchten den Kindern und Jugendlichen im Rahmen ihrer Arbeit des Weiteren Kenntnisse über Kunst und Kultur vermitteln sowie 83,3%

ihren Schüler:innen einen eigenen künstlerischen Ausdruck ermöglichen (vgl. Abbildung 48).

Weitere bedeutsame Ziele, die die Schulleitung und die mit dem KULTURleben!-Projekt betrauten Lehrer:innen mit der Projektteilnahme verbinden, stellen der Erwerb von Kenntnissen über vorhandene oder zukünftige Fördermöglichkeiten im Bereich der Kulturellen Bildung sowie der Austausch und Besuch von anderen Schulen, die entweder direkt am saarländischen KULTURleben!-Projekt beteiligt sind oder sich in anderer Form als Kulturschulen auszeichnen, dar. Zudem wünschen sich die interviewten Personen, dass ihre eigene Arbeit in der Kulturellen Bildung – ausdrücklich auch quantitativ – evaluiert wird und sie so eine Rückmeldung über die Wirkung der getroffenen Maßnahmen in diesem Bereich erhalten.

8.4.4 Innerschulische Zusammenarbeit

Das für das KULTURleben!-Projekt zuständige Team an der Gemeinschaftsschule Eppelborn besteht neben der Schulleitung aus einer dauerhaft zuständigen Lehrerin sowie zwei bis drei weiteren wechselnden Kolleg:innen, die die Kulturelle Schulentwicklung unterstützen. Dieses Projektteam tagt mehrmals jährlich zum kulturellen Schulentwicklungsprozess, hat aber keinen festen Termin, an dem sich zum KULTURleben!-Projekt ausgetauscht wird. Stattdessen setzt die Schulleitung auf offene Strukturen und flache Hierarchien, die eine ganz bewusst niedrig gesetzte Einstiegshürde für die Kolleg:innen aufweisen und eine hohe Dynamik im Schulentwicklungsprozess ermöglichen sollen.

„Ja, ich habe es von der Struktur her recht offengelassen, sodass auch da immer wieder noch mal eine neue Dynamik auch reinkommt. Also das war jetzt auch tatsächlich bewusst angelegt“ (IN41, 89).

Die mit dem Projekt betraute Lehrerin gibt regelmäßig Informationen und Neuigkeiten zur Kulturellen Schulentwicklung an das gesamte Kollegium weiter. Dies geschieht u. a. über ein Board (i. S. eines Schwarzen Brettes), Konferenzen sowie einen E-Mailverteiler. Darüber hinaus ist es den Akteur:innen wichtig, Informationen zusätzlich im persönlichen Gespräch zu vermitteln und gezielt Kolleg:innen für das Projekt zu aktivieren.

„Und ich versuche auch, den Kollegen gezielt Dinge zuzustecken. Anstatt über den E-Mail-Verteiler herauszuspülen. Und (...) das ist wirklich ein Vorteil von so einem kleinen Kollegium“ (IN41, 103).

Laut Meinung der Befragten zeichnet sich die zuständige Kultur-Kollegin durch eine hohe Eigenmotivation aus und wirkt sowohl auf das Kollegium und die Schulleitung als auch auf den gesamten Prozess der Kulturellen Schulentwicklung

positiv. Durch die flachen Hierarchien, offenen Strukturen und ein motiviertes Projektteam ist es den mit dem Projekt betrauten Kolleg:innen gelungen, neben den ohnehin beteiligten Kolleg:innen auch solche Lehrer:innen zu motivieren, die sich sonst nicht für das KULTURleben!-Projekt interessiert oder an diesem mitgewirkt hätten.

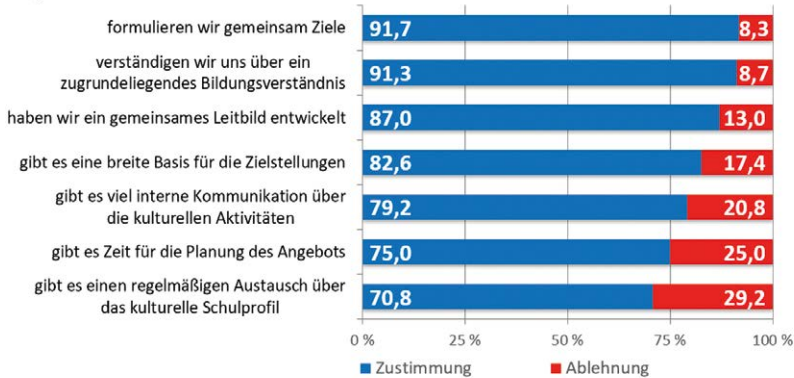
„Es gibt immer die, die sehr zugänglich sind für so eine Thematik. Dann gibt es halt auch immer wieder die Skeptiker, (...) ich habe das Gefühl, die haben wir trotzdem irgendwo mitgenommen“ (IN41, 90).

Die interviewten Personen betonen mehrfach die Bedeutsamkeit der offenen Projektstrukturen für das Gelingen des KULTURleben!-Projekts an der Gemeinschaftsschule Eppelborn. Dies gelte zum einen für die Projektgruppe, die sich ausdrücklich nicht als feste Steuergruppe definiert, sondern vielmehr offen für alle Lehrer:innen des verhältnismäßig kleinen Kollegiums ist und auch einen unkomplizierten Wechsel der Projektbeteiligten als wichtig erachtet. Zum anderen ist die Wahrnehmung des Projektteams, dass auf informeller Ebene alle Kolleg:innen der Schule zum (erweiterten) Projektteam dazu gehören.

„Wenn man mich fragen würde, würde ich auch sagen, jeder gehört zum Team KULTURleben! dazu. Ob die einzelnen Personen sich tatsächlich so als aktives Mitglied dann sehen, ist dann wieder eine andere Sache. Aber besprochen wird alles immer auf allen Ebenen und die Einladungen werden immer offen ausgesprochen“ (IN41, 91).

Zum Befragungszeitpunkt sind über 90% der befragten Lehrkräfte der Meinung, dass Projektziele in gemeinschaftlicher Arbeit formuliert werden (91,7%) und dass sich über ein zugrundeliegendes Bildungsverständnis verständigt wird (91,3%). 87% geben des Weiteren an, dass im Zuge von KULTURleben! ein gemeinsames Leitbild entwickelt worden ist und über 80% stimmen der Existenz einer breiten Basis für Zielstellungen (82,6%) zu. Etwas kritischer wird jedoch die bestehende Zeit zur Planung des kulturellen Angebots bewertet: hier wünscht sich ein Viertel des Kollegiums größere zeitliche Ressourcen. Folglich wird auch die Regelmäßigkeit des Austauschs über das kulturelle Schulprofil von knapp 30% der Befragten als zu schwach bewertet (29,2%), wohingegen die interne Kommunikation über kulturelle Aktivitäten von fast 80% des Kollegiums als ausreichend angesehen und somit etwas besser beurteilt wird (vgl. Abbildung 49).

Für „KULTUR leben!“ ...



EPP-L 2020 Zustimmung: [trifft eher zu] / [trifft voll und ganz zu]				Ablehnung: [trifft eher nicht zu] / [trifft gar nicht zu]			
Item 40 (formul. Ziele)	N=24/25	Zust.: 22	Abl.: 2	Item 44 (Planung)	N= 24/25	Zust.: 18	Abl.: 6
Item 41 (gem. Leitbild)	N=23/25	Zust.: 20	Abl.: 3	Item 45 (int. Kommun.)	N= 24/25	Zust.: 19	Abl.: 5
Item 42 (Bildungsverst.)	N=23/25	Zust.: 21	Abl.: 2	Item 46 (Austausch)	N= 24/25	Zust.: 17	Abl.: 7
Item 43 (breite Basis)	N=23/25	Zust.: 19	Abl.: 4				

Abb. 49: Zusammenarbeit in der Kulturellen Schulentwicklung (EPP)

Insgesamt konstatieren die Befragten, dass jede/r Lehrer:in der Schule einen positiven Umgang mit der Umsetzung des KULTURleben!-Projekts gefunden habe und sich über verschiedene Wege in das Projekt einbringe.

Neben der Zusammenarbeit im Kollegium wird darüber hinaus auch das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler:innen als sehr positiv und ausgesprochen produktiv für das gemeinsame Arbeiten und Lernen empfunden.

„Ja, also für mich ist es auch tatsächlich die Gemeinschaft, die bei uns auch in dem Namen Gemeinschaftsschule drinsteckt. Die erfahre ich eigentlich als sehr lebendig. Das ist jetzt egal, ob das im Kollegium ist, oder ob das als Schulgemeinschaft ist (...). Es ist eigentlich wirklich ein gutes gemeinschaftliches Arbeiten“ (IN41, 6).

8.4.5 Bilanzierung der Kulturellen Schulentwicklung

Die Beteiligung am KULTURleben!-Projekt wird von den Akteur:innen der Gemeinschaftsschule Eppelborn allgemein stark wertgeschätzt und die schulischen Entwicklungen sehr positiv beurteilt. So stimmen zum Befragungszeitpunkt alle befragten Lehrkräfte der Aussage zu, dass kulturelle Aktivitäten in der Schule seit der Teilnahme an KULTURleben! zugenommen haben (100%) (vgl. Abbildung 50). Durch das Projekt sei Kulturelle Bildung in allen Klassen und Jahrgängen fest verankert worden und zugleich „der Blick für das Leitbild der Schule geschärft“ (IN41, 37). Trotz der COVID-19-Pandemie gelang es der

Schule, zahlreiche Veranstaltungen und Maßnahmen in der Kulturellen Bildung umzusetzen, wenngleich eine verlässliche Planung hierdurch verhindert wurde. Insbesondere der Projektunterricht musste aufgrund der Durchmischung von Schüler:innen unterschiedlicher Klassen zurückgestellt werden. Insgesamt sei die Kulturelle Bildung an der Schule durch das Projekt zu einem selbstverständlichen Teil geworden, wobei die Akteur:innen durchaus noch weiteres Entwicklungspotenzial wahrnehmen. Innerhalb der Interviews wird vor allem die bereits hohe Identifikation der gesamten Schulgemeinschaft mit dem Projekt betont, welche weitere Entwicklungen befördere.

„Aber, ja, nach drei Jahren, finde ich, merkt man, das ist jetzt so angekommen, dass sich jetzt alle damit identifizieren“ (IN41, 35).

„Ich finde, jetzt hat es gekeimt. Wenn Sie es so bildlich darstellen würden. Und jetzt fängt (...) es an zu wachsen“ (IN41, 36).

Wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit „KULTUR leben!“. Thema **Schulentwicklung**

Lehrkräfte-
perspektive

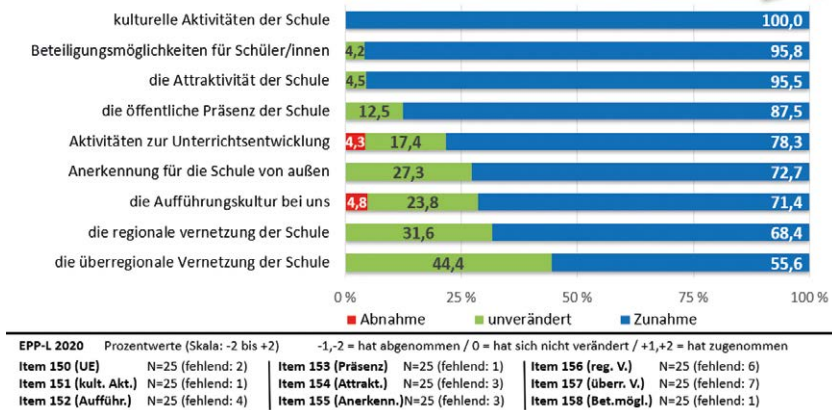


Abb. 50: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schulentwicklung (EPP)

Des Weiteren wird insbesondere die Zusammenarbeit mit Künstler:innen von den Befragten als sehr ertragreich bewertet, um neue Perspektiven einzunehmen und kreative Wege des Miteinanders und gemeinsamen Arbeitens zu finden. Über zwei Drittel der Befragten (68,4%) stellen eine verbesserte regionale Vernetzung der Schule im Zuge von KULTURleben! fest, während über die Hälfte des Kollegiums (55,6%) zugleich eine stärkere überregionale Vernetzung konstatiert (vgl. Abbildung 50). Die Sicherstellung der

Finanzierung dieser Kooperationen durch das LPM empfinden die Projektbeteiligten als Erleichterung, da die Schule diese alleine nur schwierig stemmen könne. Besonders betont werden zudem die durch das LPM geschaffenen Möglichkeiten zur Teilnahme an Fortbildungen für Lehrer:innen – insbesondere solche, die gemeinsam mit dem gesamten Kollegium in der Schule durchgeführt wurden.

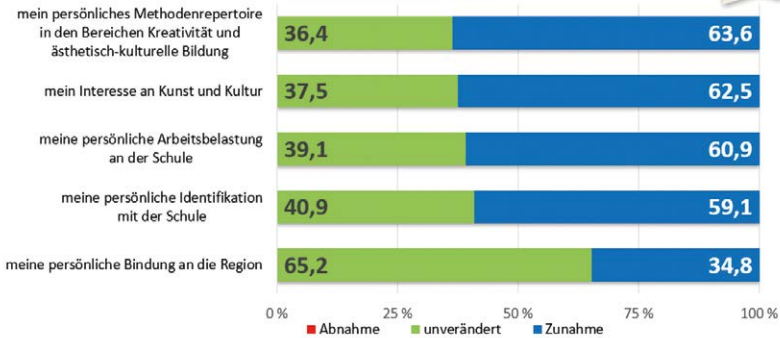
„Also ich finde die Fortbildungen persönlich sehr wichtig. Und da wird auch eine breite Vielfalt angeboten. Ich (...) erlebe es alles, was irgendwie in der Schule kompakt stattfindet, oftmals effektiver als wenn einzelne Kollegen sich einzelne Dinge raussuchen“ (IN41, 114).

Auch der durchgeführte Pädagogische Tag mit Kooperationspartner:innen zu Projektbeginn wurde ausgesprochen positiv aufgenommen und habe zu einer erfolgreichen und ergiebigen Weiterarbeit geführt. Hervorgehoben werden hier die Entwicklung und Umsetzung neuer Unterrichtsideen sowie die kollektive Feststellung des Kollegiums, dass viele Elemente Kultureller Bildung im Unterricht und Schulalltag bereits umgesetzt und gelebt wurden, allerdings bislang nicht aufeinander bezogen und vernetzt waren. In diesem Zuge geben über drei Viertel (78,3%) des Kollegiums an, dass Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung seit der Teilnahme an KULTURleben! zugenommen haben und 71,4% stellen des Weiteren eine erhöhte Aufführungskultur innerhalb der Schule fest. Fast alle Befragten (95,5%) sind außerdem der Meinung, dass die Attraktivität der Schule im Zuge von KULTURleben! zugenommen hat und rund 88% nehmen zugleich eine größere öffentliche Präsenz der Schule wahr (vgl. Abbildung 50), wodurch auch die Anzahl der Neuanmeldungen von Schüler:innen wieder ansteige.

Neben den schulischen Entwicklungen konstatieren die befragten Lehrkräfte zugleich Veränderungen in Bezug auf sich selbst. So geben fast zwei Drittel der Befragten (63,6%) an, dass sie ihr persönliches Methodenrepertoire in Bezug auf Kreativität und ästhetisch-kulturelle Bildung zum Befragungszeitpunkt bereits ausbauen konnten. Fast genauso viele (62,5%) berichten in diesem Zuge von einem gesteigerten Interesse an Kunst und Kultur und 59,1% stellen zugleich eine höhere Identifikation mit der Schule fest. Immerhin über ein Drittel (34,8%) nimmt außerdem eine stärkere Bindung an die Region wahr. Auffällig ist jedoch, dass rund 61% von einer erhöhten Arbeitsbelastung im Zuge der Teilnahme an KULTURleben! berichten, weswegen sich die Frage stellt, inwiefern diesbezüglich weitere Unterstützungs- bzw. Entlastungsmaßnahmen sinnvoll erscheinen (vgl. Abbildung 51).

Wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit „KULTUR leben!“. Thema **Lehrpersonen**

Lehrkräfte-
perspektive



EPP-L 2020 Prozentwerte (Skala: -2 bis +2) -1,-2 = hat abgenommen / 0 = hat sich nicht verändert / +1,+2 = hat zugenommen

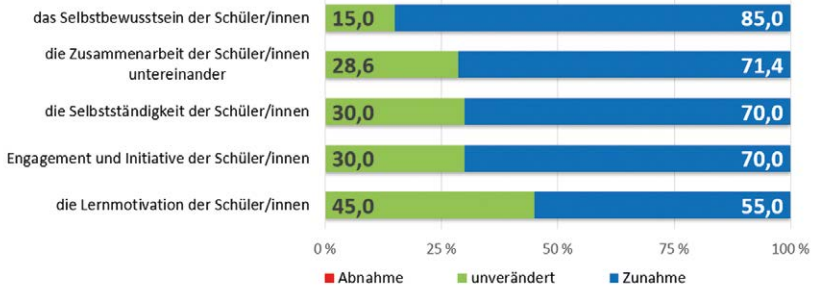
Item 180 (Identifikation) N=25 (fehlend: 3)	Item 183 (Bindung) N=25 (fehlend: 2)
Item 181 (Belastung) N=25 (fehlend: 2)	Item 184 (Repertoire) N=25 (fehlend: 3)
Item 182 (Interesse) N=25 (fehlend: 1)	

Abb. 51: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Lehrpersonen (EPP)

Hinsichtlich der Schüler:innenschaft berichten 85% der befragten Lehrkräfte von einem gesteigerten Selbstbewusstsein dieser seit der Teilnahme an KULTURleben!. Darüber hinaus sind jeweils 70% der Meinung, dass sowohl das Engagement und die Initiative der Schüler:innen als auch deren Selbstständigkeit zugenommen haben. 71,4% vermerken zugleich eine verbesserte Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler untereinander und über die Hälfte der Befragten (55%) stellt eine höhere Lernmotivation der Kinder und Jugendlichen fest (vgl. Abbildung 52).

Wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit „KULTUR leben!“. Thema **Schüler/innen**

Lehrkräfte-
perspektive



EPP-L 2020 Prozentwerte (Skala: -2 bis +2) -1,-2 = hat abgenommen / 0 = hat sich nicht verändert / +1,+2 = hat zugenommen

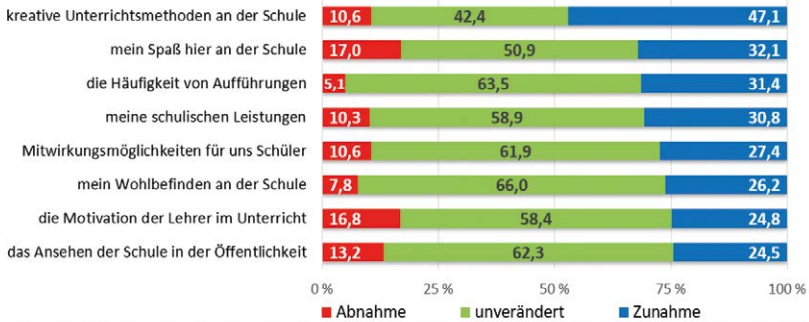
Item 170 (Selbstbew.)	N=25 (fehlend: 5)	Item 173 (Lernmotivation)	N=25 (fehlend: 5)
Item 171 (Selbstständ.)	N=25 (fehlend: 5)	Item 174 (Zusammenarbeit)	N=25 (fehlend: 4)
Item 172 (Eng./Initiative)	N=25 (fehlend: 5)		

Abb. 52: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schüler:innenschaft (EPP)

Die Schüler:innenschaft selbst bilanziert die Kulturelle Schulentwicklung seit der Teilnahme an KULTURleben! vor allem in Bezug auf kreative Unterrichtsmethoden als positiv. So sind 47,1% der befragten Schüler:innen der Meinung, dass im Zuge der Programmteilnahme eine Zunahme kreativer Unterrichtsmethoden stattgefunden hat. 31,4% stellen des Weiteren eine größere Aufführungskultur in der Schule fest und fast ein Drittel (32,1%) berichtet in diesem Zuge, dass ihr persönlicher Spaß an der Schule zugenommen hat. Jeweils rund ein Viertel vermerkt zudem eine höhere Motivation ihrer Lehrer:innen im Unterricht (24,8%) sowie ein größeres Ansehen der Schule in der Öffentlichkeit (24,5%). Negative Entwicklungen in den angeführten Bereichen nehmen deutlich weniger als ein Fünftel der Schüler:innenschaft wahr, während zwischen 42% und 66% weder positive noch negative Effekte konstatieren (vgl. Abbildung 53).

Wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit „KULTUR leben!“ aus Sicht der Schüler/innen

Schüler/innen-
perspektive



EPP-S 2020 Prozentwerte (Skala: -1 bis +1) -1 = hat abgenommen / 0 = hat sich nicht verändert / +1 = hat zugenommen

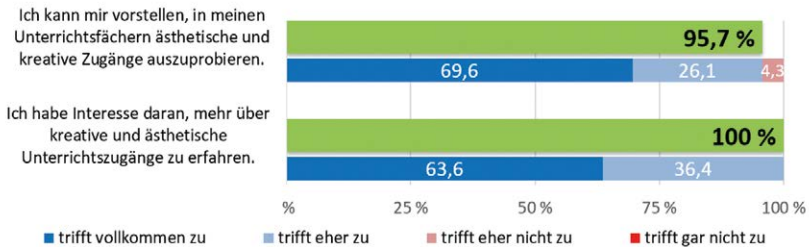
Item 300 (Ansehen) N=250 (fehlend: 144)	Item 303 (Mitw.) N=250 (fehlend: 137)	Item 306 (Leistung) N=250 (fehlend: 104)
Item 301 (Wohlbef.) N=250 (fehlend: 109)	Item 304 (Aufführ.) N=250 (fehlend: 113)	Item 307 (Motiv.) N=250 (fehlend: 101)
Item 302 (kreat. U.) N=250 (fehlend: 80)	Item 305 (Spaß) N=250 (fehlend: 91)	

Abb. 53: Wahrgenommene Veränderungen aus Schüler:innenperspektive (EPP)

8.4.6 Organisation von Unterricht und Kulturaktivitäten

Die im Zuge der Kulturellen Bildung und der Umsetzung des KULTURleben!-Projekts an der Gemeinschaftsschule Eppelborn durchgeführten Maßnahmen und Aktivitäten werden von den am Projekt beteiligten Lehrer:innen als sehr gewinnbringend eingeschätzt. Dementsprechend zeigen sich auch innerhalb der quantitativen Befragung alle teilnehmenden Lehrkräfte an einem näheren Kennenlernen ästhetisch-kreativer Unterrichtszugänge interessiert (100%) und ein Großteil gibt an, sich vorstellen zu können, derartige Zugänge innerhalb des eigenen Unterrichts anzuwenden (95,7%) (vgl. Abbildung 54).

Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge



EPP-L 2020, Item 100	N=23/25	trifft voll zu: 16 weiß nicht: 1	eher: 6 fehlend: 1	eher nicht: 1 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 0 MW=3,65 SD=0,57
EPP-L 2020, Item 101	N=22/25	trifft voll zu: 14 weiß nicht: 2	eher: 8 fehlend: 1	eher nicht: 0 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 0 MW=3,64 SD=0,49

Abb. 54: Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge (EPP)

Durch die hohe Motivation des Lehrpersonals gelang es der Gemeinschaftsschule Eppelborn trotz Corona-Pandemie, zahlreiche kulturelle Angebote zu entwickeln und umzusetzen. Grundsätzlich strebt die Schule hierbei eine Verknüpfung der kulturellen Ansätze mit dem schulischen ‚Alltagsgeschäft‘ an.

„Also es ist eigentlich wirklich eine Verzahnung aus den normal schulischen Dingen, die in Präventionsprojekten, Sprachprojekten oder so anstehen, die man dann jetzt auch noch mal vielleicht verschärft kreativ oder mit einem kreativen Blick nochmal betrachtet“ (IN41, 74).

Zu den Fächern, die im besonderen Maße an der Kulturellen Bildung an der Gemeinschaftsschule Eppelborn beteiligt sind, gehören das Fach ‚Musisch-Kulturelle Bildung‘ (MuKu) sowie der ‚Vernetzte Unterricht‘, welcher eine Mischung aus Kunst, Gesellschaftswissenschaften (GW), Musik, Naturwissenschaft und Mathematik darstellt. Im Zuge des Vernetzten Unterrichts wurden die Stunden dieser Fächer zusammengelegt, um insbesondere fächerübergreifende Projektangebote ermöglichen zu können. Im Fach ‚Musisch-Kulturelle Bildung‘ findet wiederum all das Platz, was im weitesten Sinne unter ‚Kultur‘ aufzufassen ist.

„Musisch-kulturell (...) hat dann Theaterelemente. Wir können künstlerisch arbeiten. Wir können mit Wörtern arbeiten. Alles, was unter den Begriff ‚Kultur‘ fällt. Also alles, wo der Mensch seinen Ausdruck findet. Also, da wird auch gekocht. Da wird Theater gespielt“ (IN41, 53f.).

So wurden beispielsweise ein Poetry-Slam organisiert und eine Graffiti-Wand im Schulgebäude im Rahmen eines angeleiteten Graffiti-Workshops erstellt.

Auch ein Tanzprojekt konnte innerhalb des Vernetzten Unterrichts realisiert werden. Darüber hinaus wurde die Corona-Pandemie ertragreich genutzt, indem beispielsweise eine kritische Aufarbeitung der Krise durch ein Rap-Projekt im musisch-kulturellen Unterricht (MuKu) erfolgte.

Im Rahmen des Ganztagsunterrichts setzt die Schule u. a. auf die Zusammenarbeit mit einem Waldpädagogen, der mit allen Ganztagsklassen einmal wöchentlich für drei Stunden in der Natur arbeitet. Des Weiteren kooperiert die Schule mit dem Veranstaltungszentrum ‚Big Eppel‘, in dem die Abschlussfeiern durchgeführt werden, sowie mit der Gemeinde, z. B. im Rahmen von Wanderausstellungen.

Zu den regelmäßig bzw. jährlich an der Schule durchgeführte Veranstaltungen zählen einerseits der Tag der Offenen Tür, der nicht nur von Schüler:innen und deren Eltern, sondern von vielen weiteren Menschen besucht wird, die das Schulleben begleiten, sowie die Karnevalsfeier, die als Jahresfest der Schule ebenfalls hervorragend von der Schulgemeinschaft angenommen wurde. Auch eine jährliche Projektwoche, bei der u. a. zum Leben und Alltag in anderen Ländern gearbeitet wurde, wurde mit einem Schulfest abgeschlossen.

Im Zuge von KULTURleben! wurde zudem auch eine räumliche Umgestaltung des Schulgebäudes mittels verschiedener kreativer Projekte (wie dem o. g. Graffiti-Workshop) in Angriff genommen – ein Anliegen, dem insbesondere die Schulleitung eine hohe Bedeutung zumisst.

Insgesamt zeichnen sich der Unterricht und die Projekte, die an der Kulturellen Bildung beteiligt sind, durch vielfältige, offene und kreative Methoden aus, die laut Meinung der Befragten zu einer hohen Motivation sowohl unter den Lehrer:innen als auch den Schüler:innen führen.

„Einfach offene und kreative Methoden. Ich habe jetzt zum Beispiel gehört, dass ein Physiklehrer oder Chemielehrer Comics zeichnen ließ, um da den Sachverhalt den Schülern nahezubringen. Das finde ich absolut klasse. Wenn ich an meine Schulzeit denke, wie ein Chemieunterricht war, das war immer gleiches Schema. Das ist ein Riesenfortschritt so etwas“ (IN41, 112).

8.4.7 Mitbestimmung

Hinsichtlich der Planung kultureller Angebote ist die Gemeinschaftsschule Eppelborn um vermehrte Partizipationsmöglichkeiten für die Schüler:innen-schaft bemüht. So wurden Mitbestimmungsmöglichkeiten zur Planung und Umsetzung kultureller Bildungsangebote tendenziell für alle Schülerinnen und Schüler und nicht bloß für Mitglieder bestimmter Gremien geöffnet. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass sich jede/r Schüler:in, der/die ein Interesse an der Gestaltung des kulturellen Schulprofils hat, einbringen kann.

„Darauf haben wir eigentlich auch verzichtet. Das war eine freiwillige Sache. Also das war jetzt nicht ‚Der Klassensprecher muss, weil er gewählt ist.‘ Weil, das muss man leider sagen, oftmals sind die Klassensprecher doch durchaus die Clowns und cooleren Schüler. Und deswegen wollten wir das eigentlich allen Schülern öffnen, die da Interesse haben, dazu zu kommen“ (IN41, 123).

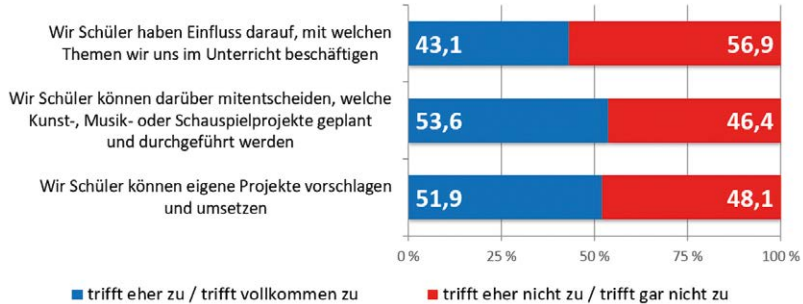
Laut Angabe der interviewten Schüler:innen hängt die Umsetzung geäußerter Wünsche der Schüler:innen jedoch stark von der jeweiligen Lehrkraft ab. So seien Lehrer:innen, die direkt in das Projekt involviert sind, eher dazu geneigt, die Schüler:innen an ihren pädagogischen Entscheidungen teilhaben zu lassen. Insbesondere die Gestaltung der Schulfeste, wie die Karnevalsveranstaltungen und das Sommerfest, werden kollaborativ zwischen Schulleitung, Lehrkräften und Schüler:innen organisiert. Auch die Umgestaltung und Verschönerung des Schulgeländes und der Gebäude sowie eine stärkere Arbeit auf Tanz- und Theaterbühnen war ein gemeinsamer Wunsch, der umgesetzt wurde bzw. wird (vgl. Kap. 8.4.6).

Neben allgemeinen Einbringungen von Wünschen erhielten die Schüler:innen der Gemeinschaftsschule Eppelborn im Zuge von KULTURleben! des Weiteren mehrfach die Möglichkeit, an Runden Tischen zu partizipieren, an welchen zusätzlich Mitglieder des LPM, der Schulleitung und weitere Lehrkräfte sowie Elternvertreter:innen anwesend waren. Von Seiten der Schüler:innen waren hier zunächst die Schulsprecher:innen sowie interessierte Schüler:innen aller Klassen beteiligt, während bei späteren Runden Tischen auf eine verpflichtende Anwesenheit der Schüler:innenvertretung verzichtet und stattdessen jegliche interessierte Schüler:innen eingeladen wurden. Im Rahmen der Runden Tische wurde in gemeinschaftlicher Arbeit diskutiert, welche Aktivitäten im Bereich der Kulturellen Bildung an der Schule durchgeführt werden können und wie die Schule sowie der Schulalltag verbessert werden können. Diskutiert wurde u. a. über Einladungen von Künstler:innen zu Tanz oder Malerei sowie mögliche finanzielle Investitionen.

Zum Befragungszeitpunkt ist über die Hälfte der Schüler:innen (53,6%) der Meinung, über ausreichend Mitsprachrechte in Bezug auf die Planung von konkreten Kunst-, Musik- und/oder Schauspielprojekten zu verfügen. Auch hinsichtlich der bestehenden Möglichkeiten zum Vorschlagen und Umsetzen eigener Projekte zeigt sich über die Hälfte (51,9%) zufrieden. Lediglich in Bezug auf die Gestaltung konkreter Unterrichtsthemen äußert sich die Mehrheit der Schüler:innen (56,9%) zum Befragungszeitpunkt noch unzufrieden, während 43,1% angeben, auch hier ausreichend Mitbestimmungsrechte zu besitzen (vgl. Abbildung 55). Eine Zunahme ihrer Mitbestimmungsmöglichkeiten seit der Teilnahme an KULTURleben! nimmt zum Befragungszeitpunkt über ein Viertel (27,4%) der Schüler:innen (vgl. Abbildung 53) wahr, wohingegen rund 96% der befragten Lehrkräfte von gesteigerten Mitwirkungsmöglichkeiten seitens der

Schüler:innenschaft ausgehen (vgl. Abbildung 50) – diese Diskrepanz in den Wahrnehmungen seitens Schüler:innen- und Lehrer:innenschaft wird in den nachfolgenden Kapiteln noch einmal aufgegriffen.

Partizipation aus Sicht der Schüler/innen



EPP-S 2020, Item 83	N=225/250	trifft voll zu: 15 weiß nicht: 21	eher: 82 fehlend: 4	eher nicht: 99 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 29 MW=2,37 SD=0,79
EPP-S 2020, Item 84	N=209/250	trifft voll zu: 36 weiß nicht: 33	eher: 76 fehlend: 8	eher nicht: 64 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 33 MW=2,55 SD=0,96
EPP-S 2020, Item 85	N=208/250	trifft voll zu: 18 weiß nicht: 33	eher: 90 fehlend: 9	eher nicht: 71 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 29 MW=2,47 SD=0,84

Abb. 55: Partizipation aus Schüler:innenperspektive (EPP)

Im Zuge des Fortgangs des KULTURleben!-Projekts ist geplant, die Schüler:innen wieder stärker zur Selbstorganisation in den Strukturen der Schüler:innenvertretung aufzufordern und diese neu zu organisieren. In diesem Zusammenhang soll auch die strukturelle Mitbestimmung im Rahmen des Projekts reaktiviert werden.

„Ich glaube, da könnte man wirklich noch so eine Überstruktur schaffen oder verstärken, dass das auch anders noch mal wahrgenommen wird von den Schülern. Also so im Einzelnen klar. Ja. Also im Kleinen würde ich sagen, ja. Und auch im Großen ist das angelegt“ (IN41, 119).

8.4.8 Kulturelle Teilhabe

In den vorherigen Kapiteln wurde bereits deutlich, dass an der Gemeinschaftsschule Eppelborn ein besonderer Wert auf die Gemeinschaft in der Schule, eine gute Kommunikation sowie gegenseitige Offenheit gelegt wird. Dies betrifft laut den Interviewten den Schulalltag ebenso wie Aktivitäten außerhalb des regulären Unterrichts.

„Für mich ist es auch tatsächlich die Gemeinschaft, die bei uns auch in dem Namen Gemeinschaftsschule drinsteckt. Die erfahre ich eigentlich als sehr lebendig. (...), dass man, auch neben dem normalen Schulalltag einfach Dinge gemeinsam erlebt. Gemeinsam teilt. Ob das in den AGs ist, die eigentlich immer mit einer hohen Anzahl besucht werden von Schülern, oder die Ausflüge, die sich ergeben. Und auch die Klassenaktivitäten. Dadurch, dass wir da auch andere Formate geschafft haben über die Zeit. Es ist eigentlich wirklich ein gutes gemeinschaftliches Arbeiten“ (IN41, 6).

Die Interviewteilnehmenden konstatieren mit Blick auf die Kulturelle Bildung, dass ein Großteil der Schüler:innenschaft tendenziell jedoch eher kulturfern erzogen werde und es daher Aufgabe der Schule sei, bestehende Hürden zu überwinden und einen Zugang zu Kultur und Kultureller Bildung zu ermöglichen.

„Sodass wir einfach Zugänge zur kreativen Praxis in der Schule schaffen sollen. Zugänge zu Theater, zu Tanz. Einfach solchen Dingen, um kreativen Dingen zu begegnen, weil sie es im Alltag, glaube ich, so oft nicht erleben können“ (IN41, 15).

Zu diesem Zweck ist die Gemeinschaftsschule Eppelborn bestrebt, allen Schüler:innen kulturelle Erfahrung sowohl im Zuge schulischer als auch außerschulischer Aktivitäten zu ermöglichen. Im Schuljahr 2019/20 gelang es der Schule – trotz hereinbrechender Corona-Pandemie – über die Hälfte (50,6%) der Schüler:innen am Besuch eines Theaterstücks sowie rund 41% am Besuch eines Museums oder einer Ausstellung teilhaben zu lassen. 17,8% der Schüler:innenschaft konnten in Zusammenarbeit mit einem Künstler bzw. einer Künstlerin zudem gemeinsam ein Projekt bearbeiten und 15% haben im Rahmen der Schule ein Konzert in Form einer Bandaufführung, eines Musicals oder einer Oper besucht (vgl. Abbildung 56).

Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/2020

Ich habe im letzten Jahr mit der Schule...

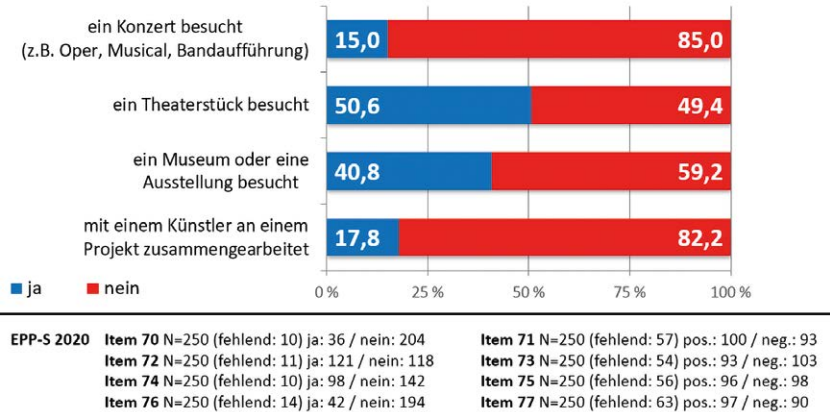


Abb. 56: Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/20 (EPP)

Neben dem Besuch außerschulischer Kulturstätten ist die Schule des Weiteren bestrebt, kulturelle Angebote innerhalb des Schulgeschehens nicht nur für die Schüler:innen, sondern auch für deren Familien und die Bevölkerung zu öffnen. So wird u.a. der Tag der Offenen Tür nicht nur von Personen, die einen direkten Bezug zur Schule aufweisen, besucht, sondern auch von der breiten Öffentlichkeit. Analog zur Offenheit des Projektteams für alle Lehrkräfte wurde auch auf eine feste Beteiligung von einzelnen Schüler:innen (z. B. den Klassensprecher:innen) bei den Runden Tischen verzichtet. Stattdessen steht auch dieses Gremium allen Schüler:innen offen, die Interesse an einer Mitwirkung haben (vgl. Kap. 8.4.4 und 8.4.7).

Durch Kulturelle Teilhabe wird laut Meinung der Befragten ein anderer Zugang zur Selbst- und Weiterfahrung sowie zum eigenen Ausdrucksvermögen geschaffen. Hierbei nehme die Gemeinschaftsschule eine wichtige Stellung für die gesamte Region ein.

8.4.9 Kooperation und Vernetzung

Gemeinschaft und Offenheit gehören – auch abseits des KULTURleben!-Projekts – zu den zentralen Eigenschaften der Gemeinschaftsschule Eppelborn. Die Beteiligung am KULTURleben!-Projekt habe dazu geführt, dass Kooperationen mit außerschulischen Partner:innen noch einmal verstärkt und diese in größerem Umfang am Unterricht beteiligt wurden. Insgesamt sei der Zugang zu Kooperationspartner:innen aus den Bereichen Kultur bzw. Kultureller Bildung durch das Projekt stark erleichtert worden.

Bei der Auswahl der Kooperationspartner:innen legt die Gemeinschaftsschule Eppelborn allgemein Wert darauf, vielfältige Angebote und Persönlichkeiten zu inkludieren. Bedeutsame Kooperationspartner:innen der Schule stellen u.a. das Jean-Lurçat-Museum Eppelborn, die Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Tanz im Saarland sowie die Gemeinde Neunkirchen dar. Zu den wichtigsten Kooperationspartnern im Ganzttag zählt zudem ein Waldpädagoge, welcher mit allen Ganztagsklassen einmal wöchentlich für drei Stunden in der Natur arbeitet (vgl. Kap. 8.4.6). Laut den interviewten Lehrkräften bestehen zu allen Kooperationspartner:innen sehr gute Kontakte und es könnten auch kurzfristig Absprachen zu gemeinsamen Aktivitäten getroffen werden.

Neben den soeben angeführten Kooperationspartner:innen nimmt auch das LPM eine besondere Stellung gegenüber der Schule ein. Die Akteur:innen der Gemeinschaftsschule Eppelborn betonen den ‚kurzen Draht‘ sowie den regelmäßigen Austausch mit dem LPM, was zu einer produktiven und niedrigschwelligen Unterstützung der Kulturellen Bildung an der Schule geführt habe.

„Also auch das Team von KULTURleben! ist auch eigentlich regelmäßig zu Gast bei uns in der Schule. Wenn man sie nach einem Gesprächstermin gefragt hat, gab es noch nie ein ‚Nein‘ oder ‚Geht nicht‘, sondern alles sehr zeitnah“ (IN41, 108).

Informationen zu vergangenen oder zukünftigen Aktivitäten werden von Seiten der Schule über die Presse auch der breiteren Öffentlichkeit bekannt gegeben, was dazu führe, dass auch Personen, die keinen direkten Bezug zur Schule haben, Veranstaltungen der Gemeinschaftsschule Eppelborn besuchen. Auch werde hierdurch die (kommunale) Politik auf die Schule bzw. deren Aktivitäten im Bereich der Kulturellen Bildung aufmerksam, was in der Vergangenheit ebenfalls zu ertragreichen Kooperationen, beispielsweise in Form von Projektpartnerschaften, geführt habe.

„Auch die Zeitungsartikel am Tag der offenen Tür, wenn die Presse dann eingeladen war, haben die eigentlich auch immer beschrieben, wie kreativ oder auch vielfältig man arbeitet, ohne dass man angelegt hat, dass das erwähnt wird“ (IN41, 79).

8.4.10 Ausblick

Die kulturelle Schulprofilierung wird von Seiten des Kollegiums der Gemeinschaftsschule Eppelborn stark befürwortet. So geben alle befragten Lehrkräfte an, dass sie es gut finden, dass ihre Schule eine KULTURleben!-Schule ist und möchten folglich auch zukünftig an diesem Konzept festhalten (100%) (vgl. Abbildung 57).

Befürwortung des Kulturprofils im Kollegium

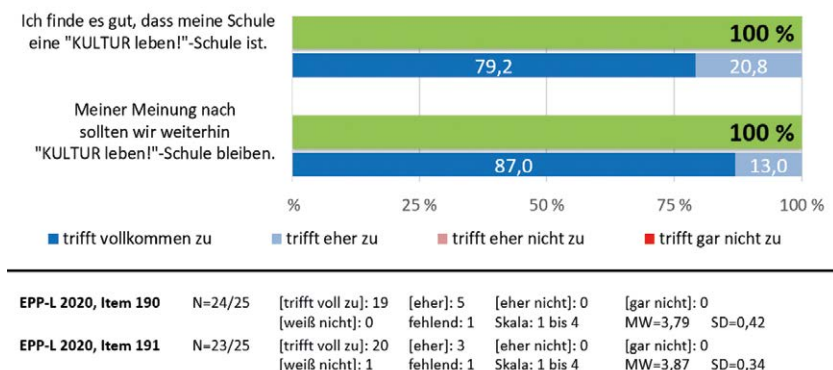


Abb. 57: Befürwortung des Kulturprofils im Kollegium (EPP)

Sowohl der Schulleitung als auch den beteiligten Lehrer:innen ist es ein Anliegen, dass die Erfolge der begonnenen Maßnahmen durch das KULTURleben!-Projekt dauerhaft erhalten bleiben und nicht durch andere Aspekte in den Hintergrund geraten. Zu diesem Zweck sollen zukünftig weitere Ideen zur Verstetigung der Kulturellen Bildung an der Gemeinschaftsschule Eppelborn gesammelt werden.

„(...) dass das, was jetzt da ist, natürlich auch weiter hervorgebracht wird. Ohne, dass jetzt vielleicht wieder das Fass neu aufgemacht wird oder jetzt auf einmal was ganz Anderes wichtig wird. Also wenn jetzt zum Beispiel, das wäre jetzt auch mein Schrecken, die digitale Schule auf einmal maximal wichtig wird. (B1: Ja. Und alles andere dann in den Hintergrund tritt.)“ (IN41, 156).

Im Rahmen des KULTURleben!-Projekts würde die Eppelborner Schule gerne den Austausch mit anderen Projektschulen verstärken. Vielfältig genutzt wurden bereits Gesprächsrunden zwischen Schulleitungen und beteiligten Lehrkräften – zukünftig könne es auch um den Austausch von ‚Handwerkszeug‘ zur Kulturellen Bildung gehen. Gewünscht wird außerdem die Möglichkeit, an

anderen KULTURleben!-Schulen zu hospitieren und die Besuche auch für die Schüler:innen zu öffnen.

