

Kommunale Bildungslandschaften

Stefanie Finke-Grimm

Musikvermittlung ist als Disziplin im ›Dazwischen‹ (→ Weber: 299; vgl. auch Müller-Brozovic 2017) unter anderem im Spannungsfeld künstlerischer und pädagogischer Orientierungen verortet (→ Wimmer: 211). Dies macht deutlich, dass sie in unterschiedlichen Bildungskontexten realisiert wird. Der folgende Beitrag thematisiert aus der aktuellen kulturpolitischen Debatte heraus Netzwerkstrukturen lokaler Bildungsinstitutionen und Kultureinrichtungen. Anschließend wird Musikvermittlung im Kontext Kultureller Bildung betrachtet, inklusive der sich daraus ergebenden Perspektiven für Lehrkräfte, Musiker_innen und Erzieher_innen als Initiator_innen kooperativer Musikvermittlungsprojekte. Abschließend werden Handlungsempfehlungen für eine Implementierung von Musikvermittlungsprojekten in kommunalen Bildungslandschaften formuliert.

Kommunen und Bildungsinstitutionen im kulturpolitischen Diskurs

Die erste PISA-Studie in Deutschland vor mehr als 20 Jahren hat eine breite Diskussion über den Stellenwert und die gesellschaftliche Relevanz von Bildung ausgelöst. Seitdem kamen zahlreiche Berichte, darunter der 12. *Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend* und das 2. *Jugend-KulturBarometer* im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zu dem Ergebnis, dass sich kulturelle Teilhabe und Chancengleichheit längst nicht in der Breite verwirklicht haben und kulturelle Teilhabe noch immer in enger Beziehung zur Schulbildung steht; besonders Kinder und Jugendliche aus Elternhäusern mit geringer formaler Bildung haben kaum Zugang zu Kunst und Kultur (vgl. BMFSFJ 2005; Keuchel 2014). Zwar wird im 2. *Jugend-KulturBarometer* ein starker Anstieg von Vermittlungsangeboten klassischer Kultureinrichtungen beobachtet, in der Mehrzahl profitieren davon allerdings Jugendliche mit hoher Schulbildung (vgl. Keuchel 2014: o.S.). Damit verbunden ist der Vorschlag des Ausbaus weiterer Kooperationen von Vermittlungs- und Bildungsangeboten an der Schnittstelle zwischen Schule und außerschulischen Partnern. Insbesondere die Zusammenarbeit u.a. mit Jugendmusik- und Kunstschulen soll weiter intensiviert werden. Dem

schließt sich die Empfehlung an, Kooperationen mit Haupt- und Grundschulen in sozial benachteiligten Stadtteilen weiter zu intensivieren (vgl. ebd.).

Auch der Deutsche Städtetag, als Vereinigung zur Vertretung der kommunalen Selbstverwaltung, hat als Konsequenz des 12. *Kinder- und Jugendberichts* in seiner *Aachener Erklärung* gefordert, Verantwortung für Bildung verstärkt als kommunale Aufgabe zu verstehen (vgl. Deutscher Städtetag 2007: 1f.). Insbesondere »die kulturelle Bildung, die kognitives Lernen ergänzt, Kreativität fördert und Integration unterstützt, ist in ein Gesamtkonzept umfassender Bildung zu integrieren« (ebd.). So soll Kulturelle Bildung integraler Bestandteil einer kommunalen Bildungslandschaft werden, die ihrem Selbstverständnis nach Erziehung, Bildung und Betreuung miteinander verbindet.

Kulturelle Bildung als zentraler Bestandteil der kommunalen Bildungslandschaft

Das Konzept der Bildungslandschaft wird von der Kinder- und Bildungspolitik verwendet und zum ersten Mal im 12. *Kinder- und Jugendbericht* beschrieben (vgl. BMFSFJ 2005). Anja Durdel und Peter Bleckmann definieren Bildungslandschaften als

»langfristig angelegte, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen.« (Bleckmann/Durdel 2009: 12)

