



Beratungen durch eine „Profi-Hotline“ für schreibende Schüler/innen. Die Autorenpaten werden mit öffentlichen Auftritten, die Profil der Schule unterstützen, sich und die Ergebnisse des Projektes vorstellen. Eine eigens eingerichtete Website wird allen Teilnehmer/innen aus den unterschiedlichen Schulen Gelegenheit zum Austausch geben.

„TAtSch“, das vom Deutschen Literaturfonds e.V. mit Mitteln der Kulturstiftung des Bundes unterstützt wird und auf drei Jahre angelegt ist, wird im Schuljahr 2009/2010 an fünf Schulen im Rhein-Main Gebiet beginnen. In den folgenden Jahren wird das Projekt auch in anderen Bundesländern und in Partnerschaft mit Literatureinrichtungen (z. B. Literaturhaus Bremen) durchgeführt. Entwickelt wurde „TAtSch“ vom Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland und der Weibelfeldschule in Dreieich (Hessen).

Henning Fangauf

ist Stellvertretender Leiter des Kinder- und Jugendtheaterzentrums in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt am Main.

LITERATUR

Fangauf, Henning (Hrsg.) (2006): Jugendtheater im Deutschunterricht, Wilhelmshaven: Florian Noetzel, Heinrichshofen Bücher.

Payrhuber, Franz-Josef (2004): Das Drama im Unterricht, Rheinbreitbach: Dürr & Kessler 1991.

Schimmel, Nicole: Lutz Hübner „Creeps“. Erschließung eines Jugendtheaterstücks in der 8. Klasse. Bad Kreuznach: Staatliches Studienseminar.

KONTAKT

Kinder- und Jugendtheaterzentrum
in der Bundesrepublik Deutschland
h.fangauf@kjtz.de
www.kjtz.de

Weibelfeldschule Dreieich, Kooperative Gesamtschule
Oberstudienrätin Ulrike Linz
u.linz@web.de
www.weibelfeldschule.de

DURCHLÄSSIGKEIT UND BEWEGUNG

CIRCUSPROJEKTE AN SCHULEN UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DIE KULTURELLE SCHULENTWICKLUNG

MARCUS KOHNE

„Das Circusprojekt war eine Bereicherung in jeglicher Hinsicht für alle Beteiligten: die Kinder, die Lehrer und die mithelfenden Eltern sowie für die Zuschauer. Alle Kinder haben in höchster Konzentration und Motivation freiwillig und mit Freude eine Woche lang hart trainiert und Höchstleistungen erbracht. Sie haben dies gemeinsam mit anderen Kindern, unabhängig von Alter, Klassenzugehörigkeit, Nationalität, Geschlecht geschafft und dies ohne jegliche Streitigkeiten. Dies ist einzigartig! Die Arbeit mit solch motivierten Kindern hat nur Freude gemacht (...). Nach der gelungenen Vorstellung war man nur glücklich und zufrieden mit dem gemeinsam Erreichten und voller schöner Erinnerungen an eine intensive und tolle Woche (...).“

„Jetzt ist unsere Circuswoche (...) vorbei, aber dennoch wird darüber im Unterricht noch oft gesprochen und die einzelnen Artistiknummern werden immer wieder als Gesprächsgrundlage im Englischunterricht verwendet. Es war toll, die Jugendlichen mal von einer anderen Seite kennen zu lernen und sie über sich hinauswachsen zu sehen. Viele Schüler und Schülerinnen sind etwas enger

zusammen gewachsen und dieses Gefühl der Gemeinschaft kann man jetzt noch spüren!“

„Allgemein denke ich, dass jeder etwas gefunden hat, das er konnte und das ihm dann auch noch gefallen hat. Das allein sieht man schon an den super Nummern, welche in dieser Woche zustande gekommen sind. Jeder war in dieser Woche mit Leib und Seele bei seiner Nummer (...). Außerdem finde ich es toll, wie sich das Klassenleben in unserer aber auch gegenüber der anderen Klasse (die bei dem Circusprojekt ebenfalls beteiligt war; Anm. d. Verf.) verbessert hat.“

Diese Feedbacks stammen von einer Mutter, die bei einem Circusprojekt an einer Grundschule mitgeholfen hatte, einer Lehrerin einer Realschule und einer Schülerin eines Gymnasiums. Sie zeigen, wie kulturelle Arbeit die Wahrnehmung von Schule verändert. Sie bringt Bewegung in die Schule und bewirkt eine Öffnung nach außen (vgl. Hoyer 1993, S. 83).