„Man hatte sogar vorgesehen, dass man einzelne Schülergruppen mal vor Ort hospitieren lässt, sodass die Schüler auch noch mal wahrnehmen, was ist an der einen Kulturschule irgendwie noch mal richtig neu oder besonders. Und was machen wir anders“ (IN41, 112).

Auch die innerschulische Zusammenarbeit zwischen Schulleitung, Lehrkräften und Schüler:innen sowie der Schüler:innenvertretung soll reorganisiert und verstärkt werden. Darüber hinaus strebt die Schule eine Überarbeitung der Homepage an, welche eine stärkere Identifikationsfläche mit dem KULTURleben!-Projekt bieten soll. Im gleichen Zuge sollen auch die technischen Möglichkeiten der Schule zukünftig ausgebaut werden, vor allem in Bezug auf das WLAN-Netzwerk sowie die Ausstattung der Schule mit ausreichend PCs und einem Computerraum in angemessener Größe.

Hinsichtlich der Vernetzung der Schule plant die Gemeinschaftsschule Eppelborn zudem, Musiker:innen und Künstler:innen einzuladen, die sowohl den Lehrer:innen als auch den Schüler:innen Bereiche ihres künstlerischen Handwerks näherbringen, wie zum Beispiel das Komponieren elektronischer Musik oder das exakte Zeichnen. Langfristig soll des Weiteren die Kooperation mit dem Veranstaltungszentrum ‚Big Eppel‘ ausgebaut werden. Gemeinsam mit dem Waldpädagogen, der den Ganztagsunterricht mitbetreut, ist zudem ein Aus- und Umbau des Schulgartens geplant. Im Bereich des Vernetzten Unterrichts (vgl. Kap. 8.4.6) wurde darüber hinaus eine Videodokumentation aufgezeichnet, welche zeitnah vorgeführt werden soll. Auch sollen geplante, aber durch die COVID-19-Pandemie verschobene Veranstaltungen, wie eine Projektwoche und das Sommerfest, nachgeholt werden.

8.5 Gemeinschaftsschule Vopeliuspark Sulzbach

Als *Schule der Vielfalt* strebt die Gemeinschaftsschule Vopeliuspark Sulzbach in erster Linie eine gleichberechtigte Teilhabe für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von deren sozialen und sozioökonomischen Hintergründen an. Folglich nehmen Prinzipien des demokratischen Handelns sowie gleichberechtigte Partizipationsmöglichkeiten für alle Kinder und Jugendlichen einen hohen Stellenwert im pädagogischen Selbstverständnis der Schule ein. Mit der Teilnahme an KULTURleben! möchte die Vopeliusparkschule die Verfolgung ihrer Leitlinien stärken und kulturelle Angebote für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen öffnen.

8.5.1 Rahmendaten und Umfeld der Schule

Die Gemeinschaftsschule Vopeliuspark in Sulzbach wurde im Jahr 1963 zunächst als Realschule, die zum Mittleren Schulabschluss führt, gegründet und blickt demnach auf eine über 60-jährige Schulgeschichte zurück. Seit 2012 ist die Schule eine Gemeinschaftsschule, die, neben dem Mittleren Bildungsabschluss, auch zum Hauptschulabschluss und zum Abitur führt. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt werden rund 400 Schüler:innen von rund 30 Lehrer:innen in den Jahrgangsstufen 5 bis 13 unterrichtet, wobei der Schulentwicklungsplan des Regionalverbands Saarbrücken leicht steigende Schüler:innenzahlen prognostiziert. Des Weiteren sind zwei Sprachförderlehrkräfte und zwei Förderschullehrkräfte an der Schule beschäftigt. Als Gemeinschaftsschule legt die Vopeliusparkschule großen Wert auf individuelle Förderung und bietet einen Weg zu allen Abschlüssen vom Hauptschulabschluss nach der 9. Klasse über den mittleren Bildungsabschluss nach der 10. Klasse bis hin zur allgemeinen Hochschulreife nach Abschluss der 13. Klasse.

Die Schule versteht sich selbst als ‚Schule der Vielfalt‘ und als ‚Schule für alle Kinder‘, in der alle Schüler:innen unabhängig von ihrer Herkunft und sonstigen Ausgangsbedingungen eine bestmögliche und individuelle Förderung erhalten sollen. Seit dem Jahr 2018 beteiligt sich die Schule am Programm ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘ und setzt sich für die Akzeptanz sozialer und kultureller Vielfalt, demokratische Entscheidungen und gegen jegliche Form der Diskriminierung ein. Diese Einstellung spiegelt sich auch im Motto der Schule ‚Mit gegenseitiger Achtung, Selbstverantwortung und Leistung gemeinsam in die Zukunft‘ wider. Das Schulgelände der Vopeliusparkschule umfasst mehrere Gebäude, in welchen sich 24 allgemeine Unterrichtsräume, 16 Funktionsräume sowie eine Turn- und Sporthalle einschließlich eines Gymnastikraums befinden.

Regional verortet ist die Schule in der Stadt Sulzbach, die dem Regionalverband Saarbrücken angehört, der über 300.000 Einwohner:innen zählt (Stand 2021).

Sulzbach selbst weist eine Einwohner:innenzahl von rund 16.000 Einwohner:innen auf (Stand 2021) und gliedert sich in die Stadtteile Altenwald, Brefeld, Hühnerfeld, Neuweiler, Schnappach sowie Sulzbach Mitte auf und grenzt im Süden an die Landeshauptstadt Saarbrücken.

Die Stadt verfügt über zahlreiche „Kulturorte“ (IN51, 23) wie beispielsweise die historischen Salzhäuser, ein Rathaus sowie diverse Kirchen und Kapellen, die der Vopeliusparkschule im Rahmen kultureller Aktivitäten stellenweise zur Verfügung gestellt werden.

„Es gibt in Sulzbach Kulturschaffende, das Salzbrunnenhaus, wo eine Bühne ist, die Aula, ein historischer Ort, der auch über einen Saal und eine Bühne verfügt, die uns dann auch zum Beispiel zur Verfügung gestellt werden. Das sehe ich als positive Dinge unter vielen anderen, die hier in Sulzbach zu finden sind“ (IN51, 22).

Die kulturelle Umgebung wird auch von Seiten der Elternschaft positiv aufgefasst, da diese „Schule nicht nur als Ort des Lernens, sondern auch als einen Ort des Treffens und gemeinsamen Erlebens“ (IN51, 34) begreifen. Durch die zentrale Lage der Schule sind viele Orte innerhalb weniger Minuten fußläufig zu erreichen, was ebenfalls als großer Vorteil angesehen wird.

„Und auch sehr vorteilhaft für unseren Standort an sich ist auch dies, dass wir fußläufig einfach alles erreichen können (...)“ (IN51, 23).

Da die Vopeliusparkschule zusätzlich über eine gute Anbindung im Nahverkehr verfügt, können auch Kinder der umliegenden Orte gut erreicht werden.

„Und dadurch, dass wir halt wirklich ein Einzugsgebiet haben, was, wenn wir in Sulzbach sind, fußläufig erreichbar ist, aber auch gleichzeitig durch die umliegenden Orte (...) über den Bus binnen von maximal zehn Minuten, ist halt wirklich etwas, was die Eltern sehr vorteilhaft finden und an unserem Schulstandort schätzen“ (IN51, 34).

Ihre Schüler:innen bezieht die Vopeliusparkschule primär aus Grundschulen in Sulzbachtal wie Sulzbach, Friedrichsthal und Quierschied. In der unmittelbaren Umgebung der Schule befinden sich ein Gymnasium sowie mehrere gebundene Ganztagschulen, welche jedoch nicht als Konkurrenz aufgefasst werden. So sieht sich die Vopeliusparkschule aufgrund ihres besonderen Profils durchaus als wettbewerbsfähig an und hebt sich laut Ansicht der Interviewten aufgrund ihrer kulturellen Vielfalt sowie dem nicht gebundenen Ganztag von anderen Schulen ab.

„Also die anderen Schulen hier im Umfeld (...), das sind gebundene Ganztagschulen. Das sind wir nicht. Da dachten wir am Anfang auch, es könnte eventuell schwierig sein. Aber ich muss sagen, durch das, was wir in den letzten Jahren gemeinsam

mit unseren Lehrern aufgebaut und anvisiert haben, habe ich nicht den Eindruck, dass wir jetzt als Schule irgendwie nicht wettbewerbsfähig wären. (...) Wir bieten halt andere Möglichkeiten (...): der nicht gebundene Ganzttag, dann auch diese Kommunikation, diese kulturelle Vielfalt. Also das macht uns schon in dem Sinne stark und auch als Schule aus“ (IN51, 40f.).

Die Gemeinschaftsschule Vopeliuspark sieht die Schulen der Umgebung vielmehr als Vorteil an und fühlt sich „als Schule eingebettet (...) in einen Schulkanon“ (IN51, 24). So hat die Schule in Zusammenarbeit mit einer angrenzenden Grundschule sowie einem Gymnasium bereits mehrere gemeinsame Kulturprojekte durchgeführt.

„Da wurde zum Beispiel ein Märchenbuch erstellt (...). Und da sind wir zusammengekommen, haben dort Lesungen gehabt und auch die Bilder angefertigt“ (IN51, 24).

Da es sich bei der Gemeinschaftsschule Sulzbach um eine freiwillige Ganzttagsschule handelt, bietet die Schule ab 13:05 Uhr ein gemeinsames Mittagessen mit anschließender Nachmittagsbetreuung für die Klassen 5 bis 10 an. Hierbei haben die Schüler:innen die Wahl zwischen einer kurzen Nachmittagsbetreuung bis 15 Uhr oder einer langen Betreuung bis 17 Uhr. Zwischen 14 Uhr und 15 Uhr wird eine Hausaufgabenbetreuung durch Erzieher:innen und Lehrkräfte der Schule zur Verfügung gestellt, wohingegen zwischen 15 Uhr und 17 Uhr diverse Freizeitaktivitäten ermöglicht werden. In diesem Kontext werden u. a. regelmäßige Gruppenangebote aus den Bereichen Sport, Kunst, Basteln und Musik angeboten. Auch während der Ferien findet eine ganztägige, am Bedarf ausgerichtete Betreuung wochentags von 8 Uhr bis 17 Uhr statt.



Abb. 58: Eingangsbereich und Hauptgebäude der Gemeinschaftsschule Vopeliuspark Sulzbach

8.5.2 Ausgangsbedingungen der Schule

Die Vopeliusparkschule Sulzbach wies bereits vor der Teilnahme an KULTURleben! einen Schwerpunkt im Bereich Kultureller Bildung auf. Entsprechend des Leitmotivs als ‚Schule der Vielfalt‘ und ‚Schule für *alle* Kinder‘ wird die Schule von einer großen Heterogenität und kultureller Vielfalt seitens der Schüler:innenschaft geprägt, was ein zentrales Merkmal der Schule ist. In diesem Kontext lässt sich ein hoher Anteil an Migrant:innen und finanziell schlechter gestellten Schüler:innen feststellen, für die die Schule besondere Unterstützungsleistungen anbietet.

„Also ich habe dem noch anzufügen, dass wir einen hohen Anteil an Geflohenen und Migranten haben, viele Kinder oder relativ viele Kinder, die der deutschen Sprache noch nicht so mächtig sind. Mehrsprachigkeit ist bei uns an der Schule ein Thema“ (I51, 14).

Im Jahr 2018 wurde die Schule mit dem Titel ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘ ausgezeichnet, da sie sich in besonderem Maße für einen gewaltfreien Umgang als Prinzip des alltäglichen Handelns einsetzt und spezielle Projekte zur Thematik anbietet. So führte die Schule 2016 u. a. das Projekt „Hass

und Gewalt ‚ohne Mich‘ durch, bei welchem diverse Workshops zur Prävention rechtsextremistischer Haltungen für Schüler:innen der Jahrgangsstufe 7 angeboten wurden. Auch die Schulprojektstage im Jahr 2017 drehten sich um die Themen ‚Diskriminierung‘ und ‚Rassismus‘ und sollten insbesondere der Ansprache jugendlicher Geflüchteter dienen.

Im Hinblick auf sprachliche Bildung haben die Schüler:innen der Vopeliuspark-schule die Möglichkeit ab Jahrgangsstufe 7 neben einer ersten Fremdsprache (Englisch) eine zweite Fremdsprache (Französisch) zu erlernen. Seit 2014 pflegt die Schule diesbezüglich eine Städtepartnerschaft zur französischen Gemeinde Arc-et-Senans, wodurch jährliche Austauschbegegnungen deutscher und französischer Schüler:innen ermöglicht werden. Auf diese Weise können die Schüler:innen direkte Einblicke in andere Kulturen erhalten und ihre Sprachkenntnisse im unmittelbaren Austausch aktiv ausbauen.

Neben sprachlichen Angeboten bietet die Vopeliusparkschule diverse AGs und Projekte aus den Bereichen Tanz, Theater und Kunst, sowie die Teilnahme am Schülerchor ‚A Bag of Voices‘ an. Im sportlichen Bereich erhalten die Schüler:innen u.a. die Möglichkeit an einer Fußball- oder Tischtennis-AG, sowie dem Wettbewerb ‚Jugend trainiert für Olympia‘ teilzunehmen.

Von der Teilnahme am Projekt KULTURleben! erhofft sich die Vopeliusparkschule, die Vielfalt der Schule weiter fördern zu können, sowie ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen Schulen zu gewinnen.

„Für mich war es wichtig, ein Alleinstellungsmerkmal zu haben für die Schule, das andere Schulen hier im Umkreis nicht haben. Die eine Schule in Dudweiler hat eine Musikklasse. Das hatten wir schon einmal angedacht vor Jahren, (...) da sagte mir der Musiklehrer, das ginge hier nicht. Andere sind im sportlichen Bereich. Wir machen hier an der Schule sehr viel, auch mit Olympia und so weiter, aber wir haben keine spezielle Sportklasse oder so. KULTURleben! ist ein Alleinstellungsmerkmal, was eben andere Schulen nicht haben. Und das andere ist, dass ich damit, mit dem kulturellen Angebot, der Vielfalt begegnen wollte. (...) Und ich sehe im Kulturellen einfach eine Möglichkeit, die nonverbale Handlungsfelder bietet und so Vielfalt integriert“ (IN51, 44).

Darüber hinaus erhofft die Schule durch das Projekt neue, kreative Unterrichtsmöglichkeiten zu erlernen und auf diese Weise einen anderen Zugang zu den Schüler:innen gewinnen zu können.

„Ich persönlich bin mit einer Erwartung an das Projekt herantreten (...), dass ich als Lehrer auch mal lerne, auf andere Arten zu unterrichten, kreativer zu unterrichten, um vielleicht dadurch einen anderen Zugang zu unseren Schülern zu erreichen“ (IN51, 43).

8.5.3 Zielsetzungen der Schule

Oberstes Ziel der Gemeinschaftsschule Vopeliuspark in Sulzbach ist es, eine ‚Schule der Vielfalt‘ und eine ‚Schule für alle Kinder‘ zu sein. In diesem Kontext legt die Schule großen Wert darauf, Vielfalt zu fördern und ihre Schüler:innen zu einer toleranten und respektvollen Haltung gegenüber Anderen zu erziehen. Als ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘ setzt sich die Schule zudem verstärkt für Demokratiebildung und gegen jegliche Formen der Diskriminierung ein.

„Unser übergeordnetes Leitmotiv ist einmal, dass wir ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘ geworden sind. (...) Außerdem ist ein Leitmotiv für uns, dass wir mit Vielfalt vielfältig umgehen. Wir legen sehr großen Wert auf Respekt und demokratische Erziehung“ (IN51, 16).

Damit die Vopeliusparkschule eine Schule für alle Kinder sein kann, wird der individuellen Förderung jedes Kindes ein hoher Stellenwert im Schulalltag zugeschrieben. Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten stehen diesbezüglich sowohl in den Hauptfächern als auch in den Nebenfächern besondere Unterstützungsangebote seitens der Schule zur Verfügung. Darüber hinaus haben Kinder, die sich in einer schwierigen Lebenslage befinden oder Probleme im schulischen Alltag haben, die Möglichkeit, eine vertrauensvolle und kostenlose Beratung durch speziell geschulte Schulsozialarbeiter:innen wahrzunehmen. Zugezogenen Kindern aus dem Ausland wird ebenfalls eine spezielle Unterstützung, beispielsweise in Form besonderer Sprachförderung, angeboten.

„Die Förderung orientiert sich ganz an den Bedürfnissen des einzelnen Kindes. Wir unterstützen die Kinder immer mit dem Ziel, sie voll in die Klasse zu integrieren und tragen Sorge dafür, dass sie dem Unterricht folgen können“ (Gemeinschaftsschule Vopeliuspark Sulzbach 2022a).

Da die Vopeliusparkschule Kulturelle Bildung als einen elementaren Bestandteil guter und ganzheitlicher Bildung begreift, hat sie sich für die Teilnahme am Programm KULTURleben! entschieden. Die Projektteilnahme wird als Chance gesehen, um „miteinander in Kontakt zu treten, sich anders kennenzulernen und neue Wege zu erlernen, miteinander umzugehen“ (IN51, 46). Ziel ist es, allen Schüler:innen verstärkte Erfahrungen im Bereich Kunst und Kultur zu ermöglichen und die Kinder somit in ihrer Persönlichkeitsentwicklung sowie ihren sozialen, kreativen und kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern. Hierbei soll den Schüler:innen Kulturelle Bildung nicht nur in den klassischen Fächern der Bildenden Kunst oder Musik, sondern mithilfe eines ganzheitlichen Konzepts auch in allen anderen Fächern ermöglicht werden. Ziel ist es, Bereiche wie Tanz, Theater, Lesen, ‚Esskultur‘ und ‚Streitkultur‘ verstärkt

in den alltäglichen Unterricht miteinzubeziehen und den Schüler:innen einen neuen Zugang zu Kunst und Kultur zu ermöglichen. Zu diesem Zweck sollen verstärkt spezielle Aktivitäten, wie Projektstage oder Theaterbesuche sowie diverse AGs und Projektunterricht, angeboten werden. Zur Umsetzung der Ziele hat die Schule einen Kulturfahrplan erstellt, welcher die Formen Kultureller Bildung und Teilhabe in jeder Jahrgangsstufe aufzeigt sowie verankert und somit einen Überblick über aktuell bestehende Leitsätze gibt.

Die Schule erhofft sich von der Projektteilnahme, auf Seiten der Schüler:innen und ihren Eltern das Interesse für Kultur zu erwecken und ihnen gleichzeitig Kulturelle Bildung durch verschiedene Zugänge näher zu bringen.

„Ja und natürlich auch, Kultur Schülern und Schülerinnen und dem Elternhaus näher zu bringen. Dass es einfach eine Möglichkeit ist, durch dieses Projekt die Kultur nochmal auf eine andere Art und Weise zu erleben, zu erfahren. Und wie gesagt, halt einfach mal näher zu bringen, das Interesse auch dafür zu wecken“ (IN51, 45).

In diesem Kontext sollen vor allem Kinder aus finanziell schlechter gestellten Elternhäusern unterstützt werden und gleichberechtigte Möglichkeiten zur kulturellen Teilhabe erschaffen werden, welche ihnen im familiären Rahmen, u.a. aus finanziellen Gründen, nicht ermöglicht werden können.

„Ich würde dies noch insofern unterstreichen: Während es Kinder gibt, die von Zuhause aus gefördert und unterstützt werden können, ist es bei uns eher so, dass die Eltern, auch wenn sie das gerne würden, sich selbst manchmal nicht in der Lage sehen, dies zu tun. Und dem von schulischer Seite zu begegnen, da Unterstützung anzubieten, wo von Zuhause keine kommen kann, das ist schon ein Anliegen bei uns“ (IN51, 20).

Übergeordnet folgt die Schule einem Leitmotiv gegenseitiger Achtung und legt großen Wert auf eine gleichberechtigte Teilhabe jedes Individuums.

„Also ich würde noch ergänzen dieses Motiv, dass wir eine gegenseitige Achtung unseren Schülern gegenüber bringen und das auch in dem Sinne von unseren Schülern einfordern, denn nur so kann man gemeinsam – und das ist für uns ganz wichtig – partizipativ in die Zukunft starten und blicken“ (IN51, 17).

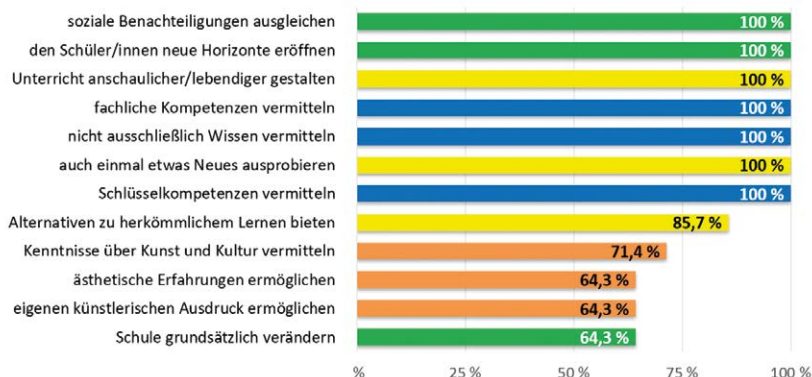
Hierbei setzt die Schule auf eine enge Zusammenarbeit mit der Schüler:innen- und Elternschaft und versucht diese aktiv in jegliche Entscheidungsprozesse miteinzubinden.

Im Rahmen der quantitativen Lehrkräftebefragung geben alle Lehrer:innen an, soziale Benachteiligungen ausgleichen sowie den Schüler:innen neue Horizonte eröffnen zu wollen (100%). Darüber hinaus möchte das gesamte Kollegium im Zuge von KULTURleben! gerne etwas Neues ausprobieren und den eigenen Unterricht anschaulicher und lebendiger gestalten sowie über eine reine

Wissensvermittlung hinausgehen (100%). Rund 86% der Lehrkräfte geben hierbei an, Alternativen zum herkömmlichen Lernen bieten zu wollen. Jeweils 64,3% der Befragten ist es zudem wichtig, ihren Schüler:innen im Rahmen ihrer Arbeit ästhetische Erfahrungen sowie einen eigenen künstlerischen Ausdruck zu ermöglichen und 71,4% streben eine Vermittlung von Kenntnissen über Kunst und Kultur an. Dem Ziel, Schule grundsätzlich zu verändern, stimmen ebenfalls 64,3% des befragten Lehrpersonals zu (vgl. Abbildung 59).

Ziele der Lehrpersonen hinsichtlich Kultureller Bildung

Im Rahmen meiner Arbeit will ich...



SUL-L 2020	Prozentwerte	Zustimmung: [trifft eher zu] / [trifft voll und ganz zu]					
Item 20 (fachliche K.)	N= 14/14	Zust.: 14	Abl.: 0	Item 26 (ästhet. Erf.)	N= 14/14	Zust.: 9	Abl.: 5
Item 21 (nicht a. Wissen)	N= 14/14	Zust.: 14	Abl.: 0	Item 27 (Horizonte)	N= 14/14	Zust.: 14	Abl.: 0
Item 22 (Anschaulichk.)	N= 13/14	Zust.: 13	Abl.: 0	Item 28 (Alternativen)	N= 14/14	Zust.: 12	Abl.: 2
Item 23 (künstler. Ausdr.)	N= 14/14	Zust.: 9	Abl.: 5	Item 29 (Kenntnisse)	N= 14/14	Zust.: 10	Abl.: 4
Item 24 (grundsätzlich)	N= 14/14	Zust.: 9	Abl.: 5	Item 30 (Schlüsselk.)	N= 14/14	Zust.: 14	Abl.: 0
Item 25 (Neues)	N= 14/14	Zust.: 14	Abl.: 0	Item 31 (soz. Benacht.)	N= 14/14	Zust.: 14	Abl.: 0

Abb. 59: Ziele der Lehrkräfte hinsichtlich Kultureller Bildung (SUL)

8.5.4 Innerschulische Zusammenarbeit

Die Gemeinschaftsschule Vopeliuspark in Sulzbach legt großen Wert auf Teamarbeit und gemeinsame Entscheidungsprozesse. Aufgrund der aktuellen Corona-Pandemie hat die Etablierung einer spezifischen Arbeitsgruppe zur Koordination von KULTURleben! zum Befragungszeitpunkt noch nicht stattgefunden; die Gründung einer derartigen Gruppe wird für die Zukunft aber angestrebt.

„Derzeit ist Schulleben so vielfältig, durch Neuerungen durchzogen und so anspruchsvoll, dass ich glaube, es wäre jetzt einfach eine Überforderung, jetzt noch großartig eine Gruppe zu gründen, die sich mit Projekten nur für KULTURleben!

auseinandersetzt (...). Im Moment ist da kein Raum. Aber ich weiß, dass wenn die Schule wieder präsent losgeht, sich das Schulleben wieder normalisiert, dann wird das auch wieder sein können“ (IN51, 75).

Zum Befragungszeitpunkt erfolgt die Ideenfindung für Aktivitäten im Rahmen von KULTURleben! primär in einem Zweierteam, welches Überlegungen über mögliche Projekte und Kooperationspartner:innen anstellt und anschließend Kontakt zu diesen aufnimmt.

„(...) wir sind diejenigen, die sich überlegen, die auch das Vorfeld bereiten, die Zeit investieren, Partner zu finden, mit denen zu reden und, und, und“ (IN51, 75).

Nach der Entwicklung erster Projektideen werden anschließend gezielt passende Kolleg:innen aus den jeweiligen Fachbereichen angesprochen und über die entsprechenden Ideen in Kenntnis gesetzt.

„(...) wenn wir dann etwas gefunden haben, überlegen wir uns auch, wer da für uns Ansprechpartner im Kollegium sein könnte. Und wir sprechen gezielt (...) diese Leute an in den einzelnen Bereichen. Es ist ja unterschiedlich, ob das jetzt im Bereich Kunst war, im Bereich Musik, im Bereich Theater oder, oder. Oder jetzt zum Beispiel neue Streitkultur, da muss man dann mit den Klassenlehrern sprechen“ (IN51, 83).

Die entsprechenden Kolleg:innen werden zu einem persönlichen Gespräch in einem ruhigen Raum eingeladen, bei welchem ihnen das Projekt vorgestellt wird, mögliche Ideen diskutiert sowie benötigte Ressourcen und etwaige Zweifel besprochen werden.

„Aber gezielt haben wir diese Menschen angesprochen, haben sie eingeladen zu einem Gespräch und haben uns dann mit denen besprochen. Aber nicht auf dem Flur, sondern gezielt eben einen Raum gesucht und dann zusammen miteinander gesprochen, indem wir unser Projekt vorgestellt haben, uns angehört haben, was das Gegenüber bräuchte oder welche Zweifel da waren oder, oder“ (IN51, 83).

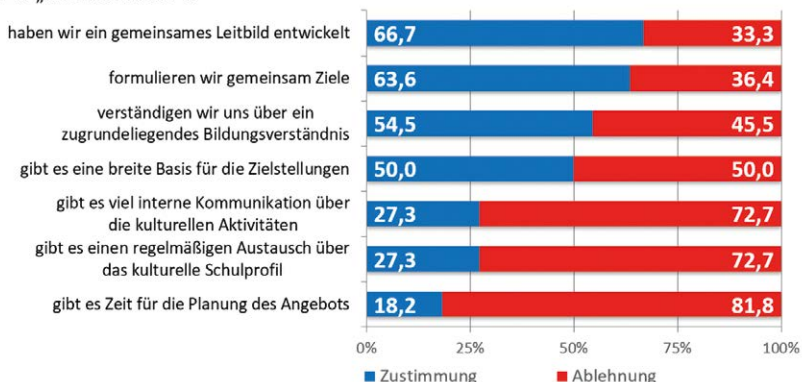
Darüber hinaus werden mögliche Projektideen dem Kollegium in Dienstbesprechungen vorgestellt und abgewogen, was am besten zur Schule sowie den Schüler:innen und Lehrer:innen passen könnte.

„Wir stellen in der Dienstbesprechung auch immer mal wieder vor, was wir uns überlegt haben, was wir uns gut vorstellen könnten für unsere Kollegen, für unsere Schüler, für unsere Schule allgemein“ (IN51, 82).

Zum Befragungszeitpunkt sind rund zwei Drittel (66,7%) des Kollegiums der Meinung, dass ein gemeinsames Leitbild für KULTURleben! entwickelt worden ist. Über die Hälfte (54,5%) stimmt des Weiteren der Verständigung über ein zugrundeliegendes Bildungsverständnis innerhalb des Kollegiums zu sowie

rund 64% der gemeinsamen Formulierung von Zielen. Als kritisch wird jedoch die zur Verfügung stehende Zeit zur Planung des kulturellen Angebots bewertet: hier sind über 80% des Kollegiums der Meinung, dass nicht hinreichend zeitliche Ressourcen zur Planung der kulturellen Angebote bestehen (81,8%). Folglich werden auch die Regelmäßigkeit der internen Kommunikation sowie der Austausch zum kulturellen Schulprofil von fast drei Viertel der Befragten (72,7%) als unzureichend bewertet. Lediglich 27,3% zeigen sich bezüglich der Häufigkeit des Austauschs zufrieden (vgl. Abbildung 60).

Für „KULTUR leben!“ ...



SUL-L 2020 Zustimmung: [trifft eher zu] / [trifft voll und ganz zu]				Ablehnung: [trifft eher nicht zu] / [trifft gar nicht zu]			
Item 40 (formul. Ziele)	N=11/14	Zust.: 7	Abl.: 4	Item 44 (Planung)	N= 11/14	Zust.: 2	Abl.: 9
Item 41 (gem. Leitbild)	N=12/14	Zust.: 8	Abl.: 4	Item 45 (int. Kommun.)	N= 11/14	Zust.: 3	Abl.: 8
Item 42 (Bildungsverst.)	N=11/14	Zust.: 6	Abl.: 5	Item 46 (Austausch)	N= 11/14	Zust.: 3	Abl.: 8
Item 43 (breite Basis)	N=10/14	Zust.: 5	Abl.: 5				

Abb. 60: Zusammenarbeit in der Kulturellen Schulentwicklung (SUL)

Neben dem Kollegium werden darüber hinaus regelmäßig auch die Schüler:innen- sowie Elternschaft an der Planung und Umsetzung von Ideen beteiligt. So zeichnet sich die Gemeinschaftsschule Sulzbach laut Ansicht der Interviewteilnehmenden durch ein enges Zusammenwirken von Eltern, Schüler:innen und Lehrkräften, welche sich gegenseitig unterstützen und inspirieren, aus.

„Ja, also dieses Zahnrad, finde ich, ist eine schöne Metapher, um das zu beschreiben. Einerseits die sozialen Aspekte, dann gleichzeitig die kulturellen Aspekte, die Kommunikation, die wir Lehrer mit den Schülern und mit den Eltern haben. Auch umgekehrt. Also ich finde, da greift alles ineinander. Und ich finde, so ein Zahnrad ist eine schöne Metapher für das Ganze“ (IN51, 38).

Da die Vopeliusparkschule auf eine enge Zusammenarbeit aller Gruppen setzt, sind neben der Schulleitung, den Projektverantwortlichen und Vertreter:innen des LPM stets auch Schüler:innen- und Elternvertreter:innen an Runden Tischen beteiligt (vgl. Kap. 8.5.7). Bei einem Zusammentreffen am ersten Runden Tisch fanden hierbei zunächst eine Vorstellung des Projekts sowie eine Diskussion in Kleingruppen statt, um herauszufinden, was die einzelnen Parteien überhaupt unter Kultur verstehen und was für sie zu Kultureller Bildung dazugehört.

„An unserem Runden Tisch war es halt so, wir waren ja mit Vertretern des LPM, mit Elternvertretern, mit Schülervertretern, mit Projektverantwortlichen an einem Tisch. Und da hatten wir uns erstmal, nachdem das Projekt auch vorgestellt wurde, (...) wie in einer Kleingruppe zusammengesetzt und haben erstmal überlegt ‚Was verbinden wir mit Kultur?‘“ (IN51, 103).

Im Rahmen der Runden Tische erhalten sowohl Eltern als auch Schüler:innen die Möglichkeit, eigene Wünsche einzubringen und über mögliche Projekte sowie Umsetzungsmöglichkeiten zu diskutieren.

„Und dann haben wir auch die Schülerschaft mal angeschaut. Da war auf jeden Fall ein Wunsch, sie würden gerne die Völklinger Hütte sehen, sie würden gerne diese Industrialisierungsgeschichten miterleben. Die Eltern haben gesagt, man sollte vielleicht mal ins Theater mit den Schülern gehen oder auch mal eine Theateraufführung, eine Tanzaufführung selbst gestalten. Und diese Ideen nahmen wir halt mit aus den Runden Tischen heraus und überlegten, wie könnten wir diese Projekte umsetzen“ (IN51, 103).

Die betreffenden Lehrkräfte versuchen, die geäußerten Wünsche soweit wie möglich in ihre Planungen miteinzubeziehen und möglichst unmittelbar umzusetzen.

„(...) das, was aber aus den Runden Tischen herauskam, das hatten wir versucht, so gut es geht umzusetzen oder direkt versucht, es halt umzusetzen“ (IN51, 105).

Die innerschulische Zusammenarbeit der Vopeliusparkschule Sulzbach lässt sich auf Basis der Interviewdaten demnach als ein komplexes Zusammenwirken von Schüler:innen, Eltern und Lehrkräften beschreiben, welche wie ein „Zahnrad“ (IN51, 38) ineinandergreifen und sich gegenseitig stärken.

8.5.5 Bilanzierung der Kulturellen Schulentwicklung

Seit ihrer Teilnahme am Programm KULTURleben! erfährt die Gemeinschaftsschule Vopeliuspark laut eigenem Empfinden eine breitere Aufmerksamkeit in der Gesellschaft und wird aus einem anderen Blickwinkel seitens der Bevölkerung betrachtet. Innerhalb der quantitativen Befragung geben rund zwei Drittel (66,7%) des Lehrpersonals an, dass sich die öffentliche Präsenz der

Schule seit der Teilnahme an KULTURleben! merklich erhöht hat (vgl. Abbildung 61). So trage die verstärkte Einbindung kultureller Aktivitäten im Schulalltag u. a. zu einer verstärkten Presseresonanz bei, welche zu einer öffentlichen Darstellung spezifischer Projekte und Angebote führt.

„Und unsere kulturellen Angebote haben dazu beigetragen, dass wir oft in der Zeitung waren mit Projekten, die interessant waren, und dass dadurch natürlich gut über unsere Schule gesprochen wurde“ (IN51, 35).

„(...) es wird schon ganz viel auch im Dorf über unsere Schule gesprochen. Und von daher finde ich, dass da jetzt auch sehr viel Positives Anklang findet“ (IN51, 49).

Laut Angabe der Interviewteilnehmer:innen bleibt die kulturelle Schulprofilierung auch auf Seiten der Eltern nicht unbemerkt, was sich wiederum positiv auf die Schulentwicklung der Vopeliusparkschule Sulzbach auswirke. Demnach lasse sich die positive Resonanz u. a. anhand einer deutlich gestiegenen Schüler:innenzahl erkennen.

„(...) engagierte Eltern, die mir da auch nochmal gesagt haben, wie wichtig es für sie ist, dass unsere Schule einen guten Ruf nach außen hat. Die legen da Wert drauf, die achten da drauf und es ist ihnen wichtig, habe ich gemerkt. (...) Also ich denke, da greift so eins ins andere“ (IN51, 35).

„Ebenso finde ich die Resonanz merkbar oder spürbar. Als ich an dem Schulstandort war, war es so, dass die Schule ganz oft nur zweizügig war pro Jahrgang und wenn man sich jetzt die Schüler anschaut, sind wir schon dreizügig geworden. Also man merkt schon die positive Resonanz und Wertschätzung von außen“ (IN51, 65).

Die Begeisterung seitens der Elternschaft werde darüber hinaus auch im Rahmen spezifischer Projekte erkennbar, da Familienmitglieder zahlreich zu den Aufführungen der Schüler:innenschaft erscheinen und ihre Kinder auf diese Weise unmittelbar vor Ort unterstützen.

„Ja, und bei diesen Aufführungen, sei es das Prometheus-Projekt oder von der Theater-AG die Aufführung, da merkt man schon die sehr positive Resonanz, denn alle Eltern wollten auf jeden Fall kommen und luden dazu auch Familienmitglieder ein“ (IN51, 61).

Über die Hälfte des Kollegiums (55,6%) ist zum Befragungszeitpunkt der Meinung, dass eine Zunahme kultureller Aktivitäten und Aufführungen seit KULTURleben! stattgefunden hat, während über ein Viertel (28,6%) zugleich verstärkte Aktivitäten im Bereich der Unterrichtsentwicklung vermerkt (vgl. Abbildung 61).

Besonders viel Unterstützung in ihrer Entwicklung erhält die Vopeliusparkschule laut eigenen Angaben von Seiten des Bürgermeisters. So werden der Schule u. a.

Räumlichkeiten, wie das Salzbrunnenhaus, zur Aufführung von Theaterstücken kostenfrei durch die Stadt zur Verfügung gestellt.

„(...) von dem Bürgermeister haben wir wiederholt gehört bekommen, dass wir eine gute Arbeit machen und dass er uns in dieser Arbeit gerne unterstützt (...). Wir kriegen auch immer das Salzbrunnenhaus für die Theateraufführung kostenlos von der Stadt zur Verfügung gestellt. Also da merkt man schon die positive Resonanz von außen mit Hilfe der Kooperationspartner“ (IN51, 61).

Über ein Viertel des Kollegiums (28,6%) nimmt in diesem Zuge eine stärkere regionale Vernetzung seit der Teilnahme an KULTURleben! wahr, während 14,3% der Meinung sind, dass zugleich eine Zunahme der überregionalen Vernetzung erfolgt sei (vgl. Abbildung 61).

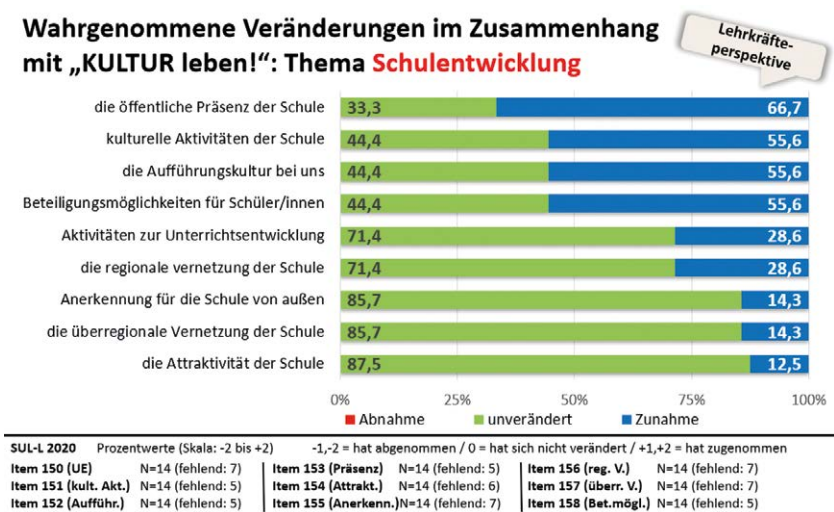


Abb. 61: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schulentwicklung (SUL)

Neben der Öffentlichkeit sowie der Elternschaft wirkt sich die verstärkte Einbindung kultureller Aktivitäten laut Angabe der Interviewteilnehmer:innen zudem auch positiv auf die Schüler:innen selbst aus. So habe der Umgang der Schüler:innenschaft einen positiven Wandel erfahren, welcher mehr Raum für gegenseitiges Verständnis und friedvolle Konfliktlösungsmöglichkeiten biete.

„Was wir hier erleben und was sich hier niederschlägt, das ist der andere Umgang der Schüler miteinander, das andere Verständnis füreinander. (...) Und das hat sich für mich gelohnt und positiv niedergeschlagen“ (IN51, 48).

„Der Umgang an sich, das ist definitiv positiver geworden. Ich finde auch, da haben wir ganz viel Anteil dran geleistet: neue Streitkultur. Wir überlegen auch ständig immer wieder, durch Evaluation auch im Kollegium, auch in partizipativer Weise mit unserer Schülerschaft: Wie können wir hier einen anderen Weg einschlagen? Wie können wir Streit anders lösen?“ (IN51, 49).

Die positive Entwicklung der Schüler:innen spiegelt sich übergeordnet in einem höflichen Benehmen und Ausdruck wider, was auch von außerschulischen Personen sowie der Elternschaft wahrgenommen und positiv rückgemeldet wurde.

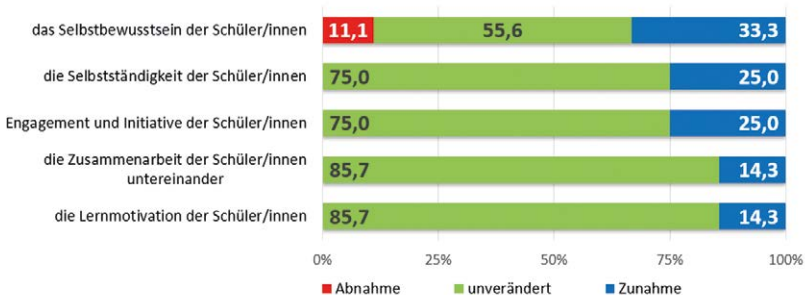
„Wir haben wiederholt von Eltern gehört, dass sie an ihren Kindern eine Veränderung feststellen und diese positiv begrüßen“ (IN51, 60).

„Das ist auch das, wenn Leute hier an unserer Schule von außerhalb kommen, auch am Tag der offenen Tür (...). Und die Resonanz ist: Unsere Kinder sind höflich, sind offen, können angesprochen werden, aus dem Mund kommen ordentliche Sätze und ich denke, das ist eine Resonanz davon“ (IN51, 64).

Innerhalb der quantitativen Befragung gibt ein Drittel des Kollegiums an, positive Effekte auf das Selbstbewusstsein ihrer Schüler:innen seit der Teilnahme an KULTURleben! wahrzunehmen. Jeweils ein Viertel ist darüber hinaus der Meinung, dass sowohl die Selbstständigkeit als auch die Initiative und das Engagement der Schüler:innenschaft zugenommen haben. 14,3% stellen zudem eine bessere Zusammenarbeit der Schüler:innen untereinander sowie eine höhere Lernmotivation dieser fest (vgl. Abbildung 62).

Wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit „KULTUR leben!“: Thema **Schüler/innen**

Lehrkräfte-
perspektive



SUL-I 2020 Prozentwerte (Skala: -2 bis +2) -1,-2 = hat abgenommen / 0 = hat sich nicht verändert / +1,+2 = hat zugenommen

Item 170 (Selbstbew.)	N=14 (fehlend: 5)	Item 173 (Lernmotivation)	N=14 (fehlend: 7)
Item 171 (Selbstständ.)	N=14 (fehlend: 6)	Item 174 (Zusammenarbeit)	N=14 (fehlend: 7)
Item 172 (Eng./Initiative)	N=14 (fehlend: 6)		

Abb. 62: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schüler:innenschaft (SUL)

Auch im Bereich des Kollegiums selbst stößt die Kulturelle Schulentwicklung auf positive Resonanz. Insbesondere Fortbildungen im Bereich der Kulturellen Bildung erfahren großes Interesse der Lehrkräfte, da sie als ‚bereichernd‘ und ‚motivierend‘ wahrgenommen werden und zahlreiche Impulse für die eigene Unterrichtsgestaltung bieten.

„Ich war ja in Hamburg auf dieser Fortbildung. Jetzt findet wieder etwas statt in Dresden, auch in einem großen Rahmen. Und da habe ich auch zu dem stellvertretenden Direktor gesagt (...), da wäre unbedingt notwendig, dass Lehrer dort hingehen, weil das war so bereichernd und so aufbauend, das war so motivierend. (...) Das war wirklich eine Fortbildung, die super war. Und so habe ich auch andere Fortbildungen erlebt“ (IN51, 93).

Während schulinterne Fortbildungen exakt auf die eigene Schule zugeschnitten sind, verschaffen landesweite Fortbildungen einen allgemeinen Überblick, der von den Befragten als inspirierend für die eigene Schulentwicklung aufgefasst wird.

„Ja, und was halt noch dazukommt, ist, man spürt ja schon, ich sage mal, einen Unterschied zwischen Landes- beziehungsweise Bundesebene. (...) Schulinterne Fortbildungen werden ja auf das Maß der Schule abgestimmt und darauf zugeschnitten. Und so eine Landesebene-LPM-Fortbildung, die gibt einen groben Überblick. (...) Und dieses daran arbeiten und ‚Wie kann man das umsetzen?‘, ‚Wie baut man das an seinem Schulstandort mit ein?‘, da haben wir ganz, ganz viele Ideen aus diesen Fortbildungen mitgenommen“ (IN51, 98).