Beispiele für kulturelle Bildungsmaßnahmen in Bildungslandschaften sind u.a. *JeKi* und die Nachfolgemaßnahme *JeKits* (Nordrhein-Westfalen), letzteres als bundesweit größtes kulturelles Bildungsprogramm mit über 1.000 Grund- und Förderschulen und 145 beteiligten Musik- und Tanzschulen (vgl. MKW NRW 2022). Des Weiteren zählt hierzu das Programm *TUSCH*, das 1998 in Berlin gegründet wurde und unter dessen Dach Theater und Schulen gemeinsame Projekte realisieren. Es gibt mittlerweile 35 Theater- und Schul-Partnerschaften in ganz Deutschland, eine eigene *TUSCH*-Fortbildungsreihe für *TUSCH* Lehrkräfte und Künstler_innen, sowie ein jährlich stattfindendes *TUSCH*-Festival (vgl. Kulturstiftung der Länder 2022). Die *SingPause*, 2006 gegründet, erreicht 16.000 Grundschüler_innen in Düsseldorf und wird vom Kulturrat und der Stadtverwaltung Düsseldorf unterstützt.¹ Nennenswert ist zudem *Musik in Hainholz*, ein auf sechs Jahre angelegtes Modellprojekt eines sozial benachteiligten Stadtteils von Hannover, das Musik als festen Bestandteil in den Einrichtungen oder Vereinen etablieren sollte und mittlerweile auf weitere Stadtteile von Hannover übertragen wurde². Musikalisierungsprojekte dieser Art können im Kontext von Bildungs Kooperationen eine wichtige Funktion in Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe und Chancengleichheit einnehmen. Hans-Jürgen Stolz weist jedoch darauf hin, dass es über Bildungslandschaften bisher

1 Vgl. www.singpause.de [01.05.2023].

2 Vgl. <https://musikzentrum-hannover.de/projekte/archiv/musik-in> [01.05.2023].

noch nicht umfassend gelingt, Jugendliche aus unterschiedlichen sozialen Milieus in spezifischer Form für eine Partizipation zu gewinnen (vgl. 2017).

Kooperation im Netzwerk der lokalen Bildungsakteure

›Kooperation‹ wird als Begriff im Sinne von Zusammenarbeitsstrukturen v.a. von ausführender Seite verwendet: Beispielhaft sind hier allgemeinbildende Schulen, Musikschulen und Kitas zu nennen. Jürgen Oberschmidt konstatiert, dass die Verwendung der Begriffe ›Kooperation‹ und ›Zusammenarbeitsstrukturen‹ alles andere als eindeutig sei, was auch in Publikationen zum Thema die Schwierigkeit mit sich bringe, sie theoretisch zu untermauern und begrifflich zu bestimmen (vgl. 2015). Allerdings lassen sich zahlreiche Praxisbeispiele finden, die diese Begriffe nutzen.

Blickt man auf die Statistik des VdM – Verband deutscher Musikschulen zu Kooperationen von Musikschulen mit allgemeinbildenden Schulen und Kindergärten/Kinderhorten und anderen Partnern, fällt eine relativ große Kooperationsdichte im Bereich von Grundschule und Kita auf (vgl. 2020). Allerdings wird auch sichtbar, wie viele Bildungseinrichtungen durch Kooperationsarbeit nicht erreicht werden (vgl. ebd.). Der Deutsche Musikrat regte bereits 2012 ein verstärktes Zusammenwirken von schulischen und anderen Bildungsträgern an (vgl. 2012). Zudem fordert die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) einen Diskurs und Konzepte, mit welchen Angeboten ein Beitrag geleistet werden kann, jungen Menschen Selbstwirksamkeitserfahrungen und Lebenskompetenz zu vermitteln (vgl. Hübner/Braun 2021). Als Voraussetzung für eine erfolgreiche Kooperation bezeichnen Heike Gumz, Julia Rohde und Werner Thole ein gemeinsam verfolgtes Ziel und die Klärung der Interessen aller beteiligten Partner_innen (vgl. 2019). Eine besondere Aufgabe könnten öffentliche Musikschulen übernehmen, die mit ihren zahlreichen Kooperationen im Bereich der allgemeinbildenden Schulen und Kitas bereits über ein Netzwerk verfügen und fest in der kommunalen Bildungslandschaft verankert sind.

Jürgen Oberschmidt definiert zwei Arten der Kooperationen zwischen allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen: additive Kooperationen und synergetische Kooperationen: In additiven Kooperationen verfolgen unterschiedliche Institutionen das gleiche Ziel, ohne gemeinsam in Interaktion treten zu müssen. Als Folge additiver Kooperationen sieht er Abschottungsstrategien, die nur aufgelöst werden können, wenn sich alle Beteiligten offen begegnen und in eine direkte Interaktion miteinander treten. In synergetischen Kooperationen lassen sich unterschiedliche Handlungsziele der Institutionen finden, die teilweise oder phasenweise aktiv miteinander koordiniert werden müssen. Durch dieses Zusammenwirken der Protagonist_innen entsteht ein neues System (vgl. 2015).