Es entsteht eine gewisse „Durchlässigkeit“ der Schule, die für alle Seiten positive Aspekte mit sich bringt: Die Lehrer/innen haben die Möglichkeit, die Schüler/innen von einer



„ganz anderen Seite“ zu erleben. Sie können ihre Schüler/innen ganzheitlicher, realistischer und dadurch, dass sie sich nicht in einer alltäglichen Unterrichtssituation im Klassenzimmer befinden, auch lebensnaher und lebendiger wahrnehmen. Sie können Verantwortung an den/die Leiter/in des Kultur-Projektes abgeben. Die Lehrer/innen können im Team mit dem Leiter des Projektes, den Schülern/innen und – beim Konzept des Circus- und Gestaltcentrums Mikado – mit einem Teil der Eltern arbeiten und dabei von der Zuverlässigkeit, Kreativität und der Herzlichkeit der Eltern profitieren.

Die Eltern wiederum erleben die Schule hautnah. Sie erleben, oft zum ersten Mal, die gesamte Klasse oder, je nach Größe des Projekts, die gesamten Schüler/innen der Schule über einen längeren Zeitraum und können somit im Nachhinein den Beruf des Lehrers besser einschätzen und anerkennen. Die Eltern lernen menschliche Eigenschaften und pädagogischen Fertigkeiten der Lehrer/innen kennen und können pädagogische Entscheidungen zukünftig besser nachvollziehen. Auch haben sie den Rahmen und oft auch die Sach- und Beziehungszwänge kennen gelernt, unter denen die Lehrer/innen ihren Beruf ausüben. Dies führt nochmals zu einem besseren Verständnis der Eltern gegenüber den Lehrer/innen.

Die Schüler/innen profitieren von dem Klima der sich öffnenden Schule, in dem sie sich sicher und konzentriert auf das einlassen können, was für sie am wichtigsten ist. Dabei erleben sie die Lehrer/innen authentischer und komplexer, da diese bei einem Circusprojekt nicht die Fachleute sind und sich mit dem Fortschreiten des Projektes immer mehr aus der Lehrerrolle heraus lösen. Die Schüler/innen erfahren durch ihre Lehrer/innen viel positives Feedback bezüglich ihrer ganzheitlichen (körperlichen, geistigen und seelischen) Leistungen und ihres sozialen Verhaltens, das wiederum stärkt. Zudem haben die Schüler/innen durch die enorme Eigenmotivation und durch einen schnellen Zuwachs von motorischen Fertigkeiten (vgl. Kohne 2005, S. 150 f.) sich schnell einen Vorsprung gegenüber den Lehrer/innen und den Eltern erarbeitet, der mit viel Respekt der erwachsenen Personen bedacht wird.

Dabei eignet sich die Circusarbeit im Besonderen dadurch, dass verschiedene Bewegungsangebote wie z. B. Kugel- und Seillaufen, Einradfahren, Rola-Bola Balance, Jonglieren, Diabolo-Spielen, Tellerdrehen, Akrobatik oder Clownerie durch ihre Vielfältigkeit die Schüler/innen unterschiedlich

ansprechen. So findet jede/r Schüler/in das Requisit oder die Bewegungsform, die ihn/sie am meisten anspricht bzw. ihm/ihr am meisten liegt (vgl. Hoyer 1993, S. 84; Kohne 2005, S. 149 f.). Außerdem ist die Circusarbeit nicht nur kognitiv zu bewältigen, sondern körperlich erfahrbar, so dass kognitiv eher schwache Schüler/innen keinen Nachteil spüren (vgl. Gröpper-Brinkmeier 2000, S. 115 f.). Im Gegenteil: Oft erfahren „lernschwache“ Schüler/innen ihre Stärken im zirkensischen Training. Die Klasse trifft sich auf einer gemeinsamen Ebene, die Klassenhierarchie wird im Zeitraum eines Circusprojektes und danach oftmals ausgehebelt bzw. formiert sich neu.