In Folge der Corona-Pandemie wurden die Teilnahmemöglichkeiten an diversen Fortbildungsangeboten jedoch stark eingeschränkt, sodass trotz großem Interesse innerhalb des Kollegiums nur begrenzt Angebote wahrgenommen werden konnten.

„Es stand in dieser schönen großen Wolke, metaphorisch gesprochen, diese Kultur, diese Etablierung der Kultur in unserem Unterricht, in unserer Unterrichtsmethodik, dass das Einklang und auch Akzeptanz, große Akzeptanz in unserem Kollegium fand, sich auch viele Lehrer jetzt weiterhin fortbilden wollten, aber – und jetzt kommt wieder der tolle Spruch – dann kam Corona“ (IN51, 92).

Zum Befragungszeitpunkt geben daher lediglich 22,2% der Lehrer:innen an, dass sie ihr persönliches Methodenrepertoire in den Bereichen Kreativität und ästhetisch-kulturelle Bildung im Zuge von KULTURleben! bereits ausbauen konnten, während 11,1% zugleich ein gesteigertes Interesse an Kunst und Kultur vermerken. Ein Drittel der Lehrkräfte verspürt zudem eine stärkere persönliche Identifikation mit der Schule seit der Programmteilnahme. Hinsichtlich

der persönlichen Bindung an die Region stellen immerhin 11,1% derartige Effekte fest (vgl. Abbildung 63).

Wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit „KULTUR leben!“: Thema **Lehrpersonen**

Lehrkräfte-
perspektive

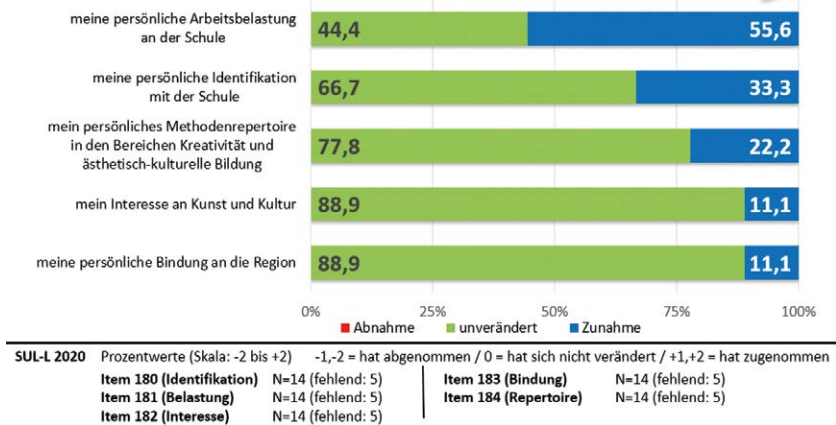


Abb. 63: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Lehrpersonen (SUL)

Vor dem Hintergrund der ausgefallenen Veranstaltungen bei gleichzeitig starken Fortbildungsinteresse seitens der Lehrkräfte hofft die Schule auf eine baldige Nachholmöglichkeit der Angebote.

„Und ich denke, viele Angebote waren jetzt anvisiert und die werden nach Corona, wenn die Zeiten nochmal anders geworden sind, auch nochmal auf dem Plan erscheinen“ (IN51, 93).

Neben den Fortbildungsmöglichkeiten wird auch die Unterstützung durch das LPM-Projektbüro seitens der interviewten Lehrer:innen als sehr positiv hervorgehoben. So kennzeichnen sich die Projektpartner:innen laut Angaben der Schule durch eine gute Erreichbarkeit und schnelle Unterstützung, sowohl auf digitalem Weg als auch in Form einer Vor-Ort-Beratung. Die Arbeit werde hierbei von einer engen Zusammenarbeit gekennzeichnet, wobei das LPM sowohl Unterstützung bei Fragen und/oder Plänen von Projekten, als auch finanzielle Unterstützungsleistungen anbiete und zudem bei der Vermittlung von Kulturschaffenden unterstütze.

„Also ich finde schon, dass das eine sehr enge Zusammenarbeit war. Wir konnten ganz offen, wenn wir Projekte hatten, die – ich nenne es jetzt mal Kurzzeitprojekte – so ein, zwei, drei Wochen waren, da hatten wir dann schon auch Unterstützungen,

auch Ideen beziehungsweise auch Ratgeber, die uns dann auch Kulturschaffende vermittelt haben, auch gleichzeitig finanzielle Möglichkeiten geboten haben. Das muss man wirklich sagen“ (IN51, 88).

In diesem Kontext hat die Schule den Eindruck, jegliche Fragen und Ideen offen präsentieren zu können und dass keinerlei Anliegen unberücksichtigt bleiben.

„(...) haben unsere Fragen und Ideen präsentieren können, haben mit ihm zusammen überlegen können, wie realistisch die Umsetzung ist (...). Von daher habe ich also auch nicht den Eindruck, dass irgendwie Anliegen oder Sachen, die wir jetzt umsetzen wollten, dass die dann irgendwo hinten runterfallen“ (IN51, 90).

Auch die Schülerinnen und Schüler der Vopeliusparkschule nehmen Veränderungen seit der Teilnahme an KULTURleben! wahr. So berichtet über jede/r Vierte, dass sein/ihr persönliches Wohlbefinden (28,9%) sowie der Spaß an der Schule (32,9%) im Zuge von KULTURleben! zugenommen haben. Jeweils rund ein Viertel vermerkt zudem eine Zunahme kreativer Unterrichtsmethoden (25,2%) sowie ein höheres Ansehen der Schule in der Öffentlichkeit (25%). Mehr als jede/r fünfte Schüler:in (22,1%) stellt außerdem eine größere Auführungskultur innerhalb der Schule fest und 16,4% berichten darüber hinaus von einer größeren Motivation ihrer Lehrer:innen im Unterricht. Auffällig ist jedoch, dass die Meinungen unter den Schüler:innen sehr stark auseinander gehen. Während beispielsweise ein Viertel eine Zunahme kreativer Unterrichtsmethoden vermerkt, stellen 44,1% keine Unterschiede diesbezüglich fest und 30,6% berichten sogar von einer Abnahme. Ähnliche Diskrepanzen lassen sich auch bei den restlichen Items feststellen, wodurch sich die Frage ergibt, woraus derartig unterschiedliche Ansichten innerhalb der Schüler:innenschaft an ein und derselben Schule resultieren (vgl. Abbildung 64).

Wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit „KULTUR leben!“ aus Sicht der Schüler/innen

Schüler/innen-
perspektive

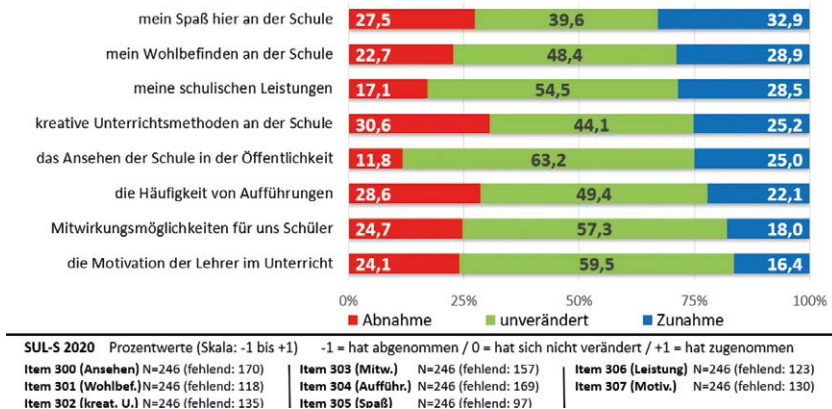


Abb. 64: Wahrgenommene Veränderungen aus Schüler:innenperspektive (SUL)

Insgesamt wird die Kulturelle Schulentwicklung von Seiten der Lehrkräfte als eine Art Langzeitprojekt aufgefasst, dessen positive Auswirkungen vermutlich erst in einigen Jahren in Gänze erkennbar werden.

„Weil ich glaube schon, dass unsere Programme, das, was wir getan haben, zum Beispiel Kunst-vor-Ort-Programme oder diese Tanzprojekte, dass das besprochen wird in der Bevölkerung. Dass darüber geredet wird. Dass die Schule in einen anderen Blickwinkel genommen wird. (...) Das hat eine Langzeitwirkung, die man vielleicht in ein paar Jahren erst ganz wahrnimmt“ (IN51, 48).

8.5.6 Organisation von Unterricht und Kulturaktivitäten

Bei der Gemeinschaftsschule Vopeliuspark in Sulzbach handelt es sich um eine Freiwillige Ganztagschule, welche Betreuungsmöglichkeiten bis 17 Uhr anbietet. Da die individuelle Förderung jedes Kindes einen zentralen Stellenwert im Verständnis der Schule einnimmt, beginnt jeder Schultag um 7:50 Uhr mit einem Kursformat zum *Individuellen Lernen* (IL). Hierbei werden den Schüler:innen unterschiedliche Materialien für die Fächer Deutsch, Mathe und Englisch auf unterschiedlichen Kompetenzstufen zur Verfügung gestellt, aus welchen die Schüler:innen Aufgaben zur Bearbeitung entsprechend ihres individuellen Übungsbedarfs auswählen dürfen. Bei Bedarf können sich die Schüler:innen zudem, sowohl zur Auswahl passender Materialien als auch bei inhaltlichen Fragen, an einen ‚Beraterstuhl‘ wenden, der von den betreuenden IL-Lehrkräften besetzt wird. Übergeordnet legt die Vopeliusparkschule großen Wert darauf,

eine umfangreiche Unterstützung für Schüler:innen mit besonderen Lern- oder Sprachschwierigkeiten sowie Kindern in schwierigen Lebenssituationen anzubieten. Zu diesem Zweck werden die Schüler:innen von drei Förderschullehrer:innen, zwei Sprachförderlehrkräften sowie einer Regelschullehrkraft begleitet. Die Unterstützung erfolgt hierbei sowohl im Regelunterricht als auch in einer Einzel- oder Kleingruppenförderung außerhalb des regulären Unterrichts, wozu vier gut ausgestattete Differenzierungsräume zur Verfügung stehen. In Zusammenarbeit mit der VHS des Regionalverbandes bietet die Vopeliusparkschule außerdem kostenlosen bzw. kostengünstigen Nachhilfeunterricht in den Fächern Deutsch, Mathe und Englisch an.

Dass die sprachliche Förderung der Schüler:innen einen hohen Stellenwert an der Gemeinschaftsschule Sulzbach einnimmt, wird auch im Fremdsprachenangebot der Schule erkennbar. So erhalten die Schüler:innen der Vopeliusparkschule ab Klassenstufe 5 die Möglichkeit, Englisch als erste Fremdsprache im Umfang von vier Wochenstunden zu erlernen. Ab Jahrgangsstufe 7 wird die erste Fremdsprache weiterhin als Pflichtfach unterrichtet, während zugleich die Möglichkeit besteht, eine zweite Fremdsprache (Französisch) zu belegen. Alternativ können das Fach ‚Beruf und Wirtschaft‘ zusammen mit einem berufsbezogenen Sprachkurs in Französisch oder ein spezielles Angebot der Schule (wie z. B. Arbeitslehre, Textverarbeitung, Natur und Umwelt) wahrgenommen werden. Zur besonderen Förderung der Sprachkenntnisse pflegt die Schule seit 2014 eine Städtepartnerschaft mit der französischen Gemeinde Arc-et-Senans, welche jährliche Austauschbegegnungen der Schüler:innen ermöglicht und somit zu einem intensiveren Erlernen der Sprache sowie zahlreichen kulturellen Erfahrungen beiträgt (vgl. Kap. 8.5.2). Eine Besonderheit an der Gemeinschaftsschule Sulzbach ist, dass neben der Förderung von Fremdsprachen, auch die Herkunftssprachen der Schüler:innen in besonderem Maße berücksichtigt werden. Diesbezüglich werden im Anschluss an den regulären Unterricht seit kurzem zusätzlich Unterrichtseinheiten in der Herkunftssprache der Schüler:innen angeboten, welche vom Ministerium für Bildung und Kultur organisiert werden.

Außerhalb des regulären Unterrichts haben die Schüler:innen der Vopeliusparkschule die Möglichkeit, aus einem breiten Angebot an AGs und diversen Projekten aus den Bereichen Tanz, Theater, Musik, Sport oder Medien zu wählen. Insbesondere im sportlichen Bereich nimmt die Schule hierbei regelmäßig an diversen Wettbewerbsformaten, wie ‚Jugend trainiert für Olympia‘, teil. Im Bereich Theater und Ausdruck wurde kürzlich eine Theater-AG etabliert, wobei geplante Aufführungen in Folge der Corona-Pandemie jedoch nur eingeschränkt stattfinden konnten. Innerhalb des Unterrichts arbeitete die Schule außerdem mit einem freischaffendem Theaterkünstler zusammen, welcher den

Schüler:innen sprachliche Kompetenzen in Form eines Sprach- und Ausdrucks- trainings vermittelte.

„(...) im Theaterbereich, da hatten wir einen Freischaffenden, der an unserer Schule in den Unterricht kam, einmal in GW oder in Englisch und in (...) Französisch. (...) Das hat sehr viel dazu beigetragen, dass die Kinder in ihren sprachlichen Äußerungen viel freier wurden. Angefangen von Gestik und Mimik und einfach einer Darstellung kam es dann in die Sprache und die waren absolut sehr viel befreiter als vorher, hatten auch ein anderes Selbstbewusstsein für sich ergriffen“ (IN51, 56).

Das angebotene Sprachtraining sei von den Schüler:innen positiv aufgenommen worden und habe zu einer freieren und sicheren sprachlichen Ausdrucksweise sowie einem gesteigerten Selbstbewusstsein im sprachlichen Bereich beigetragen. Die Erfolge des Trainings machten sich laut Ansicht der Interviewten auch im Rahmen von Präsentationen, u.a. zu den Betriebspraktika der Schüler:innen, bemerkbar.

„Dann haben wir – gut, wenn normalerweise nicht Corona ist und die Schüler und Schülerinnen aus dem Betriebspraktikum kommen, dann erfolgt eine Präsentation dieser Zeit in Form von Plakaten und die Möglichkeit, auch das verbal dazustellen und darüber was zu sagen seitens der Schüler vor den Lehrern und den anderen Schülern und den Eltern. Da hat dieser freischaffende Theaterkünstler mit einer Gruppe am Ausdruck und an der Sprache gearbeitet und das hat absolut Niederschlag gefunden“ (IN51, 56).

Auch im Bereich ‚Tanz‘ ermöglicht die Vopeliusparkschule ihren Schüler:innen ein breites Angebot in Form einer Tanz-AG sowie diversen Projekten. Im vergangenen Jahr fand u.a. das Prometheus-Tanzprojekt statt, welches mit zahlreichen kulturellen Elementen gekoppelt wurde.

„Dann natürlich Tanzangelegenheiten, jetzt das große Projekt des letzten Jahres, Prometheus, das wir begleitet hatten als Kultur“ (IN51, 55).

Ein weiteres Tanzprojekt fand im Rahmen einer AG statt und bot „eine Mischung aus Tanzelementen des DABKE, einem traditionellen Tanz, der in Ländern des Nahen Ostens und im östlichen Mittelmeerraum beheimatet ist, sowie eigenen Bewegungsideen“ (LPM 2019). Das Phänomen Tanz wurde hierbei in mehreren Unterrichtsfächern und Jahrgangsstufen eingebunden. So fand im Fach Sport in Jahrgangsstufe 5 ein gezieltes Training von beim Tanz beanspruchten Muskelgruppen statt, während das Phänomen Tanz in Mathematik mit Bruchrechnung und Raumaufteilung verbunden wurde. Auch im Bereich der Bildenden Kunst wurde der Tanzaspekt aufgegriffen, indem eine Gestaltfindung durch Schwungübung und Formzeichen behandelt wurde. In Jahrgangsstufe 7 wurden im Rahmen der Biologiekurse zudem beanspruchte Muskelgruppen

beim Tanz thematisiert und im Bereich Musik fanden in allen Jahrgangsstufen verschiedene Tänze und Rhythmusübungen statt. Ziel des Projektes ist es, die „Erfahrung des Tanzes als interkulturelles Phänomen und als Ausdruck kultureller Vielfalt“ (LPM 2019) zu begreifen und hierbei fächerverbindende und jahrgangsübergreifende Zugänge zu schaffen. Darüber hinaus soll das Projekt zu einer „Sensibilisierung des Körpers, der Beweglichkeit und ‚Grazie‘“ (LPM 2019) beitragen und eine kreative und innovative Gestaltung eigener Choreographien ermöglichen.

Da ein respektvoller und friedlicher Umgang untereinander ebenfalls ein zentrales Ziel der Schule ist, bietet die Vopeliusparkschule außerdem diverse Projekte und Trainings im Bereich der Gewaltprävention an. Unter der Leitung eines sehr erfahrenen und mehrfach zertifizierten Trainers konnte ein erster Projektdurchlauf bereits nach den Herbstferien 2020 für die Jahrgangsstufe 5 beginnen. Die Trainingseinheiten fanden einmal wöchentlich in Form einer Doppelstunde statt und wurden fast ausschließlich in der Gymnastikhalle der Schule unter Einhaltung der geltenden Corona-Schutzmaßnahmen durchgeführt. Um ein intensives Training mit den einzelnen Kindern sowie ein differenziertes Eingehen auf mögliche Fragen zu ermöglichen, wurden die Klassen hierbei jeweils in zwei feste Gruppen aufgeteilt. Das Training beinhaltete u.a. Anleitungen und Übungen zum Erkennen und Vermeiden von gefährlichen Situationen sowie Tipps zu einem selbstsicheren Auftreten und Selbstbehauptung. Darüber hinaus wurden wirkungsvolle und einfach anwendbare Techniken zum Selbstschutz erlernt sowie Stand-, Stabilitäts- und Koordinationsübungen durchgeführt. Auch Vertrauensübungen und Rollenspiele fanden in diesem Kontext Anwendung. Seitens der Schüler:innen sei das Projekt auf eine große Begeisterung gestoßen.

Zur Förderung eines respektvollen Umgangs und friedlichen Konfliktlösungen wird innerhalb der Schule zusätzlich ein ‚Coolness-Training‘ angeboten, dessen Struktur erst kürzlich erweitert wurde.

„(...) ich bleibe bei mir mit meinen Händen, mit meinen Füßen, mit meinen Augen, mit meinen Worten. Und das erstmal zu etablieren, ist diese Grundbasis und dann kann man natürlich darauf hinausgehen: Was ist ‚Cool-Sein‘? Ist man cool, wenn man jemand Anderen beschimpft oder wenn man ihn ignoriert?“ (IN51, 51).

Neben den Themen der Gewaltprävention sowie Ausdrucksformen in Theater und Tanz wurde auch der Umgang mit digitalen Medien in Form einer ‚Medienkultur‘ in den Kulturfahrplan der Schule mitaufgenommen. In diesem Kontext möchte die Vopeliusparkschule zusätzlich zu den Angeboten im Unterricht „dem Basiscurriculum Medienbildung und informatische Bildung“ (Gemeinschaftsschule Vopeliuspark Sulzbach 2022b) in Form von zwei AGs gerecht werden und somit zu einer verstärkten Förderung der Schüler:innen im

Bereich der Medienbildung beitragen. Auf diese Weise sollen den Schüler:innen übergeordnet wichtige digitale Kompetenzen und Kenntnisse für ihre schulische und berufliche Laufbahn vermittelt werden. Zu den Angeboten zählt u.a. die AG ‚Medienscouts‘ ab Klasse 7, in welcher die Schüler:innen dazu befähigt werden sollen, ihren Mitschüler:innen zu einem sicheren und selbstbestimmten Umgang mit Medien zu verhelfen. Eine neu gegründete Computer-AG richtet sich zusätzlich primär an Schüler:innen der Klassenstufen 5 und 6 und beschäftigt sich „mit dem Programmieren eines Einplatinencomputers, dem Calliope mini, welcher in der Regel bereits in der Grundschule verwendet wird“ (Gemeinschaftsschule Vopeliuspark Sulzbach 2022b). Da viele Grundschulen jedoch nicht über die Möglichkeit und notwendige Ausstattung zur Umsetzung der Programmierung einfacher Prozesse verfügen, bereiten sich die Teilnehmer:innen der AG regelmäßig in Form neuer Projekte darauf vor, Grundschüler:innen in die Schule einzuladen und diesen das Programmieren beizubringen. Zum Befragungszeitpunkt findet die AG jeden Montag zwischen 13:15 Uhr und 14:00 Uhr statt.

Neben den angeführten Projekten hat die Vopeliusparkschule Sulzbach in den vergangenen Monaten diverse kulturelle Ausflüge sowie externe Workshops mit Kooperationspartner:innen und freischaffenden Künstler:innen organisiert, welche auch zukünftig weiterhin stattfinden sollen.

„Dann sind auf jeden Fall Ausflüge anvisiert, wie zum Beispiel die Völklinger Hütte, ein Weltkulturerbe der UNESCO und solche Dinge. Die sind auf jeden Fall etabliert und (...) für jedes Schuljahr pro Klassenstufe ist festgelegt worden, was zu tun ist“ (IN51, 55).

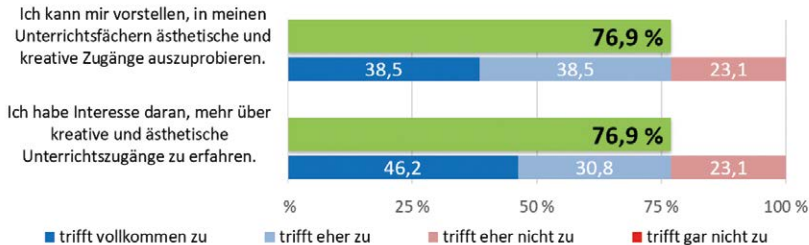
„Darüber hinaus haben unsere Schüler an einem Workshop teilgenommen, was für die eine Erfahrung war, die sie sonst nicht gemacht hätten. Mit Kooperationspartnern und Freischaffenden außerhalb der Schule so zusammenkommen und mit anderen Schülern von anderen Schulen“ (IN51, 56).

Transparenz über noch anstehende oder bereits durchgeführte Projekte schafft die Schule u.a. über eine Stellwand im Entree sowie die schulinterne Homepage. Darüber hinaus finden einige Projekte auch in der breiten Öffentlichkeit Niederschlag, wie beispielsweise ein Graffiti im Dorf, welches von einigen Schüler:innen in Zusammenarbeit mit einem Künstler angefertigt wurde.

„Da waren auch andere Künstlergruppen mit beteiligt. Das ist, wenn man jetzt von unserer Schule den Berg runter in die Ortsmitte fährt, ist auf der rechten Seite so eine Mauer, da wurde von einem Künstler zusammen mit Jugendlichen – aus unserer Schule waren auch welche dabei – ein Graffiti gestaltet. Das ist also auch etwas, was dann im Ort auch sichtbar Niederschlag findet“ (IN51, 26).

Hinsichtlich der eigenen Unterrichtsgestaltung zeigen sich zum Befragungszeitpunkt über drei Viertel (76,9%) des Kollegiums an einem näheren Kennenlernen und Umsetzen kreativer und ästhetischer Unterrichtszugänge interessiert, während 23,1% eine derartige Weiterbildung sowie die Umsetzung ästhetischer Unterrichtszugänge eher ablehnen (vgl. Abbildung 65).

Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge



SUL-L 2020, Item 100	N=13/14	trifft voll zu: 5 weiß nicht: 0	eher: 5 fehlend: 1	eher nicht: 3 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 0	MW=3,15 SD=0,80
SUL-L 2020, Item 101	N=13/14	trifft voll zu: 6 weiß nicht: 0	eher: 4 fehlend: 1	eher nicht: 3 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 0	MW=3,23 SD=0,83

Abb. 65: Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge (SUL)

8.5.7 Mitbestimmung

Die Vopeliusparkschule in Sulzbach legt großen Wert auf einen partizipativen Umgang und eine hohe Transparenz gegenüber ihrer Schüler:innenschaft. Den Schüler:innen wird laut Angabe der Interviewteilnehmenden ein großes Mitspracherecht in Bezug auf anstehende Entscheidungen eingeräumt, wobei die Schule insgesamt eine hohe Offenheit gegenüber Ideen von Seiten der Schüler:innen aufweise und sich aktiv für deren Umsetzung einsetze.

„Also ich finde schon, dass wir sehr partizipativ hier mit unserer Schülerschaft umgehen und wir dadurch auch immer eine große Transparenz wahren. (...) Wir sagen immer: ‚Wenn ihr eine Idee habt, kommt zu uns, sagt uns, was ihr gerne machen würdet. Wir schauen, dass wir es umsetzen können.‘“ (IN51, 100).

Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und Schüler:innen wird hierbei von einem sehr offenen und vertrauensvollen Verhältnis geprägt. So erhalten die Schüler:innen stellenweise beispielsweise die Möglichkeit, eigene Ideen ohne strikte Kontrolle durch das Lehrpersonal umzusetzen.

„Ich glaube auch, sagen zu dürfen, dass (...) einfach ganz locker mit Kultur und mit den Dingen, (...) die von Schülern erstellt werden und geschaffen werden,

umgegangen wird. Ich habe jetzt Schüler gebraucht zu einer Verabschiedung, die kamen mit eigenen Ideen und ich konnte ganz locker sagen ‚Ja, genau. Macht das. Ich vertraue euch da. Ihr habt das gut drauf. Setzt das um.‘ Und das war echt top“ (IN51, 101).

Durch die vertraute Zusammenarbeit habe der Umgang zwischen der Schüler:innenschaft und dem Lehrpersonal einen Wandel erfahren, welcher als sehr positiv beurteilt wird, da dieser zunehmend von einer großen Offenheit und Lockerheit geprägt werde.

„Wir haben also jetzt zu Corona die Personen verabschieden können mit Audioaufnahmen und so weiter und so fort. Und wir sind jetzt auch dabei, kleine Filmchen zu drehen mit Handyaufnahmen (...) und auch da ist der Umgang oder der Angang ganz locker, ganz anders als vorher, dass man da irgendwie gequält drangeht, gar nicht. Also die sind da relativ offen und locker unterwegs“ (IN51, 101).

Eine Sammlung von Schüler:innen-Ideen findet u.a. in den SV-Sitzungen statt, bei denen zugleich auch die Lehrkräfte die Möglichkeit erhalten, anvisierte Projekte vorzustellen. Auf diese Weise werde der Austausch zwischen Schüler:innen- und Lehrer:innenschaft gefördert und das Zusammenwirken beider Gruppen verstärkt.

„Ja, jetzt den Schülern werden dann schon auch mal in ihren SV-Sitzungen von unseren Lehrern oder von uns, wenn wir eingeladen werden, einfach auch Projekte, die wir anvisieren, bei denen wir auch schon in der Planung sind, (...) vorgestellt. Wir sammeln die Ideen der Schüler“ (IN51, 100).

Neben der Einbringung von Ideen in den SV-Sitzungen erhalten die Schüler:innen des Weiteren die Möglichkeit, an Runden Tischen teilzunehmen. Auch in diesem Rahmen können Wünsche und Vorschläge für mögliche Projekte und Aktivitäten geäußert werden, welche anschließend gemeinsam besprochen und auf ihre Umsetzbarkeit geprüft werden.

„Und haben dann auch die Schülerschaft mal angeschaut. Da war auf jeden Fall ein Wunsch, sie würden gern die Völklinger Hütte sehen, sie würden gern diese Industrialisierungsgeschichten alles miterleben“ (IN51, 103).

Zum Befragungszeitpunkt gibt fast die Hälfte der Schüler:innenschaft (48%) an, über Möglichkeiten zu verfügen, eigene Projekte vorzuschlagen und umzusetzen. Auch hinsichtlich der Auswahl von Themen für den Unterricht sind 37% der Meinung, genügend Mitbestimmungsrechte seitens ihrer Lehrkräfte zu erhalten. Die geringste Zufriedenheit lässt sich in Bezug auf Mitbestimmungsmöglichkeiten hinsichtlich konkreter Kunst-, Musik- und Schauspielprojekte vermerken: hier gibt nur etwas über ein Viertel (26,4%) der Schüler:innen an,

Mitbestimmungsrechte zu besitzen (vgl. Abbildung 66). Während über die Hälfte (55,6%) der Lehrkräfte von gesteigerten Beteiligungsmöglichkeiten seitens der Schüler:innen seit KULTURleben! ausgeht (vgl. Abbildung 61), nehmen auf Seiten der Schüler:innen lediglich 18% stärkere Partizipationsmöglichkeiten wahr (vgl. Abbildung 64) – ebenso wie bei den anderen Schulen lässt sich folglich auch hier eine Diskrepanz zwischen der Ansicht der Schüler:innen und Lehrkräfte erkennen, welche es genauer zu untersuchen gilt.

Partizipation aus Sicht der Schüler/innen

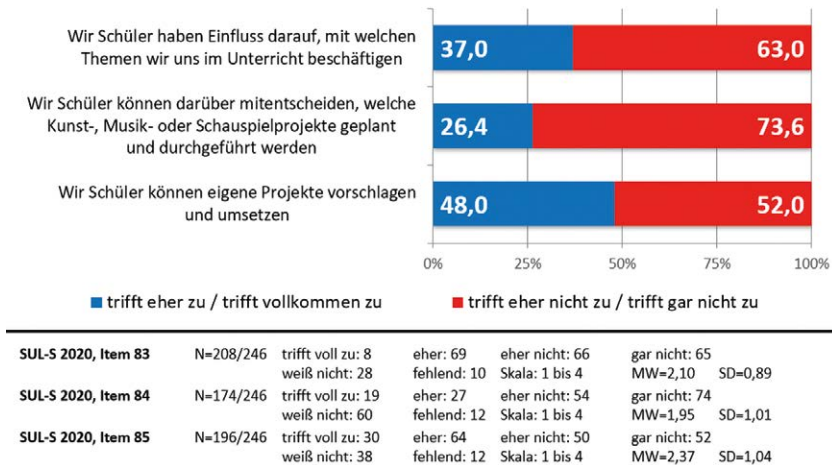


Abb. 66: Partizipation aus Schüler:innenperspektive (SUL)

Zusätzlich zur engen Zusammenarbeit mit der Schüler:innenschaft setzt die Gemeinschaftsschule Sulzbach auf einen regelmäßigen Austausch mit der Elternschaft. So erhalten neben Schüler:innenvertretern auch Elternvertreter:innen die Möglichkeit, an Runden Tischen teilzunehmen und sich somit aktiv in Entscheidungsprozesse einzubringen.

8.5.8 Kulturelle Teilhabe

Die Vopeliusparkschule in Sulzbach begreift sich selbst als ‚Schule der Vielfalt‘, welche von einer heterogenen Schüler:innenschaft mit einem hohen Anteil an einkommensschwachen und migrantischen Familien geprägt wird. Als ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘ setzt sie sich für ein engagiertes Miteinander und gegen jegliche Formen der Diskriminierung ein und strebt an, alle Kinder – unabhängig von ihrer Sprache, Herkunft und sonstigen sozialen

oder finanziellen Hintergründen – gleichermaßen am Bildungsgeschehen sowie kulturellen Prozessen teilhaben zu lassen.

Aufgrund der bestehenden großen Heterogenität seitens der Schüler:innen- und Elternschaft seien unterschiedliche Unterstützungsleistungen im Rahmen der Teilhabe an (kulturellen) Angeboten laut den Interviewteilnehmenden jedoch unabdingbar. So lasse sich grundsätzlich zwar eine große Bereitschaft zur Teilnahme der Kinder an (kulturellen) Aktivitäten seitens der Elternschaft erkennen, jedoch werden zur Realisierung oft unterstützende Maßnahmen seitens der Schule erforderlich bzw. von dieser erwartet.

„Also wir hatten ein Projekt, das war in dem Jahr zu Prometheus, da hatten wir ein Tanzprojekt und da habe ich die Erwartung schon so erlebt, dass die Eltern davon ausgegangen sind, dass wir (...) den Transport zum Beispiel, wenn wir nach Saarbrücken fahren, den Part übernehmen und die Kinder im Zug begleiten. Dass wir dafür sorgen, dass die dann auch Unterstützung erleben und Kontinuität und, und, und. (...) Also diese Unterstützung bei solchen Projekten erwarten die Eltern schon von uns Lehrern. Also sie sind immer bereit oder sehr viel bereit, dass die Schüler an Projekten teilnehmen können. Jedoch sagen sie halt schon: ‚Wenn wir zustimmen, wäre es gut, wenn Sie als Lehrkräfte uns in dem Sinne unterstützen, dass Sie Transportaufgaben übernehmen oder die Kinder ins Theater begleiten‘“ (IN51, 28f.).

Die hohe Erwartungshaltung der Elternschaft falle im Vergleich zu anderen Gemeinschaftsschulen ähnlich aus und sei einer gewissen ‚Überforderung‘ der Eltern geschuldet, woran sich ein Unterschied gegenüber des Klientel an höheren Schulformen feststellen lasse.

„Also ich denke, da sind unsere Eltern überfordert vielleicht auch im Vergleich zu Elternhäusern, wo die Kinder am Gymnasium sind oder an anderen Schulen. Ich sage bewusst Gymnasium. Ich habe mich mit anderen Gemeinschaftsschulen diesbezüglich unterhalten und da ist es eigentlich ähnlich. Ich kann jetzt nicht sagen, dass es bei uns Sulzbach da schwieriger wäre oder dass da mehr von den Eltern an uns an Erwartungen herangetragen würde“ (IN51, 28).

Die Teilnahme an KULTURleben! wird in diesem Kontext als große Chance begriffen, um alle Schüler:innen zu erreichen und diese aktiv in kulturelle Aktivitäten einzubinden.

„All dies will gelernt werden und wir haben uns gesagt, als KULTURleben!-Schule haben wir da viele Möglichkeiten, das umzusetzen“ (IN51, 16).

Im Schuljahr 2019/20 gelang es der Vopeliusparkschule Sulzbach trotz der hereinbrechenden Corona-Pandemie 44% der Schülerinnen und Schüler den Besuch eines Theaterstückes zu ermöglichen. Rund ein Viertel (24,7%) der Kinder und Jugendlichen besichtigte mit der Schule des Weiteren ein Museum

oder eine Ausstellung und jede/r fünfte Schüler:in (20,3%) erhielt die Chance, gemeinsam mit einem Künstler bzw. einer Künstlerin an einem Projekt zu arbeiten. Der Besuch eines Konzerts blieb einem Großteil der Schüler:innenschaft bislang jedoch noch verwehrt. Lediglich knapp 10% der Schüler:innen besuchten im Schuljahr 2019/20 ein Konzert in Form einer Bandaufführung, eines Musicals oder einer Oper (vgl. Abbildung 67).

Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/2020

Ich habe im letzten Jahr mit der Schule...

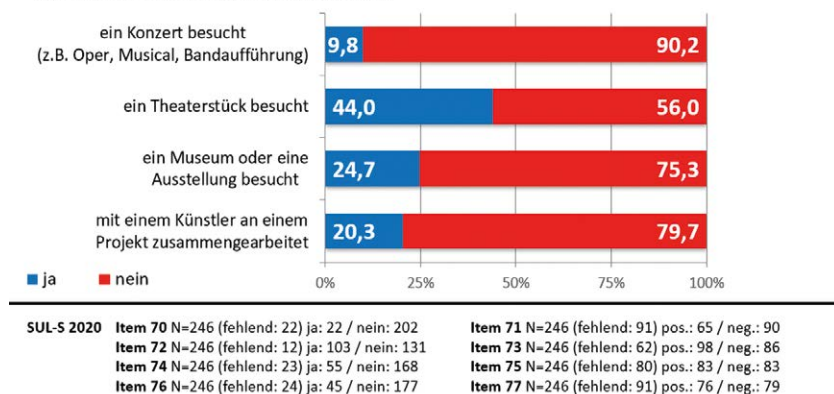


Abb. 67: Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/20 (SUL)

Neben den außerschulischen Aktivitäten steht den Schüler:innen der Vopeliusparkschule zusätzlich ein breites AG- und Projektangebot zur Verfügung, wodurch die Schüler:innen die Möglichkeit erhalten, spezifische Angebote nach individuellem Interesse auszuwählen und sich somit auf vielfältige Weise selbst zu verwirklichen. Bei der Planung der Projekte versucht die Gemeinschaftsschule Sulzbach, alle Schüler:innen aktiv miteinzubinden und erlaubt jedem/jeder Schüler:in, eigene Ideen und Wünsche zu äußern. Neben einem Zugehen auf Lehrkräfte haben die Schüler:innen hierbei u. a. die Möglichkeit, sich in der SV zu beteiligen und/oder an Runden Tischen zu partizipieren und sich somit aktiv für die Umsetzung ihrer Ideen und Wünsche einzusetzen (vgl. Kap. 8.5.7). Übergeordnet wird auch der Standort der Schule als großer Vorteil zur Förderung kultureller Teilhabe angesehen, da dieser viele kulturelle Erfahrungen unmittelbar vor Ort ermögliche und somit vor allem zur Unterstützung einkommensschwacher Familien beitrage.

„Und auch sehr vorteilhaft für unseren Standort an sich ist auch, dass wir fußläufig einfach alles erreichen können und dadurch (...) diese einkommensschwächeren Familien in dem Sinne unterstützen, dass wir sie dadurch nicht noch mehr belasten müssen – und wenn es nur eine Buskarte für 1,80€ ist“ (IN51, 23).

8.5.9 Kooperation und Vernetzung

Die Gemeinschaftsschule Vopeliuspark kooperiert mit einer Vielzahl anderer Schulen, Unternehmen sowie gesellschaftlichen Organisationen. Einen wichtigen Kooperationspartner stellt laut Angabe der Interviewpartner:innen vor allem die Stadt Sulzbach mit ihrem Bürgermeister dar, welcher die Schule sowohl finanziell als auch konzeptionell, beispielsweise durch die Bereitstellung von Räumlichkeiten, unterstützte.

„Ja, aber ein ganz, ganz, ganz wichtiger Kooperationspartner – da sind wir auch super froh, dass wir auch diese Resonanz haben – ist vor allem die Stadt Sulzbach mit unserem Bürgermeister“ (IN51, 68).

In diesem Kontext wird die städtische Lage der Schule positiv hervorgehoben, da diese eine derartige Form der Unterstützung überhaupt erst möglich mache.

„Stärke hier am Standort ist es schon mal, dass Sulzbach selber auch Stadt ist und in der Stadt selber auch einen Bürgermeister hat, der auch präsent ist, der vieles von uns, an unserer Schule auch finanziell schon mitgetragen und gefördert hat“ (IN51, 22).

Insbesondere Projekte, die in Zusammenarbeit mit dem Jugendzentrum getragen werden, erfahren laut Meinung der Interviewteilnehmenden hierbei einen starken Rückhalt durch den Bürgermeister der Stadt.

„Und da hatte ich ja eben auch den Bürgermeister erwähnt, der uns in unserer Arbeit unterstützt. Gerade auch Projekte, die auch mit dem Jugendzentrum zusammen erstellt wurden“ (IN51, 26).

Die enge Zusammenarbeit mit dem Jugendzentrum wird ebenfalls als Vorteil des Schulstandortes aufgegriffen.

„Sowie auch die enge Zusammenarbeit mit dem Jugendzentrum, also dem JZU, das ja auch ermöglicht wird durch unsere Schulsozialarbeiterin, die jeden Tag vor Ort ist. Also wir haben schon sehr, sehr viele vorteilhafte Aspekte an unserem Schulstandort“ (IN51, 25).

Neben finanzieller Unterstützung durch den Bürgermeister erhält die Vopeliusparkschule des Weiteren monetäre Unterstützung durch eine große Firma im Ort, welche u.a. den Bereich der neuen Streitkultur mitgefördert habe.

„Wir haben hier vor Ort eine relativ große Firma, (...) die hat unsere Idee und Umsetzung der neuen Streikultur unter anderem auch mit unterstützt finanziell“ (IN51, 60).

In Bezug auf schulische Kooperationen ist vor allem die Partnerschaft zur Grundschule ‚École du Petit-Prince‘ in Arc-et-Senans anzuführen, durch die jährliche Austauschbegegnungen der Schüler:innen sowie sprachliche und kulturelle Erfahrungen ermöglicht werden. So bietet der Austausch u. a. die Gelegenheit, den Alltag in einer französischen Grundschule, welche die Jahrgangsstufen 1 bis 5 einschließt, zu erleben. Darüber hinaus werden zahlreiche, vielfältige Aktivitäten, wie Wanderungen zu einem Weinberg oder der Besuch einer Vorzeit-Siedlung, welche veranschaulicht, wie die Menschen vor ca. 5000 Jahren in dieser Region gelebt haben, unternommen.

Neben schulischen und städtischen Kooperationen bestehen zudem Verbindungen zu freischaffenden Künstler:innen, die die Schule u. a. im Bereich Kunst begleiten.

„Ja und natürlich die bisherigen Kooperationspartner, die wir ja auch hatten, unseren freischaffenden Künstler. Sei es im Bereich Kunst bei dem Kunstprojekt der Mauer“ (IN51, 72).

Für die Zukunft wird ein weiterer Ausbau des Netzwerkes angestrebt, da in Folge der Corona-Pandemie zahlreiche geplante Kooperationen zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht zustande kommen konnten.

„Ich habe Ideen, die aber leider nicht umsetzbar sind zurzeit. (...) Wir haben viele Stunden damit zugebracht, das Projekt zu formulieren und Ideen zu finden, aber leider ist es im Sande verlaufen. Zurzeit ist überhaupt nichts möglich“ (IN51, 67).

8.5.10 Ausblick

Da in Folge der Corona-Pandemie viele Projektideen und Kooperationen nicht realisiert werden konnten, strebt die Gemeinschaftsschule Sulzbach ein baldiges Nachholen ausgefallener Projekte und Vernetzungen an. Aufgrund der großen Unsicherheit über die Möglichkeiten im Rahmen der Pandemie sind genaue Planungen zum Befragungszeitpunkt jedoch stark erschwert.

„Aber ja, im Moment ist eben vor Ort nichts möglich und wann das wieder möglich wird und wie, das ist dann noch zu sehen“ (IN51, 75).

In jedem Fall zielt die Schule darauf ab, Kooperationen mit bisherigen Partner:innen aufrecht zu halten, sowie „andere Kooperationspartner noch mit ins Boot zu nehmen“ (IN51, 82), um weiterhin gemeinsame Projekte zur verstärkten Einbindung von Kultur entwickeln zu können.

„Ja und natürlich die bisherigen Kooperationspartner (...), dass wir einfach mit denen halt auch weiterarbeiten und uns weitere Projekte gemeinsam mit denen überlegen, wie wir noch mehr Kultur an die Schüler und Schülerinnen heranbringen können“ (IN51, 72).

Auch das Stattfinden Runder Tische soll weiterhin beibehalten werden, um eine intensive Auseinandersetzung und Diskussion möglicher Projekte und Aktivitäten zu gewährleisten und somit neue Impulse und Sichtweisen zu erhalten.

„Und wenn wir dann Interesse erreichen damit bei unseren Kollegen, natürlich wird es dann einen Runden Tisch geben. Natürlich gibt es dann ein zusätzliches Treffen, wo man sich dann auch mal näher damit auseinandersetzt, wo man auch vielleicht andere Ideen, andere Blickwinkel sieht“ (IN51, 82).

Sofern das Pandemiegeschehen es zulässt, sollen auch traditionelle Aktivitäten, wie der Besuch des Weihnachtsmärchens mit Schüler:innen der Unterstufe, weiterhin erfolgen.

„(...) ich würde mal meinen, das, woran wir festhalten, ist, dass wir auch dieses Jahr an Weihnachten im Weihnachtsmärchen sitzen werden mit unseren Fünft- und Sechstklässlern. Das werden wir auf jeden Fall tun“ (IN51, 108).

In Bezug auf den Projektbereich soll zusätzlich zur Ermöglichung neuer Projekte eine Erweiterung bereits bestehender Projekte erfolgen. So zielt die Vopeliusparkschule im Bereich der Gewaltprävention beispielsweise darauf ab, neben der Jahrgangsstufe 5 weitere Jahrgangsstufen in das Projekt miteinzubinden, sofern eine Ausweitung des Projekts finanziell sichergestellt werden kann. In diesem Kontext erhielt die Schule bereits eine erste Zusage der Kostenübernahme durch den Regionalverband Saarbrücken, welcher vermehrt Präventionsprojekte an Schulen unterstützt.

Neben der Ausweitung von Projekten hofft die Vopeliusparkschule übergeordnet zudem darauf, eine stärkere Einbindung der Schüler:innen- und Elternschaft in Form eines aktiven Partizipationsprozesses zu erzielen.