Weit verbreitete Kooperationsmodelle sind Bläser-/und Streicherklassen, die sich seit den 1990er Jahren in Deutschland etabliert haben (vgl. Deutscher Musikrat 2012), sowie im Elementarbereich die musikalische Früherziehung. Weitere Modelle guter Praxis in Kooperationen sind hier nur beispielhaft erwähnt u.a. das Biberacher Modell *All in one* (Baden-Württemberg), *Eine breite Palette* (Thüringen), *Musikschule für alle!* (NRW), *Or-*

chesterkooperation (Hessen), *Dem Klang auf der Spur – Jedem Kind ein Instrument* (Hamburg), *Stark durch Musik* (Stuttgart) (vgl. VdM 2012).

Initiator_innen von Musikvermittlungsprojekten

Vom Konzept der Bildungslandschaft, das persönliche Bedingungen und Perspektiven des lernenden Subjekts als Ausgangspunkt sieht, kann ein Perspektivwechsel zu Lehrkräften, Musiker_innen und Erzieher_innen vollzogen werden. Sie bringen in jede Bildungseinrichtung eigenes Wissen und Ressourcen ein, die – je nachdem, welche Einrichtung es betrifft – unterschiedlich gelagert sind. Johannes Voit konstatiert, dass die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams ein Zugewinn sowohl für Schüler_innen, als auch für die Projektleiter_innen sowie die Institutionen selbst darstellen kann (vgl. 2018a: 10).

Sowohl Bildungslandschaften als Konzept als auch Kooperationen auf der Umsetzungsebene eint das Ziel, Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit zu verwirklichen. Der kleinste gemeinsame Nenner ist die Vernetzung. Susanne Keuchel konstatiert im 2. *Jugend-KulturBarometer*, dass kulturelle Teilhabemöglichkeiten vor allem in Kooperationen mit Schulen eröffnet werden (vgl. 2014). Zeigt sich Musikvermittlung v.a. als Handlungsfeld von Kulturinstitutionen und Veranstaltern (vgl. Voit 2019c), muss die Rolle der Lehrkraft, der Musiker_in und des Erziehers bzw. der Erzieherin als Initiator_innen von Musikvermittlungsprojekten im Netzwerk der kommunalen Bildungslandschaft als weitere mögliche Perspektive zur Verwirklichung von Teilhabe und Chancengleichheit in den Blick genommen werden. Insbesondere vor dem Hintergrund des ab 2026 bestehenden Rechtsanspruchs auf Ganztagesbetreuung (vgl. BMFSFJ 2021) stellt sich die Frage, welche Potentiale Praktiken der Musikvermittlung als Beitrag zur Umsetzung Kultureller Bildung bergen.

Handlungsempfehlungen

Vor dem Hintergrund der Weiterentwicklung des »Kulturort[s] Schule« (Rat für Kulturelle Bildung 2022) und dem Konzept der Bildungslandschaft sollen anhand der Studie über die »weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung« von Anne Bamford (2010: 116) Schlussfolgerungen für die Praxis musikvermittelnder Projekte gezogen werden. Bamford nennt folgende »[s]trukturelle [...] Merkmale kunstorientierter Programme« (ebd.):

- Aktive Partnerschaft mit kreativen Menschen und Organisationen,
- Zugang für alle Kinder,
- kontinuierliche berufliche Fortbildung,
- flexible Organisationsstrukturen,
- gemeinsame Verantwortung für Planung und Implementierung,
- durchlässige Grenzen zwischen der Schule, den Organisationen und der Gemeinde,
- genaue Bewertungs- und Evaluationsstrategien.

In Anlehnung daran lassen sich folgende Handlungsempfehlungen für eine Implementierung von Musikvermittlungsprojekten in kommunalen Bildungslandschaften ableiten:

- Netzwerktreffen mit interessierten Lehrkräften/Musiker_innen/Erzieher_innen in der Kommune/Gemeinde (im Rahmen des außercurricularen Ganztagesangebots der Schule) und daran anschließend Workshops zu unterschiedlichen Handlungsfeldern und Praktiken der Musikvermittlung,
- Implementierung von Angeboten in Schulen/Musikschulen/Kitas – Durchlässigkeit zwischen den Institutionen,
- Gemeinsame Projektplanungen und Kommunikation in die unterschiedlichen Organisationsstrukturen von Schulen/Kitas/Gemeinde,
- Sichtbarmachen der Projekte nach Innen und Außen (in Form von Aufführungen, Präsentationen etc.),
- Überprüfung vorab festgelegter Leitlinien und Ziele auf ihre Umsetzung hin (insbesondere unter Aspekten wie Zugänglichkeit, Chancengleichheit und Teilhabe).