Grundsätzlich bin ich der Meinung, dass kulturelle Arbeit an Schulen, wenn die Konzeption von einem ganzheitlichen, ressourcen- und interessenorientierten, beziehungs-, bewusstseits-, selbstwert- und kreativitätsstärkenden Ansatz ausgeht (vgl. Kohne 2005, S. 155 ff.), sich positiv auf den Schulalltag auswirken kann. Der Schule wird die Möglichkeit gegeben, sich positiv zu verändern (vgl. Kaufmann 2001, S. 59). Die größte Veränderung besteht m. E. in der Steigerung des selbstverantwortlichen Handelns der Schüler/innen.

Die Motivation aus dem Projekt kann in Bereiche des Schulalltags übertragen werden. Auch verschiedene während des Projektes erprobte Gefühle und Stimmungen (wie z. B. Freude, Frustration, Angst, Spaß, Mut, Lampenfieber, Neid, Glück) können in bestimmten Unterrichtssituationen wieder auftauchen und mithilfe der Erfahrungen aus dem Circusprojekt angesprochen und ggf. bearbeitet werden (vgl. Kohne 2004, S. 16 ff.). Im Umkehrschluss könnten die Schüler/innen und Lehrer/innen daraus einen „Ideenpool“ entstehen lassen, um Gefühle, Stimmungen, Emotionen und Gedanken in kulturellen Formen zu manifestieren und dadurch Situationen zum Erlernen von Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu erschaffen. Dadurch wird die Beziehungsfähigkeit gestärkt, die Eigenverantwortlichkeit der Schüler unterstützt und damit ein wichtiger Beitrag zum Selbstwert geleistet.

Weiteres Veränderungspotenzial sehe ich in der Öffnung der Schule nach außen. Das relativ geschlossene System Schule öffnet sich. Eine Vernetzung im Ort oder Stadtteil findet statt (vgl. Gröpper-Brinkmeier 2000, S. 117). Dadurch, dass ein Teil der Eltern bei einem Projekt engagiert ist, wird das Projekt automatisch nach außen getragen, zudem sind viele Schüler/innen mit Requisiten unterwegs. Die Schule wird interessant. Die Lernsituation hat sich verändert: weg vom kognitiven

Lernen, hin zum Lernen mit allen Sinnen. Somit entsteht in dieser Zeit auch eine andere Schulkultur. Rituale aus den Circusprojekten werden in den Schulalltag übernommen.

Aus diesen Ausführungen lässt sich schließen, dass aus einer kulturellen Projektarbeit heraus wichtige Impulse zur Schulentwicklung entstehen können. Es sollte eine Veränderung der Sichtweise auf den Wert kultureller Arbeit in der Schule im Vergleich zu reiner Wissensvermittlung stattfinden. Durch die Zusammenarbeit mit pädagogisch geschulten Künstler/innen, Kulturpädagogen/innen oder kulturellen Einrichtungen kann ein Prozess der Schulentwicklung angestoßen werden, an dem die ganze Schule (Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern, andere Kooperationspartner) beteiligt ist. Neben der Erhöhung der Wertigkeit kultureller Arbeit ist vor allem die Schaffung von finanziellen, räumlichen und zeitlichen Freiräumen für kulturelle Arbeit notwendig.

Marcus Kohne

ist Dipl. Sozialpädagoge, Circuspädagoge, Gestalttherapeut, Theaterpädagoge und seit 12 Jahren Leiter des Circus- und Gestaltcentrums Mikado. Er bietet Circusprojekte an Schulen, circus-, theater- und spielpädagogische Fortbildungen, Gestaltberatung, Supervision und Coaching an.

KONTAKT

Circus- und Gestaltzentrum Mikado
marcus.kohne@centrum-mikado.de
www.centrum-mikado.de

LITERATUR

- Ballreich, R.** (2000): Soziales Lernen in Zirkusprojekten. In: Schnapp, S./Zacharias W. (Hrsg.): Zirkuslust – Zirkus macht stark und ist mehr... Zur kulturpädagogischen Aktualität einer Zirkuspädagogik. Unna, S. 32–49.
- Gröpper-Brinkmeier, J.** (2000): Zirkus zieht Kreise. In: Zirkuslust – Zirkus macht stark und ist mehr... Zur kulturpädagogischen Aktualität einer Zirkuspädagogik. Unna, S. 115–118.
- Hoyer, K.** (1993): Tips zum Zirkusmachen in der Schule. In: Salto Vitale – Zirkus in der Kinder- und Jugendarbeit. Unna, S.83–87.
- Kaufmann, H.** (2001): Suchtvorbeugung in Schule und Jugendarbeit – Ein Handbuch mit 111 Übungen und Anregungen. Weinheim und Basel.
- Kohne, M.** (2004): Circuspädagogik und Suchtprävention. (Hrsg.): HLS, Suchtprävention konkret – Aktuelle Beiträge aus Hessen, Heft 10. Frankfurt.
- Kohne, M.** (2005): Die Bedeutung des Gestaltansatzes bei Circusprojekten an Schulen. In: Motorik, Fachzeitschrift für Motopädagogik und Motherapie. Schorndorf, 28. Jahrgang, Heft 3, S. 147–158.
- Schnapp S./Zacharias W. (Hrsg.)** (2000): Zirkuslust – Zirkus macht stark und ist mehr... Zur kulturpädagogischen Aktualität einer Zirkuspädagogik. Unna.