„Wenn ich mich jetzt auf die Seite der Schüler oder der Eltern setze, dann glaube ich, war es für die ungewohnt. Ungewohnt, in einem so großen Rahmen sich zu äußern, noch ungewohnt, da, ja, wirklich partizipieren zu können. Das ist eine Sache, die muss wachsen“ (IN51, 104).

In diesem Kontext sollen auch bereits stattgefundene Projekte und Aktivitäten vermehrt gemeinsam mit den Schüler:innen besprochen und reflektiert werden.

„Wir werden über Projekte, die wir auch während der Corona-Zeit getan haben – da war ein Projekt mit Steinen, die haben wir dann auch in die Welt getragen mit den

Schülern, um das bildlich mal so zu sagen, und niedergelegt – darüber werden wir mit den Kindern natürlich reden. Auch wie das für sie war und ob sie da noch was mitbekommen haben“ (IN51, 108).

Zum Befragungszeitpunkt wird die kulturelle Schulprofilierung von einem Großteil des Kollegiums befürwortet. So stimmen drei Viertel (75%) der Lehrkräfte der Aussage zu, dass sie es gut finden, dass ihre Schule eine KULTURleben!-Schule ist und möchten auch zukünftig an dieser Ausrichtung festhalten (81,8%) (vgl. Abbildung 68).

Befürwortung des Kulturprofils im Kollegium

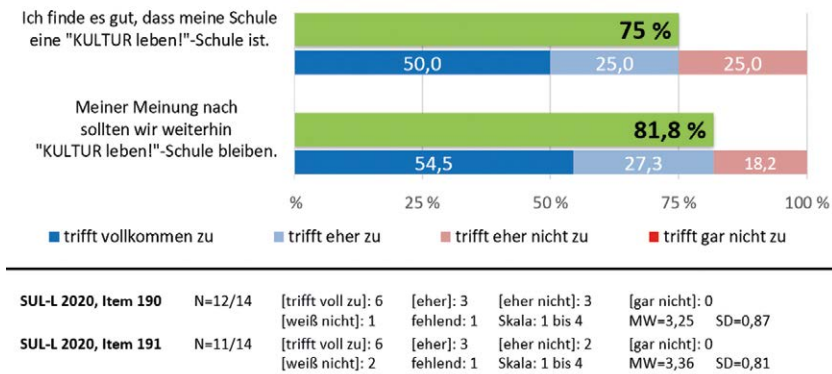


Abb. 68: Befürwortung des Kulturprofils im Kollegium (SUL)

Mit Blick auf die Lehrkräfte wird zudem ein zweiter Pädagogischen Tag angestrebt um neue, kreative Methoden zur verstärkten Einbindung von Kultur in den Unterrichtsprozess kennenzulernen.

„(...) was wir uns halt auch vorgenommen haben, ist unser zweiter Pädagogischer Tag. (...) Anhand der kreativen Unterrichtsmethodik, um auch Kultur (...) oder methodische, kreativ-ästhetische Methoden in den Unterricht einbauen zu können“ (IN51, 109).

8.6 Sophie-Scholl-Gemeinschaftsschule Dillingen

Als eine *Schule für alle Kinder und alle Begabungen* stellt die Sophie-Scholl-Gemeinschaftsschule Dillingen inklusives Arbeiten in den Fokus ihres schulischen Selbstverständnisses. Darüber hinaus nehmen Themen wie Nachhaltigkeit, interkulturelles Lernen, Menschenrechtsbildung und Demokratieerziehung einen hohen Stellenwert innerhalb des Schulalltages ein und werden sowohl innerhalb als auch außerhalb des regulären Unterrichts, beispielsweise in Form verschiedener Projekte, intensiv thematisiert. Von der Teilnahme an KULTURleben! erhofft sich die Schule, an bereits etablierten Formaten anknüpfen und diese in Unterstützung von kulturellen Fachleuten weiter ausbauen zu können.

8.6.1 Rahmendaten und Umfeld der Schule

Die Sophie-Scholl-Gemeinschaftsschule Dillingen wurde im Jahr 1971 gegründet und wird seit dem Schuljahr 2012/13 als Gebundene Ganztagschule geführt. Aktuell werden 721 Schüler:innen von 88 Lehrkräften in 35 Klassen von Jahrgangsstufe 5 bis 13 (darunter sechs Bezugsklassen) unterrichtet. Mit der Umwandlung zur Ganztagschule ging ein kontinuierlicher Anstieg der Anmeldezahlen von Schüler:innen einher, welcher als Indikator für die steigende Akzeptanz des Ganztagsbetriebes angesehen werden kann. Auch für das kommende Schuljahr prognostiziert das Ministerium für Bildung laut Schulentwicklungsplan steigende Schüler:innenzahlen auf über 800 Schüler und Schülerinnen. Der Einzugsbereich der SSG erstreckt sich dabei primär auf den Landkreis Saarlouis, wobei die meisten Schüler:innen aus dem Raum Dillingen kommen. Einen kleinen Teil der Schüler:innenschaft bezieht die Gemeinschaftsschule aus dem Landkreis Merzig-Wadern sowie dem Nachbarland Frankreich.

Im näheren Umfeld der Schule befinden sich eine Berufsschule und ein Gymnasium sowie eine weitere Gemeinschaftsschule, welche aufgrund eines fehlendes Ganztagsangebots jedoch nicht in direkter Konkurrenz zur Sophie-Scholl-Schule stehe. In Folge einer allgemeinen Zunahme an Ganztagschulen ist es der Schule jedoch umso wichtiger, ihr „Profil zu schärfen“ (IN61, 20), um sich weiterhin von anderen Schulen abgrenzen zu können.

Die Sophie-Scholl-Gemeinschaftsschule bietet alle staatlichen Abschlüsse vom Hauptschulabschluss bis zum Abitur an. So haben die Schüler:innen seit 2012 die Möglichkeit, das Gymnasium zu besuchen und ihr Abitur in acht Jahren zu absolvieren oder sich alternativ für die neue Gemeinschaftsschule zu entscheiden, an welcher alle Schüler:innen gemeinsam lernen. Auf diese Weise können vom Hauptschulabschluss über den Mittleren Bildungsabschluss bis zum Abitur nach neun Jahren alle Bildungsabschlüsse erreicht werden, ohne einen Schulwechsel vollziehen zu müssen. Das gemeinsame Lernen wird als

äußerst förderlich für den individuellen Lernprozess der Schüler:innen sowie deren allgemeine Bildungschancen angesehen. Im Zentrum der pädagogischen Arbeit soll das einzelne Kind mit seinen individuellen Fähigkeiten stehen, sodass jede/r Schüler:in entsprechend seinem/ihrem Leistungsstand und im eigenen Tempo lernen kann.

Seit 1989 ist die Sophie-Scholl-Gemeinschaftsschule anerkannte UNESCO-Projektschule, womit u.a. zahlreiche Projekte zur Bildung einer nachhaltigen Entwicklung (BNE) einhergehen. Die UNESCO-Ziele sind dabei fest in das Gesamtkonzept der Schule eingewoben und werden in Zusammenarbeit von Schüler:innen, Eltern und Lehrer:innen realisiert. Eine besondere Stellung nehmen die Themen interkulturelles Lernen, Menschenrechtsbildung und Demokratieerziehung ein, welche auch im Schulalltag praktisch verfolgt werden. Seit Dezember 2009 gilt die Schule als ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘ und möchte sich verstärkt gegen jegliche Formen von Diskriminierung einsetzen.

Das Schulgelände der Sophie-Scholl-Schule erstreckt sich über sechs Schulgebäude, eine Mensa sowie eine Sporthalle. Insgesamt existieren 107 Räume, von denen 55 als Unterrichtsräume, zehn als unterrichtsbezogene Nebenräume und 29 für Verwaltungszwecke genutzt werden. Sportlich können sich die Schüler:innen in drei Sporträumen, einem Schwimmbecken sowie einem separaten Gymnastik- bzw. Rhythmikraum betätigen. Darüber hinaus stehen spezifische Räume für die unterschiedlichen Fachbereiche, wie Naturwissenschaften, Technik und Arbeitslehre, Musik und Kunst sowie Hauswirtschaft und Informatik/EDV zur Verfügung. Die SSG setzt auf ein innovatives Raumkonzept, um den Kindern eine angenehme Lern- und Lebensatmosphäre zu ermöglichen. So stehen jeder Klasse anderthalb Klassenräume für individualisiertes und gemeinsames Lernen zur Verfügung. Außerhalb der Unterrichtszeiten können sich die Schüler:innen zudem in dreizehn verschiedenen Sozial- und Kommunikationsräumen aufhalten. Einen zentralen Platz nimmt der Schüler:innentreff ein, an dem u.a. Spiele verliehen werden und eine gemeinsame Teestube betrieben wird. Darüber hinaus stehen Ruheräume, eine Bibliothek, sowie Bewegungsräume mit Tischkicker u.ä. zur Verfügung.

Die Sophie-Scholl-Gemeinschaftsschule liegt in Dillingen im Landkreis Saarlouis, welcher über 190.000 Einwohner:innen aufweist (Stand 2021). Die Stadt Dillingen selbst hat eine Einwohner:innenzahl von knapp 20.000 Bewohner:innen (Stand 2021) und gliedert sich in die drei Stadtteile Dillingen-Innenstadt, Pachten und Diefflen auf. Das Stadtgebiet liegt am Rand des Naturparks Saar-Hunsrück und ist etwa zehn Kilometer von der französischen Grenze entfernt. Wirtschaftlich ist die Gegend stark von der Eisenverhüttung (Dillinger Hütte) sowie der Metallverarbeitung geprägt. In diesem Kontext hat die Stadt mit einem Strukturwandel zu kämpfen, mit welchem wiederum ein Verlust

an Arbeitsplätzen einhergeht. Neben der Industriekultur bietet die Gegend einen großen Park mit Spielplätzen sowie diverse Bäder und Sportanlagen. Darüber hinaus dient die Dillinger Stadthalle als Raum für Theateraufführungen und Kongresse.

Während der Unterricht mittwochs gegen 13:30 Uhr endet, bietet die Sophie-Scholl-Gemeinschaftsschule an allen restlichen Tagen ein Unterrichtsangebot bis 16 Uhr an. Hierbei legt die Schule großen Wert auf einen kontinuierlichen Wechsel zwischen konzentrierten Arbeitsphasen und Erholungsphasen, in denen die Schüler:innen unterschiedliche Freizeitangebote nach eigenen Interessen auswählen können. Ziel ist es, den Schüler:innen durch einen rhythmisierten Arbeitstag Orientierung und Halt zu geben und ihnen ein Wahrnehmen unterschiedlicher Freizeitangebote zu ermöglichen. Der Unterricht selbst ist in größeren Blöcken organisiert und lässt Freiraum für eigenständiges und eigenverantwortliches Lernen. Im Unterschied zu herkömmlichen Unterrichtsmodellen entfallen klassische Hausaufgaben und werden durch A&Ü-Stunden („Arbeiten & Üben“) ersetzt. Pro Woche sind i.d.R. sechs A&Ü-Stunden vorgesehen, in denen die Schüler:innen selbstgewählte Aufgaben in Begleitung von Fachlehrer:innen bearbeiten. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler an das selbstständige Arbeiten heranzuführen und ihre Lernerfolge weitgehend unabhängig von der Unterstützung der Eltern zu machen. Darüber hinaus zielen die A&Ü-Stunden auf ein gegenseitiges Helfen der Schüler:innen untereinander ab und ermöglichen den Lehrkräften Einblicke, wie gut die Kinder den Unterrichtsstoff bereits verstanden haben. Zwischen 12:05 Uhr und 13:30 Uhr wird eine Mittagsfreizeit einschließlich Mittagessen angeboten, welches die Schüler:innen gemeinsam mit ihren Tutor:innen einnehmen. Auch in der Mittagsfreizeit können die Schüler:innen aus verschiedenen Freizeitangeboten wählen, wie beispielsweise Jazz-Dance, Tischtennis, Entspannungsübungen oder Schach. Alternativ kann die Zeit jedoch auch angebotsunabhängig und nach eigenen Vorstellungen genutzt werden.



Abb. 69: Hauptgebäude der Sophie-Scholl-Gemeinschaftsschule Dillingen

8.6.2 Ausgangsbedingungen der Schule

Als Projektschule setzt die Sophie-Scholl-Gemeinschaftsschule bereits seit vielen Jahren auf enge Vernetzung und ein breitgefächertes Angebot für alle Schülerinnen und Schüler. Durch langwierige Projekte in und außerhalb des Unterrichts sollen die Schüler:innen zu Selbstverwirklichung und einem verantwortungsbewussten Handeln befähigt werden, wobei interkulturelles Lernen einen zentralen Stellenwert im Schulalltag einnimmt.

Hinsichtlich der räumlichen Gegebenheiten der Schule lässt sich eine gute Ausgangslage zur Umsetzung kultureller Angebote vermerken. So stehen neben sechs Räumen für den Bereich Musik und Kunst u.a. fünf weitere Räume im Bereich Technik und Arbeitslehre zur Verfügung. Auch der sportliche Bereich ist mit diversen Sport- und Bewegungsräumen gut abgedeckt. Das Schulgebäude bietet gleichermaßen Raum für Ruhe und Entspannung sowie Bewegung und Kommunikation. Neben praktischem und erforschendem Lernen wird auch ein multimediales Lernen an diversen PC-Arbeitsplätzen ermöglicht.

Die Sophie-Scholl-Gemeinschaftsschule setzt zudem auf sprachliche Vielfalt und ermöglicht ihren Schüler:innen die Wahl zwischen Französisch und Englisch als Eingangsfremdsprache, während die jeweils andere Fremdsprache ab Klassenstufe 5 zugleich als zweistündiger Sprachkurs angeboten wird. Ab Jahrgangsstufe 7 besteht die Möglichkeit, sich für eine zweite Fremdsprache im Wahlpflichtbereich einschließlich eines berufsbezogenen Sprachkurses zu entscheiden.

Darüber hinaus nehmen alle Schüler:innen wöchentlich an einer AG ihrer Wahl teil. Angeboten werden u.a. Arbeitsgemeinschaften im Bereich Sport, wie Fußball oder Trampolin, sowie AGs im Bereich Musik und Kunst, wie Töpfern oder die Teilnahme an einer Schulband. Darüber hinaus gibt es eine SV-AG,

an der grundsätzlich jede/r Schüler:in teilnehmen kann, der/die sich für die Vertretung der Interessen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler einsetzen möchte. Eine Besonderheit des Schulprofils ist die Existenz von drei Bläserklassen für die Jahrgangsstufen 5 bis 7, in der alle Kinder die Möglichkeit erhalten, ein Instrument zu erlernen. Zusätzlich zu den herkömmlichen Musikstunden fällt hierbei eine weitere Stunde Orchesterunterricht an, in welcher die Klassen von ausgebildeten Dirigent:innen angeleitet werden.

Auf das Projekt KULTURleben! wurde die Sophie-Scholl-Schule zufällig aufmerksam, als sie sich über Möglichkeiten zur verstärkten Kultureinbindung in den Unterrichtsalltag informierte. Das Projekt wurde als äußerst passend und „sehr reizvoll“ (IN63, 15) für das Schulprofil empfunden, da die Schule bereits seit mehreren Jahren auf verstärkte Vernetzung und Projektarbeit setzt.

„(...) und wir haben dann halt gesagt: ‚Wieso sind wir nicht in dem Programm drin? Es kann eigentlich gar nicht sein, weil es so zu unserer Schule passt. Wir haben verschiedene Jahrgangsprojekte, wir haben immer Projektunterricht vier Stunden in der Woche (...) und es passt einfach perfekt zusammen‘“ (IN63, 15).

Von der Projektteilnahme erhofft sich die Schule eine verstärkte Einbindung kultureller Fachleute und damit einhergehend eine erhöhte Qualität ihrer Projekte.

„(...) weil wir Lehrer sind halt einfach keine Fachleute. Wir müssen uns in alles immer einlesen und durch das KULTURleben!-Programm haben wir den Zugang zu verschiedensten Fachleuten bezüglich Theater, Tanz und so weiter“ (IN63, 15).

Darüber hinaus könne die Teilnahme an KULTURleben! zu neuen Impulsen verhelfen, um den Schüler:innen „eine größere Palette an Möglichkeiten“ (IN61, 22) zu bieten und diese „ganzheitlich zu bilden“ (IN61, 22).

8.6.3 Zielsetzungen der Schule

Oberstes Ziel der Sophie-Scholl-Gemeinschaftsschule Dillingen ist es, eine „Schule für alle Schüler“ (IN63, 6) zu sein. So bezeichnet sich die Schule auf ihrer Homepage selbst als „eine Schule für alle Kinder – eine Schule für alle Begabungen“ (Sophie-Scholl-Gemeinschaftsschule Dillingen 2021). Vor diesem Hintergrund strebt die SSG an, „besonders inklusiv zu arbeiten“ (IN63, 5), sodass jedem Schüler und jeder Schülerin, unabhängig vom sozialen Hintergrund oder finanziellen Mitteln, alle Möglichkeiten offenstehen.

Das Schulkonzept orientiert sich an der Maxime ‚Leistung fordern und den Einzelnen unterstützen!‘. Im Zentrum der pädagogischen Arbeit soll das Individuum mit seinen persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten stehen. Hierbei zielt die Schule darauf ab, individuell auf die Kinder und deren

spezifische Bedürfnisse und Wünsche einzugehen. Die SSG möchte die Stärken der einzelnen Schüler:innen erkennen und zu einer Förderung des individuellen Leistungsvermögens beitragen. Durch eine individuelle Berücksichtigung soll die Arbeitsmotivation der Schüler:innen gefördert und Resignation vermieden werden. Auf diese Weise soll jede/r Schüler:in übergeordnet zu einem bestmöglichen Abschluss befähigt werden.

Von zentraler Bedeutung ist für die Sophie-Scholl-Schule darüber hinaus, den Schüler:innen nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch Fähigkeiten, die den Kindern helfen, ihr Leben verantwortungsvoll und selbstbestimmt gestalten zu können. In diesem Kontext zielt die Schule darauf ab, „die Kinder zur Selbstständigkeit zu erziehen“ (IN61, 6) und deren Verantwortungsbewusstsein zu fördern.

„(...) das fängt in Klasse 5 schon an. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden in den Arbeits- und Übungsstunden, welche Aufgaben aus den Hauptfächern sie wann und in welcher Reihenfolge machen. (...) Ein Kollege ist dabei, um Hilfestellung zu geben. Und diese Erziehung zur Selbstständigkeit, die zieht sich wirklich dann auch bis Klassenstufe 13 durch“ (IN61, 6).

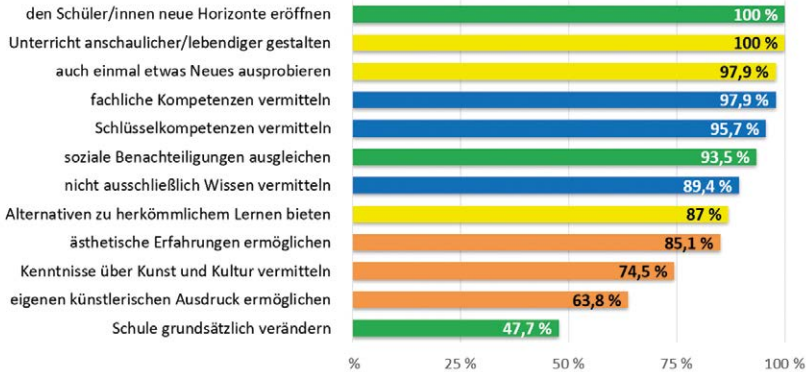
Als UNESCO-Projektschule möchte die SSG die Schüler:innen zudem dazu ermutigen, „ihren persönlichen Beitrag (...) für eine lebenswerte Zukunft in einer friedlicheren Welt“ (Sophie-Scholl-Gemeinschaftsschule Dillingen 2021) zu leisten. Hierbei leitet sie die Schüler:innen, entsprechend der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung, zu einem bewussten Umgang mit Ressourcen an. Auch im Rahmen externer Projekte, wie der Aushilfe in Altenheimen, Kindergärten und Kindertagesstätten sowie bei Hilfsorganisationen, soll das Verantwortungsbewusstsein und soziale Verhalten der Schüler:innen gefördert werden. Die Schüler:innen sollen lernen, einfühlsam, fair und rücksichtsvoll miteinander umzugehen. Zu diesem Zweck setzt die Sophie-Scholl-Schule verstärkt auf Gruppen- und Teamarbeiten, bei welchen die Schüler:innen eigenen Stärken einbringen und schwächere Schüler:innen unterstützen sollen. Die Arbeit in Gruppen soll auch dazu beitragen, andere Meinungen zu tolerieren und die Leistungen aller anzuerkennen.

Die Relevanz der soeben beschriebenen Zielstellungen lässt sich auch anhand der Ergebnisse der quantitativen Lehrkräfte-Befragung erkennen. So geben alle befragten Lehrer:innen an, den Schüler:innen im Rahmen ihrer Arbeit neue Horizonte eröffnen (100%) sowie ihren eigenen Unterricht anschaulicher und lebendiger gestalten zu wollen (100%). Hierbei möchten rund 98% im Zuge von KULTURleben! auch einmal etwas Neues ausprobieren. Einem Großteil ist es darüber hinaus wichtig, nicht ausschließlich Wissen zu vermitteln (89,4%) und Alternativen zum herkömmlichen Lernen zu bieten (87%). Des Weiteren

zielen 93,5% darauf ab, sozialen Benachteiligungen entgegenzuwirken bzw. diese auszugleichen (vgl. Abbildung 70).

Ziele der Lehrpersonen hinsichtlich Kultureller Bildung

Im Rahmen meiner Arbeit will ich...



DIL-L 2020	Prozentwerte	Zustimmung: [trifft eher zu] / [trifft voll und ganz zu]					
Item 20 (fachliche K.)	N= 47/48	Zust.: 46	Abl.: 1	Item 26 (ästh. Erf.)	N= 47/48	Zust.: 40	Abl.: 7
Item 21 (nicht a. Wissen)	N= 47/48	Zust.: 42	Abl.: 5	Item 27 (Horizonte)	N= 47/48	Zust.: 47	Abl.: 0
Item 22 (Anschaulichk.)	N= 45/48	Zust.: 45	Abl.: 0	Item 28 (Alternativen)	N= 46/48	Zust.: 40	Abl.: 6
Item 23 (künstler. Ausdr.)	N= 47/48	Zust.: 30	Abl.: 17	Item 29 (Kenntnisse)	N= 47/48	Zust.: 35	Abl.: 12
Item 24 (grundsätzlich)	N= 44/48	Zust.: 21	Abl.: 23	Item 30 (Schlüsselk.)	N= 47/48	Zust.: 45	Abl.: 2
Item 25 (Neues)	N= 47/48	Zust.: 46	Abl.: 1	Item 31 (soz. Benacht.)	N= 46/48	Zust.: 43	Abl.: 3

Abb. 70: Ziele der Lehrkräfte hinsichtlich Kultureller Bildung (DIL)

Damit die Kinder bestmöglich in ihrer Entwicklung gefördert werden können, setzt die Sophie-Scholl-Schule auf eine enge Zusammenarbeit von Schüler:innen, Lehrer:innen, weiteren Mitarbeiter:innen und Eltern. Die angeführten Gruppen verstehen sich als Schulgemeinschaft, welche sich zu einer gemeinsamen Umsetzung der schulinternen Leitsätze verpflichtet. Prägend für die Zusammenarbeit sind eine hohe Transparenz und offene Kommunikation. So versuchen die Lehrkräfte der SSG nahezu wöchentlich eine Rückmeldung an die Eltern zu geben, um diese über die Leistungen ihrer Kinder sowie die Unterrichtsinhalte zu informieren. Da klassische Hausaufgaben an der Sophie-Scholl-Schule entfallen, besitzt jede/r Schüler:in anstelle eines Hausaufgabenhefts ein sogenanntes Logbuch, über welches Informationen an die Eltern weitergeleitet werden können.

„Deswegen haben wir auch ein gutes Kommunikationsmittel. Das ist kein normales Hausaufgabenheft, wie wir das eben von früher kannten, sondern das ist ein Logbuch, in dem wirklich alles ganz detailliert drin steht. Die Kinder schreiben ihre Noten dort auf und die Eltern können sich – die Kinder auch – ein Bild machen, was es im Zeugnis wird“ (IN63, 11).

Neben dem Logbuch bieten auch die Schulhomepage sowie der Tag der offenen Tür einen guten Einblick in das Schulgeschehen und verhelfen Außenstehenden, sich ein Bild über das Schulprofil verschaffen zu können.

Übergeordnet setzt die SSG auf gute Vernetzung und pflegt zahlreiche Kontakte zu außerschulischen Partner:innen. Mit der Teilnahme am Projekt KULTURleben! möchte die Schule ihr Profil weiter schärfen und die Qualität kultureller Angebote durch das Hinzuziehen von Fachkräften erhöhen. Innerhalb der quantitativen Befragung geben jeweils (über) drei Viertel des Lehrpersonals an, ihren Schüler:innen in diesem Zuge ästhetische Erfahrungen ermöglichen (85,1%) sowie Kenntnisse über Kunst und Kultur vermitteln zu wollen (74,5%). 63,8% der Befragten ist es hierbei wichtig, den Kindern und Jugendlichen einen eigenen künstlerischen Ausdruck zu ermöglichen. Etwas weniger als die Hälfte (47,7%) strebt des Weiteren an, Schule grundsätzlich zu verändern (vgl. Abbildung 70).

8.6.4 Innerschulische Zusammenarbeit

Im Rahmen der Koordination von KULTURleben! setzt die Sophie-Scholl-Schule Dillingen verstärkt auf Teamarbeit. Das Projekt wird durch vier zuständige ‚Leitungspersonen‘ aus unterschiedlichen Jahrgängen koordiniert, welche sich kontinuierlich über jegliche Vorgänge und Entscheidungen auf dem Laufenden halten und über neue Ideen in Kenntnis setzen. In gemeinsamen Besprechungen wird über mögliche Projekte und Kooperationen diskutiert, bevor anschließend Pläne zur Umsetzung entworfen werden. Von besonderer Relevanz werden die Weiterleitung von Ideen in das Kollegium sowie ein gezieltes Ansprechen der Lehrkräfte angesehen, um diese auf mögliche Projekte aufmerksam zu machen und Umsetzungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Auf diese Weise soll das Interesse der Lehrkräfte geweckt und die Realisierung von Projekten vorangetrieben werden.

„(...) und dann versuche ich eben gezielt, die Lehrer darauf anzusprechen, weil ich am Anfang wirklich gemerkt habe, wenn man denen nur so erzählt, was man machen kann, dann bleiben viele Anfragen aus, weil auch Unsicherheiten bestehen“ (IN63, 31).

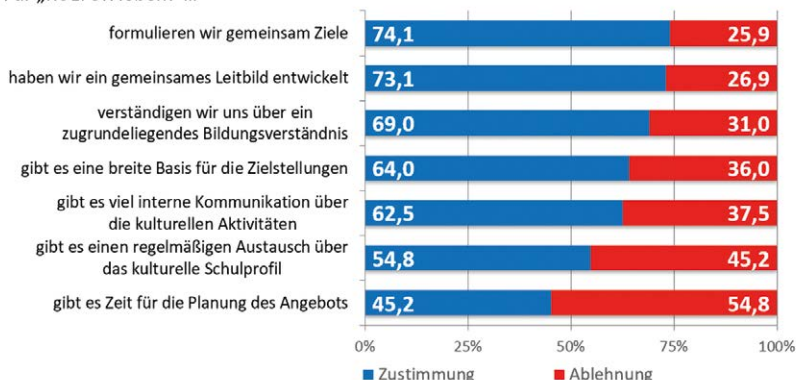
Die Informationsvermittlung innerhalb des Kollegiums erfolgt u.a. über einen gemeinsamen E-Mail-Verteiler sowie regelmäßige Dienstbesprechungen,

Gesamtkonferenzen und Teamleitersitzungen. So hat jede Jahrgangsstufe ein Jahrgangsteam, welches sich aus den Klassenlehrer:innen des jeweiligen Jahrgangs zusammensetzt. Die Jahrgangsteams planen und organisieren Aktivitäten und setzen sich für die Belange ihrer Schüler:innen ein. Hierbei verfügt jedes Team über einen Teamsprecher:in, der an den wöchentlichen Sitzungen teilnimmt und in einen Austausch mit den anderen Teams sowie der Schulleitung tritt. In den Teamleitersitzungen werden neue Ideen und Angebote zur Gestaltung des Schulgeschehens aufgegriffen und ausführlich diskutiert.

„Jedes Team hat einen Teamsprecher und die treffen sich zusammen mit der Schulleitung und verschiedenen anderen Personen, die eben die Schule mitgestalten wollen“ (IN63, 33).

Zum Befragungszeitpunkt sind knapp drei Viertel des Kollegiums der Meinung, dass Ziele in gemeinschaftlicher Arbeit formuliert werden (74,1%) und ein gemeinsames Leitbild für KULTURleben! entwickelt wurde (73,1%). Über zwei Drittel (69%) stimmen des Weiteren der Aussage zu, dass eine Verständigung über ein zugrundeliegendes Bildungsverständnis stattfindet. Von einem Großteil kritisiert wird jedoch die zur Verfügung stehende Zeit zur Planung des kulturellen Angebots: über die Hälfte des Kollegiums (54,8%) ist der Ansicht, dass diesbezüglich keine ausreichenden zeitlichen Ressourcen bestehen. Folglich wird auch die Regelmäßigkeit des Austauschs über das kulturelle Schulprofil von 45,2% als unzureichend bewertet, während die interne Kommunikation über kulturelle Aktivitäten etwas besser bewertet und von immerhin 62,5% der Lehrkräfte als ausreichend beurteilt wird (vgl. Abbildung 71).

Für „KULTUR leben!“ ...



DIL-L 2020				Zustimmung: [trifft eher zu] / [trifft voll und ganz zu]				Ablehnung: [trifft eher nicht zu] / [trifft gar nicht zu]			
Item 40 (formul. Ziele)	N=27/48	Zust.: 20	Abl.: 7	Item 44 (Planung)	N= 31/48	Zust.: 14	Abl.: 17				
Item 41 (gem. Leitbild)	N=26/48	Zust.: 19	Abl.: 7	Item 45 (int. Kommun.)	N= 32/48	Zust.: 20	Abl.: 12				
Item 42 (Bildungsverst.)	N=29/48	Zust.: 20	Abl.: 9	Item 46 (Austausch)	N= 31/48	Zust.: 17	Abl.: 14				
Item 43 (breite Basis)	N=25/48	Zust.: 16	Abl.: 9								

Abb. 71: Zusammenarbeit in der Kulturellen Schulentwicklung (DIL)

Insgesamt wird die Zusammenarbeit laut Meinung der Interviewteilnehmer:innen von einem guten Verhältnis sowohl innerhalb des Kollegiums als auch zwischen Lehrer:innenschaft und Schüler:innenschaft geprägt.

„(...) und wir haben in der Schule innerhalb des Kollegiums, aber auch unter Schülern und Lehrern ein ganz tolles Verhältnis“ (IN63, 3).

Das gute Verhältnis zwischen Schüler:innen und Lehrkräften scheint dabei positiv von der Existenz der Jahrgangsteams und deren aktivem Einsetzen für die Interessen der Schüler:innen beeinflusst zu werden. Darüber hinaus habe auch das langfristige Zusammensein in Form des Ganztagsformats einen positiven Effekt auf die Bindung zwischen Schüler:innenschaft und Lehrer:innenschaft.

„Wir haben ja bestimmte Jahrgangsteams, die dann vornehmlich in den Jahrgangsstufen eingesetzt werden und die Kinder haben dadurch und weil es eben auch eine Ganztagschule ist, eine andere Bindung und ein anderes Verhältnis zu ihren Lehrern“ (IN63, 5).

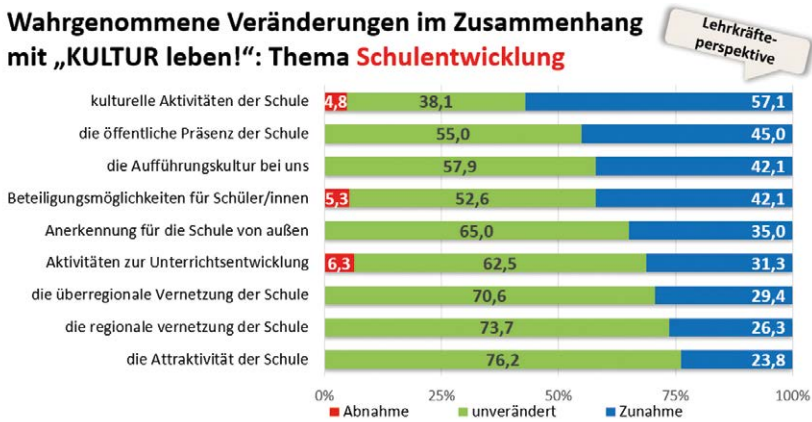
Übergeordnet werde die innerschulische Zusammenarbeit sowohl von einem Zusammenwirken der Schüler:innen und Lehrer:innen als auch der

Mitarbeiter:innen und Eltern geprägt, welche sich als eine Schulgemeinschaft verstehen und sich gemeinsam für die Umsetzung von Zielen einsetzen.

8.6.5 Bilanzierung der Kulturellen Schulentwicklung

Zum Befragungszeitpunkt wird die Kulturelle Schulentwicklung der Sophie-Scholl-Schule Dillingen zu großen Teilen positiv bilanziert, wenngleich weiterer Handlungsbedarf – u. a. aufgrund zahlreicher ausgefallener Aktivitäten in Folge der Corona-Pandemie – gesehen wird. Eine Veränderung, die von der Mehrheit des Kollegiums (57,1%) zum Zeitpunkt der Befragung bereits wahrgenommen wird, stellt das breitere kulturelle Angebot seit der Teilnahme an KULTURleben! dar. 42,1% der Lehrkräfte registrieren in diesem Zuge zugleich eine stärkere Aufführungskultur innerhalb der Schule sowie 31,3% vermehrte Aktivitäten im Bereich der Unterrichtsentwicklung. Laut Meinung von 45% der Befragten lässt sich seit der Programmtteilnahme des Weiteren eine höhere öffentliche Präsenz der Schule feststellen, in dessen Zuge auch die Anerkennung der Schule von außen laut über einem Drittel (35%) der Lehrkräfte zugenommen hat (vgl. Abbildung 72).

Wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit „KULTUR leben!“. Thema **Schulentwicklung**



DIL-L 2020	Prozentwerte (Skala: -2 bis +2)	-1, -2 = hat abgenommen / 0 = hat sich nicht verändert / +1, +2 = hat zugenommen
Item 150 (UE)	N=48 (fehlend: 32)	Item 153 (Präsenz) N=48 (fehlend: 28)
Item 151 (kult. Akt.)	N=48 (fehlend: 27)	Item 154 (Attrakt.) N=48 (fehlend: 27)
Item 152 (Aufführ.)	N=48 (fehlend: 29)	Item 155 (Anerkenn.)N=48 (fehlend: 28)
		Item 156 (reg. V.) N=48 (fehlend: 29)
		Item 157 (übere. V.) N=48 (fehlend: 31)
		Item 158 (Bet.mögl.) N=48 (fehlend: 29)

Abb. 72: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schulentwicklung (DIL)

Laut Meinung der Interviewteilnehmer:innen konnten durch die Teilnahme an KULTURleben! bereits zahlreiche Kontakte zu außerschulischen Partner:innen geknüpft und diverse neue Projekte realisiert werden.

„Wir haben eben darüber hinaus dann schon andere Kontakte knüpfen können und es hat uns halt insofern geholfen, dass wir eben verschiedene Projekte in der Schule hatten“ (IN63, 17).

Auch innerhalb der quantitativen Befragung gibt jeweils über ein Viertel des Lehrpersonals an, dass sowohl die regionale Vernetzung (26,3%) als auch die überregionale Vernetzung (29,4%) der Schule seit der Programmteilnahme zugenommen hat (vgl. Abbildung 72).

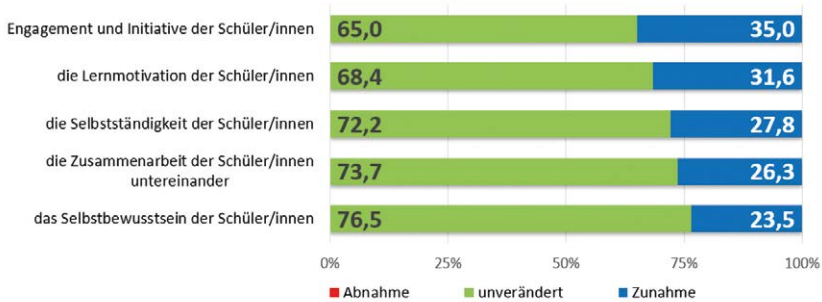
Seitens der Schüler:innen stoße vor allem das umfangreiche Projekt- und AG-Angebot der Schule auf große Begeisterung und werde regelmäßig mit positivem Feedback belohnt. Insbesondere Aktivitäten, die im Kontext der Teilnahme an KULTURleben! ermöglicht werden, werden laut Ansicht der Interviewteilnehmenden positiv von den Schüler:innen aufgefasst und zahlreich wahrgenommen.

„(...) aber die Schülerinnen und Schüler, die jetzt an den Aktivitäten beteiligt sind, die sind begeistert, weil das auch ein Angebot ist, das wir sonst in dem Ausmaß ja nicht angeboten hätten, weil uns ja auch ein gutes Stück Background-Wissen gefehlt hat“ (IN61, 28).

Über 30% der Lehrkräfte sind zum Befragungszeitpunkt der Meinung, dass sich sowohl das Engagement und die Initiative (35%) als auch die Lernmotivation (31,6%) der Schüler:innen im Zuge von KULTURleben! erhöht haben. Jeweils über ein Viertel stellt des Weiteren eine höhere Selbstständigkeit (27,8%) sowie eine verbesserte Zusammenarbeit der Schüler:innen untereinander (26,3%) fest. 23,5% der befragten Lehrkräfte nehmen darüber hinaus ein größeres Selbstbewusstsein ihrer Schüler:innen seit der Programmteilnahme wahr (vgl. Abbildung 73).

Wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit „KULTUR leben!“: Thema **Schüler/innen**

Lehrkräfte-
perspektive



DIL-L 2020 Prozentwerte (Skala: -2 bis +2) -1,-2 = hat abgenommen / 0 = hat sich nicht verändert / +1,+2 = hat zugenommen
Item 170 (Selbstbew.) N=48 (fehlend: 31) | **Item 173 (Lernmotivation)** N=48 (fehlend: 29)
Item 171 (Selbstständ.) N=48 (fehlend: 30) | **Item 174 (Zusammenarbeit)** N=48 (fehlend: 29)
Item 172 (Eng./Initiative) N=48 (fehlend: 28)

Abb. 73: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schüler:innenschaft (DIL)

Die Begeisterung der Kinder scheint sich übergeordnet auch auf deren Eltern zu übertragen. So lasse sich insgesamt eine aktive und regelmäßige Partizipation der Elternschaft am schulischen Geschehen feststellen. Die meisten Eltern weisen laut den interviewten Lehrkräften ein großes Interesse für die Aktivitäten und Ergebnisse ihrer Kinder auf und verfolgen diese aufmerksam im Rahmen schulischer Veranstaltungen und Ausstellungen.

„(...) wir haben so etwas wie ein Bergfest in der Mitte des Jahres. Da besuchen die Eltern immer die Jahrgänge und schauen sich an, was die Kinder erarbeitet haben. Auch da hatten wir durch das Kulturelle deutlich mehr vorzustellen als wir es sonst haben“ (IN63, 27).

Entgegen den Erwartungen nehme die Begeisterung der Eltern im Laufe der Zeit keineswegs ab, sondern ziehe sich über die verschiedenen Jahrgangsstufen hindurch. So lasse sich auch in höheren Klassenstufen eine zahlreiche und regelmäßige Teilhabe der Eltern feststellen.

„Die waren sehr begeistert. Und unsere Eltern kommen auch regelmäßig und es sind von fast allen Kindern Eltern da. Normalerweise nimmt das oft ab. In der fünften Klasse kommen noch alle, in der sechsten kommen ein paar wenige und in der siebten noch weniger. Das war jetzt bei uns bisher noch nicht so absehbar, also bisher sind alle standhaft geblieben und ich habe das Gefühl, diese Begeisterung, die die Kinder während der Projekte haben, tragen die Eltern auch mit“ (IN63, 27).

Etwas schwieriger als die Elternresonanz lasse sich hingegen die Resonanz auf Seiten der Lehrkräfte bewerten, da häufig das Problem bestehe, „die Kollegen im breiten Spektrum zu erreichen“ (IN63, 31). So sei oftmals ein aktives Zugehen auf einzelne Lehrpersonen notwendig, um diese auf konkrete Angebote aufmerksam zu machen und deren Interesse zu wecken. Von besonderer Relevanz scheint es zugleich, den Lehrkräften Impulse zur Umsetzung und Einbindung von Projekten in den eigenen Unterricht aufzuzeigen.

„(...) ich muss viel auf sie zugehen, weil wenn erstmal nur gesagt wird ‚Okay, es gibt die Möglichkeit, verschiedene Fördermittel zu bekommen oder verschiedene Fachleute in die Schule zu bekommen für bestimmte Themen‘, dann fehlen immer so ein bisschen die Ideen“ (IN63, 25).

Werden konkrete Angebote gemacht, lasse sich i.d.R. jedoch ein starkes Interesse seitens der Lehrkräfte feststellen, welche sich für die Umsetzung der Projekte einsetzen und versuchen, die Begeisterung der Schüler:innen zu entfachen.

„Wenn ich dann aber auf einen Jahrgang zugehe und sage ‚Für euren Jahrgang hätte ich Poetry-Slam im Angebot‘, dann haben die da auch Lust drauf und dann schauen die auch, dass sie ihre Schüler mobilisiert kriegen und dass die das auch machen“ (IN63, 25).

In Folge der Corona-Pandemie gestalteten sich jedoch sowohl die Erreichbarkeit der Lehrkräfte als auch die Umsetzung von Angeboten zunehmend schwierig. So konnten viele geplante Aktivitäten, wie beispielsweise Poetry Slam oder der Besuch von Theaterstücken, aufgrund des Pandemiegeschehens nicht oder nur sehr eingeschränkt durchgeführt werden. Auch eigene Schulaufführungen sowie die UNESCO-Projektstage mussten vorerst verschoben werden.

„Wir haben natürlich die Schwierigkeit, dass durch Corona verschiedene Projekte einfach auf Eis liegen“ (IN63, 17).

Das verringerte Stattfinden kultureller Aktivitäten habe wiederum zur Folge, dass viele Lehrkräfte bestehende Möglichkeiten zum Befragungszeitpunkt noch gar nicht mitbekommen haben.

„Ich glaube, es ist bei vielen noch nicht so stark hängengeblieben, weil viele Aufführungen zum Ende des Schuljahres einfach auch nicht stattfinden konnten. Wir haben auf viel hingearbeitet und es hat alles nicht funktioniert. Uns hat das jetzt so ein bisschen hart getroffen vom Kulturellen her“ (IN63, 25).

Die eingeschränkten Möglichkeiten infolge der Corona-Pandemie spiegeln sich auch in den Ergebnissen der quantitativen Lehrkräftebefragung wider. So gibt zum Befragungszeitpunkt weniger als ein Drittel (30,4%) der Lehrer:innen an,

dass sie ihr persönliches Methodenrepertoire in den Bereichen Kreativität und ästhetisch-kulturelle Bildung bereits ausbauen konnten. Lediglich 8,7% stellen des Weiteren eine stärkere persönliche Identifikation mit der Schule sowie 12,5% eine größere Bindung an die Region seit der Programmteilnahme fest. Auffällig ist jedoch, dass im Kontrast dazu eine vergleichsweise hohe Anzahl der Lehrkräfte (43,5%) ein gesteigertes Interesse an Kunst und Kultur vermerkt. Auch nehmen im Unterschied zu den restlichen Schulen vergleichsweise wenige Lehrkräfte (16,7%) eine stärkere Arbeitsbelastung im Zuge von KULTURleben! wahr (vgl. Abbildung 74).

Wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit „KULTUR leben!“. Thema **Lehrpersonen**

Lehrkräfte-
perspektive

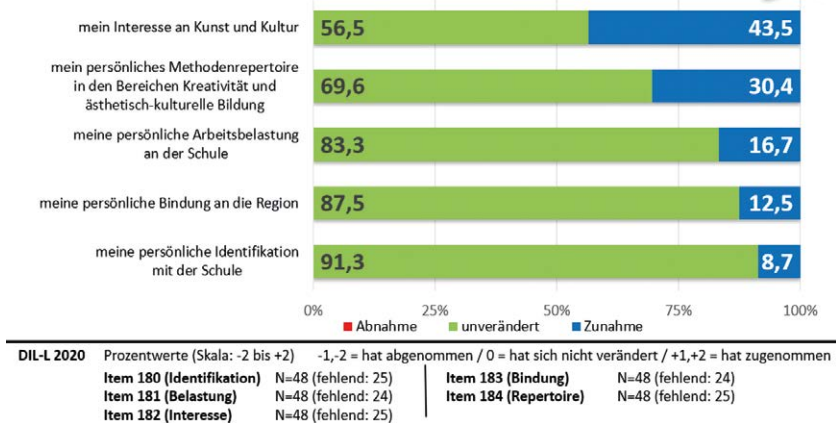


Abb. 74: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Lehrpersonen (DIL)

Vor dem Hintergrund des eingeschränkten Zugangs zu den einzelnen Lehrkräften hofft die Sophie-Scholl-Schule Dillingen künftig auf stärkere Unterstützung, um Kolleg:innen besser über bestehende Möglichkeiten informieren zu können.

„Da hätte ich mir im Nachhinein mehr Unterstützung gewünscht. Wie kann ich das besser an meine Kollegen bringen“ (IN63, 43).

Darüber hinaus wird auf die Möglichkeit zur Teilnahme an Pädagogischen Tagen gehofft, da diese dem Kollegium mehr Einblicke in Kulturelle Bildung ermöglichen sowie Impulse für die eigene Unterrichtsgestaltung bieten können. Die Workshops werden als ideenfördernd und als Bereicherung für Besprechungen über mögliche Projekte und Aktivitäten angesehen.

„Da gibt es – und das hätten wir auch sehr gerne gemacht – einen ganz tollen Pädagogischen Tag. Den hätten wir jetzt im Oktober gemacht, aber leider hat das auch wieder nicht funktioniert“ (IN63, 43).

„Was Kulturelle Bildung und was Kulturleben ausmacht, das hätte den Kollegen mehr Einblicke gegeben. Also da gab es (...) Workshops, wo sich die Kollegen eben die verschiedenen Bereiche angucken können und dann hätte man sich auch überlegen können, was macht für meinen Unterricht Sinn oder die AG. Und dann hätten die Kollegen vielleicht mal mehr einen eigenen Bezug dazu gehabt und mehr eigene Ideen, mit denen sie dann hätten zu uns kommen können und wir hätten beraten können, was man dann weiterhin in die Richtung unternimmt“ (IN63, 45).

Positiv bewertet wird im Rahmen der Interviews vor allem die Unterstützung durch das Projektbüro aus dem LPM. Gelobt werden die schnelle Weiterleitung von Projektideen an die Schule als auch die Unterstützung eigener Ideen einschließlich Vorschläge zur Umsetzung dieser.

„Wenn es neue Projektideen gibt, werden die sofort an uns weitergeleitet und wir können uns angucken, was für unsere Schule und was auch zeitlich ganz gut passt“ (IN63, 39).

Seitens der Schüler:innenschaft werden vor allem Entwicklungen im Bereich der Unterrichtsmethoden seit der Teilnahme an KULTURleben! positiv bilanziert. So ist über ein Viertel der Schüler:innen (27%) der Meinung, dass kreative Unterrichtsmethoden seit der Programtteilnahme zugenommen haben. Ein ähnlich großer Anteil (26,9%) stellt des Weiteren ein gesteigertes Ansehen der Schule in der Öffentlichkeit fest. Knapp ein Fünftel (19%) der Schüler:innen berichtet außerdem von einer größeren Motivation der Lehrer:innen innerhalb des Unterrichts. Über die Hälfte der Schüler:innenschaft nimmt zum Befragungszeitpunkt jedoch noch keine Effekte hinsichtlich der Kulturellen Schulentwicklung wahr (vgl. Abbildung 75).

Wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit „KULTUR leben!“ aus Sicht der Schüler/innen

Schüler/innen-
perspektive

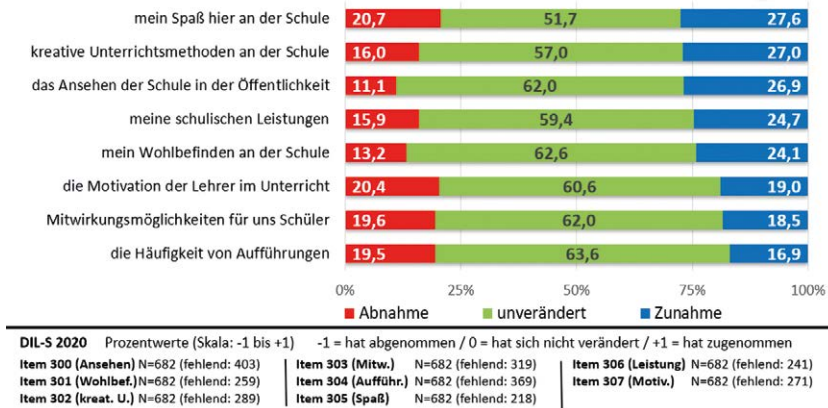


Abb. 75: Wahrgenommene Veränderungen aus Schüler:innenperspektive (DIL)

8.6.6 Organisation von Unterricht und Kulturaktivitäten

Als Projektschule setzt die Sophie-Scholl-Gemeinschaftsschule Dillingen auf ein breites Angebot interner und externer Projekte aus unterschiedlichsten Bereichen. Von zentraler Bedeutung sind die Themen ‚nachhaltige Entwicklung‘, ‚interkulturelles Lernen‘ sowie ‚Demokratieerziehung‘ und ‚Menschenrechtsbildung‘. Im Rahmen der UNESCO-Arbeit pflegt die Schule zahlreiche Partnerschaften mit weiteren Schulen, durch die ganzjährige Projekte im In- und Ausland ermöglicht werden.

Die Schüler:innen der Sophie-Scholl-Schule haben die Möglichkeit entsprechend ihrer Interessen aus einem breitgefächerten Angebot an diversen AGs und Projekten zu wählen. I.d.R. werden Angebote durch das Kollegium zur Verfügung gestellt, aus welchen die Schüler:innen eine AG auswählen, welche sie anschließend ein Schuljahr lang besuchen.

„Also bei uns haben alle Schülerinnen und Schüler eine AG das ganze Schuljahr über, wo sie sich mit einem Thema beschäftigen. Kollegen und Kolleginnen machen Angebote, auch externe, und aus diesem Angebot wählen die Schüler ihre AGs nach Interesse und die werden dann ein ganzes Schuljahr lang besucht“ (IN61, 2).

Die AGs bieten den Schüler:innen die Möglichkeit, sich intensiv mit einem Thema ihrer Wahl zu beschäftigen und sollen neben der Freizeitgestaltung auch zur Vermittlung relevanter Fähigkeiten und Kompetenzen dienen.

„Die AGs dienen nicht nur der Freizeitgestaltung (...), also es soll nicht nur der Betreuung oder Bespaßung der Schülerinnen und Schüler dienen, sondern es soll auch wirklich was dabei rumkommen“ (IN61, 2).

Für jede Jahrgangsstufe stehen mehrere Angebote aus unterschiedlichen Bereichen (u.a. Sport, Musik, Kunst, Gesundheit, Literatur, Demokratie) zur Verfügung, wobei im Bereich Musik alternativ zu einer AG auch die Teilnahme an einer Bläserklasse gewählt werden kann. In diesem Kontext kooperiert die Schule seit dem Schuljahr 2016/17 mit dem Musikverein Dillingen-Pachten, um die Jugendarbeit zu unterstützen sowie das eigene Schulprofil weiter zu schärfen. Ziel ist es, die Kinder für das gemeinsame Musizieren zu begeistern und diese auf hohem Niveau auszubilden. Die Schüler:innen erhalten die Möglichkeit, ein Instrument unter Anleitung ausgebildeter Fachkräfte zu erlernen, welches nach Abschluss der 9. Klasse in ihren Besitz übergeht. Die Unterrichtsstunden der Bläserklassen werden dabei als AG-Stunden gewertet, sodass keine zusätzliche Unterrichtszeit anfällt.

„Viele Kinder der Bläserklassen spielen bereits mit großer Freude gemeinsam im Schülerorchester des Musikvereins oder auch in anderen Blasorchestern der Umgebung. Dies ist ein hervorragendes Beispiel für die Verzahnung von Schule und Kultur“ (Leinen 2018).

Neben dem Bereich Musik nimmt auch der sportliche Bereich eine zentrale Stellung an der SSG ein. So existieren unterschiedliche Sport-AGs, wie beispielsweise Fußball, Baseball oder Trampolin. In diesem Kontext erhalten die Schüler:innen zudem die Möglichkeit, an diversen Wettkämpfen, wie beispielsweise ‚Jugend-trainiert-für-Olympia‘, teilzunehmen.

„Und im Teilbereich dieser AGs bieten wir einen sportlichen Schwerpunkt, wo auch die Kollegen und Kolleginnen mit den Schülerinnen und Schülern dann an Wettbewerben teilnehmen. Jugend trainiert für Olympia und so weiter und so fort“ (IN61, 2).

Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Theater-AG, welche durch das Intensivtheater Saarbrücken begleitet wird. Im Rahmen der AG erhalten die Schüler:innen die Möglichkeit, Theaterstücke einzuüben, welche zumeist im zweiten Halbjahr des Schuljahres vor Publikum aufgeführt werden. Generell findet hierbei zunächst eine Generalprobe vor zwei Jahrgängen statt, bevor die Stücke in einer Hauptveranstaltung Familien und Freunden präsentiert werden.

„(...) und die sind immer so angelegt, dass man eine Generalprobe hat und die findet dann für den Jahrgang und den darunter statt, sodass wenigstens zwei Jahrgänge davon profitieren. Und dann findet eben die Haupttheaterveranstaltung mit den Eltern der Kinder und den Freunden statt“ (IN63, 37).

In Folge der Corona-Pandemie wurde darauf gehofft, Stücke künftig auf einer Freilichtbühne aufführen zu können, sodass die geltenden Hygieneregeln eingehalten werden können und zugleich ein breites Publikum beibehalten werden kann.

„Wenn alles gut läuft, schaffen wir es sogar noch die Naturfreilichtbühne mit ins Boot zu holen, dass wir dann sogar ein bisschen größer aufführen können und dürfen. Mit Corona wäre es nicht verkehrt, wenn wir gutes Wetter haben und wir es draußen mit Abstand machen können“ (IN63, 37).

Da die Sophie-Scholl-Schule großen Wert auf die Förderung der Bildung im Bereich nachhaltiger Entwicklung legt, bietet die Schule eine BNE-AG an, welche jedoch ebenfalls lediglich eingeschränkt stattfinden konnte.

„Die BNE-AG, wenn die so hätte stattfinden können, wie wir uns das vorgestellt haben, dann hätte es ganz viele aus verschiedenen Jahrgängen gegeben, die gesagt haben, dass sie das gerne machen und jetzt musste sich das aber ein Jahrgang nehmen und jetzt hat sich der Neuner-Jahrgang das genommen und alle anderen, die das gerne gemacht hätten, konnten es jetzt nicht machen“ (IN63, 59).

Zur Vertiefung der BNE-Themen im Schulalltag wurde für die Jahrgangsstufe 6 ein Streuobstwiesen-Projekt in Kooperation mit der Zukunftswerkstatt Dillingen angeboten, bei welchem u. a. ein Besuch von Imker:innen sowie die Herstellung von eigenem Apfelsaft in der Schule erfolgten.

„Genau, das waren dann so verschiedene andere Projekte, wo wir eine Streuobstwiese gepflegt hatten. Da ging es dann viel um diese BNE-Themen, dass die weiter ins Zentrum gerückt werden. Und da kamen Imker, die den Kindern die Bienen erklärt haben und so weiter und so fort“ (IN63, 19).

Ziel der BNE-Projekte ist es, die Selbstwahrnehmung und Verantwortung der Schüler:innen zu fördern und diese zu einem nachhaltigen Lebensstil und angemessenen Umgang mit der Umwelt zu befähigen. Auf diese Weise sollen ein besonderes Gefühl der Verantwortung für das eigene Verhältnis zur Natur sowie ein bewusster Konsum erzielt werden.

Auch im Bereich der Demokratie- und Menschenrechtserziehung ermöglicht die Sophie-Scholl-Schule unterschiedliche AGs und Projekte. So wurde u. a. die AG ‚Fluchtpunkt Saargebiet‘ für die Jahrgangsstufe 9 angeboten, welche sich mit den Lebenswegen verfolgter Menschen sowie dem Bezug zur Gegenwart

beschäftigt. Die AG wurde durch eine Kooperation mit dem Adolf-Bender-Zentrum für Demokratie und Menschenrechte ermöglicht und von einem archivpädagogischen Workshop begleitet. Innerhalb des Workshops haben die Schüler:innen Biographien anhand unterschiedlicher Akten betrachtet und anschließend den Lebensweg eines/einer Geflüchteten nachgezeichnet. Neben der Aufarbeitung spezifischer Biographien sollen auch regelmäßige Fahrten in das ehemalige Konzentrationslager Natzweiler-Struthof in der Jahrgangsstufe 9 der Menschenrechtsbildung der Schüler:innen dienen und einer Kultur des Vergessens entgegenwirken. Übergeordnet sollen die Schüler:innen zu einem starken Engagement im Bereich Menschenrechte sowie einem Kampf gegen autokratische oder diktatorische Strukturen befähigt werden.

Als UNESCO-Projektschule nimmt auch die Beschäftigung mit dem Kultur- und Naturerbe in Unterrichts- und AG-Formaten eine zentrale Rolle ein. So wird am 27. Oktober jeden Jahres der UNESCO-Welttag des audiovisuellen Erbes veranstaltet. Im Jahr 2020 stellte der Saarländische Rundfunk diesbezüglich viele verschiedene Sendungen und Beiträge aus den 1960er Jahren in der SR Retro Mediathek zur Verfügung, welche von den Schüler:innen der Jahrgangsstufe 6 und 9 genutzt wurden. So konnten die Schüler:innen u.a. alte Stadtansichten von Saarbrücken betrachten sowie Reportagen in Mundart anhören. Darüber hinaus wurden Sportarten präsentiert, die im Saarland ihre Meisterschaften ausgetragen haben, wie zum Beispiel Radsport, Rollschuh-schnelllauf oder Motorsport.

„Weil das Saarland als Bundesland ohne seine Montanindustrie nicht existieren würde und sich eine Fülle von bedeutenden Industriedenkmälern in der Region befindet, strebt die Schule eine Vertiefung ihrer bereits vorhandenen Aktivitäten zur Industriekultur an“ (Sophie-Scholl-Gemeinschaftsschule Dillingen 2020). Diesbezüglich nimmt die Schule am Projekt ‚Industriekultur aktiv‘ teil, welches im Rahmen des Programms ‚denkmal aktiv - Kulturerbe macht Schule‘ von der Deutschen Stiftung Denkmalschutz angeboten wird.

„In diesem Schuljahr haben wir dann auch die Kooperation mit dem Projekt ‚denkmal aktiv‘ (...) durch das Programm KULTURleben! bekommen und da werden auch wieder ganz viele Bereiche vernetzt mit Theater und Besuchen in irgendwelchen Bergwerken und so weiter und so fort“ (IN63, 17).

Bei diesem Projekt werden die 8. Klassen als Kernzielgruppe gesehen, da das Thema Industrialisierung in dieser Jahrgangsstufe im Lehrplan des Faches Gesellschaftswissenschaften verankert ist. Die Schüler:innen besuchen u.a. die Dauerausstellung auf dem Gelände des ehemaligen Bergwerks Saar in Ens Dorf und erforschen die vergangene und gegenwärtige Bedeutung der Denkmäler. Hieraus soll zu einem späteren Zeitpunkt wiederum eine Ausstellung entstehen, die die Grundlage für weitere Arbeitsgruppen der Schule bildet. Auch die

Theater-AG nimmt an dem Projekt teil und „steigt über das Theaterstück ‚Eckstein ist Trumpf‘ in die Lebenswelt der Bergleute ein, wodurch eine Beziehung zum Leben und Arbeiten auf dem Gelände des ehemaligen Bergwerks Saar mit seiner Maschinenhalle aufgebaut wird“ (Sophie-Scholl-Gemeinschaftsschule Dillingen 2020).

Im Rahmen des Programms KULTURleben! nutzen auch die restlichen Klassen und Arbeitsgruppen das fächerverbindende und jahrgangsübergreifende Unterrichtskonzept zur Industriekultur und bauen weitere Verbindungen zu den Themen Bergbau und Industriekultur auf. So erfolgten u.a. mehrere kulturelle Wandertage, an denen unterschiedliche Kulturerben und Industriedenkmale, wie die Völklinger Hütte oder das Saarpolygon, besucht wurden.

Neben der AG- und Projektarbeit können die Schüler:innen ab Jahrgangsstufe 7 zudem aus einem breiten Wahlpflichtbereich wählen und sich zwischen dem Erlernen einer weiteren Fremdsprache oder Kursen aus den Bereichen Hauswirtschaft, IT und Technik sowie musisch-kultureller Erziehung entscheiden. Generell legt die Sophie-Scholl-Schule Dillingen großen Wert auf die Verknüpfung der unterschiedlichen Fächer sowie eine Verbindung diverser Projekte mit den behandelten Unterrichtsthemen.

„(...) und eben dieses ganz große Projekt mit dem ‚denkmal aktiv‘ und dem KULTURleben! zusammen. Wir konnten da einiges anbieten und das wächst dann auch in dem Unterricht, weil wir immer gucken, dass wir es mit Unterrichtsthemen verknüpfen“ (IN63, 21).

„Also dadurch, dass unser Projektunterricht immer so aufgebaut ist, dass wir versuchen, die verschiedensten Fächer einzubauen. Also wir haben auch bei der Streuobstwiese versucht, den Matheunterricht einzubauen, wenn man Rezepte umrechnet oder sonst irgendwas. Jetzt hatten wir das Thema Casino beispielsweise und da ging es viel um die Wahrscheinlichkeitsrechnung. Also wir versuchen wirklich, alle Fächer immer mit einzubauen. Man kann nicht alle auf einmal, aber das ist schon unser Anspruch, dass die Fächer involviert sind“ (IN63, 23).

Die gewonnen Ergebnisse aus den AGs sowie dem Projektunterricht werden oftmals in Form von Ausstellungen und Museumsgängen präsentiert, um diese der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen und alle Schüler:innen daran teilhaben zu lassen.

„Genau, wir haben verschiedene Ausstellungsmöglichkeiten, weil wir verschiedene Freiflächen haben, wo man dann eben Sachen ausstellen kann“ (IN63, 37).

Wie in Kapitel 4.2.3 erwähnt, besteht ein zentrales Ziel neben kulturellen außerunterrichtlichen Angeboten zugleich in der Einbindung ästhetisch-kreativer Zugänge in die Unterrichtspraxis. Hierbei zeigte sich zum Befragungszeitpunkt ein Großteil des Kollegiums der Sophie-Scholl-Schule Dillingen am näheren

Kennenlernen derartiger Zugänge (85,1%) sowie der Anwendung ästhetisch-kreativer Methoden innerhalb des eigenen Unterrichts (87,2%) interessiert (vgl. Abbildung 76).

Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge

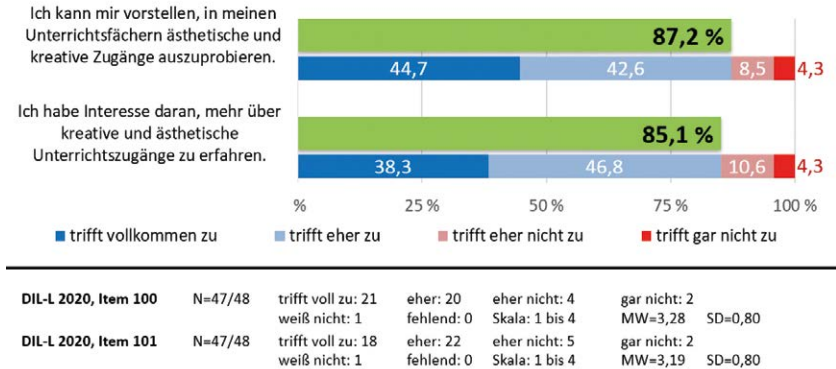


Abb. 76: Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge (DIL)

8.6.7 Mitbestimmung

Die Sophie-Scholl-Gemeinschaftsschule Dillingen legt großen Wert auf die Mitbestimmung ihrer Schülerinnen und Schüler, da sich die Einbindung in Entscheidungsprozesse laut Meinung der Interviewteilnehmer:innen positiv auf die Motivation der Schüler:innen auswirkt. Zudem werden Ideen seitens der Schüler:innenschaft als besonders wertvoll angesehen, da Schüler:innen durch ihre besondere Position einen anderen Blickwinkel als Lehrkräfte oder außerschulische Personen aufweisen.

„(...) und Schülerinnen und Schüler haben wunderbare Ideen, was man da noch so tun kann, weil sie einfach in einem anderen Kontext sind und sie können dann besser überlegen, was zu ihnen passt“ (IN63, 49).

So werden den Schüler:innen laut Angabe der Interviewteilnehmenden beispielsweise viele Mitspracherechte bei der Auswahl von Inhalten des Projektunterrichts zugesprochen.

„(...) der Projektunterricht von Klasse 6 bis 9, der sich aus den Kontingenzstunden der verschiedenen Fächer speist, also Hauptfächern und Naturwissenschaft und Gesellschaftswissenschaften. Bei dem entscheiden die Teams mit den Schülern gemeinsam, welche Projekte vierteljährlich durchgeführt werden, teilweise auch halbjährlich“ (IN61, 2).

Einen weiteren Bereich der Mitbestimmung stellen die wöchentlich abgehaltenen Klassenratsstunden dar, in welchen die Schüler:innen selbstgewählte Themen zur Gestaltung und Organisation des Lernens und Zusammenlebens diskutieren. In den Klassenratsstunden wird über gemeinsame Aktivitäten abgestimmt und geplant, wie diese durchgeführt werden können. Darüber hinaus werden aktuelle Probleme und Konflikte angesprochen sowie gemeinsame Lösungsansätze gesucht. Zur Diskussion im Klassenrat werden feste Ämter verteilt, welche mit unterschiedlichen Anforderungen, Rechten und Pflichten verbunden sind. So übernimmt ein/e Schüler:in beispielsweise die Rolle des/der Vorgesetzten, welche/r die Tagesordnung vorstellt und die Diskussion anleitet. Ein/e weitere/r Schüler:in fungiert als Protokollant:in und notiert die diskutierten Anliegen und Beschlüsse, sodass die Klasse zu einem späteren Zeitpunkt auf diese zurückgreifen kann. Darüber hinaus sorgen ein/e Regel- und Zeitwächter:in dafür, dass alle Regeln eingehalten werden und die Zeit so genutzt wird, dass alle geplanten Anliegen besprochen werden können. Durch die Diskussionen in den Klassenratsstunden können die Schüler:innen ihre Kommunikations- und Sozialfähigkeiten ausbauen und auf praktische Weise lernen, wie demokratische Prozesse funktionieren.

Neben den Klassenratsstunden können sich die Schüler:innen des Weiteren in der SV-AG beteiligen, welche grundsätzlich allen Schüler:innen offensteht. So erhalten neben Schüler:innen, die sich in einer Amtsposition (bspw. als Schulsprecher:in oder Klassensprecher:in) befinden, auch alle restlichen Schüler:innen die Möglichkeit, der AG beizutreten und sich für die Interessen der Schüler:innenschaft einzusetzen.

„(...) bei uns heißt Schülervertretungs-AG nicht unbedingt, dass das die Schülersprecher sind, weil wir das auf dem AG-Band liegen haben. Das sind oft Klassensprecher, aber es sind auch viele andere Schüler drin, die einfach an der Schule mitwirken und entscheiden wollen“ (IN63, 55).

Zum Befragungszeitpunkt haben die SV-Mitglieder zudem Einladungen zu Runden Tischen erhalten, bei denen Ideen besprochen und Umsetzungsmöglichkeiten diskutiert werden. Die Einladungen wurden vorerst nur an SV-Mitglieder versandt, da die Durchführung der Runden Tische recht kurzfristig erfolgte und die Mitglieder der Schüler:innenvertretung leicht zu erreichen waren. Generell steht die Teilnahme jedoch allen Schüler:innen, die ein Interesse am Austausch haben und Ideen zur Schulentwicklung einbringen möchten, offen.

„(...) prinzipiell kann das jeder Schüler machen, der Lust auf Kultur hat“ (IN63, 53).

Neben interessierten Schüler:innen sind an den Runden Tischen i.d.R. auch Lehrkräfte, Elternvertreter:innen sowie LPM-Mitglieder und bestehende und/oder künftige Kooperationspartner:innen anwesend. Zum Befragungszeitpunkt konnten zwei Runde Tische stattfinden, wohingegen der dritte geplante Runde Tisch aufgrund der Corona-Pandemie vorerst verschoben werden musste.

„Da ist dann meistens (...) jemand vom LPM dabei und verschiedene Kooperationspartner, die entweder schon in der Schule mitwirken oder die wir gerne noch dazu gewinnen wollen“ (IN63, 51).

„(...) und wir hatten auch immer einen Runden Tisch, an dem eben auch diese SV-Schüler dabei saßen und mitüberlegt haben“ (IN63, 49).

Insgesamt werde auf eine gleichberechtigte Teilhabe der Schüler:innen abgezielt, da die getroffenen Entscheidungen vor allem für die Schüler:innenschaft relevant seien. Die gleichberechtigte Miteinbindung der Schülerinnen und Schüler wird laut den Interviewteilnehmer:innen als Selbstverständlichkeit angesehen, die es in höchstem Maße zu fördern gilt.

„Die Schüler waren ja noch vielmehr diejenigen, die Vorschläge bringen sollten, weil es ist ja für die Schüler. Und wenn die Vorschläge nur von Lehrerseiten kämen, würde den Schülerinnen und Schülern ja irgendwas aufdiktieren, was sie vielleicht überhaupt nicht interessiert und deshalb müssen die Schüler an diesen Entscheidungsprozessen beteiligt sein bzw. auch Ideen geben“ (IN61, 66).

„(...) im Rahmen gelebter Partizipation kommen wir ja gar nicht dran vorbei. Von daher ist das für uns (...) einfach eine Selbstverständlichkeit, dass die Schüler dort so beteiligt sind“ (IN61, 68).

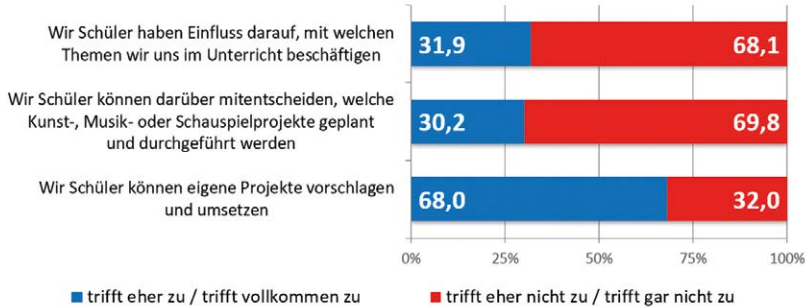
Die Lehrkräfte unterstützen die Schüler:innen, indem sie Angebote vorgeschlagen sowie die Umsetzbarkeit von Ideen der Schüler:innen prüfen. Darüber hinaus tauschen sie sich regelmäßig mit ihren Klassen über bestehende Wünsche aus, um passende Angebote zu entwickeln.

„Die Schüler geben Ideen und die Kolleginnen und Kollegen gucken, inwiefern das umsetzbar ist“ (IN61, 70).

Zum Befragungszeitpunkt sind über zwei Drittel (68%) der Schüler:innen der Ansicht, dass ausreichend Möglichkeiten bestehen, eigene Projekte vorzuschlagen und umzusetzen. Hinsichtlich der Mitbestimmungsmöglichkeiten in Bezug auf konkrete Schauspiel-, Musik- und Kunstprojekte (30,2%) sowie bei der Festlegung von Unterrichtsthemen (31,9%) zeigt sich jedoch jeweils weniger als ein Drittel der Schüler:innen zufrieden, während sich über zwei Drittel der Schüler:innenschaft stärkere Mitspracherechte wünschen (vgl. Abbildung 77). Insgesamt ist etwas weniger als ein Fünftel (18,5%) der Schüler:innen

der Meinung, dass ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten seit der Teilnahme an KULTURleben! zugenommen haben (vgl. Abbildung 75), während 42,1% der Lehrkräfte von erhöhten Beteiligungsmöglichkeiten für die Schüler:innen ausgehen (vgl. Abbildung 72).

Partizipation aus Sicht der Schüler:innen



DIL-S 2020, Item 83	N=599/682	trifft voll zu: 33 weiß nicht: 69	eher: 158 fehlend: 14	eher nicht: 220 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 188 MW=2,06 SD=0,89
DIL-S 2020, Item 84	N=577/682	trifft voll zu: 26 weiß nicht: 90	eher: 148 fehlend: 15	eher nicht: 247 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 156 MW=2,08 SD=0,84
DIL-S 2020, Item 85	N=591/682	trifft voll zu: 114 weiß nicht: 73	eher: 288 fehlend: 18	eher nicht: 127 Skala: 1 bis 4	gar nicht: 62 MW=2,77 SD=0,88

Abb. 77: Partizipation aus Schüler:innenperspektive (DIL)

8.6.8 Kulturelle Teilhabe

Als KULTURleben!- und UNESCO-Projektschule nehmen die Themen einer gleichberechtigten Teilhabe und kultureller Partizipation einen besonderen Stellenwert an der Sophie-Scholl-Schule Dillingen ein. Oberstes Ziel der SSG ist es, eine ‚Schule für alle Kinder‘ zu sein und Schüler:innen unabhängig von ihren sozialen und finanziellen Hintergründen gleiche Teilhabechancen zu ermöglichen (vgl. Kap. 8.6.1). Diesbezüglich legt die Schule großen Wert auf eine individuelle Berücksichtigung und Förderung der Kinder, was sich u.a. in einem breiten Unterrichts- und AG-Angebot widerspiegelt (vgl. Kap. 8.6.6). Durch die Bereitstellung unterschiedlicher Angebote zu diversen Themen soll jedes Kind die Möglichkeit erhalten, eigenen Interessen nachzugehen und sich bestmöglich entfalten und weiterentwickeln zu können. Das individuelle Eingehen auf einzelne Schüler:innen scheint hierbei umso wichtiger, da die Ausgangsbedingungen der Schüler:innen laut Ansicht der interviewten Lehrkräfte zunehmend heterogen werden und immer mehr Kinder auf besondere Unterstützung angewiesen sind.

„Was mehr wird, sind die Kinder, die besondere Unterstützung brauchen und die besondere Hilfe brauchen“ (IN61, 8).

Mithilfe des Konzepts der A&Ü-Stunden anstelle klassischer Hausaufgaben (vgl. Kap. 8.6.1) soll einer Verschärfung von Bildungsungleichheiten aufgrund unterschiedlicher Unterstützung in den Elternhäusern entgegengewirkt werden. Indem die Schüler:innen Aufgaben möglichst selbstständig unter Begleitung von Fachlehrer:innen innerhalb der Schule erledigen, befinden sich alle Schüler:innen in einer gleichen Ausgangslage, was die gegenseitige Unterstützung der Kinder fördern soll. Die A&Ü-Stunden tragen somit den Leitgedanken des Konzepts einer Gemeinschaftsschule, in der alle Kinder gemeinsam lernen und die stärkeren Schüler:innen die schwächeren unterstützen.

Neben der individuellen Förderung setzt die Schule des Weiteren auf einen regelmäßigen Austausch mit der Schüler:innenschaft und legt großen Wert darauf, dass jede/r Schüler:in eigene Ideen äußern und gleichberechtigt an (kulturellen) Aktivitäten teilhaben kann. In diesem Kontext lässt sich eine demokratische Ausrichtung jeglicher Entscheidungsprozesse erkennen, wobei nicht nur die Schüler:innen untereinander gleichberechtigt sind, sondern auch auf eine gleichberechtigte Teilhabe zwischen Schüler:innen und Lehrkräften abgezielt wird. So steht sowohl die Teilnahme an der SV als auch an Runden Tischen prinzipiell jedem/jeder Schüler:in offen, der sich für die Interessen der Schüler:innenschaft einsetzen und/oder eigene Ideen einbringen möchte (vgl. Kap. 8.6.7).

„(...) das ist überhaupt nicht notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler, die an den Runden Tischen beteiligt sind, aus der Schülervertretung kommen. Das hat sich einfach angeboten, weil ich die AG geleitet habe und eben viel erzählt habe und dann hatten die direkt Ideen. Das war nur zu schwierig, an alle anderen Schüler heranzutreten, weil das alles auch sehr kurzfristig war am Anfang. Aber prinzipiell kann das jeder Schüler machen“ (IN63, 53).

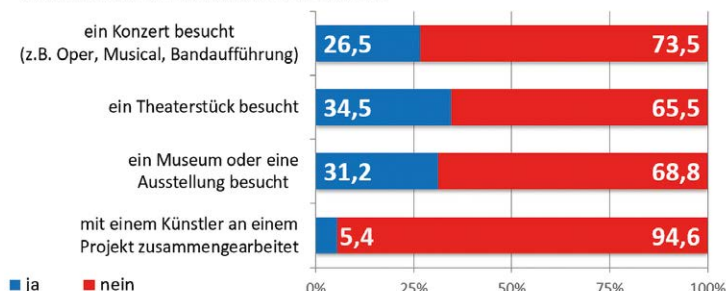
Insbesondere durch die Teilnahmemöglichkeit an Runden Tischen kommen den Schüler:innen große Teilhabechancen an kulturellen Entscheidungsprozessen zu, da die Runden Tische ein Aufeinandertreffen der verschiedenen KULTURleben!-Gruppen ermöglichen und die Basis der Planung kultureller Projekte und Aktivitäten bilden.

Im Schuljahr 2019/20 wurde über einem Drittel (34,5%) der Schüler:innenschaft der Besuch eines Theaterstücks im Rahmen der Schule ermöglicht. 31,2% der Schüler:innen gaben des Weiteren an, ein Museum und/oder eine Ausstellung besucht zu haben, während über ein Viertel (26,5%) an einem Konzert, in Form einer Bandaufführung, eines Musicals oder einer Oper, partizipieren konnte. Die Arbeit an einem Projekt in Zusammenarbeit mit einem Künstler bzw. einer

Künstlerin wurde zum Befragungszeitpunkt jedoch lediglich von 5,4% der Schüler:innenschaft wahrgenommen (vgl. Abbildung 78).

Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/2020

Ich habe im letzten Jahr mit der Schule...



DIL-S 2020 Item 70 N=682 (fehlend: 26) ja: 174 / nein: 482
 Item 72 N=682 (fehlend: 26) ja: 226 / nein: 430
 Item 74 N=682 (fehlend: 29) ja: 204 / nein: 449
 Item 76 N=682 (fehlend: 35) ja: 35 / nein: 612
 Item 71 N=682 (fehlend: 127) pos.: 296 / neg.: 259
 Item 73 N=682 (fehlend: 135) pos.: 300 / neg.: 247
 Item 75 N=682 (fehlend: 138) pos.: 249 / neg.: 295
 Item 77 N=682 (fehlend: 179) pos.: 212 / neg.: 291

Abb. 78: Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/20 (DIL)

8.6.9 Kooperation und Vernetzung

Als Projektschule setzt die Sophie-Scholl-Schule Dillingen auf eine gute Vernetzung und pflegt zahlreiche Kooperationen mit internen und externen Partner:innen. Durch die Teilnahme an KULTURleben! konnten der Zugang zu verschiedenen Fachleuten noch weiter ausgebaut und eine höhere Qualität der Angebote ermöglicht werden.

Als Schule mit musisch-kulturellem Schwerpunkt bietet die SSG diverse Projekte und AGs im Bereich Musik und Kultur an, welche von passenden Kooperationspartner:innen begleitet werden. So werden die Bläserklassen der Schule u. a. durch die örtlichen Musikvereine unterstützt, wodurch ein hohes Ausbildungsniveau der Kinder erzielt werden soll. Seit dem Schuljahr 2016/17 kooperiert die Schule diesbezüglich mit dem Musikverein Dillingen-Pachten, welcher eine Ausbildung der Schüler:innen in Begleitung professioneller Fachleute ermöglicht.

„(...) die Bläserklassen natürlich. Die Idee kam ja aus dem Kollegium, und zwar von Kolleginnen und Kollegen, die in den örtlichen Musikvereinen sitzen und mitspielen und dort nochmal einen Schub in die Schule gebracht haben“ (IN61, 40).

Vor Ausbruch der Corona-Pandemie erhielt die Schule regelmäßige Besuche von einem Saarbrückener Künstler, der die Schüler:innen in AGs und dem Bereich der musisch-kulturellen Erziehung vor Ort begleitete.

„(...) bis Corona hatten wir auf jeden Fall einen Saarbrückener Künstler, der schon öfter bei uns im Haus war und mit den Kindern zusammenarbeitet, sei es im AG-Bereich oder in der musisch-kulturellen Erziehung“ (IN61, 40).

Im Bereich Theater pflegt die Sophie-Scholl-Schule zudem eine Partnerschaft mit dem Intensivtheater Saarbrücken, welches die Theater-AG begleitet und unterstützt.

„Wir haben eine Partnerin vom Intensivtheater, die eben unsere Theater-AG mitbetreut“ (IN63, 29).

Um die für das Schulkonzept zentralen BNE-Themen bestmöglich im Unterrichtsalltag verankern zu können, befindet sich die Schule in einer Kooperation mit der Zukunftswerkstatt Dillingen. In diesem Kontext wurden u.a. die Etablierung einer BNE-AG sowie die Durchführung eines Streuobstwiesen-Projekts einschließlich des Besuchs von Imker:innen ermöglicht.

„Wir haben eben die Zukunftswerkstatt Dillingen, da können wir mit allen BNE-Themen auflaufen“ (IN63, 29).

Unterstützung im Bereich der Demokratiebildung erhält die Schule primär durch das Adolf-Bender-Zentrum für Demokratie und Menschenrechte. In Zusammenarbeit mit diesem wurde u.a. die Durchführung der AG ‚Fluchtpunkt Saargebiet‘ einschließlich eines Workshops ermöglicht, in dem die Schüler:innen die Lebenswege verfolgter Menschen untersuchen konnten.

Durch die Teilnahme an KULTURleben! gelang es der Sophie-Scholl-Schule zudem ihre Kontakte zur Industriekultur weiter auszubauen, wodurch vermehrt Projekte angeboten werden können, die eine bessere Erforschung der Industriekultur des Saarlandes ermöglichen. Seit kurzem nimmt die Schule diesbezüglich am Projekt ‚Industriekultur aktiv‘ der Deutschen Stiftung Denkmalschutz teil, welches auf ein jahrgangsübergreifendes Angebot sowie die Verknüpfung verschiedenster Bereiche abzielt.

„Mittlerweile haben wir eben auch die Kontakte zur Industriekultur. Auch da haben wir schöne Kontakte knüpfen können“ (IN63, 29).

Übergeordnet wird die SSG durch das Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) begleitet, welches Projekte an die Schule vermittelt und gleichzeitig Unterstützungsleistungen bei eigenen Projektideen bietet.

8.6.10 Ausblick

Die kulturelle Schulprofilierung an der Sophie-Scholl-Schule Dillingen stößt innerhalb des Kollegiums auf große Befürwortung. So geben 97,4% der befragten Lehrkräfte an, dass sie es gut finden, dass ihre Schule eine KULTURleben!-Schule ist und möchten auch weiterhin an diesem Konzept festhalten (vgl. Abbildung 79).

Befürwortung des Kulturprofils im Kollegium

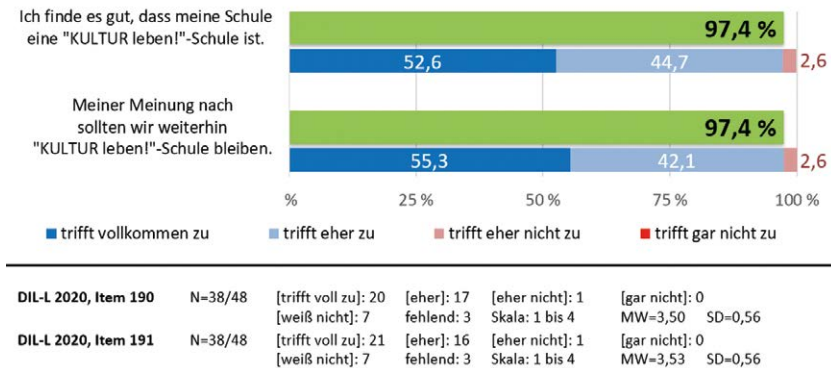


Abb. 79: Befürwortung des Kulturprofils im Kollegium (DIL)

Da in Folge der Corona-Pandemie einige Projekte nicht wie geplant durchgeführt werden konnten, hofft die Sophie-Scholl-Schule ausgefallene Aktivitäten im kommenden Schuljahr weitgehend nachholen zu können. So strebt die Schule beispielsweise eine Partnerschaft mit der Tanzakademie an, um den Schüler:innen künftig ein breiteres Angebot im Bereich Tanz ermöglichen zu können. Darüber hinaus soll auch der Austausch zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen stärker gefördert werden, wozu u. a. eine Ausdehnung der Runden Tische in Erwägung gezogen wird.

„(...) und wir hatten auch immer einen Runden Tisch (...), den könnte man vielleicht ausdehnen. Es muss gar nicht immer mit externen Kräften sein, sondern ein häufigerer Austausch, beispielsweise zwischen Schülervertretern und eben dem Bereich Kulturleben, also den Lehrern, die das betreuen. Dass man das vielleicht regelmäßiger stattfinden lässt“ (IN63, 49).

Im Hinblick auf Weiterbildungsmöglichkeiten hofft die Schule darauf, künftig an mehrtägigen Fortbildungen des LPM teilnehmen zu können, da diese als sehr hilfreich aufgefasst werden, bis zum jetzigen Zeitpunkt aufgrund eines Personalmangels jedoch nicht wahrgenommen werden konnten.

„Das Problem mit diesen Angeboten ist immer, ich darf ja immer nur eine gewisse Anzahl von Tagen in Fortbildungen investieren. Wenn ich dann beispielsweise in der Oberstufe tätig bin und es ständig einen neuen Lehrplan und neue Bücher und Lektüren und so weiter gibt, dann wähle ich diese Fortbildungen aus und keine anderen. Ich habe dann keinen Platz mehr für andere. Dann hat das LPM großartige, mehrtägige Fortbildungen, die bei uns an der Schule aber generell eigentlich nicht genehmigt werden, weil das die Personaldecke nicht hergibt. Das ist alles so ein bisschen schwierig dann, da reinzukommen“ (IN63, 47).

Um den Lehrkräften einen besseren und schnelleren Überblick über mögliche Unterrichts- und Projektaktivitäten bieten zu können, wird seitens der Schule außerdem ein Wunsch nach einem Informationsheft für Lehrkräfte geäußert. Das Informationsheft solle den Lehrer:innen u.a. einen Überblick darüber geben, welche Angebote überhaupt existieren und an welche Ansprechpartner:innen sie sich bei Interesse und/oder Fragen wenden können.

„Was ich mir wünschen würde, dass es für die Kolleginnen und Kollegen ein Heft gibt, wo die die verschiedenen Möglichkeiten, was man alles machen kann, aufgezeigt bekommen. Dass sie einfach einen Überblick haben. Dass das vielleicht auch ein bisschen strukturiert ist: Wo kann ich hingehen? Wo sind Ansprechpartner?“ (IN61, 74).

Weiterhin solle das Informationsheft Impulse für spezifische Aktivitäten in den verschiedenen Fächern bieten und einen Überblick über mögliche Besichtigungsorte einschließlich Informationen über geeignete Anreisemöglichkeiten geben.

„Ja, vielleicht auch schon so ausgearbeitete Vorschläge, wie zum Beispiel für Wandertage, wo drin steht: Wenn ich nach Völklingen auf die Hütte will, ist es am günstigsten, dort und dort anzurufen, die Führung dann und dann zu machen, am besten kommt man dorthin, wenn man mit dem Zug fährt und so weiter. Oder wenn ich nach Trier will, eine Vorschlagsliste, welche Orte auf jeden Fall zu besuchen sind. Natürlich, UNESCO schwebt über allem. Dass man zuerst die Porta Nigra besichtigt und die Hintergründe dazu erfährt und dann zu den Kaiserthermen oder in das Rheinische Landesmuseum. Ja, dass es so ein Heft gibt für Kollegen, wo sie reingucken können oder wo auch Angebote und Möglichkeiten gegeben sind für einzelne Fächer“ (IN61, 74).