WENN BÜCHER LAWINEN AUSLÖSEN ERFAHRUNGEN AUS DEM LESECLUB „DO IT – READ A BOOK!“ DER HAUPTSCHULE WERMELSKIRCHEN

MARIE-LOUISE LICHTENBERG

Sie lieben Literatur und das Lesen. Ihnen ist die Gemeinschaft wichtig und sie fühlen sich respektiert. Sie erfahren Wertschätzung, sind ehrgeizig und lernen gut. Sie empfinden Mitgefühl für andere Menschen. Sie freuen sich über die vielen geschenkten Bücher. Sie sind ganz normale Kinder und Jugendliche. Sie sind Schüler und Schülerinnen der Wermelskirchener Hauptschule.

Am Anfang stand das Leseförderprojekt „Wermelskirchener Kinder- und Jugendliteraturpreis“ in Kooperation mit der örtlichen Buchhandlung Marabu. Daraus entwickelte sich der Leseclub „Do it – read a book!“, den drei Mädchen und zehn Jungen im Januar 2006 gründeten und dem mittlerweile 19 Jungen und 19 Mädchen im Alter zwischen 10 und 18 Jahren angehören. Da die Gruppe sehr groß ist, treffe ich mich mit den Jüngeren donnerstags nach dem Unterricht, mit den Älteren – die zwar entlassen sind, aber trotzdem weiter machen – samstags. Die Buchhändlerin Gabi van Wahden kommt in regelmäßigen Abständen in die Gruppen, hört zu, diskutiert mit, stellt Fragen und gibt Tipps.

Seit 2007 sind wir auf Vorschlag des Vorstandes des Arbeitskreises für Jugendliteratur e.V., München, gewählt und von der Bundesministerin Ursula von der Leyen in die Jugendjury des Deutschen Jugendliteraturpreises bis 2010 berufen worden. Die unabhängige Jugendjury besteht aus sechs über Deutschland verteilte Leseclubs. Die Amtszeit dauert immer zwei Jahre und wir erleben jetzt die zweite.

Die Aktivitäten im Leseclub sind vielfältig. In der Gruppe stellen die Leseclubmitglieder die gelesenen Bücher vor, besprechen sie, diskutieren und geben Leseempfehlungen. Die Rezensionen umfassen immer die bibliografischen Angaben, den Inhalt, Besonderheiten, die Sprache, Illustrationen, eine vorbereitete Leseprobe und eine begründete Stellungnahme.

Der Leseclub erfüllt sämtliche Aufgaben der Jugendjuryarbeit wie das Erstellen von Präferenzlisten nach Sichtung der Verlagsproduktionen des jeweiligen Jahres, Jurybegründungen der vom Leseclub nominierten Titel, Präsentationen dieser Titel auf den Buchmessen in Leipzig und Frankfurt am Main, Abstimmung über Siegertitel nach vorgegebenem Punktesystem sowie die Teilnahme an Workshops mit Vertreter/innen der anderen Leseclubs.

Die Gruppe veranstaltet Vorlesestunden für Schülerinnen und Schüler, auch anderer Schulformen, für Referendare des Leverkusener Studienseminars, ebenso Vorlese-nachmittage für Senioren.

Einmal im Jahr, zuletzt am 25.09.2008 und zum fünften Mal, vergeben wir aus den nominierten Titeln für den Deutschen Jugendliteraturpreis den „Wermelskirchener Kinder- und Jugendliteraturpreis“ in einer öffentlichen Veranstaltung in der Buchhandlung Marabu. Gleichzeitig gestalten wir ein Schaufenster der Buchhandlung mit den Siegertiteln, Rezensionen, Fotos und Plakaten.