Mithilfe des Übersichtsheftes soll dem Kollegium ein besserer Überblick über die verschiedenen möglichen Aktivitäten verschafft werden und eine unkomplizierte und schnellere Abwicklung der Auswahl und Buchung ermöglicht werden.

„Dass das für die Kolleginnen und Kollegen einfach nochmal präsenter ist. Natürlich wissen die, da gibt es irgendwo was. Aber wenn ich ein Heft in der Hand habe, wo

ich reingucken kann und dort ist gleich noch die Telefonnummer drin, sodass ich nicht erst noch eine Dreiviertelstunde Internetrecherche betreiben muss, das fände ich klasse“ (IN61, 74).

Neben den angeführten Aspekten wünscht sich die Sophie-Scholl-Schule eine größere Öffentlichkeitwirksamkeit zu erreichen, um ihre Inhalte und Projekte künftig an ein breiteres Publikum vermitteln zu können.

„Bisher lief das immer ziemlich jahrgangsintern. Das heißt, die Eltern haben davon erfahren und wir bräuchten mehr Öffentlichkeitwirksamkeit, wir bräuchten mehr Möglichkeit, das darzustellen und offenzulegen, was wir da so gemacht haben und was gemacht wird gerade“ (IN63, 35).

In diesem Kontext zielt die Schule nicht nur auf eine größere öffentliche Wahrnehmung außerhalb der Schule, sondern auch auf eine stärkere Wahrnehmung und Transparenz innerhalb der Schulgesellschaft ab.

„Ich glaube, das wären die nächsten Schritte, dass man versucht, das, was gemacht wird, ein bisschen besser in die Öffentlichkeit, auch in die Schulöffentlichkeit, zu rücken und dann eben genau daran weiterzuarbeiten und versuchen, Lehrer mit-einzubeziehen“ (IN63, 61).

Zu diesem Zweck möchte die Sophie-Scholl-Schule sowohl Lehrkräfte als auch Schüler:innen künftig besser informieren, wobei sie sich grundsätzlich eine stärkere Unterstützung zur Erreichung und Interessensweckung auf Seiten der Lehrkräfte wünscht.

„Die nächsten Schritte wären tatsächlich, dass man Kollegium und Schüler besser informiert“ (IN63, 61).

„Also ich finde tatsächlich, (...) wenn es in den Bereich geht, (...) wie nimmt die Öffentlichkeit außerhalb der Schule und innerhalb der Schule die Kollegen das Ganze wahr? Da hätte ich mir im Nachhinein mehr Unterstützung gewünscht: Wie kann ich das besser an die Kollegen bringen?“ (IN63, 43).

Darüber hinaus soll auch der Zusammenhang von Projekten und AGs mit dem Programm KULTURleben! deutlicher gemacht werden, sodass sowohl für die Schüler:innen als auch deren Eltern die tiefere Bedeutung der Angebote unmittelbar erkennbar wird.

„Die Schüler, die beteiligt sind, beziehungsweise die Eltern, die wissen, da wird was Tolles gemacht, aber ob das gleich mit dem Programm KULTURleben! in Verbindung gesetzt wird, das glaube ich weniger. Also brauchen wir noch etwas, wie man sich das besser auf die Fahne schreiben könnte“ (IN63, 35).

Zu diesem Zweck wird eine verstärkte Reflexion von Aktivitäten als oberste Priorität angesehen, um den kulturellen Hintergrund von Projekten und AGs stärker zu verdeutlichen.

„(...) um zu zeigen, was wir da gerade machen, ist eben ein kulturelles Projekt und eben vielleicht ein Projekt des KULTURleben!, damit das mehr ins Zentrum rückt, weil meine Schülerinnen und Schüler beispielsweise, die finden die Theater-AG ganz toll, aber die reflektieren nicht. Die wissen, dass man in den zwei Stunden in der Woche unheimlich viel Spaß hat und da können sie alles tun und sein, was sie wollen sozusagen, aber denen fehlt dann diese Verbindung, dass das, was sie gerade machen, ein Teil von Kulturschaffen ist. Das ist irgendwie besonders wichtig“ (IN63, 61).

9 Schüler:innenpartizipation entlang und jenseits von Gremienstrukturen

In den nachfolgenden Kapiteln wird die Partizipation der Schüler:innen in den Fokus gerückt und analysiert, wie die Kinder und Jugendlichen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten in Bezug auf die Kulturelle Schul- und Unterrichtsentwicklung einschätzen. Darüber hinaus wird betrachtet, wie die Schüler:innen die spezifische Arbeit der Schüler:innenvertretungen wahrnehmen und bewerten. Abschließend werden bestehende Repräsentations- und Kommunikationsprobleme hinsichtlich der Mitbestimmung diskutiert.

9.1 Schüler:innenmitbestimmung in der Kulturellen Schul- und Unterrichtsentwicklung

Eines der relevantesten Ziele der KULTURleben!-Schulen stellt die Ermöglichung zahlreicher Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Seiten der Schüler:innen dar. Im Rahmen der Teilnahme an KULTURleben! möchten die Schulen bereits bestehende Mitbestimmungsmöglichkeiten erweitern und gleichzeitig Raum für neue Formen der Partizipation schaffen. So sollen den Schüler:innen einerseits mehr Mitspracherechte in Bezug auf den Unterricht selbst ermöglicht und andererseits zahlreiche Gelegenheiten zur Einbringung von Ideen auch außerhalb des Unterrichts geboten werden. Von einer stärkeren Einbeziehung der Schüler:innen erhoffen sich die Lehrkräfte, neue Impulse zu gewinnen und sowohl die Schule im Allgemeinen als auch den Unterricht in gemeinschaftlicher Arbeit weiterentwickeln zu können (vgl. Kap. 4 u. 8).

Zu diesem Zweck signalisiert ein Großteil der Lehrkräfte laut eigenen Angaben eine hohe Offenheit für Vorschläge und Ideen seitens der Schüler:innen und bietet diesen die Möglichkeit, auch außerhalb des Unterrichts auf sie zuzugehen und ihre Vorstellungen und Wünsche zu präsentieren. Darüber hinaus finden stellenweise Klassenratsstunden statt, in denen Anliegen und Ideen geäußert und im Plenum diskutiert werden können, welche anschließend an die Schulleitung oder die KULTURleben!-Gruppe weitergetragen werden und somit auf einer ‚höheren Ebene‘ Berücksichtigung finden (vgl. u.a. Kap. 8.2, 8.6). Neben den Klassenratsstunden besteht zudem die Möglichkeit, sich in der SV zu beteiligen, die sich verstärkt für Interessen der Schüler:innenschaft einsetzt und diese ebenfalls an höhere Organe, wie die Schulleitung, weiterleitet (vgl.

u.a. Kap. 8.2, 8.5, 8.6). In Folge der Corona-Pandemie wurde die herkömmliche SV-Arbeit jedoch stark eingeschränkt, weswegen Alternativen – wie zum Beispiel die Verlagerung der Arbeit auf den digitalen Raum – gefunden werden mussten (vgl. Kap. 8.2). Ein besonderer Stellenwert kommt im Rahmen von KULTURleben! darüber hinaus der Veranstaltung von Runden Tischen zu, an denen neben Lehrkräften i.d.R. auch einige Eltern- und Schülervertreter:innen sowie Kulturvermittler:innen und Kooperationspartner:innen anwesend sind. Ziel ist es, in einen gleichwertigen Austausch über Ideen zu treten, in der alle Parteien ihre Meinung äußern und zu gemeinsamen Entscheidungen kommen können (vgl. Kap. 4 u. 8).

Positiv hervorzuheben ist, dass insgesamt mehr Schüler:innen positive Effekte (21,5%) als negative Effekte (16,1%) hinsichtlich ihrer Partizipationsmöglichkeiten seit der Teilnahme an KULTURleben! wahrnehmen (vgl. Kap. 7.2 u. 7.4). Dennoch sind insgesamt lediglich rund 36% der befragten Schüler:innen der Meinung, Einfluss auf wichtige Entscheidungen im Schulgeschehen nehmen zu können. In ähnlichem Ausmaß werden Einflussmöglichkeiten auf Unterrichtsthemen (29,8%) sowie auf die Planung kultureller Projekte (34,2%) wahrgenommen, was gewissermaßen in Differenz zur Sichtweise der Gesamtlehrer:innenschaft steht, bei denen insgesamt 63% angeben, die Schüler:innen ausreichend an der Gestaltung des kulturellen Schulprofils zu beteiligen. Anzumerken ist jedoch, dass sich die Angaben hinsichtlich wahrgenommener Mitbestimmungsmöglichkeiten sowohl seitens der Schüler:innen- als auch Lehrer:innenschaft zwischen den Schulen stark unterscheiden. So nimmt die Zustimmung hinsichtlich bestehender Partizipationsmöglichkeiten für die Schüler:innen auf Seiten der Lehrkräfte je nach Schule Werte zwischen rund 24% und 93% an (vgl. Kap. 7.4). Diese Befunde werden in Kapitel 10.1 im Rahmen der Diskussion nochmals aufgegriffen.

Eine weitere Auffälligkeit in diesem Kontext besteht zudem in dem Befund, dass sich Schüler:innen, die bereits an Runden Tischen partizipiert haben, in stärkerem Umfang ausreichend beteiligt fühlen als Schüler:innen, die derartige Mitbestimmungsstrukturen zum Befragungszeitpunkt noch nicht in Anspruch genommen haben (vgl. Kap. 7.4). Dieser Unterschied kann auch durch einen t-Test bestätigt werden: So zeigt sich ein statistisch hochsignifikanter Unterschied zwischen den Teilnehmenden an Runden Tischen und jenen, die zum Befragungszeitpunkt noch nicht daran teilgenommen haben. Die Bewertung der Beteiligung an kulturellen Prozessen durch die Nicht-Teilnehmenden an Runden Tischen liegt im Durchschnitt um 0,38 Punkte niedriger (95%-Konfidenzintervall [0.19, 0.57], $T=3,95$, $p<0,001$).

Da mehrere Studien Unterschiede in den wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten in Abhängigkeit von der besuchten Jahrgangsstufe der Schülerinnen und Schüler feststellen konnten (vgl. Kap. 2.2), wurde ein

neues Item „Einschätzung der Mitbestimmungsmöglichkeiten“ aus den vier Items zu wahrgenommenen Einflussmöglichkeiten innerhalb und außerhalb des Unterrichts¹⁰ gebildet, um eventuelle Unterschiede zwischen den Jahrgangsstufen zu untersuchen. Zur Bestimmung der internen Konsistenz wurde Cronbachs Alpha berechnet, wobei die interne Konsistenz mit einem Wert von $\alpha = ,71$ als „gut“ (vgl. Streiner 2003) beurteilt werden kann. Die Werte der Items wurden anschließend addiert und durch die Anzahl der Items geteilt, sodass die neue Variable „Einschätzung der Mitbestimmungsmöglichkeiten“ Werte zwischen 1 (= „Ich verfüge über überhaupt keine Mitbestimmungsmöglichkeiten.“) und 4 (= „Ich verfüge über volle Mitbestimmungsmöglichkeiten.“) annehmen kann. Im Gegensatz zu den in Kapitel 2.2 angeführten Studienergebnissen zeigt sich bei Betrachtung der prozentualen Werte keine Tendenz, dass höhere Jahrgangsstufen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten im Vergleich zu niedrigen Jahrgängen schlechter einschätzen. So variieren die Werte der Schüler:innen, die angeben, über ausreichend Mitbestimmungsmöglichkeiten zu verfügen, in allen Klassenstufen – mit Ausnahme der Jahrgangsstufe 7 – jeweils zwischen 14,2% und 25,8%, wobei sich jedoch kein Muster im Sinne einer Abnahme der Werte mit ansteigender Klassenstufe erkennen lässt. Auffallend ist, dass in Jahrgangsstufe 12 lediglich 7% der Schüler:innen der Meinung sind, über ausreichend Mitbestimmungsmöglichkeiten zu verfügen, wodurch sich der Wert im Vergleich zu allen restlichen Jahrgangsstufen negativ unterscheidet. In Jahrgangsstufe 13 sind es hingegen fast ein Viertel der Schüler:innen (23,4%) die ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten als ausreichend einschätzen. Erwartungsgemäß zeigt auch der Posthoc-Test der ANOVA keine eindeutigen Tendenzen. Signifikante Unterschiede ($p < 0,05$) können lediglich zwischen den Klassenstufen 5 und 12, 6 und 12 sowie 8 und 12 festgestellt werden, wobei Schüler:innen der 12. Klassenstufe ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten in allen Vergleichen signifikant schlechter bewerten.

9.2 Die Bewertung der SV-Arbeit durch die Schüler:innen

Bezogen auf die Arbeit der SV gibt zum Befragungszeitpunkt über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler an, zu wissen, wie sie die Schüler:innenvertretung kontaktieren können (51,8%), wobei sich jedoch nur etwas über ein Drittel der befragten Schüler:innen (34,7%) gut über die SV informiert fühlt. Hierbei berichten lediglich 8,5% der Schüler:innen schon einmal aktiv die SV eingeschaltet

¹⁰ Es handelt sich um die Items V083 („Wir Schüler:innen haben Einfluss darauf, mit welchen Themen wir uns im Unterricht beschäftigen.“), V084 („Wir Schüler:innen können darüber mitentscheiden, welche Kunst-, Musik- oder Schauspielprojekte geplant und durchgeführt werden.“), V085 („Wir Schüler können eigene Projekte vorschlagen und umsetzen.“) und V086 („Wir Schüler können wichtige Entscheidungen beeinflussen.“).

zu haben. Dennoch äußert sich über die Hälfte der Schüler:innen (54,4%) zufrieden mit der Arbeit der SV im Hinblick auf die Vertretung der Schülerinteressen (vgl. Abbildung 80).

Bewertung der SV durch die Schüler:innen

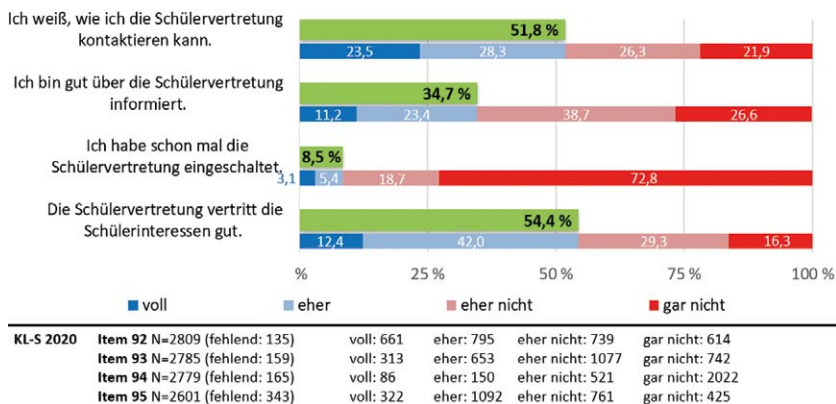


Abb. 80: Bewertung der SV durch die Schüler:innen (schulübergreifend)

Auffallend ist, dass nur ein Viertel der befragten Schüler:innen (24,9%), die angeben, „gar nicht“ oder „eher nicht“ über die SV informiert zu sein, eine positive Bewertung der Interessenvertretung durch die SV abgeben. Aus diesem Grund wurde eine ANOVA durchgeführt, um mögliche Unterschiede in der Bewertung der Interessenvertretung durch die SV in Abhängigkeit vom Informationsgrad über die SV zu prüfen. Der Grad der Informiertheit wurde hierbei in vier Gruppen eingeteilt: „gar nicht“ ($n=659$, $M=1.95$, $SD=0.94$), „eher nicht“ ($n=990$, $M=2.48$, $SD=0.75$), „eher“ ($n=619$, $M=2.82$, $SD=0.75$) und „voll“ ($n=305$, $M=3.15$, $SD=0.90$). Die ANOVA ergab ein hochsignifikantes Ergebnis ($p<0,001$), was bedeutet, dass die Bewertung der Interessenvertretung durch die SV eine statistisch hochsignifikante Variation in Abhängigkeit vom Informationsgrad über die SV zeigt. Da eine ANOVA jedoch lediglich einen Hinweis auf das Vorliegen von Gruppenunterschieden gibt, ohne zu bestimmen, zwischen welchen Gruppen diese Unterschiede bestehen, wurde zusätzlich der Posthoc-Test ‚Games Howell‘ durchgeführt, um genauere Aufschlüsse zu erhalten. Dieser Test ergab hochsignifikante Unterschiede zwischen allen möglichen Variationen der Gruppen ($p<0,001$). Besonders auffällig erscheint jedoch die Differenz der Mittelwerte zwischen den Schüler:innen, die sich als „voll“ informiert ansehen und jenen, die angeben, „gar nicht“ informiert zu sein, mit einem Wert von 1,20.

Darüber hinaus zeigen sich auffällige Ergebnisse zwischen der Bewertung der SV, der Bewertung der Schule und dem Wunsch nach Verbleib am Wohnort. Von den Schüler:innen, die eine positive Bewertung der SV abgeben, sind rund 86% gerne an ihrer jeweiligen Schule und fast 60% würden es als schwierig empfinden, ihren derzeitigen Wohnort zu verlassen. Auch hier ergaben Mittelwertvergleiche mittels einer ANOVA hochsignifikante Ergebnisse ($p < 0,001$) und der Post-Hoc-Test ‚Games Howell‘ zeigt, dass sich vor allem die Gruppe derjenigen, die bei der Aussage „Es würde mir schwerfallen, von hier wegzugehen“ mit „trifft überhaupt nicht zu“ geantwortet haben, von den anderen Gruppen in der Bewertung der SV hochsignifikant unterscheidet ($p < 0,001$). Lediglich die Antwortkategorie „trifft eher nicht zu“ zeigt kein signifikantes Ergebnis im Vergleich zur Kategorie „trifft gar nicht zu“ ($p > 0,05$). Darüber hinaus zeigen Schüler:innen, die bei der Aussage „Ich bin gerne an dieser Schule“ für „trifft vollkommen zu“ gestimmt haben, hochsignifikante Unterschiede in der Bewertung der SV im Vergleich zu denjenigen, die für eine schlechtere Kategorie gestimmt haben ($p < 0,001$). So bewerten Schüler:innen, die bei dem Item „Ich bin gerne an dieser Schule“ mit „trifft vollkommen zu“ geantwortet haben, die Interessensvertretung durch die SV¹¹ mit einem Durchschnittswert von 2,70 insgesamt positiver als Schüler:innen, die bei selbigem Item „trifft gar nicht zu“ ausgewählt haben. Bei zuletzt genannter Gruppe lässt sich hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Interessensvertretung durch die SV ein geringerer Durchschnittswert von 2,02 feststellen.

Denkbar wären zudem signifikante Unterschiede hinsichtlich der Bewertung der Interessensvertretung durch die SV zwischen Schüler:innen in spezifischen Mitbestimmungsstrukturen außerhalb der Schule und jenen, die nicht in solchen Strukturen vertreten sind, gewesen. Bei einer Untersuchung stellte sich jedoch Gegenteiliges heraus. So liegen keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Bewertung der SV zwischen Schüler:innen, die sich längerfristig politisch engagieren und jenen, die dies nicht tun, vor. Ebenso gibt es diesbezüglich keine Unterschiede zwischen Schüler:innen, die schon einmal an einem Runden Tisch teilgenommen haben und jenen, die bisher noch nicht daran teilgenommen haben.

Auch zwischen soziodemografischen Merkmalen und der Bewertung der SV zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Es macht weder einen Unterschied, ob die Schüler:innen in einem Akademikerhaushalt leben oder nicht, noch ob sie einen Migrationshintergrund besitzen. Auch hinsichtlich des Alters oder des Notendurchschnitts zeigen sich keine Unterschiede in der Bewertung der SV. Lediglich im Hinblick auf das Geschlecht scheint sich die Bewertung der SV

11. Hierbei handelt es sich um das Item „Die Schülervertretung vertritt die Interessen der Schüler:innen gut“, welches mittels einer vierstufigen Antwortskala (4= ‚stimme voll zu‘, 3= ‚stimme eher zu‘, 2= ‚stimme eher nicht zu‘, 1= ‚stimme gar nicht zu‘) beantwortet werden konnte.

etwas zu unterscheiden. So bewerten männliche Schüler die Interessenvertretung durch die SV signifikant etwas schlechter als weibliche Schülerinnen; die Mittelwertdifferenz beträgt hier 0,12 bei einem p-Wert von $<0,05$.

9.3 Repräsentations- und Kommunikationsprobleme der Mitbestimmung

Im Rahmen der Datenauswertung ließen sich Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen hinsichtlich deren Repräsentation in spezifischen Mitbestimmungsstrukturen erkennen, welche vor allem bei einem Vergleich zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund¹² deutlich werden.

Hinsichtlich des langfristigen politischen Engagements (z.B. Mitgliedschaft in einer Partei, Jugendorganisation, Gewerkschaft oder Bürgerinitiative) gaben 8,5% der Schüler:innen, bei denen Zuhause kein Deutsch gesprochen wird, an, regelmäßig aktiv zu sein. Der Anteil an Schüler:innen, die Deutsch und eine andere Sprache im eigenen Haushalt sprechen, lag mit einem Wert von 7,1% nur knapp darunter, während von den Schüler:innen, bei denen Zuhause ausschließlich Deutsch gesprochen und folglich kein Migrationshintergrund angenommen wird, lediglich 4,6% angaben, langfristig politisch aktiv zu sein. Eine Odds-Ratio-Berechnung kann diesen Unterschied bestätigen. So ist die relative Chance, sich politisch zu engagieren, bei Schüler:innen mit Migrationshintergrund um 61,7% höher als bei Schüler:innen ohne Migrationshintergrund (95%-Konfidenzintervall [1.162, 2.241], $p<0,05$).

Noch stärker tritt dieser Unterschied bei der Teilnahme an Runden Tischen im Schulkontext hervor: Hier gaben 12,2% der Schüler:innen mit ausschließlich nichtdeutscher Sprache und immerhin knapp 6% der Schüler:innen mit nicht-deutscher und deutscher Sprache im eigenen Haushalt an, bereits an Runden Tischen partizipiert zu haben, wohingegen dies auf lediglich 2,5% der Schüler:innen zutraf, in deren Haushalt ausschließlich Deutsch gesprochen wird. In diesem Fall zeigt das Odds Ratio, dass die relative Chance, an Runden Tischen teilzunehmen bei Schüler:innen mit Migrationshintergrund 2,81-mal so hoch ist wie bei Schüler:innen ohne Migrationshintergrund (95%-Konfidenzintervall [1.890,

12 Der Migrationshintergrund wurde im Rahmen der Studie über die Zuhause gesprochenen Sprachen erfasst. Die Schüler:innen konnten zwischen den Optionen: „ausschließlich Deutsch“, „Deutsch und eine andere Sprache“ sowie „gar kein Deutsch“ wählen. Eine derartige Operationalisierung wurde aufgrund der Erkenntnisse von Kemper (2015: 223) ausgewählt, welcher in seiner Studie zeigen konnte, „dass unter den nach KMK-Definition verfügbaren Migrationsmerkmalen die nichtdeutsche Familiensprache das bedeutsamste Einzelmerkmal zur Erfassung von Schülern mit Migrationshintergrund darstellt.“ Da der Migrationshintergrund zunächst keinen zentralen Forschungsgegenstand im Rahmen des Projektes darstellte, wurde diese verkürzte Erhebungsform gewählt.

4.187], $p < 0,001$). Darüber hinaus fällt bei der Betrachtung der Anteilswerte an Runden Tischen auf, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund über die Hälfte (60,4%) der Teilnehmenden ausmachen, obwohl deren Fallzahl in der Gesamtstichprobe im Vergleich zu Schüler:innen ohne Migrationshintergrund insgesamt deutlich geringer ist.

Auch hinsichtlich der Teilnahme an Schüler:innenvertretungen sowie bei Fridays-for-Future-Demonstrationen zeigen sich prozentual höhere Quoten bei Schüler:innen mit Migrationshintergrund, wenngleich diese nicht ganz so stark ausgeprägt sind wie bei der Teilnahme an Runden Tischen und dem langfristigen politischen Engagement. Die Odds-Ratio-Berechnung ergibt, dass die relative Chance, Mitglied der SV zu sein für Schüler:innen mit Migrationshintergrund um 68,7% höher ist im Vergleich zu Schüler:innen ohne Migrationshintergrund (95%-Konfidenzintervall [1.315, 2.152], $p < 0,001$). Für die Teilnahme an Fridays-for-Future lässt sich hingegen kein signifikant höheres Odds Ratio bei Schüler:innen mit Migrationshintergrund feststellen.

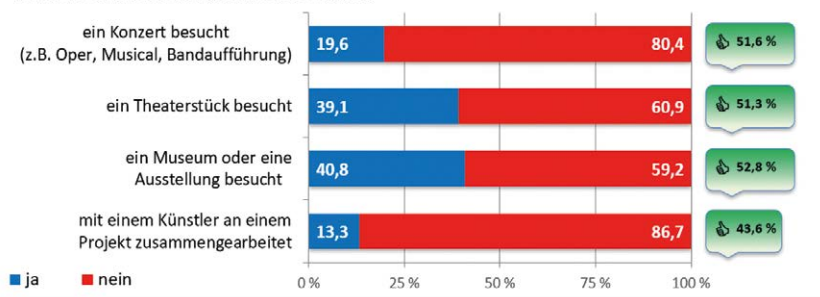
Bei Betrachtung möglicher Geschlechterunterschiede lässt sich in Bezug auf das langfristige politische Engagement ($m=52,3\%$; $w=45,8\%$; $d=2\%$) sowie die Teilnahme an Runden Tischen ($m=53,8\%$; $w=44,3\%$; $d=1,9\%$) insgesamt ein höherer männlicher Anteil konstatieren, während die weiblichen Kinder und Jugendlichen etwas stärker bei Fridays-for-Future-Demonstrationen ($w=52,8\%$; $m=43,1\%$; $d=4,1\%$) sowie in Ämtern, wie der Schüler:innenvertretung oder als Klassensprecherinnen ($w=51\%$; $m=48,3\%$; $d=0,7\%$) aktiv sind. Auch hier wurden Odds Ratios berechnet, die jedoch bei der Teilnahme an Runden Tischen und politischem Engagement keine signifikant höheren Chancen für männliche Schüler ergeben. Auch bei der Teilnahme an Fridays-for-Future-Demonstrationen sowie bei Ämtern in der Schüler:innenvertretung gibt es keine signifikant höheren Chancen im Vergleich von weiblichen und männlichen Kindern und Jugendlichen.

9.4 Kulturelle Teilhabe

Hinsichtlich der Teilhabe in Bezug auf kulturelle Angebote, die mit der Schule besucht werden konnten, lassen sich für das Schuljahr 2019/20 die höchsten Teilnahmequoten bei Museums- und Ausstellungsbesuchen (40,8%) sowie Theateraufführungen (39,1%) feststellen. Immerhin rund ein Fünftel aller Schüler:innen gab des Weiteren an, gemeinsam mit der Schule ein Konzert in Form einer Bandaufführung, eines Musicals, einer Oper o.ä. besucht zu haben. Die geringste Teilnahmequote lässt sich bei Künstlerprojekten feststellen: hier gaben nur 13,3% aller Schüler:innen an, bereits gemeinsam mit einem Künstler bzw. einer Künstlerin ein derartiges Projekt realisiert zu haben (vgl. Abbildung 81).

Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/2020

Ich habe im letzten Jahr mit der Schule...



KL-S 2020 Item 70 N=2792 (fehlend: 151) ja: 546 / nein: 2246 Item 71 N=2312 (fehlend: 631) pos.: 1193 / neg.: 1119
 Item 72 N=2802 (fehlend: 141) ja: 1096 / nein: 1706 Item 73 N=2371 (fehlend: 572) pos.: 1217 / neg.: 1154
 Item 74 N=2782 (fehlend: 161) ja: 1136 / nein: 1646 Item 75 N=2382 (fehlend: 561) pos.: 1258 / neg.: 1124
 Item 76 N=2759 (fehlend: 184) ja: 367 / nein: 2392 Item 77 N=2222 (fehlend: 721) pos.: 969 / neg.: 1253

Abb. 81: Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/20 (schulübergreifend)

Bei einem Vergleich der Teilnahme von Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund fällt auf, dass Schüler:innen, die über einen Migrationshintergrund verfügen, sowohl an Theater- und Konzertbesuchen als auch an Künstlerprojekten sowie Museums- und Ausstellungsbesuchen prozentual häufiger teilgenommen haben. So gaben beispielsweise 17,1% der Schüler:innen mit Migrationshintergrund an, im Schuljahr 2019/20 zusammen mit einem Künstler bzw. einer Künstlerin an einem Projekt gearbeitet zu haben, wohingegen die Teilnahmequote bei den Schüler:innen ohne Migrationshintergrund lediglich bei 11,1% lag. Das Odds Ratio ergibt hier einen Wert von 1,649, was bedeutet, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schüler:innen ohne Migrationshintergrund eine um 64,9% erhöhte Chance haben, an einem Künstlerprojekt teilzunehmen (95%-Konfidenzintervall [1.319, 2.061]. Dieser Unterschied ist zudem hochsignifikant ($p < 0,001$).

Auch mit Blick auf den Besuch eines Theaterstücks lässt sich ein hochsignifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen feststellen. Während 43,3% der Schüler:innen mit Migrationshintergrund angaben, im Schuljahr 2019/20 mit der Schule ein Theaterstück besucht zu haben, liegt die Teilnahmequote bei den Schüler:innen ohne Migrationshintergrund etwas geringer bei 36,8%. Eine Berechnung des Odds Ratio ergibt, dass die relative Chance, ein Theaterstück zu besuchen, für Schüler:innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund um 31,5% höher ist (95%-Konfidenzintervall [1.123; 1.539]; $p < 0,001$).

Auch in Bezug auf Konzertbesuche ergibt die Berechnung des Odds Ratio, eine höhere relative Chance für Schüler:innen mit Migrationshintergrund. So ist die relative Chance, ein Konzert zu besuchen, für Schüler:innen mit Migrationshintergrund um 33,7% höher als für Schüler:innen ohne Migrationshintergrund, wobei der Unterschied signifikant ist (95%-Konfidenzintervall [1.104; 1.620], $p < 0,05$). Insgesamt haben 22,6% der Schüler:innen mit Migrationshintergrund an einem Konzertbesuch teilgenommen, während es bei den Schüler:innen ohne Migrationshintergrund weniger als ein Fünftel waren (17,9%).

Der geringste Unterschied zwischen beiden Gruppen hinsichtlich der Teilnahmequote lässt sich hingegen bei Museums- und Ausstellungsbesuchen feststellen. Während 42,2% der Schüler:innen mit Migrationshintergrund angaben, ein Museum oder eine Ausstellung besucht zu haben, sind es bei den Schüler:innen ohne Migrationshintergrund 39,7%. Bei der Berechnung des Odds Ratio ergibt sich, dass die relative Chance, ein Museum oder eine Ausstellung zu besuchen, für Schüler:innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schüler:innen ohne Migrationshintergrund zwar um 11,8% höher ist; jedoch ist dieser Unterschied nicht signifikant (95%-Konfidenzintervall [0.955; 1.309], $p > 0,05$).

Bei Betrachtung weiblicher und männlicher Kinder und Jugendlicher lassen sich hingegen keine großen Unterschiede in den Teilnahmequoten feststellen. So hat in beiden Gruppen knapp ein Fünftel im Schuljahr 2019/20 an einem Konzertbesuch teilgenommen ($m=19,2\%$, $w=19,9\%$) und jeweils rund 41% haben gemeinsam mit der Schule ein Museum oder eine Ausstellung besucht ($m=40,8\%$, $w=40,9\%$). Folglich ergibt auch die Berechnung der Odds Ratio, dass die relative Chance, ein Konzert¹³ oder ein Museum bzw. eine Ausstellung¹⁴ zu besuchen, für männliche Schüler in etwa gleich hoch ist wie für weibliche Schülerinnen. Auch im Hinblick auf die Teilnahme an Künstlerprojekten weisen beide Gruppen ähnlich hohe Teilnahmequoten auf ($m=14,2\%$, $w=12,7\%$) und es ergibt sich kein signifikanter Unterschied.

Lediglich in Bezug auf den Besuch eines Theaterstücks lässt sich ein kleiner Unterschied zwischen beiden Gruppen feststellen. Während 36,8% der männlichen Schüler an einem Theaterbesuch teilgenommen haben, sind es bei den weiblichen Schülerinnen 41,7%. Bei Berechnung des Odds Ratio ergibt sich ein Wert von 0,815 (95%-Konfidenzintervall [0.698; 0.951]), was bedeutet, dass die relative Chance, ein Theater zu besuchen, für männliche Schüler um 18,5% geringer ist im Vergleich zu weiblichen Schülerinnen. Zudem ist der Unterschied signifikant ($p < 0,05$).

13 Die Odds Ratio liegt bei 0,96 (95%-Konfidenzintervall [0.795; 1.162], $p > 0,05$).

14 Die Odds Ratio liegt bei 0,94 (95%-Konfidenzintervall [0.853; 1.159], $p > 0,05$).

10 Zusammenfassung und Diskussion

Im Nachfolgenden werden die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst und im Hinblick auf den aktuellen Forschungsstand diskutiert. Hierbei soll in einem ersten Schritt der Frage nachgegangen werden, inwiefern mittels Kultureller Bildung eine neue Ebene der Schüler:innenpartizipation ermöglicht werden kann (Kap. 10.1). In einem weiteren Schritt wird der Mehrwert Kultureller Bildungsprogramme im Vergleich zu additiven kulturellen Angeboten diskutiert (Kap. 10.2), bevor abschließend auf die Rolle von Unterstützungssystemen in Schulentwicklungsprozessen eingegangen wird (Kap. 10.3).

10.1 Eine neue Ebene der Schüler:innenpartizipation in der Kulturellen Bildung?

Da die Vermittlung von Partizipation und demokratischen Prozessen über künstlerische und kreative Methoden einen zentralen Schwerpunkt des Programms KULTURleben! charakterisiert, werden die erhobenen Befunde hinsichtlich der Schüler:innenpartizipation abschließend zusammenfassend betrachtet und kritisch diskutiert. So zielt das Programm KULTURleben! auf eine Erweiterung diverser Partizipationsmöglichkeiten für alle Schülerinnen und Schüler, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichtsgeschehens, ab. Neben gängigen informellen (z.B. aktives Zugehen auf Lehrpersonen) sowie formellen Strukturen (z. B. Beteiligung in der SV) sollen hierbei zugleich neue Formen der Partizipation für die Schüler:innen etabliert werden, beispielsweise im Rahmen sogenannter ‚Runder Tische‘ (vgl. Kap. 4.3.3). Inwiefern diese Ziele von den am Programm teilnehmenden Schulen verfolgt bzw. erreicht worden sind, und ob in diesem Zuge von einer „neuen Ebene der Schüler:innenpartizipation“ gesprochen werden kann, soll nachfolgend kritisch diskutiert werden.

Als positiv hervorheben lässt sich zunächst der Befund, dass bei Betrachtung aller Schulen insgesamt mehr Schüler:innen positive (21,5%) als negative Effekte (16,1%) hinsichtlich ihrer Partizipationsmöglichkeiten seit der Teilnahme an KULTURleben! wahrnehmen. Zugleich geht an jeder Schule jedoch jeweils über die Hälfte der Schüler:innenschaft von keinen Veränderungen in Bezug auf ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten aus. Bei Betrachtung der konkreten Arten der Partizipation lässt sich der höchste Wert in Bezug auf das Vorschlagen und Umsetzen eigener Projekte feststellen. Fast 60% aller Schülerinnen und Schüler geben an, dass an ihrer Schule Raum bestehe, um eigene Projektideen

zu realisieren. In Bezug auf die Planung und Durchführung kultureller Projekte, wie Kunst-, Musik- oder Schauspielprojekte, nimmt hingegen lediglich über ein Drittel der Schüler:innen (34,2%) Einflussmöglichkeiten wahr, während hinsichtlich der Auswahl von Unterrichtsthemen knapp 30% Mitbestimmungsmöglichkeiten konstatieren (vgl. Kap. 7.2 u. 7.4). Auffällig ist an dieser Stelle, dass insgesamt starke Unterschiede zwischen der Sichtweise der Schüler:innen und der Lehrkräfte bestehen. So lässt sich auf Seiten der Lehrer:innen insgesamt eine deutlich positivere Einschätzung der Einflussmöglichkeiten seitens der Schüler:innenschaft erkennen: 63% aller befragten Lehrkräfte sind der Meinung, die Schüler:innen ausreichend an der Gestaltung des kulturellen Schulprofils zu beteiligen. Eine derartige Diskrepanz zwischen Lehrer:innen- und Schüler:innenwahrnehmung konnte zuvor auch im Rahmen anderer Studien festgestellt werden (vgl. u.a. Müller-Kuhn et al. 2020; Rieker et al. 2016) und wird stellenweise etwas abschätzig mit einer Form von „Scheinpartizipation“ (Gamsjäger/Wetzelhütter 2020: 207) assoziiert, was verdeutlicht, dass sich „Partizipation von Kindern häufig in einem Spannungsfeld bewegt, bei dem diese sowohl als Lernfeld oder Ermächtigungskontext als auch als fremdbestimmte Inszenierung bzw. als Farce erlebt werden kann“ (Gamsjäger/Wetzelhütter 2020: 195). Dieser Befund macht auf die besondere Bedeutung der Berücksichtigung der vier Qualitätsdimensionen von Partizipation nach Lundy (2007) aufmerksam, welche verdeutlichen, dass es wichtig ist, dass Schüler:innen ihre Meinungen nicht nur äußern können, sondern dass diese letztlich auch gehört werden und einen Einfluss (*influence*) auf ihre lebensweltnahen Entscheidungsprozesse haben (vgl. 2.1). Der Befund von Rieker et al. (2016), dass Kinder und Jugendliche, die bereits positive Partizipationserfahrungen gemacht haben, insgesamt höhere Beteiligungsquoten aufweisen, unterstreicht die besondere Relevanz, Formen der ‚Scheinpartizipation‘ zu vermeiden und eine Erfüllung der vier Qualitätsdimensionen für Partizipation nach Lundy (2007) sicherzustellen.

Anzumerken ist des Weiteren, dass sich neben den Unterschieden in der Beurteilung der Mitbestimmungsmöglichkeiten zwischen Schüler:innen- und Lehrkräfteperspektive auch starke Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen feststellen lassen. So nimmt beispielsweise die Zustimmungquote der Lehrkräfte zu der Aussage, dass Schülerinnen und Schüler an der Ausgestaltung des Kulturprofils beteiligt werden, je nach Schule Werte zwischen rund 24% und 93% an, was eine sehr starke – fast schon maximale – Diskrepanz dargestellt. Darüber hinaus variieren auch die Ansichten der Schüler:innenschaften zwischen den einzelnen Schulen – wenn auch nicht so stark wie bei den Lehrkräften (vgl. Kap. 7.4 u. 8). Dies lässt sich mit der sehr verschiedenen ausgelegten Realisierung der Idee, eine kulturbezogene Schulentwicklung zu verfolgen, erklären: Die Mitwirkung an einem Schulentwicklungsprogramm wie

KULTURleben! stellt jeweils ein Einzelschulspezifikum dar, das von den schulischen Akteuren individuell ausgelegt und verschieden umgesetzt wird.

Hinsichtlich der Mitbestimmungsmöglichkeiten innerhalb des Unterrichts lässt sich kein guter Vergleich zu den in Kapitel 2.2 dargestellten Studien ziehen. So bezog sich das Item zur Unterrichtsmitbestimmung in der vorliegenden Studie ausschließlich auf das Unterrichtsthema und nicht auf Unterrichtsformate, Prüfungsformen etc., wie dies in anderen Studien der Fall ist (vgl. Wetzelhütter et al. 2013; Rieker et al. 2016; Müller-Kuhn et al. 2020). Zwar könnte die Diskrepanz zwischen der Einschätzung der Einflussnahme auf die Unterrichtsthemen und der Möglichkeit, eigene Projekte zu realisieren, als weitere Bestätigung der These, dass Schüler:innenpartizipation primär an den „Randbereichen“ (Wetzelhütter et al. 2013: 163) von Schule stattfindet, gesehen werden, jedoch sind insbesondere Unterrichtsthemen i.d.R. sehr strikt durch den Lehrplan festgelegt, sodass die eher geringen Zustimmungswerte kaum verwunderlich sind. Rückblickend erscheint an dieser Stelle eine Einbindung von Items sinnvoll, mit welchen der wahrgenommene Einfluss auf unterschiedliche Unterrichtsaspekte wie beispielsweise Mitbestimmung hinsichtlich Arbeitsformen (z. B. Gruppen- oder Partnerarbeit) oder Ergebnisdarstellungen (z. B. Textform oder kreative graphische Darstellungen), geprüft werden kann. Da ein zu großer Ausschluss von Beteiligungsmöglichkeiten am „Kerngeschäft Unterricht“ auf Seiten der Schüler:innen die Wahrnehmung fördern kann, auf zentrale Entscheidungen schlussendlich sowieso keinen Einfluss nehmen zu können, erscheint es wichtig, die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schüler:innen im Hinblick auf den Unterricht zu fördern und – sofern möglich – die Wünsche der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen. Und letztendlich wären bei einer Einschätzung, welche Auswirkungen eine Programmteilnahme auf die Unterrichtsentwicklung an den beteiligten Schulen zeitigen könne, zuvorderst die Fortbildungsmaßnahmen der Steuerungsebene auf ihre unterrichtsverändernden Motive und Maßnahmen hin zu analysieren, was die vorliegende Studie nicht intendierte.

Der in mehreren Studien ermittelte Befund, dass ältere Schüler:innen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten geringer einschätzen als jüngere Schüler:innen (vgl. u. a. Gamsjäger/Wetzelhütter 2020; Rieker et al. 2016; Müller-Kuhn et al. 2020), ließ sich anhand der Daten der vorliegenden Studie nicht bestätigen. Die Zustimmungswerte zu ausreichenden Mitbestimmungsmöglichkeiten schwankte zwischen den Jahrgangsstufen zwischen 7% und 25,8%, wobei sich jedoch kein Muster im Sinne einer Abnahme der wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten mit ansteigender Klassenstufe erkennen ließ (vgl. Kap. 9.1). Dieser Befund könnte als positives Ergebnis von KULTURleben! gedeutet werden, da sich das Gefälle zwischen höheren und niedrigeren Jahrgangsstufen auflösen scheint. Da im Rahmen der vorliegenden Studie jedoch kein Prä-Post-Design

verwendet wurde, ist unklar, wie die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten vor der Teilnahme an KULTURleben! zwischen den unterschiedlichen Jahrgängen aussahen, wodurch an dieser Stelle lediglich Vermutungen ange stellt werden können.

Als positiv hervorheben lässt sich hingegen der Befund, dass das Ziel, verstärkte Partizipationsmöglichkeiten auf Seiten der Schüler:innen durch die Bereitstellung neuartiger Beteiligungsstrukturen (z. B. Runde Tische) zu schaffen, Erfolg zu haben scheint. So lässt sich ein hochsignifikanter Unterschied in der Wahrnehmung der Beteiligungsmöglichkeiten zwischen Schüler:innen, die bereits an derartigen Formaten partizipiert haben und jenen, die dies nicht haben, feststellen. Ein derartiges Ergebnis verdeutlicht einerseits positive Effekte der angebotenen Mitbestimmungsstrukturen, macht andererseits zugleich jedoch auf eine gewisse Spaltung zwischen Schüler:innen, die Mitglieder in Gremienstrukturen sind, und der restlichen Schüler:innenschaft aufmerksam. Auch Rieker et al. (2016) konnten innerhalb ihrer Studie Unterschiede in den wahrgenommenen Partizipationschancen und folglich eine Spaltung zwischen Gremienmitgliedern und den restlichen Schüler:innen erkennen. Eine künftige Aufgabe lässt sich daher in der Stärkung von Gemeinschaftsgefühlen verorten, um die Schüler:innen stärker zu vereinen und Konkurrenzgefühlen entgegenzuwirken. So sollte jede/r Schüler:in vielmehr eigene Chancen durch das Bestehen formeller Strukturen wahrnehmen und Schüler:innen in bestimmten Ämtern als Vertreter:innen der eigenen Bedürfnisse und Wünsche ansehen. Dies setzt jedoch regelmäßige Austauschmöglichkeiten zwischen allen Schüler:innen und Parteien sowie das Ernstnehmen jedes/jeder Einzelnen voraus. Als problematisch erscheint in diesem Zuge jedoch eine hohe Unsicherheit im Wissen über formelle Mitbestimmungsstrukturen seitens der Schüler:innenschaft, was sich ebenfalls mit vorherigen Studienergebnissen deckt (vgl. u.a. Wetzelhütter et al. 2013). So gibt im Rahmen der vorliegenden Studie nur knapp über ein Drittel der Schüler:innen an, sich gut über die SV informiert zu fühlen (vgl. Kap. 9.2). An dieser Stelle zeigt sich eine dringende Notwendigkeit der Etablierung von besseren Informationsstrukturen sowie einer stärkeren Motivierung zur Wahrnehmung formeller Angebote durch die Schüler:innen. Zu diesem Zweck könnten die Stärkung der politischen Bildung der Kinder und Jugendlichen sowie eine Verbesserung des Klassenklimas erfolgreiche Instrumente sein, da beide Aspekte laut Gamsjäger & Wetzelhütter 2020 positive Effekte auf die formelle Partizipation von Schüler:innen zeigen. Zugleich konnten wir in unserer Studie einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen dem Grad der Informiertheit und der Beurteilung der Interessensvertretung durch die SV feststellen (vgl. Kap. 9.2), was ebenfalls den Stellenwert der Aufklärung über formelle Strukturen unterstreicht. Durch eine Adressierung aller Schülerinnen und Schüler kann auch der von Rieker et al. (2016) festgestellten Problematik,

dass Schule eher als ‚Übungsfeld‘ für diejenigen Schüler:innen fungiert, die bereits über gewisse Kompetenzen und Kenntnisse verfügen, entgegengewirkt werden. Vielmehr sollten tendenziell alle Kinder und Jugendlichen – und insbesondere diejenigen, die bislang wenig Erfahrung mit demokratischen und partizipativen Prozessen gemacht haben – erreicht werden, um höhere Partizipationsquoten auf beiden Seiten zu erzielen. Zu diesem Zweck leitet sich die Notwendigkeit ab, Schule stärker in Richtung eines „Lernfeld[es]“ (Rieker et al. 2016: 189) zu entwickeln, statt bloß ein „Übungsfeld“ (Rieker et al. 2016: 190) für Kinder und Jugendliche darzustellen, die bereits über partizipative Kenntnisse und Kompetenzen verfügen.

Bei Betrachtung von Partizipation im Sinne einer bloßen Teilhabe an kulturellen Angeboten statt im Sinne aktiver Mitbestimmung lassen sich positive Ergebnisse in Bezug auf mögliche Gruppenspaltungen erkennen. Wie in Kapitel 2.2 erwähnt, reicht das bloße Recht auf Partizipation oftmals nicht aus, um eine gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen sicherzustellen. Vielmehr erscheinen ‚wechselseitige Ausgrenzungsmechanismen‘ zu existieren, durch welche „[v]ielen Jugendlichen (...) der Zugang zu Partizipation von vorneherein durch ihr Geschlecht oder ihre Herkunft erschwert [ist]“ (Moser 2010: 322). Innerhalb der vorliegenden Studie lässt sich jedoch positiv hervorheben, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Hinblick auf die Teilhabe an kulturellen Angeboten, die gemeinsam mit der Schule wahrgenommen wurden, generell über gleiche Teilhabechancen wie Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund zu verfügen scheinen. So ließen sich im Rahmen der vorliegenden Studie prozentual sogar höhere Teilnahmequoten an allen abgefragten kulturellen Angeboten (Theaterbesuch, Konzertbesuch, Museums-/Ausstellungsbesuch, Künstlerprojekt) auf Seiten der Schüler:innen mit Migrationshintergrund feststellen. Ausgrenzungsmechanismen im Sinne von Moser (2010) konnten folglich nicht bestätigt werden, wobei angemerkt werden sollte, dass unklar ist, über welche anderweitigen Ressourcen die teilhabenden Schüler:innen mit Migrationshintergrund verfügen. So wäre es natürlich möglich, dass ein Großteil der teilhabenden Schüler:innen zwar über einen Migrationshintergrund, jedoch nicht zwangsläufig über schwache soziale oder finanzielle Ressourcen verfügt, wodurch es folglich zu keinen ‚wechselseitigen Ausgrenzungsmechanismen‘ kommt (vgl. Kap. 2.2).

Darüber hinaus ließen sich auch hinsichtlich der Teilhabe an spezifischen Gremien, wie beispielsweise der SV, keine Ausgrenzungen aufgrund eines Migrationshintergrundes oder des Geschlechts erkennen. Vielmehr ließen sich ganz im Gegenteil höhere Partizipationsraten in der SV sowie bei der Teilnahme an Runden Tischen auf Seiten der Schüler:innen mit Migrationshintergrund feststellen (vgl. Kap. 9.3). Diese Befunde decken sich zu Teilen mit den in Kapitel 2.2 angeführten Studienergebnissen, welche ebenfalls höhere Partizipationsraten

von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Schulkontext konstatieren (vgl. u.a. Stuth et al. 2020) und den stärkeren Partizipationsgrad beispielsweise auf den Wunsch nach kultureller, sozialer und/oder emotionaler Integration (vgl. Huth 2012) oder auch eine stärkere Betroffenheit der Gruppe je nach Themengebiet (vgl. Stuth et al. 2020) zurückführen.

Neben dem Migrationshintergrund konnten des Weiteren keine stark unterschiedlichen Teilhabequoten zwischen männlichen und weiblichen Kindern und Jugendlichen innerhalb der verschiedenen Gremien und folglich auch hier keine Ausgrenzungsmechanismen festgestellt werden (vgl. Kap. 9.3). Die von Rieker et al. (2016) sowie Burdewick (2003) gemachte Beobachtung, dass weibliche Schülerinnen eher „die Last der mit Mitbestimmungsmöglichkeiten verbundenen Verantwortung betonen“ (Rieker et al. 2016: 193), während die Jungen zu Teilen vielmehr den „Zugewinn an Einflussmöglichkeiten“ (Rieker et al. 2016: 193) hervorheben, konnte im Rahmen der vorliegenden Studie nicht genauer untersucht werden, macht jedoch auf einen interessanten geschlechtsspezifischen Aspekt aufmerksam, an dem weitere Forschung ansetzen kann, um die dahinterliegenden Wirkungsmechanismen genauer zu erforschen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass insbesondere die Ermöglichung innovativer Beteiligungsformate wie Runde Tische durchaus einen positiven Effekt auf die Partizipationschancen der Schülerinnen und Schüler hat und deren Beteiligung gewissermaßen auf eine „neue Ebene“ hebt. Nichtsdestotrotz erscheinen die allgemeinen Partizipationsmöglichkeiten noch ausbaufähig, da in vielen Dingen lediglich ein Drittel der Schüler:innen der Ansicht ist, über ausreichend Mitbestimmungsmöglichkeiten zu verfügen. Auch die Diskrepanzen zwischen der Ansicht der Lehrkräfte und der der Schülerinnen und Schüler machen auf einen Handlungsbedarf aufmerksam. Als zukünftige Notwendigkeiten erscheinen folglich ein stärkerer Austausch zwischen Schüler:innen- und Lehrkräfteseite, um bestehende Bedürfnisse besser zwischen beiden Parteien kommunizieren zu können. Darüber hinaus erscheint auch eine größere Kommunikation der Schülerinnen und Schüler untereinander sinnvoll, um Spaltungen der Schüler:innenschaft entgegenwirken zu können. Erst im Dialog der Parteien können optimale Voraussetzungen für die Partizipation der Schülerinnen und Schüler geschaffen und eine bestmögliche und folglich wahrhaftig „neue Ebene“ der Schüler:innenpartizipation erreicht werden.

10.2 Kulturschul-Programme: Ein Mehr an Kultur?

Zentrales Ziel von Kulturschul-Programmen stellen der Ausbau und die nachhaltige Verankerung von Kultureller Bildung an Schulen dar. Hierbei umschließt der Begriff „Kultur“ meist nicht bloß die gestaltenden und darstellenden Künste, sondern auch transkulturelle und demokratische Aspekte

sowie gesellschaftliche und alltagsrelevante Lebensformen. Im Unterschied zu singulären Kulturangeboten soll mittels Kulturschul-Programmen eine *langfristige* und *systematische Verankerung* kultureller Bildungsaspekte im Unterrichts- und Schulgeschehen erreicht und somit über die bloße Stärkung punktueller Kulturprojekte hinausgegangen werden. Übergeordnetes Ziel ist es, die Bindung kultureller Aktivitäten an einzelne Lehrkräfte zu lösen und Kulturelle Bildung vielmehr dauerhaft im Schulprofil – sowohl innerhalb als auch außerhalb des regulären Unterrichts – zu verankern.

„Eine verbesserte Annehmbarkeit von Kultureller Bildung an Schulen verlangt daher einen grundlegenden Perspektivenwechsel: Die Bedeutung der ästhetisch-künstlerischen Praxis liegt nicht nur in der Erweiterung der schulischen Bildungsarbeit durch Kooperationsprojekte. Vielmehr geht es darum, sie als zentrale Dimension des Schullebens zu etablieren, von der aus die gesamte Organisationsentwicklung wie auch die Unterrichts- und Personalentwicklung stattfinden. Diese Perspektive bedeutet, dass ästhetisch-kulturelle Praxis nicht nur zur ‚Kultivierung‘ der Kinder und Jugendlichen eingesetzt wird. Sie verdeutlicht gleichermaßen das Ziel der Schule, sich durch ästhetisch-künstlerische Praxis selbst zu kultivieren“ (Braun 2018, in Anlehnung an Liebau 2009).

Doch bietet die Teilnahme an strukturierten Kulturschul-Programmen im Vergleich zur Stärkung additiver Angebote wirklich ein „Mehr an Kultur“? Dieser Frage soll anhand der im Rahmen der vorliegenden Arbeit erzielten Befunde sowie eines Vergleichs mit Evaluationen anderer Kulturschul-Programme nachgegangen werden.

Wie in Kapitel 4 bereits erwähnt, ist das Programm KULTURleben! im durch die Stiftung Mercator geförderten Rahmenprogramm ‚Kreativpotentiale‘ eingebettet, in dessen Rahmen Kulturelle Bildung nachhaltig in schulischen Kontexten verankert werden soll. Während in einer Vorbereitungsphase 2014 und 2015 sechs Bundesländer an den Kreativpotentialen teilnahmen, stieg die Zahl bis 2021 auf 15 Bundesländer an, womit fast alle deutschen Länder im Programm vertreten sind. Der Abschlussbericht „10 Jahre Kreativpotentiale – Erkenntnisse, Erfolge und Perspektiven“ (2022) bietet einen Überblick über die Programme der einzelnen Länder und skizziert deren Verläufe, Ziele und Besonderheiten sowie erreichte Erfolge und zukünftige Perspektiven.

Mit Blick auf die in der vorliegenden Veröffentlichung dargestellten Ergebnisse des KULTURleben!-Projekts lässt sich zunächst einmal der Befund anführen, dass an allen teilnehmenden Schulen die Mehrheit des Lehrpersonals eine Zunahme kultureller Aktivitäten an ihrer Schule seit Beginn der Projektteilnahme bilanziert. Dies kann als erster Gelingensindikator des Programms angesehen werden. So sind insgesamt rund 82% der befragten Lehrkräfte der Ansicht, dass eine Zunahme kultureller Aktivitäten stattgefunden hat, wobei diese Ansicht an

einzelnen Schulen sogar vom gesamten Kollegium geteilt wird. Die Zunahme kultureller Aktivitäten wird dabei sowohl auf der inner- als auch außerunterrichtlichen Ebene registriert. So nimmt insgesamt über die Hälfte des Lehrpersonals sowohl eine Zunahme im Bereich der Aufführungskultur als auch vermehrte Aktivitäten im Bereich der Unterrichtsentwicklung wahr. Insbesondere zweitäre Entwicklung ist als relevanter Aspekt der Programmteilnahme anzusehen, da ein zentrales Ziel von Kulturschul-Programmen – wie zuvor erwähnt – darin besteht, über die Umsetzung einzelner, additiver Kulturprojekte hinauszugehen, zu welchem Zweck Kulturelle Bildung u.a. stärker in das alltägliche Unterrichtsgeschehen miteinbezogen und Kultur zunehmend als Aufgabe aller Fächer betrachtet werden soll. Hierbei registrierten insgesamt 56% der befragten Lehrkräfte zum Befragungszeitpunkt eine Zunahme an Aktivitäten zur Unterrichtsentwicklung und fast ein Drittel der Schülerinnen und Schüler gab an, das Gefühl zu haben, dass ihre Lehrer:innen versuchen, kreative(re) Methoden im Unterricht auszuprobieren (vgl. Kap. 7.2). Diese Befunde – sowie zusätzlich erzielte Ergebnisse im Rahmen der Interviews – deuten darauf hin, dass kulturelle Methoden bereits vermehrt Eingang an den Projektschulen finden und dass das Unterrichtsgeschehen stärker mittels künstlerisch-kreativer Zugänge bereichert wird, auch wenn noch „Luft nach oben“ besteht. So gaben zum Befragungszeitpunkt u.a. 43% der Lehrkräfte an, ihr methodisches Repertoire in Bezug auf ästhetische Unterrichtszugänge erweitert zu haben (vgl. Kap. 7.2), was jedoch in gewisser Diskrepanz zum Interesse von einem Großteil der Lehrkräfte von rund 85% steht, die angaben, ästhetische und kreative Unterrichtszugänge gerne näher kennenlernen und innerhalb ihres eigenen Unterrichts einbauen zu wollen (vgl. Kap. 7.3). Dieser Befund weist auf die Relevanz eines attraktiven Qualifizierungsangebots für Lehrkräfte zum Zweck der verstärkten Einbindung ästhetischer und kreativer Methoden auf der Unterrichtsebene hin und wird im nachfolgenden Kapitel nochmals aufgegriffen und vertieft (vgl. Kap. 10.3). Mittels der Berücksichtigung der verschiedenen Fächer sowie interdisziplinärer Projektarbeiten und Arbeitsgemeinschaften innerhalb der Fortbildungen kann neben methodischen Qualifizierungen zugleich der Gedanke von ‚Kultur als Aufgabe aller Fächer‘ sowie das Ziel der fächerverbindenden Konzepte in besonderem Maße adressiert werden. Auch die Unterstützungsleistungen der Kulturschul-Programme im Bereich der Qualifizierung können folglich als relevanter Faktor für die Einbindung kultureller Methoden an den Schulen angesehen werden, durch welche ein „Mehr an Kultur“ auf der Unterrichtsebene ermöglicht wird. Die besondere Funktion der spezifischen Fortbildungskonzepte zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts wird auch in den Interviews mit den Lehrkräften der saarländischen KULTURleben!-Schulen mehrfach betont (vgl. u.a. 7.3, 8.1.9, 8.2.5, 8.3.9).

Positive Effekte auf der Unterrichtsebene konnten auch im Rahmen anderer Kulturschulprogramme festgestellt werden. So berichtete in einer Studie von Klopsch (2022), in welcher Kulturschulen des Landes Baden-Württemberg¹⁵ untersucht wurden, ein Großteil der befragten Lehrkräfte von einer Veränderung des traditionellen Unterrichts seit der Teilnahme an einem Kulturschul-Programm. Hierbei gaben 92% der Lehrkräfte an ländlichen Schulen und über drei Viertel des Lehrpersonals an städtischen Schulen an, kulturell-ästhetische Ansätze innerhalb ihres Unterrichts einzusetzen (vgl. Klopsch 2022). Auch in anderen Bundesländern konnte der Stellenwert Kultureller Bildung im Laufe der Kulturschul-Programmteilnahme innerhalb des Unterrichts erhöht werden. So wurde u.a. in den Ländern Berlin und Brandenburg ein Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Kulturelle Bildung im Rahmenlehrplan entwickelt und implementiert und auch im Zuge des Programms „Generation K“ in Rheinland-Pfalz wird von positiven Effekten im Bereich des Praxiswissens zur kulturellen Unterrichtsentwicklung berichtet (vgl. Kreativpotentiale im Dialog 2022: 23, 55). Die Einbindung kultureller Ansätze auf der Unterrichtsebene lässt sich als besonders relevante Komponente der Kulturschul-Programme identifizieren, da durch die Einbindung ästhetischer und kreativer Zugänge im Unterricht alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen erreicht werden und Partizipationsaspekte trotz heterogener Faktoren gefördert werden können. Der verstärkte Eingang Kultureller Bildung auf der Unterrichtsebene trägt somit maßgeblich zur Leitperspektive von Kulturschulen im Sinne eines „Recht[s] aller Jugendlichen und Kinder auf vollen Zugang zum kulturellen Leben sowie eigene künstlerische und kulturelle Betätigung“ (Braun 2018) bei und markiert einen ersten Unterschied zur singulären Ergänzung einzelner Kulturangebote, von denen oftmals nicht alle Schüler:innen gleichermaßen profitieren (können).

Ein weiteres Ziel des Programms KULTURleben! sowie zahlreicher anderer Kulturschul-Programme lässt sich darüber hinaus in einer Stärkung der regionalen und überregionalen Vernetzung der Schulen mit Kulturinstitutionen, Künstler:innen und Kulturschaffenden vermerken, um die kulturelle Schul- und Unterrichtsentwicklung zu spezifizieren sowie vermehrt außerschulische Lernorte zu gewinnen und zugleich die Sichtbarkeit der eigenen Schule zu erhöhen. Auch hier zeigen sich positive Veränderungen der saarländischen Projektschulen. So wird von Seiten des Lehrpersonals von rund der Hälfte der Befragten sowohl eine Zunahme der regionalen als auch überregionalen Vernetzung seit Beginn der Teilnahme an KULTURleben! bilanziert sowie zugleich eine größere öffentliche Präsenz und Attraktivität der Schulen registriert

15 Forschungssample waren sechs Kulturschulen des Landes Baden-Württemberg, welche von 2015-2020 am Modellprojekt Kulturschule 2020 BW teilnahmen (vgl. Klopsch 2022).

(vgl. Kap. 7.2). Zusätzlich werden innerhalb der Interviews mehrfach ein vereinfachter Zugang zu Kooperationspartner:innen sowie eine höhere Qualität der Angebote durch das Hinzuziehen von Expert:innen betont (vgl. u.a. 8.4.9, 8.6.9).

Neben einem erleichterten Zugang zu Kulturschaffenden und Künstler:innen werden durch die Teilnahme an einem Kulturschul-Programm außerdem die Vernetzungs- und Austauschmöglichkeiten mit anderen Schulen, die ebenfalls an Kulturschul-Programmen teilnehmen, gefördert, was wiederum besondere Inspirationsquellen für die eigene Schulentwicklung durch vergleichende Perspektiven schafft. Wie zu Beginn des Kapitels erwähnt, ist das Programm KULTURleben! in das Rahmenprogramm ‚Kreativpotentiale‘ eingebettet, innerhalb dessen die länderübergreifende Zusammenarbeit einen wichtigen Eckpfeiler darstellt. Hierdurch kann zusätzlich zur Vernetzungsarbeit innerhalb der Länder zugleich der Austausch und Wissenstransfer *zwischen* den Ländern gefördert werden (vgl. Kreativpotentiale im Dialog 2022: 5). Insbesondere die Möglichkeit des länderübergreifenden Austauschs wird mit Rückblick auf die vergangenen Jahre der Kreativpotentiale von Seiten der Schulen als besonders gewinnbringend beurteilt:

„Gerade in der Anfangsphase unserer Programmlaufzeit bedeutete der länderübergreifende Austausch unglaublich viel – viele Fragen zu Strukturen und Vorgehen der anderen Länder ermöglichten uns einen guten Programmstart und gaben Orientierung. Die Einzelgespräche mit Erfahrungsaustausch waren sehr hilfreich“ (Sachsen-Anhalt in Kreativpotentiale im Dialog 2022: 76).

„Der länderübergreifende Austausch hat uns in der Projektarbeit in Berlin bestärkt und uns auch durch die schwere Zeit der Corona-Pandemie getragen. Zudem haben wir von in anderen Ländern erarbeiteten Dokumenten wie beispielsweise dem Hessischen Referenzrahmen profitiert“ (Berlin in Kreativpotentiale im Dialog 2022: 76).

Die Vernetzungsleistungen – sowohl mit schulischen als auch außerschulischen Akteur:innen – können als besonderer Vorteil der Teilnahme an Kulturschul-Programmen angesehen werden, da die Schulen auf diese Weise in ein Unterstützungsnetzwerk eingebettet werden und Zugang zu einem breiteren Pool an Kooperationspartner:innen erhalten, wodurch sie nachhaltige Kultur-Netzwerke installieren können. Unterstützungsleistungen im Rahmen der Gewinnung außerschulischer Kooperationspartner:innen können hierbei vor allem für ländliche Schulen von besonderer Bedeutung sein, da diesen regional in der Regel ein deutlich geringeres Angebot im Vergleich zu städtischen Schulen zur Verfügung steht. In der Studie von Klopsch (2022) zeigte sich hierbei eine unterschiedliche Art der Einbindung externer Kooperationspartner:innen zwischen ländlichen und städtischen Schulen. So zogen die städtischen Schulen eher Institutionen als

Partner:innen heran und nutzten diese vor allem zur Anreicherung zusätzlicher Nachmittagsangebote oder außerschulischer Lernangebote, wohingegen die ländlichen Schulen eher mit Einzelpersonen zusammenarbeiteten und diese als „aktive Akteure des Lernprozesses bzw. als Impulsgeber“ (Klopsch 2022) in den Unterricht miteinbezogen. In diesem Zuge merkt die Autorin an, dass die unterschiedliche Art der Kooperation „nicht zwangsläufig eine bessere oder schlechtere Form der Zusammenarbeit“ (Klopsch 2022) darstellt, sondern „unterschiedliche Herangehensweisen an das jeweilige zugrundeliegende Konstrukt einer Kulturschule [beschreibt]“ (Klopsch 2022). Sie verweist in diesem Zuge auf die Relevanz der stärkeren Vernetzung zwischen den Schulen, um gegenseitige Lernprozesse anzureichern, was durch den Anschluss Baden-Württembergs an die Kreativpotentiale im Jahr 2020 aufgegriffen wurde. Durch den Anschluss konnte das von 2015-2020 stattgefundene Modellprojekt „Kulturschule 2020 Baden-Württemberg“ weitergeführt und im Bereich des schulübergreifenden Erfahrungsaustauschs und Wissenstransfers ausgebaut und gefördert werden (vgl. Kreativpotentiale im Dialog 2022: 13).

Die angeführten Befunde legen nahe, dass mittels der Teilnahme an einem Kulturschulprogramm einerseits ein erleichterter Zugang zu Kooperationspartner:innen geschaffen werden kann und andererseits durch die Einbettung in übergeordnete Programme – wie die Kreativpotentiale – zugleich Vernetzungen und Austauschmöglichkeiten mit anderen Schulen, sowohl auf Länderebene als auch länderübergreifend, in besonderem Maße gefördert werden. Durch den verstärkten Einbezug von Künstler:innen und Kulturschaffenden sowie Austausche mit anderen Kulturschulen ergeben sich wiederum besondere Potentiale zur kulturellen Weiterentwicklung der eigenen Schule. Innerhalb der jeweiligen Projektschulen konnten Austausche zwischen schulischen und außerschulischen Akteur:innen (z.B. Lehrkräfte, Schüler:innen, Eltern, Künstler:innen und Kulturschaffende) zusätzlich u.a. durch die innerhalb des Programms geleistete Unterstützung bei der Organisation ‚Runder Tische‘ gefördert werden, was an das nächste Ziel der Kulturschul-Programme anknüpft. So beinhaltet ein breites Verständnis des Kultur-Begriffs, wie bereits in den vorherigen Kapiteln erwähnt, zusätzlich partizipative und demokratische Aspekte, welche innerhalb des Programms – wie im vorherigen Kapitel erwähnt – u.a. durch neuartige Austausch- und Mitbestimmungsformate adressiert werden (vgl. u.a. Kap. 10.1; 10.3).

Hinsichtlich der Partizipation stellt ein zentrales Ziel im Rahmen der Teilnahme an KULTURleben! die Ermöglichung eines gleichberechtigten Zugangs zu Kultureller Bildung für alle Schüler:innen dar, wobei insbesondere jene Kinder und Jugendliche erreicht werden sollen, die bislang weniger stark an kulturellen Angeboten partizipieren konnten. Landesweit organisierte Programme bieten hierbei den Vorteil, dass sie Unterschiede zwischen Schulen bzw. Schulformen

zu einem gewissen Grad ausgleichen können. So kommen bereits Baumert & Leschinsky (1985) in einer nicht-repräsentativen Studie unter Schulleitungen zu unterrichtsergänzenden Aktivitäten und Angeboten zu dem Schluss, „dass bestimmte elementare Voraussetzungen für das Zustandekommen solcher Aktivitäten extrem ungleich zwischen den einzelnen Schularten verteilt sind“ (Baumert/Leschinsky 1985: 17, zit. n. Scherer et al. 2013: 162), was auf das Alter der Schüler:innen, die Größe und Organisation der Schulen sowie das Prestige und das Sozialmilieu dieser zurückzuführen sei (vgl. Scherer et al. 2013: 162f.). Schul- oder schulform-übergreifende Programme können hier eine Ausgleichsfunktion einnehmen und materielle wie nicht-materielle Ressourcen, die der Verbreitung Kultureller Bildung an Schulen dienen, zur Verfügung stellen, ohne dass bestimmte Schulen bzw. Schularten bevorzugt oder benachteiligt werden. Auf Schulebene wird der partizipative Gedanke gleichzeitig durch die zuvor erläuterte Einbindung kultureller Aspekte auf der Unterrichtsebene sowie die Förderung von neuartigen Mitbestimmungs- und Austauschformaten gefördert. Auch dieser Aspekt wird im nachfolgenden Kapitel nochmals aufgegriffen und vertieft.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kulturschul-Programme durchaus ein „Mehr an Kultur“ für teilnehmende Schulen bieten. Durch die strukturierte Begleitung erhalten Schulen besondere Möglichkeiten, kulturelle Angebote nachhaltig und langfristig im Schulgeschehen zu verankern. Durch die Bereitstellung finanzieller Ressourcen erhalten Projektschulen auf der einen Seite eine materielle Basis, welche ihnen neue Möglichkeiten zur Wahrnehmung spezifischer Angebote und Kooperationen verschafft. Auf der anderen Seite werden sie in ein Netzwerk eingebettet, in welchem sie erleichterte Vernetzungs- und Austauschmöglichkeiten erhalten. Dies betrifft einerseits den schulischen Austausch innerhalb als auch zwischen den einzelnen Ländern sowie den Zugang zu neuen Kooperationspartner:innen, mit denen die kulturelle Schul- und Unterrichtsentwicklung gemeinsam vorangetrieben werden kann. Insbesondere die Einbettung in ein größeres System – wie beispielsweise das zuvor angeführte Netzwerk der Kreativpotentiale – schafft Synergieeffekte, da das Lernen der Schulen von und miteinander in besonderem Maße gefördert wird. Aber auch die individuelle Unterstützung auf Schulebene, wie beispielsweise begleitende Hilfeleistungen bei der Erstellung von Kulturfahrplänen, bieten besondere Potentiale, um nicht nur kurzzeitige Kulturangebote, sondern vielmehr eine langfristige kulturelle Schul- und Unterrichtsentwicklung durch eine gezielte Festlegung und stetige Überprüfung von Meilensteinen zu fördern. Durch die Bestrebungen, Kultur als Aufgabe aller Fächer anzusehen, wird zusätzlich der Gedanke eines gleichberechtigten Zugangs zu Kultureller Bildung für alle Kinder und Jugendlichen in besonderem Maße adressiert, da auf Unterrichtsebene alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen erreicht werden können.

Im nachfolgenden Kapitel werden die einzelnen Unterstützungsleistungen nochmals detailliert aufgegriffen und deren Vorteile beleuchtet.

10.3 Zur Rolle von Unterstützungssystemen in Schulentwicklungsprozessen

Schulische Unterstützungssysteme nehmen sowohl national als auch international zunehmend einen Stellenwert in politischen und wissenschaftlichen Diskussionen ein (vgl. Webs/Manitius 2021: 9; Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie 2007). Allgemein sollen diese systematische Hilfestellungen für Schulen, Schulleitungen und Lehrkräfte bieten, wobei sich die Unterstützungsleistungen „sowohl auf die Sicherung eines funktionierenden schulischen Alltagsbetriebs beziehen [können] als auch auf die Erarbeitung von Lösungen bei aufkommenden Problemen und die Generierung neuer Ideen für die Weiterentwicklung von Schule und Unterrichten“ (Webs/Manitius 2021: 9, in Anlehnung an Altrichter 2010, 2019).

In der vorliegenden Monografie stehen spezifisch Unterstützungssysteme im Bereich *Kultureller Schulentwicklung* im Fokus. Die Unterstützungsleistungen im Rahmen des Programms KULTURleben! zielen hierbei sowohl auf teilnehmende Projektschulen als auch die mit den Schulen zusammenarbeitenden Kulturschaffenden ab und inkludieren neben finanziellen Fördermaßnahmen und Unterstützungen hinsichtlich der (über-)regionalen Vernetzung auch Beratungs- und Unterstützungsangebote im Bereich des allgemeinen Projektmanagements sowie diverse Qualifizierungsangebote (vgl. Kap. 4.3.1). In diesem Zuge werden die Projektschulen primär von Vertreter:innen des *Landesinstituts für Pädagogik und Medien* (LPM) sowie dem dortigen *Zentrum für Kulturelle Bildung* begleitet, die wiederum mit dem zuständigen Fachreferat für Kulturelle Bildung im MBK, Hochschulen sowie diversen Kultureinrichtungen und Kulturschaffenden vernetzt sind, woraus sich Synergieeffekte der Unterstützung ergeben. Übergeordnet ist das Projekt im durch die Stiftung *Mercator* geförderten Rahmenprogramm ‚Kreativpotentiale‘¹⁶ eingebettet, was zugleich die Vernetzung und den Wissenstransfer zwischen den einzelnen Bundesländern befördert (vgl. Kap. 4).

Im Bereich der *finanziellen Förderung* besteht eine grundlegende Unterstützungsleistung in der Beratung der Schulen und Kooperationspartner:innen hinsichtlich spezifischer Programme und Fördermöglichkeiten sowie der

16 Mit dem Programm ‚Kreativpotentiale‘ verfolgt die Stiftung *Mercator* das Ziel, „kulturelle Bildung nachhaltig in schulischen Kontexten zu verankern“ (Kreativpotentiale im Dialog 2022: 5). Nach einer ersten Phase der Kreativpotentiale mit sechs Bundesländern folgten nach und nach bis 2021 neun weitere Länder, die sich den Kreativpotentialen anschlossen (vgl. Kreativpotentiale im Dialog 2022: 5).

Unterstützung bei den dazugehörigen Beantragungsverfahren. Innerhalb der Interviews werden diese Unterstützungsleistungen als besonders wertvoll hervorgehoben, da auf diese Weise Kooperationen und Angebote ermöglicht werden konnten, welche laut Angabe der Befragten ohne finanzielle Unterstützung nur schwer bis gar nicht realisierbar gewesen wären (vgl. u. a. 8.4.5, 8.5.5). Auch die durch das Programm gewährleistete *Unterstützung bei der Vernetzung* schulischer und außerschulischer Akteur:innen wird von Seiten der Befragten sehr positiv bilanziert. Insgesamt registriert über die Hälfte (53,1%) des befragten Lehrpersonals eine Zunahme ihrer regionalen Vernetzung seit der Teilnahme an KULTURleben! und rund 47% stellen derartige Effekte auch auf überregionaler Ebene fest (vgl. Kap. 7.2). Auch innerhalb der Interviews werden eine Zunahme an Kooperationen mit außerschulischen Partner:innen sowie eine verstärkte Einbindung dieser – sowohl im AG-Bereich als auch auf der Unterrichtsebene – hervorgehoben. Infolge der Projektteilnahme und die damit erhaltenen Unterstützungsleistungen im Bereich der Vernetzung sei der Zugang zu außerschulischen Partner:innen und Lernorten deutlich erleichtert und zugleich die Qualität der Angebote durch das verstärkte Hinzuziehen von ‚Fachleuten‘ erhöht worden (vgl. u. a. 8.4.9, 8.6.9). Als besonders gewinnbringend wird darüber hinaus die Vernetzung mit anderen Schulen, die ebenfalls an der Etablierung eines Kulturprofils arbeiten, bewertet. So seien durch die Netzwerktreffen zahlreiche Impressionen entstanden, die laut Angabe der Interviewteilnehmenden wiederum zu neuen Ideen und Umsetzungsmöglichkeiten an der eigenen Schule geführt haben (vgl. u. a. 8.1.9). Der Netzwerkbegriff hat sich in den letzten drei Jahrzehnten „zu einem Schlüsselkonzept interdisziplinärer Forschung entwickelt“ (Berkemeyer et al. 2011: 230) und gilt mittlerweile als „fester Bestandteil der erziehungswissenschaftlichen Schulentwicklungsforschung“ (Berkemeyer et al. 2011: 230), wobei ein heterogener Gebrauch des Begriffs vorherrscht. Die Potentiale des Netzwerkgedankens werden dabei zunehmend im Bildungsbereich genutzt, um Innovationen voranzutreiben und das Lernen von und miteinander zu fördern. Die soeben beschriebenen Ergebnisse bestärken hierbei die Annahme, dass durch Netzwerke Synergieeffekte geschaffen werden, die die Unterrichts- und Schulentwicklung in besonderem Maße vorantreiben (vgl. Manitiut et al. 2009; Berkemeyer et al. 2011). Schulübergreifende Netzwerke führen zur „Notwendigkeit, eigene Überzeugungen, Routinen und Handlungsmuster im Netzwerk verschiedenen Beobachtungsperspektiven auszusetzen und zu hinterfragen“ (Berkemeyer et al. 2011: 230), wodurch Veränderungsprozesse angeregt werden. Laut Black-Hawkins (2008) liegt das Potential hierbei im Aufeinandertreffen diverser Personen, die nicht nur unterschiedliche Persönlichkeiten aufweisen, sondern zusätzlich „unterschiedliche organisationale und somit schulkulturelle Perspektiven mit einbringen, sodass die Fremdreferenz deutlich stärker ausgeprägt ist als in inner-organisationalen

Kooperationsprozessen“ (Berkemeyer et al. 2011: 230). Einige Studien konnten in diesem Zuge bereits eine gesteigerte Innovationsbereitschaft und größere Motivation seitens des Lehrpersonals feststellen (vgl. u.a. Earl et al. 2006; Hußmann et al. 2009), was sich mit den Interviewergebnissen der Lehrkräfte der KULTURleben!-Schulen deckt.

Als ein relevanter Unterstützungsfaktor hinsichtlich der Schüler:innenschaften kann in diesem Zuge die Organisation ‚Runder Tische‘ angesehen werden, welche neben dem Austausch der verschiedenen Akteure:innen (Lehrpersonal, Schüler:innen, Elternvertreter:innen, LPM-Mitglieder, Kooperationspartner:innen) zugleich höhere Partizipationschancen für die Kinder und Jugendlichen ermöglichen. Auch wenn die Corona-Pandemie zwischenzeitlich zu starken Einschränkungen derartiger Formate führte, lassen sich die Runden Tische als wichtiger Faktor im Bereich der Austauschmöglichkeiten diverser Gruppen sowie der Verbesserung von Partizipationschancen der Schülerinnen und Schüler identifizieren und bieten Anknüpfungspotential für die weitere kulturelle und demokratische Schulentwicklung (vgl. u.a. 8.2.4, 8.4.7, 8.6.7, 10.1). Innerhalb der Interviews wurde diesbezüglich mehrfach der Wunsch nach einem Aufrechterhalten derartiger Kommunikations- und Austauschformate geäußert, was die Bedeutsamkeit der Runden Tische im Projektkontext zusätzlich unterstreicht (vgl. u.a. 8.5.10, 8.6.10).

Neben der Vernetzung von schulischen und außerschulischen Akteur:innen sowie der Finanzierung von Angeboten besteht eine weitere Unterstützungsleistung im Rahmen des Programms KULTURleben! in einem Angebot diverser *Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen*. So werden Fortbildungskonzepte sowohl für die Lehrkräfte als auch die Kulturschaffenden angeboten, mit dem Ziel neben kulturinteressierten Lehrkräften auch Kulturbeauftragte, Schulleitungen und – im Rahmen Pädagogischer Tage – gesamte Kollegien zu erreichen, um diese schrittweise an die Methoden der ästhetischen Bildung heranzuführen und sie dazu zu befähigen, die Ansätze und Methoden innerhalb des eigenen Unterrichts gewinnbringend einzubinden. Für die Gruppe der Künstler:innen und Kulturschaffenden bietet das Zentrum für Kulturelle Bildung zusätzlich Angebote, innerhalb derer allgemeine Informationen zum Programm KULTURleben!, schulrechtliche und finanzielle Aspekte sowie pädagogische Grundlagen thematisiert werden, welche in enger Zusammenarbeit zwischen dem LPM und dem für Kulturelle Bildung zuständigem Fachreferat des MBK erarbeitet werden (vgl. Kap. 4.3.2). Mittels der Fortbildungskonzepte können im gleichen Zuge zusätzlich die Vernetzung und der Austausch zwischen Schulen und außerschulischen Partner:innen gefördert werden, wobei sich Synergieeffekte aufgrund bereits bestehender Zusammenarbeiten zwischen dem LPM und Kultureinrichtungen im Bereich der Weiterbildung von Lehrkräften ergeben (vgl. Kap. 4.1).

Zum Befragungszeitpunkt gab fast ein Drittel der befragten Lehrkräfte (33,1%) an, an schulinternen Fortbildungen teilgenommen zu haben, während die Teilnahme an den landesweiten Fortbildungen des Programms KULTURleben! mit rund 15% deutlich geringer ausfiel. Zu beachten ist jedoch, dass sich große Unterschiede der Teilnahmequoten zwischen den einzelnen Schulen feststellen lassen (vgl. Kap. 7.3). Innerhalb der Interviews werden die bis dahin wahrgenommenen Fortbildungsangebote sehr positiv beschrieben und als ‚nachhaltig‘ und ‚lehrreich‘ bewertet. So haben die Angebote laut Meinung der teilnehmenden Lehrkräfte zu zahlreichen Impressionen und einer Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtsformen geführt und zugleich die Weitertragung von Ideen in das Kollegium sowie eine stärkere Vernetzung mit anderen Schulen und außerschulischen Partner:innen befördert (vgl. u.a. 7.3, 8.1.9, 8.3.9, 8.2.5). Von Seiten der Lehrkräfte wurde innerhalb der Interviews hierbei mehrfach der Wunsch nach mehr Fortbildungsmöglichkeiten beziehungsweise der Möglichkeit zur stärkeren Wahrnehmung dieser geäußert. So wirkten sich die Einschränkungen in Folge der Corona-Pandemie während des Programmzeitraums einerseits negativ auf das allgemeine (Präsenz-)Angebot der Qualifizierungsmaßnahmen aus; zugleich wurde eine Teilnahme an den landesweiten Fortbildungen aufgrund Mobilitätshindernissen sowie unzureichenden Personaldecken – vor allem bei mehrtägigen Fortbildungen – erschwert. Auch erfordert die Teilnahme an Fortbildungen oftmals zusätzliche zeitliche und organisatorische Ressourcen, welche zu einer erhöhten Arbeitsbelastung der jeweiligen Lehrpersonen führen (vgl. u.a. 7.7, 8.3.9, 8.6.10).

Diese Ergebnisse decken sich zu Teilen mit Befunden anderer Studien, die bereits erste Ergebnisse zu Motiven der Nicht-Teilnahme an Fortbildungen geliefert haben. Für den deutschen Raum untersuchten Beck & Ullrich (1996) sowie Richter et al. (2012, 2013) die Hintergründe der Nicht-Teilnahme mittels schriftlicher Fragebögen und identifizierten die mangelnde Vereinbarkeit von beruflichen Tätigkeiten und Fortbildungsbesuchen sowie Merkmale der Veranstaltungsorganisation, z. B. Ort und Zeitpunkt der Fortbildung, als zentrale Ursachen. Auch Daus et al. (2004) ermittelten in einer Mixed-Methods-Studie den Zeitpunkt und die Entfernung zum Veranstaltungsort sowie das Erreichen der persönlichen Belastungsgrenze als zentrale Hindernisse. Schwierigkeiten aufgrund fehlender Freistellung durch die Schulleitung sowie ein unzureichendes Fortbildungsangebot wurden hingegen sowohl in der Untersuchung von Daus et al. (2004) als auch Richter et al. (2012) vergleichsweise selten als Hindernis genannt. Im Rahmen der KULTURleben!-Fortbildungen lässt sich, wie zuvor erwähnt, eine Sondersituation aufgrund der Einschränkungen in Folge der Corona-Pandemie anführen, welche einerseits zu einer Reduzierung des allgemeinen Fortbildungsangebots als auch zu einer höheren Arbeitsbelastung der Lehrkräfte im schulischen Alltagsbetrieb, z. B. durch die Notwendigkeit zur Umstellung auf

digitale oder hybride Arbeitsformen, geführt hat, was die Teilnahmemöglichkeiten an Qualifizierungsangeboten generell erschwert hat.

Gleichzeitig wird von den Befragten der KULTURleben!-Schulen jedoch mehrfach die besondere Relevanz der landesweiten Fortbildungen betont, da durch diese Begegnungen mit anderen Akteur:innen der Kulturellen Bildung sowie Lehrpersonen anderer Schulen ermöglicht und Vernetzungen und Austausch vorangetrieben werden. Auch lässt sich auf Seiten der Lehrkräfte insgesamt ein hohes Interesse an derartigen Weiterbildungsmöglichkeiten vermerken. So gaben rund 84% innerhalb der quantitativen Befragung an, ein Interesse am näheren Kennenlernen ästhetischer und kreativer Unterrichtszugänge zu haben (vgl. Kap. 7.3). Auch diese Ergebnisse decken sich mit bereits vorliegenden Ergebnissen allgemeiner Fortbildungsforschung, welche Teilhabebarrrieren primär auf externale Faktoren (wie z. B. fehlende Zeit) und weniger auf internale/persönliche Motive (wie z. B. fehlendes Interesse) zurückführen (vgl. Richter et al. 2018: 1028ff.). In der Umfrage von Daus et al. (2004) gaben 97% der befragten Lehrkräfte an, Fortbildungen für notwendig, davon 80% sogar für unbedingt notwendig, zu halten, wobei als primärer Nutzen ebenfalls neue Inspirationen und Informationen angesehen wurden. Zu kritisieren sind in allen Studien jedoch eventuell vorliegende Effekte der sozialen Erwünschtheit, in dem Sinne, „dass die Befragten für ihre Nicht-Teilnahme eher ihre berufliche Eingebundenheit verantwortlich machen als persönliche Gründe“ (Richter et al. 2018: 1038, in Anlehnung an Cross 1979; Scanlan 1986). Ähnliche Effekte könnten auch das Item zum Interesse am näheren Kennenlernen ästhetischer und kreativer Unterrichtszugänge der vorliegenden Studie betreffen, jedoch ist aufgrund des quantitativen Befragungsformats – und der damit einhergehenden höheren Anonymität der Teilnehmenden – von geringeren Verzerrungseffekten im Vergleich zu qualitativen Erhebungen auszugehen. Da hohe Beteiligungsquoten an den Weiterbildungsangeboten des Programms KULTURleben! eine zentrale Komponente der langfristigen Integration von Kultureller Bildung in den schulischen Unterricht darstellen und ein entsprechendes Interesse seitens des Lehrpersonals deutlich wird, lässt sich die Stärkung der Möglichkeiten zur Teilnahme an entsprechenden Angeboten als relevante Handlungskomponente ableiten. Dies betrifft vor allem bessere Möglichkeiten der Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und dem schulischem Alltagsbetrieb mit Fortbildungsteilnahmen sowie damit einhergehende Mobilitäten und ausreichende Personaldecken.

Insgesamt wird die Unterstützung durch das *Landesinstitut für Pädagogik und Medien* (LPM) und das *Zentrum für Kulturelle Bildung* als zentraler Faktor für die Kulturelle Schulentwicklung angesehen und die Zusammenarbeit als sehr positiv beurteilt. So hat laut Angabe der Interviewteilnehmenden stets ein regelmäßiger Austausch zwischen den Schulen und Vertreter:innen des LPMs

stattgefunden. Hierbei werden insbesondere eine gute Erreichbarkeit des Projektbüros sowie eine schnelle Unterstützung bei Fragen und/oder Ideen – sowohl digital als auch vor Ort – hervorgehoben. Laut Angabe der Interviewteilnehmenden seien mögliche Angebote und Projektideen sehr schnell an die Schulen weitergeleitet worden, sodass eine Diskussion von Umsetzungsmöglichkeiten in den Kulturteams und Schulkollegien erfolgen konnte. Gleichzeitig habe das LPM Unterstützung bei eigenen Projektideen seitens der Schulen geleistet und über mögliche Finanzierungen sowie Kooperationspartner:innen informiert als auch bei der Vermittlung der Kulturschaffenden unterstützt (vgl. u. a. 8.4.9, 8.5.5, 8.6.5).

Zusammenfassend lassen sich die im Rahmen des Programms geleisteten Unterstützungsangebote als wichtige Komponente der Kulturellen Schulentwicklungen identifizieren. Mittels der Unterstützungsleistungen konnten die zentralen Zielstellungen des Programms adressiert werden und Kulturelle Bildung verstärkt im schulischen Alltag verankert werden. Insbesondere im Bereich der Vernetzung boten sich für die Projektschulen sowohl regional als auch überregional zahlreiche neue Möglichkeiten und Austauschformate, die die Kulturelle Schulentwicklung in besonderem Maße gefördert haben. Gleichzeitig konnten Ansatzpunkte für zukünftige Unterstützungsleistungen, vor allem im Bereich der Qualifizierungsangebote, identifiziert werden. So ließen sich Teilhabebarrrieren aufgrund von Mobilitätshindernissen und unzureichenden Personaldecken bei einem gleichzeitig hohen Interesse an der Teilnahme der Weiterbildungsangebote seitens der schulischen Akteur:innen erkennen, weswegen zukünftig Maßnahmen zur Reduzierung der Barrieren beziehungsweise zur Stärkung der Teilhabechancen diskutiert werden sollten, insbesondere vor dem Hintergrund, dass bisher wahrgenommene Angebote als besonders gewinnbringend für die Kulturelle Schulentwicklung bewertet werden.

11 Ausblick und offene Forschungsfragen

Die vorliegende Monografie stellt einen Forschungsbeitrag zum Thema der Kulturellen Schulentwicklung im Rahmen der Teilnahme an einem Kulturschul-Programm dar. Vorrangiges Ziel der Studie war die Evaluation der Kulturellen Schulentwicklung von sechs Schulen im Saarland, welche am saarländischen Landesprogramm KULTURleben! teilnehmen. Im Rahmen der Evaluation sollten Veränderungen bzw. Transformationsprozesse an den Schulen sowohl auf der Schul- und Unterrichtsebene als auch der Individualebene im Zuge der Programmteilnahme untersucht werden, wobei ein besonderer Fokus auf etwaige Veränderungen im Bereich der Partizipation gelegt wurde. Hierbei wurden die Befunde sowohl schulübergreifend als auch differenziert nach den einzelnen Schulen betrachtet. Zusätzlich wurden Ansichten der Schülerinnen und Schüler mit denen des Lehrpersonals kontrastiert. Allgemein ist zu beachten, dass die Projektteilnahme der Schulen in die Zeit der Corona-Pandemie fiel, wodurch geplante Projekte stellenweise gänzlich gestrichen werden mussten oder erst zeitverzögert und/oder in modifizierter Form stattfinden konnten.

Obwohl im Rahmen der vorliegenden Studie eine methodische Triangulation eingesetzt wurde, lassen sich wie bei jeder wissenschaftlichen Studie Limitationen des Forschungsdesigns erkennen. Da es sich bei dem vorliegenden Studiendesign um eine Querschnittstudie handelt, sind keine direkten Aussagen über Veränderungen anhand mehrerer Messzeitpunkte möglich. So wurden Veränderungen sowohl im Rahmen der Fragebogenstudie als auch den Interviews lediglich retrospektiv in Form einer Momentaufnahme erfasst. Auch können keine Aussagen darüber getroffen werden, inwiefern geäußerte Zukunftsvisionen der Schulen tatsächlich erreicht wurden, oder ob und wenn ja, wie sich Einstellungen der Befragten nach dem Erhebungszeitraum verändert haben. Um diesen Fragen nachgehen zu können, empfiehlt sich der Einsatz eines Längsschnittdesigns mit mehreren Messzeitpunkten, was im Rahmen der vorliegenden Studie aufgrund zeitlicher und personeller Ressourcen jedoch nicht realisierbar war.¹⁷

17 Beispielsweise wären Trend- oder Panelstudien denkbar: Panelstudien ermöglichen es, individuelle Veränderungen zu erfassen, bergen jedoch das Risiko des Hawthorne-Effekts, also dass sich Teilnehmende aufgrund der wiederholten Befragungen bewusst oder unbewusst anders verhalten, sowie das Risiko der Panelmortalität. Trendstudien minimieren zwar die Effekte, erfassen jedoch nicht wirklich individuelle Entwicklungen.

Im Bereich des qualitativen Studienteils könnte darüber hinaus das Hinzuziehen weiterer Interviewpartner:innen zusätzliche Erkenntnisse liefern. So konnten auf Schüler:innenseite lediglich fünf Schüler:innen interviewt werden, die bereits an Runden Tischen teilgenommen haben, was eine eher geringe Fallzahl darstellt. Hierbei ermöglicht die Fokussierung auf Teilnehmende der Runden Tische auf der einen Seite zwar einen spezifischen Blick auf deren Sichtweise hinsichtlich der Kulturellen Schulentwicklung und Partizipationsmöglichkeiten; auf der anderen Seite kann jedoch keine Meinung der restlichen Schüler:innenschaft über das qualitative Design abgebildet werden. Ein Vergleich verschiedener Schüler:innen-Gruppen wird zwar durch den quantitativen Studienteil aufgegriffen, könnte aber zusätzlich um qualitative Teile erweitert werden, beispielsweise wenn es um eine tiefgreifendere Identifizierung möglicher Gründe für eine unterschiedliche Wahrnehmung der Kulturellen Schulentwicklung oder Partizipationsmöglichkeiten geht. Ähnliches lässt sich auch im Rahmen der Expert:innen-Interviews anführen: So inkludierte die Stichprobe Personen aus den Schulleitungen und Kulturteams der Schulen, was im Hinblick auf spezifisches Expert:innen-Wissen durchaus positiv zu beurteilen ist. Durch Hinzuziehung von weiterem Lehrpersonal, welches weder in der Schulleitung noch in einem Kulturteam involviert ist, könnten jedoch darüber hinaus mögliche Unterschiede zwischen den Personengruppen auch auf qualitativer Ebene betrachtet werden und Gründe für etwaige unterschiedliche Sichtweisen durch gezielte Nachfragen untersucht werden.

Übergeordnet deuten jedoch sowohl die quantitativen als auch qualitativen Ergebnisse darauf hin, dass das Ziel, verstärkte Partizipationsmöglichkeiten durch die Bereitstellung neuartiger Beteiligungsstrukturen (wie der Runden Tische) zu schaffen, Erfolg zu haben scheint. So lässt sich ein hochsignifikanter Unterschied in der Wahrnehmung der Beteiligungsmöglichkeiten zwischen Schüler:innen, die bereits an derartigen Formaten partizipiert haben und jenen, die dies nicht haben, feststellen; und auch im Rahmen der Interviews wird deutlich, dass die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Teilnehmenden an Runden Tischen sehr positiv eingeschätzt werden. Dieser Befund lässt sich auf den ersten Blick als positiv ansehen, jedoch wird bei einem zweiten Blick eine gewisse ‚Spaltung‘ zwischen Schüler:innen, die Mitglieder in Gremienstrukturen sind, und der restlichen Schüler:innenschaft erkennbar, was in einer Studie von Rieker et al. (2016) bereits problematisiert wurde. In diesem Zuge lässt sich auf die *Relevanz der Stärkung von Gemeinschaftsgefühlen und Reduzierung etwaiger Konkurrenzgefühle* im Schulkontext verweisen, was auch im Zuge Kultureller Schulentwicklung als zentrales Ziel verankert werden sollte. Hierbei erscheint eine *stärkere Aufklärung über formelle Mitbestimmungsstrukturen im Schulkontext* notwendig, da ein Großteil der Schülerinnen und Schüler eine hohe Unsicherheit im Wissen über derartige Strukturen zeigt, was sich ebenfalls

mit den Befunden vorangegangener Studien deckt (vgl. u. a. Wetzelhütter et al. 2013). Der Stellenwert der Aufklärung über formelle Strukturen wird zugleich durch den Befund, dass sich ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen dem Grad der Informiertheit und der Beurteilung der Interessensvertretung durch die SV feststellen lässt, unterstrichen. Hierbei stellt sich die Frage, wie geeignete Informationsstrukturen etabliert werden können und die Schüler:innen zugleich stärker zur Wahrnehmung formeller Angebote motiviert werden können. Laut Gamsjäger & Wetzelhütter 2020 können u. a. die Stärkung der politischen Bildung der Kinder und Jugendlichen als auch die Verbesserung des Klassenklimas erfolgreiche Instrumente sein. Weitere Möglichkeiten gilt es zu identifizieren.

Im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund ließ sich im Rahmen der vorliegenden Studie keine ‚Gruppenspaltung‘ erkennen. So partizipierten Schüler:innen mit Migrationshintergrund sowohl in hohem Maße an den Runden Tischen als auch der SV und zeigten bei Berechnung der Odds Ratio sogar eine signifikant relativ höhere Chance, an Künstler:innenprojekten, Konzert- oder Theaterbesuchen teilzunehmen. Folglich lässt sich positiv hervorheben, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund hinsichtlich der Teilhabe an kulturellen Angeboten, die gemeinsam mit der Schule wahrgenommen wurden, allgemein über keine geringeren Teilhabechancen als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund zu verfügen scheinen. Ausgrenzungsmechanismen auf Basis der Herkunft konnten folglich nicht beobachtet werden, wobei angemerkt werden sollte, dass unklar ist, über welche anderweitigen Ressourcen die teilhabenden Schüler:innen mit Migrationshintergrund verfügen. So wäre es natürlich möglich, dass ein Großteil der teilhabenden Schüler:innen zwar über einen Migrationshintergrund, jedoch nicht zwangsläufig über schwache soziale oder finanzielle Ressourcen verfügt, wodurch es folglich zu keinen ‚wechselseitigen Ausgrenzungsmechanismen‘ im Sinne von Moser (2010) kommt. Auch an dieser Stelle empfiehlt sich der Einsatz eines Längsschnittdesigns bzw. Prä-Post-Designs, um etwaige Veränderungen der Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft gezielter untersuchen zu können.

Im Unterschied zu anderen Studien (vgl. u. a. Gamsjäger/Wetzelhütter 2020; Rieker et al. 2016; Müller-Kuhn et al. 2020) ließ sich auch der Befund, dass ältere Schüler:innen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten geringer einschätzen als jüngere Schüler:innen in der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigen, was als positives Ergebnis der im Rahmen von KULTURleben! geschaffenen Partizipationsmöglichkeiten vermutet werden könnte. Da jedoch kein Prä-Post-Design verwendet wurde, ist unklar, wie die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten vor der Teilnahme an KULTURleben! zwischen den unterschiedlichen

Jahrgängen aussahen. Auch hier könnte künftige Forschung mittels längsschnittlicher Formate genauere Erkenntnisse liefern.

Darüber hinaus empfiehlt es sich, wahrgenommene Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler:innen auf der Unterrichtsebene differenzierter zu betrachten. So nahmen in der vorliegenden Studie rund 30% der Schüler:innen Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Auswahl von Unterrichtsthemen wahr. Das sich das Item zur Unterrichtsmitbestimmung in der vorliegenden Studie jedoch ausschließlich auf das Unterrichtsthema und nicht auf Unterrichtsformate, Prüfungsformen etc. bezieht, kann kein geeigneter Vergleich zu anderen Studien erfolgen, welche die These aufstellen, dass Schüler:innenpartizipation primär an den „Randbereichen“ (Wetzelhütter et al. 2013: 163) von Schule stattfindet. So sind i.d.R. insbesondere die Unterrichtsthemen sehr strikt durch den Lehrplan vorgegeben, weswegen bei anderen Aspekten eventuell höhere Zustimmungswerte zu erwarten sind. Für künftige Studien, die sich mit Partizipation auf der Unterrichtsebene beschäftigen, empfiehlt sich daher der Einsatz weiterer Items, wie beispielsweise zur Einschätzung der Mitbestimmung hinsichtlich Arbeitsformen (z. B. Gruppen- oder Partnerarbeit) oder Ergebnisdarstellungen (z. B. Textform oder kreative graphische Darstellungen).

Zusammenfassend bietet die vorliegende Evaluation eine erste Übersicht über die Kulturelle Schulentwicklung an sechs saarländischen Schulen im Zuge ihrer Teilnahme an einem Kulturschulprogramm, mit besonderem Fokus auf Partizipationsaspekte, und stellt einen Anknüpfungspunkt für weitere Studien auf dem Gebiet der Kulturellen Bildung im Schulkontext dar. Künftige Forschung sollte hierbei einerseits die Effekte Kultureller Schulentwicklung auf der Unterrichtsebene genauer in den Blick nehmen sowie Veränderungen im Zuge eines Kulturschulprogramms mit längsschnittlichen Formaten untersuchen.

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Abs, Hermann J.; Hahn-Laudenberg, Katrin (Hrsg.) (2017): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster, New York: Waxmann.
- Ackermann, Heike; Retzar, Michael; Mützlitz, Sigrun; Kammler, Christian (2015): KulturSchule. Kulturelle Bildung und Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer VS.
- Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch/ABGB (2013): Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch, i.d.F.v. BGBl. I Nr. 15/2013, § 138 Kindeswohl.
- Altrichter, Herbert (2010): Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred; Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 17-34.
- Altrichter, Herbert (2019): Steuerung/Governance der Lehrer*innenfortbildung im schulischen Unterstützungssystem. In: Priebe, Botho; Böttcher, Wolfgang; Heinemann, Ulrich; Kubina, Christian (Hrsg.): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze. Hannover: Klett/Kallmeyer, S. 56-82.
- Andersen, Patrick L.; Bakken, Anders (2015): Ung i Oslo 2015. Report 8/15. Oslo: NOVA.
- Arbeitsgemeinschaft ‚Kulturelle Bildung‘ (Hrsg.) (2017): KULTURleben! Projektbeschreibung.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.) (2007): Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich. Münster u.a.: Waxmann.
- Atteslander, Peter (1971): Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim (1985): Bestandsaufnahme: Schulleben. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. In: *Schulmanagement* 16, H. 5, S. 15-22.
- Beck, Christian; Ullrich, Heiner (1996): Fortbildungsinteressen von Lehrenden. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung. In: *Die Deutsche Schule* 88, H. 2, S. 198-213.
- Berkemeyer, Nils; Järvinen, Hanna; Otto, Johanna; Bos, Wilfried (2011): Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a.: Beltz, S. 225-247.
- BKJ/Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (Hrsg.) (2020a): Kulturelle Bildung. Starke Kinder und Jugendliche mit Kunst, Kultur und Spiel. Berlin, Remscheid.
- BKJ/Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (Hrsg.) (2020b): Argumente für Kulturelle Bildung. Warum Kulturelle Bildung wichtig ist. Remscheid.
- Black-Hawkins, Kristine (2008): Networking schools. In: McLaughlin, Colleen; Black-Hawkins, Kristine; McIntyre, Donald; Townsend, Andrew (Hrsg.): Networking Practitioner Research. London: Routledge, S. 57-75.
- Blanca, María J.; Alarcón, Rafael; Arnau, Jaume; Bono, Roser; Bendayan, Rebecca (2017): Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? In: *Psicothema*, 29, H. 4, S. 552-557.
- BMBF/Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2023): Kulturelle Bildung. URL: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/kulturelle-bildung/kulturelle-bildung_node.html, letzter Zugriff am 12.01.2023.
- BMFSFJ/Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Berlin.

- BMFSFJ/Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Braun, Tom (2017): Kulturelle Schulentwicklung. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. In: BKJ/ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (Hrsg.): Kulturelle Schulentwicklung. Schlüsseltexte zu Theorie und Praxis. Remscheid, S. 12-18.
- Braun, Tom (2018): Kulturschulen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. URL: <https://www.kulturrat.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-bildung-schule/kulturschulen/>, letzter Zugriff am 24.05.2025.
- Braun, Tom (2021): Zur Theorie der Kulturschule. Eine anerkennungstheoretische Studie zum Verhältnis von Schule, Individualität und ästhetischer Erfahrung. Weinheim: Beltz.
- Bundesakademie für Kulturelle Bildung (2024): Themenmodul Partizipation. Interne Fortbildung im Nds. Landesprogramm SCHULE:KULTUR!. URL: <https://www.bundesakademie.de/programm/details/kurs/sk24-02/>, letzter Zugriff am 24.05.2025.
- Burdewick, Ingrid (2003): Jugend – Politik – Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-jähriger. Opladen: Leske + Budrich.
- Burkard, Christoph von; Eikenbusch, Gerhard (2000): Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin: Cornelsen.
- CDU/Christlich Demokratische Union; SPD/Sozialdemokratische Partei Deutschlands (Hrsg.) (2017): Für die Zukunft unseres Landes. Solide wirtschaften – mutig gestalten – mehr investieren. Koalitionsvertrag für die 16. Legislaturperiode des Landtages des Saarlandes (2017-2022). Saarbrücken.
- Cross, Kathryn P. (1979): Adult Learners: Characteristics, Needs and Interests. In: Peterson, Richard E. (Hrsg.): Lifelong Learning in America. An Overall View of Current Practices, Available Resources, and Future Prospects. San Francisco: Jossey-Bass, S. 75-141.
- Daus, Jessica; Pietzner, Verena; Höner, Kerstin; Scheuer, Rupert; Melle, Insa; Neu, Christoph; Schmidt, Stefanie; Bader, Hans J. (2004): Untersuchung des Fortbildungsverhaltens und der Fortbildungswünsche von Chemielehrerinnen und Chemielehrern. In: *CHEMKON* 11, H. 2, S. 79-85.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, H. 2, S. 223-238.
- DeGEval/Gesellschaft für Evaluation (Hrsg.) (2016): Standards für Evaluation. Kurzfassung. URL: https://www.degeval.org/fileadmin/content/Z03_Publikationen/DeGEval-Standards/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation_kurz_2016.pdf, letzter Abruf am 24.05.2025.
- Derecik, Ahmet; Kaufmann, Nils; Neuber, Nils (2013): Partizipation in der offenen Ganztagschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten. Wiesbaden: Springer VS.
- Diekmann, Andreas (2016): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 10. Auflage. Hamburg: Rowohlt.
- Earl, Lorna; Katz, Steven J.; Elgie, Susan; Jaafar, Sonia B.; Foster, Leanne (2006): How networked learning communities work. Toronto, ON: Aporia Consulting, Ltd.
- Eikel, Angelika (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. In: Eikel, Angelika (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 7-39.
- Esser, Hartmut (2001): Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapier Nr. 40 – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Mannheim.
- Fatke, Reinhard; Niklowitz, Matthias (2003): „Den Kindern eine Stimme geben.“ Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Fink, Tobias; Götzky, Doreen; Renz, Thomas (2017): Kulturagenten als Kooperationsstifter? Förderprogramme der Kulturellen Bildung zwischen Schule und Kultur. Wiesbaden: Springer VS.
- Fuchs, Max (2008): Kultur macht Sinn. Einführung in die Kulturtheorie. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fuchs, Max (2009): Kulturelle Bildung – Eine Bestandsaufnahme. In: Bäßler, Kristin; Fuchs, Max; Schulz, Gabriele; Zimmermann, Olaf (Hrsg.): Kulturelle Bildung. Aufgaben im Wandel. Berlin: Deutscher Kulturrat, S. 7-26.
- Fuchs, Max (2013): Auf dem Weg zur Kulturschule. Schulentwicklung und Ästhetisches Lernen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, Sonderheft 21, S. 257-271.
- Fuchs, Max; Gördel, Bettina-Maria; Fischer, Bianca (2019): Kulturelle Schulentwicklung. Mit Kunst und Kultur Schule gestalten. Berlin, Remscheid: BKJ/Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V..
- Gamsjäger, Manuela; Wetzelhütter, Daniela (2020): Zwischen Scheinpartizipation und tatsächlicher Einflussnahme. Die Bedeutung von Partizipation für das Engagement von SchülerInnen. In: Gerhartz-Reiter, Sabine; Reisenauer, Cathrin (Hrsg.): Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 207-231.
- Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle (2018): #Kulturfahrplan der Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle.
- Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle (2022a): Inklusion. URL: <https://gesnohfelden.de/inklusive-schule.html>, letzter Zugriff am 24.05.2025.
- Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle (2022b): Die Bandklasse. URL: <https://gesnohfelden.de/bandklasse.html>, letzter Zugriff am 24.05.2025.
- Gemeinschaftsschule Vopeliuspark Sulzbach (2022a): Förderung an unserer Schule. URL: <https://gems-vopeliuspark.de/Ueber-uns/Foerderkonzepte/>, letzter Zugriff am 24.05.2025.
- Gemeinschaftsschule Vopeliuspark Sulzbach (2022b): Medienkultur an der GemS Sulzbach. URL: <https://gems-vopeliuspark.de/Ueber-uns/Programme-und-Auszeichnungen/>, letzter Zugriff am 24.05.2025.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glass, Gene V.; Peckham, Percy D.; Sanders, James R. (1972): Consequences of Failure to Meet Assumptions Underlying the Fixed Effects Analyses of Variance and Covariance. In: *Review of Educational Research* 42, H. 3, S. 237-288.
- Grobshäuser, Natalie; Weißeno, Georg (2021): Does political participation in adolescence promote knowledge acquisition and active citizenship? In: *Education, Citizenship and Social Justice* 16, H. 2, S. 150-164.
- Grüning, Miriam; Winkler, Anja (2017): Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur Erfassung differenter Praktikumskulturen von Lehrerinnen- und Lehrerbildungseinrichtungen. In: Rothland, Martin; Biederbeck, Ina (Hrsg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 209-218.
- Hart, Roger A. (1992): Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. In: *Innocenti Essays* 4. Florenz: United Nations Children's Fund.
- Hart, Roger A. (2008): Stepping Back from "The Ladder": Reflections on a Model of Participatory Work with Children. In: Reid, Alan (Hrsg.): Participation and Learning: Perspectives on education and the environment, health and sustainability. Berlin: Springer, S. 19-31.
- Harwell, Michael R.; Rubinstein, Elaine N.; Hayes, William S.; Olds, Corley C. (1992): Summarizing Monte Carlo results in methodological research. The one-and two-factor fixed effects ANOVA cases. In: *Journal of Educational and Behavioral Statistics* 17, H. 4, S. 315-339.
- Holecz, Valentina; Fernández, Eva G.; Giugni, Marco (2022): Broadening political participation: The impact of socialising practices on young people's action repertoires. In: *Politics* 42, H. 1, S. 58-74.
- Hopf, Christel (1978): Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 7, H. 2, S. 97-115.
- Hußmann, Stephan; Liegmann, Anke; Racherbäumer, Kathrin; Walzebug, Conny (2009): indivie – Individualisierung von Lehr-Lernprozessen im Netzwerk von Schule und Hochschule. In: Berkemeyer, Nils; Kuper, Harm; Manitus, Veronika; Müthing, Kathrin (Hrsg.): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. Münster: Waxmann, S. 125-134.

- Hussy, Walter; Schreier, Margrit; Echterhoff, Gerald (2013): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Huth, Susanne (2012): Freiwilliges und bürgerschaftliches Engagement von Menschen mit Migrationshintergrund – Barrieren und Türöffner. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Kaiser, Robert (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kaiser, Robert (2021): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Kemper, Thomas (2015): Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. Münster, New York: Waxmann.
- Klopsch, Britta (2022): Kulturschule leben: Entwicklungen in der Stadt und auf dem Land. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturschule-leben-entwicklungen-stadt-dem-land>, letzter Zugriff am 24.05.2025.
- KMK/Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2000): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2003): Auswertung der Antworten der Mitgliedstaaten auf die Fragebögen der Kommission zur Partizipation und Information der Jugendlichen. Brüssel.
- Kreativpotentiale im Dialog (Hrsg.) (2022): 10 Jahre Kreativpotentiale. Erkenntnisse, Erfolge und Perspektiven. Mit kultureller Bildung lernen und lehren in Schulen gestalten. Berlin: WIDER SENSE TraFo.
- Kröner, Stephan (2013): Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, H. 3, S. 233-256.
- Kubinger, Klaus D.; Rasch, Dieter; Moder, Karl (2009): Zur Legende der Voraussetzungen des t-Tests für unabhängige Stichproben. In: *Psychologische Rundschau* 60, H. 1, S. 26-27.
- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band II. München: Psychologie-Verlags-Union.
- Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung mit Onlinematerial. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lee, Sangseok; Lee, Dong K. (2018): What is the proper way to apply the multiple comparison test? In: *Korean Journal of Anesthesiology* 71, H. 5, S. 353-360.
- Leinen, Christine (2018): Bläserklassen der SSG Dillingen weiter auf dem Vormarsch – erfolgreiche Kooperation mit dem Musikverein wird fortgeführt. URL: <https://ssg-dillingen.de/2018/11/30/benefizkonzert/>, letzter Zugriff am 24.05.2025.
- Liebau, Eckart (2009): Schulkünste. In: Liebau, Eckart; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld: Transcript, S. 47-65.
- Lix, Lisa M.; Keselman, Joanne C.; Keselman, Harvey J. (1996): Consequences of Assumption Violations Revisited: A Quantitative Review of Alternatives to the One-Way Analysis of Variance F Test. In: *Review of Educational Research* 66, H. 4, S. 579-619.
- LPM/Landesinstitut für Pädagogik und Medien (2019): Projektbeschreibung LAG Tanz Gemeinschaftsschule Vopeliuspark Sulzbach.
- LPM/Landesinstitut für Pädagogik und Medien (2022): KULTURleben! URL: <https://www.lpm.uni-sb.de>, letzter Zugriff am 23.05.2022.
- Lundy, Laura (2007): „Voice“ is not enough. Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: *British Educational Research Journal* 33, H. 6, S. 927-942.
- Magner, Ursula; Nowak, Peter (2012): Effects of Student Participation in Decision Making at School. A Systematic Review and Synthesis of Empirical Research. In: *Educational Research Review* 7, H. 1, S. 38-61.

- Manitius, Veronika; Müthing, Kathrin; van Holt, Nils; Berkemeyer, Nils (2009): Nutzenpotenziale schulischer Netzwerke – das Beispiel „Schulen im Team“. In: Berkemeyer, Nils; Kuper, Harm; Manitius, Veronika; Müthing, Kathrin (Hrsg.): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. Münster u.a.: Waxmann, S. 49-63.
- Marotzki, Winfried (2006): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111-135.
- Martinek, Daniela; Carmignola, Matteo (2020): Wahrgenommener Druck und der Wunsch nach Partizipation. Selbstbestimmung in der Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In: Gerhartz-Reiter, Sabine; Reisenauer, Cathrin (Hrsg.): Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 233-251.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2023): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 7. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mays, Anja; Rosebrock, Antje; Hambauer, Verena; Kühnel, Steffen (2019): Determinanten des politischen Engagements von MigrantInnen in Deutschland. In: *Soziale Welt* 70, H. 1, S. 60-92.
- MBK/Ministerium für Bildung und Kultur (2020): Landesprogramm KULTURleben! URL: https://www.saarland.de/mbk/DE/portale/kulturportal/kulturpolitik/kulturellebildung/kulturleben/kulturleben_node, letzter Zugriff am 24.05.2025.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-93.
- Meyer (Hrsg.) (2006): Meyers Großes Taschenlexikon in 24 Bänden. 10. Auflage. Meyers Lexikonverlag.
- Moser, Sonja (2010): Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mühlich, Felissa (2008): Übergewicht als Politikum? Normative Überlegungen zur Ernährungspolitik. Renate Künasts. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller-Kuhn, Daniela; Häbig, Julia; Zala-Mezö, Enikő; Strauss, Nina-Cathrin; Herzig, Pascale (2020): „So richtig Einfluss auf den Unterricht haben wir nicht“ – Wie Schülerinnen und Schüler Partizipation wahrnehmen. In: Gerhartz-Reiter, Sabine; Reisenauer, Cathrin (Hrsg.): Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 187-206.
- Ødegård, Guro; Fladmoe, Audun (2020): Are immigrant youth involved in voluntary organizations more likely than their non-immigrant peers to be engaged in politics? Survey evidence from Norway. In: *Acta Sociologica* 63, H. 3, S. 267-283.
- Ofsted/Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Hrsg.) (2010): Learning: Creative Approaches that raise Standards. Manchester.
- Rasch, Dieter; Guiard, Volker (2004): The robustness of parametric statistical methods. In: *Psychology Science* 46, S. 175-208.
- Rat für Kulturelle Bildung e.V. (Hrsg.) (2015): Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. Essen.
- Rat für Kulturelle Bildung e.V. (Hrsg.) (2019): Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Essen.
- Reh, Werner (1995): Quellen- und Dokumentenanalyse in der Politikfeldforschung. Wer steuert die Verkehrspolitik? In: von Alemann, Ulrich (Hrsg.): Politikwissenschaftliche Methoden. Grundriß für Studium und Forschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 201-259.

- Reisenauer, Cathrin (2020): Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld. 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In: Gerhartz-Reiter, Sabine; Reisenauer, Cathrin (Hrsg.): Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-22.
- Reitz, Sandra (2015): Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation. Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Rettig, Anja; Böhme, Katrin (2020): Evaluation als Chance für Schulentwicklung. Potsdam: ZEIF/ Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung.
- Retzar, Michael (2021): Partizipation in der Kulturellen Bildung. Evaluationsbericht zum Programm „KULTUR leben!“. Marburg.
- Richter, Dirk; Kuhl, Poldi; Haag, Nicole; Pant, Hans A. (2013): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften im Ländervergleich. In: Pant, Hans A.; Stanat, Petra; Schroeders, Ulrich; Roppelt, Alexander; Siegle, Thilo; Pöhlmann, Claudia (Hrsg.): IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Münster u.a.: Waxmann, S. 367-390.
- Richter, Dirk; Kuhl, Poldi; Reimers, Heino; Pant, Hans A. (2012): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In: Stanat, Petra; Pant, Hans A.; Böhme, Katrin; Richter, Dirk (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster u.a.: Waxmann, S. 237-250.
- Richter, Eric; Richter, Dirk; Marx, Alexandra (2018): Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? Eine empirische Untersuchung der Teilnahmeharrieren von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21, S. 1021-1043.
- Rieker, Peter; Mörgen, Rebecca; Schnitzer, Anna; Stroezel, Holger (2016): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS.
- Scanlan, Craig (1986): Deterrents to Participation: An Adult Education Dilemma. Information series No. 308. Washington D.C.: National Center Publications.
- Scherer, Rosa; Tarazona, Mareike; Weishaupt, Horst (2013): Kulturelle Bildung an den Schulen in Deutschland. Eine empirische Analyse schulart- und organisationsspezifischer Unterschiede. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, H. 3, S. 159-179.
- Schmid, Christine; Watermann, Rainer (2010): Demokratische Bildung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 881-897.
- Scholl, Armin (2018): Die Befragung. 4. Auflage. Konstanz: UVK.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2019): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sklad, Marcin; Krzywosz-Rynkiewicz, Beata; Zalewska, Anna M. (2017): Are (second generation) young immigrants active citizens? Case of the Netherlands. In: *Citizenship Teaching & Learning* 12, H. 2, S. 227-238.
- Sophie-Scholl-Gemeinschaftsschule Dillingen (2020): Das Projekt ‚Industriekultur aktiv‘ im Rahmen des Programms ‚denkmal aktiv - Kulturerbe macht Schule‘ der Deutschen Stiftung Denkmalschutz.
- Sophie-Scholl-Gemeinschaftsschule Dillingen (2021): Unser Selbstverständnis. URL: <https://ssg-dillingen.de/2021/09/09/unser-selbstverstaendnis/>, letzter Zugriff am 24.05.2025.
- Stockmann, Reinhard; Meyer, Wolfgang (2014): Evaluation. Eine Einführung. 2. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Streiner, David L. (2003): Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. In: *Journal of Personality Assessment* 80, H. 1, S. 99-103.

- Stute, Dirk; Wibbing, Gisela (2014): Kulturelle Bildung als Baustein der Unterrichtsentwicklung. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-baustein-unterrichtsentwicklung>, letzter Zugriff am 24.05.2025.
- Stuth, Ana-Maria; Eckert, Peggy; Wendt, Franziska; Ryssel, Almut (2020): u_count gemeinsam Gesellschaft gestalten. Was junge Menschen brauchen, um sich zu engagieren. Ergebnisbericht der Jugendhearings „freiwilliges Engagement und Freiwilligendienste“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Berlin.
- Theurer, Caroline; Löwenberger, Kristin; Berner, Nicole; Lipowsky, Frank (2020): Wer, wie was? Wieso, weshalb, warum? Kulturelle Bildung im Jugendalter: Ergebnisse aus dem KuBiju-Projekt. In: Timm, Susanne; Costa, Jana; Kühn, Claudia; Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde. Münster, New York: Waxmann, S. 25-43.
- Thole, Werner; Höblich, Davina (2014): „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte. Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In: Rohlf, Carsten; Haring, Marius; Palentien, Christian (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 83-112.
- UNESCO/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2010): Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. Report on The Second World Conference on Arts Education. Seoul, Korea.
- UN-Kinderrechtskonvention (2009): Allgemeine Bemerkung Nr. 12. Das Recht des Kindes auf Gehör. Berlin.
- Vilmar, Fritz (1986): Partizipation. In: Mickel, Wolfgang W. (Hrsg.): Handlexikon zur Politikwissenschaft. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 339-344.
- Vogt, Stefanie; Werner, Melanie (2014): Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. Köln.
- Webs, Tanja; Manitus, Veronika (2021): Unterstützungssysteme für Schulen: zwischen Entwicklung von Einzelschulen und Steuerung des Schulsystems. In: Webs, Tanja; Manitus, Veronika (Hrsg.): Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven. Bielefeld: wbv, S. 9-18.
- Weishaupt, Horst; Zimmer, Karin (2013): Indikatoren kultureller Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, H. 3, S. 83-98.
- Wernitz, Frank (2018): Das Experteninterview als Datenerhebungsmethode in Prüfungsarbeiten. IUBH Discussion Papers - Business & Management. No. 2/2018. Bad Honnef: IUBH Internationale Hochschule.
- Wetzelhütter, Daniela; Bacher, Johann (2015): How to Measure Participation of Pupils at School. Analysis of Unfolding Data Based on Hart's Ladder of Participation. In: *Methods, Data, Analyses* 9, H. 1, S. 111-136.
- Wetzelhütter, Daniela; Paseka, Angelika; Bacher, Johann (2013): Partizipation in der Organisation Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In: Weber, Susanne M.; Göhlich, Michael; Schröer, Andreas; Fahrenwald, Claudia; Macha, Hildegard (Hrsg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 157-166.
- Wilcox, Rand R. (2012): Introduction to Robust Estimation and Hypothesis Testing. 3. Auflage. Amsterdam: Academic Press.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Handlungsfelder KULTURleben!	42
Abb. 2:	Ziele der Lehrkräfte hinsichtlich Kultureller Bildung (schulübergreifend) ..	66
Abb. 3:	Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schulentwicklung (schulübergreifend).....	68
Abb. 4:	Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schüler:innenschaft (schulübergreifend).....	71
Abb. 5:	Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Lehrpersonen (schulübergreifend)	74
Abb. 6:	Wahrgenommene Veränderungen aus Schüler:innenperspektive (schulübergreifend).....	75
Abb. 7:	Fortbildungsteilnahme in den Kollegien 2019/20 (schulübergreifend) ..	76
Abb. 8:	Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge (schulübergreifend)	78
Abb. 9:	Partizipation aus Lehrkräfteperspektive (schulübergreifend).....	81
Abb. 10:	Partizipation aus Schüler:innenperspektive (schulübergreifend)	82
Abb. 11:	Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/20 (schulübergreifend).....	87
Abb. 12:	Befürwortung des Kulturprofils in den Kollegien (schulübergreifend) ...	89
Abb. 13:	Befürwortung des Kulturprofils in den Schüler:innenschaften (schulübergreifend).....	90
Abb. 14:	Hauptgebäude der Gemeinschaftsschule Rastbachtal.....	96
Abb. 15:	Ziele der Lehrkräfte hinsichtlich Kultureller Bildung (RBT)	99
Abb. 16:	Zusammenarbeit in der Kulturellen Schulentwicklung (RBT)	101
Abb. 17:	Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schulentwicklung (RBT).....	102
Abb. 18:	Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schüler:innenschaft (RBT).....	103
Abb. 19:	Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Lehrpersonen (RBT)	104

Abbildungsverzeichnis

Abb. 20:	Wahrgenommene Veränderungen aus Schüler:innenperspektive (RBT) ..	105
Abb. 21:	Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge (RBT)	106
Abb. 22:	Partizipation aus Schüler:innenperspektive (RBT)	112
Abb. 23:	Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/20 (RBT)	114
Abb. 24:	Befürwortung des Kulturprofils im Kollegium (RBT)	117
Abb. 25:	Eingangsbereich der Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle	120
Abb. 26:	Ziele der Lehrkräfte hinsichtlich Kultureller Bildung (NT)	124
Abb. 27:	Zusammenarbeit in der Kulturellen Schulentwicklung (NT)	127
Abb. 28:	Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schulentwicklung (NT)	128
Abb. 29:	Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Lehrpersonen (NT)	130
Abb. 30:	Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schüler:innenschaft (NT)	131
Abb. 31:	Wahrgenommene Veränderungen aus Schüler:innenperspektive (NT) ..	132
Abb. 32:	Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge (NT)	133
Abb. 33:	Partizipation aus Schüler:innenperspektive (NT)	141
Abb. 34:	Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/20 (NT)	142
Abb. 35:	Befürwortung des Kulturprofils im Kollegium (NT)	146
Abb. 36:	Eingangsbereich und Hauptgebäude der Lothar-Kahn-Schule Rehlingen	148
Abb. 37:	Ziele der Lehrkräfte hinsichtlich Kultureller Bildung (REH)	150
Abb. 38:	Zusammenarbeit in der Kulturellen Schulentwicklung (REH)	152
Abb. 39:	Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schulentwicklung (REH)	153
Abb. 40:	Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schüler:innenschaft (REH)	154

Abb. 41:	Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Lehrpersonen (REH)	155
Abb. 42:	Wahrgenommene Veränderungen aus Schüler:innenperspektive (REH) ..	156
Abb. 43:	Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge (REH)	156
Abb. 44:	Partizipation aus Schüler:innenperspektive (REH)	160
Abb. 45:	Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/20 (REH)	161
Abb. 46:	Befürwortung des Kulturprofils im Kollegium (REH).....	163
Abb. 47:	Eingangsbereich und Hauptgebäude der Gemeinschaftsschule Eppelborn	166
Abb. 48:	Ziele der Lehrkräfte hinsichtlich Kultureller Bildung (EPP).....	168
Abb. 49:	Zusammenarbeit in der Kulturellen Schulentwicklung (EPP)	171
Abb. 50:	Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schulentwicklung (EPP).....	172
Abb. 51:	Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Lehrpersonen (EPP)	174
Abb. 52:	Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schüler:innenschaft (EPP)	175
Abb. 53:	Wahrgenommene Veränderungen aus Schüler:innenperspektive (EPP)..	176
Abb. 54:	Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge (EPP).....	177
Abb. 55:	Partizipation aus Schüler:innenperspektive (EPP).....	180
Abb. 56:	Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/20 (EPP).....	182
Abb. 57:	Befürwortung des Kulturprofils im Kollegium (EPP)	184
Abb. 58:	Eingangsbereich und Hauptgebäude der Gemeinschaftsschule Vopeliuspark Sulzbach	189
Abb. 59:	Ziele der Lehrkräfte hinsichtlich Kultureller Bildung (SUL).....	193
Abb. 60:	Zusammenarbeit in der Kulturellen Schulentwicklung (SUL)	195
Abb. 61:	Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schulentwicklung (SUL).....	198

Abb. 62: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schüler:innenschaft (SUL)	199
Abb. 63: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Lehrpersonen (SUL)	201
Abb. 64: Wahrgenommene Veränderungen aus Schüler:innenperspektive (SUL) ..	203
Abb. 65: Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge (SUL)	208
Abb. 66: Partizipation aus Schüler:innenperspektive (SUL)	210
Abb. 67: Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/20 (SUL)	212
Abb. 68: Befürwortung des Kulturprofils im Kollegium (SUL)	216
Abb. 69: Hauptgebäude der Sophie-Scholl-Gemeinschaftsschule Dillingen.	220
Abb. 70: Ziele der Lehrkräfte hinsichtlich Kultureller Bildung (DIL)	223
Abb. 71: Zusammenarbeit in der Kulturellen Schulentwicklung (DIL)	226
Abb. 72: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schulentwicklung (DIL)	227
Abb. 73: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Schüler:innenschaft (DIL)	229
Abb. 74: Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Lehrpersonen (DIL)	231
Abb. 75: Wahrgenommene Veränderungen aus Schüler:innenperspektive (DIL) ..	233
Abb. 76: Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge (DIL)	238
Abb. 77: Partizipation aus Schüler:innenperspektive (DIL)	241
Abb. 78: Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/20 (DIL)	243
Abb. 79: Befürwortung des Kulturprofils im Kollegium (DIL)	245
Abb. 80: Bewertung der SV durch die Schüler:innen (schulübergreifend)	252
Abb. 81: Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/20 (schulübergreifend)	256

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Kulturelle Aktivitäten (schuldifferenziert)	69
Tab. 2:	Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Selbstbewusstsein der Schüler:innen (schuldifferenziert)	70
Tab. 3:	Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Attraktivität der Schule (schuldifferenziert)	72
Tab. 4:	Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Aktivitäten zur Unterrichtsentwicklung (schuldifferenziert)	73
Tab. 5:	Teilnahmequote schulinterne Fortbildungen (schuldifferenziert)	77
Tab. 6:	Offenheit für ästhetische Unterrichtszugänge (schuldifferenziert)	78
Tab. 7:	Partizipation aus Schüler:innenperspektive (schuldifferenziert)	83
Tab. 8:	Wahrgenommene Veränderungen aus Lehrkräfteperspektive: Methodenrepertoire (schuldifferenziert)	84
Tab. 9:	Wahrgenommene Veränderungen aus Schüler:innenperspektive: Kreative Unterrichtsmethoden (schuldifferenziert)	85
Tab. 10:	Schulischer Kontakt mit Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden 2019/20 (schuldifferenziert)	88
Tab. 11:	Beurteilung der Basis für Zielstellungen hinsichtlich KULTURleben! in den Kollegien (schuldifferenziert)	91
Tab. 12:	Beurteilung der internen Kommunikation in den Kollegien (schuldifferenziert)	92
Tab. 13:	Beurteilung der persönlichen Arbeitsbelastung in den Kollegien (schuldifferenziert)	93

Autor:innenverzeichnis



Bamberger, Jana Marie

ist Soziologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Gesundheit im Department Humanmedizin an der Universität Witten/Herdecke. Zuvor war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg.



Ostsieker, Frederik

ist Erziehungswissenschaftler und arbeitete als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg. Derzeit absolviert er den Vorbereitungsdienst für das gymnasiale Lehramt des Landes Hessen.



Retzar, Michael, Dr.

ist Erziehungswissenschaftler und Leiter der „Serviceagentur Ganztätig lernen Mecklenburg-Vorpommern“ bei der RAA – Demokratie und Bildung M-V. Zuvor leitete er das dieser Publikation zugrunde liegende Forschungsprojekt am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg.



Schütz, Jan-Peter

ist Soziologe und arbeitete als studentische Hilfskraft am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg. Aktuell ist er als Fallmanager im Fachbereich Integration und Arbeit des Landkreises Marburg-Biedenkopf tätig.

Wie kann kulturelle Bildung die Mitbestimmung in der Schule fördern? Die Autor:innen gehen dieser Frage im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Begleitung des saarländischen Landesprogramms „KULTURleben!“ nach, in dem sich sechs Schulen auf den Pfad einer nachhaltigen Kulturellen Schulentwicklung begeben. Der Band verbindet theoretische Grundlagen zu Partizipation, kultureller Bildung und Schulentwicklung mit empirischen Befunden aus Interviews, Fragebogenerhebungen und Schulporträts. Er zeigt, wie kulturelle Bildungsprozesse die demokratische Teilhabe stärken, Schulkultur verändern und neue Räume für Mitbestimmung eröffnen können – und welche Herausforderungen dabei bestehen. Eine Studie über Chancen, Grenzen und Perspektiven einer partizipationsfördernden Schulkultur.

Die Autor*innen

Jana Marie Bamberger ist Soziologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Gesundheit im Department Humanmedizin an der Universität Witten/Herdecke.

Frederik Ostsieker ist Erziehungswissenschaftler und ehemaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg.

Dr. Michael Retzar ist Erziehungswissenschaftler und Projektleiter der Studie. Er leitet die „Serviceagentur Ganz-tägig lernen Mecklenburg-Vorpommern“ bei der RAA – Demokratie und Bildung M-V.

Jan-Peter Schütz ist Soziologe und arbeitet als Fallmanager im Fachbereich Integration und Arbeit des Landkreises Marburg-Biedenkopf.

978-3-7815-2738-6



9 783781 527386