

REFLEXION

Zwischen Theorie und Praxis









BEGRIFFE	SEITE
↓	↓
Begriffe	16, 26, 178, 188, 196
Bildung	16
Differenz	96, 112, 170
Diskurs	26, 138
Empowerment	138
Gesellschaft	16, 56, 120, 156
Haltung	34, 138
Inspiration	196
Institution	104
Kommunikation	188, 210
Kompetenz	26
Kooperation	120, 128, 138, 148, 210
Kreativität	16, 26, 34, 40, 50, 128
Kriterien	96
Kultur	112
Kulturagent	162, 170, 188
Kunst	46, 56, 72, 120, 204
Künstler	34, 64
Lebenswelt	162
Lehrer	34
Lernen	46, 128, 148, 204
Macht	46, 72, 84, 96, 104, 120
Migration	112, 120
Öffnung	120
Organisation	162, 170
Pädagogik	72, 112
Partizipation	40, 46, 50, 56, 64, 72, 84, 104, 138
Performance	16, 26, 40
Politik	46, 72
Präsentation	40
Praxis	34, 204
Programm	188
Projekt	64
Prozesse	40, 64
Qualität	84, 96, 210
Rassismus	112
Raum	50
Reflexion	84, 148, 178, 196, 204, 210
Rollen	34, 64
Schule	64, 128, 148, 156, 162, 170, 210
Schüler	72
Spannung	26, 84
Störung	96
Systeme	96, 170
Transfer	148
Teilhabe	104, 138
Veränderung	128, 148, 156, 162, 170, 178, 210
Verhandlung	46, 50
Vermittlung	178, 196
Werte	204
Widerstand	104
Zuschreibung	104, 112, 196

REFLEXION

Zwischen Theorie und Praxis

EINFÜHRUNG**6 EDITORIAL**

Constanze Eckert

**10 ÜBER DAS NIE-FERTIG-WERDEN –
AUF DEM WEG ZUM REFLEKTIERTEN PRAKTIKER****KREATIVITÄT****14 DIE ENTWICKLUNG DER KULTURAGENTEN**

Ute Pinkert

17 KOLLISIONEN? KREATIVITÄT UND PERFORMANCE

Carolin Berendts, Julia Strobel

27 HÖHER, WEITER, KREATIV**33 HETEROGENE LERNGRUPPE**

Anne Krause

35 „HALLO! ICH SPIELE HIER DIE LEHRERIN.“**39 FOKUS AUF DAS ROLLENVERHÄLTNIS**

Birgitta Heller

41 DER PERFORMATIVE IMPERATIV**45 VERHINDERUNGSSTRUKTUREN****PARTIZIPATION**

Constanze Eckert im Gespräch mit Nora Sternfeld

47 PARTIZIPATION UND DER DRITTE RAUM

Kerstin Schaefer

51 DER DRITTE RAUM UND ALLE SEINE FREUNDE

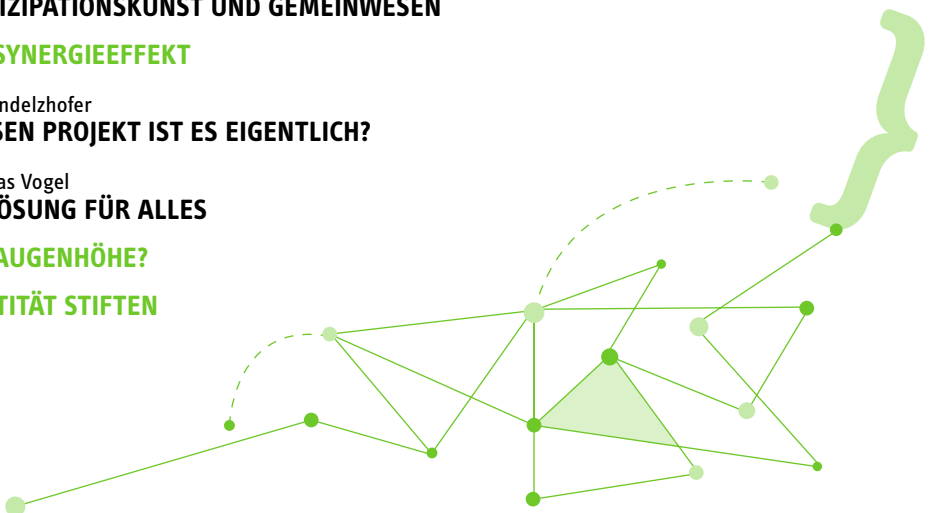
Constanze Eckert im Gespräch mit Susanne Bosch

57 PARTIZIPATIONSKUNST UND GEMEINWESEN**62 DER SYNERGIEEFFEKT**

Eva Randelzhofer

65 WESSEN PROJEKT IST ES EIGENTLICH?

Matthias Vogel

73 DIE LÖSUNG FÜR ALLES**81 AUF AUGENHÖHE?****82 IDENTITÄT STIFTEN**

QUALITÄT

- 85 Carmen Mörsch
„STÖRUNGEN HABEN VORRANG“
- 93 **FÖRDERKRITERIEN**
- 94 **ALPHABETISIERUNG IN DEN KÜNSTEN**
- 97 Ralf Eger
STÖRUNGEN HABEN KEINE LOBBY!
- 105 Thanassis Kalaitzis
WIDERSTAND ALS RESSOURCE
- 111 **PROGRAMMPROFIL ABWEICHEND VOM SCHULPROFIL**

MIGRATION

- 113 Paul Mecheril
KULTURELL-ÄSTHETISCHE BILDUNG
- 121 Michaela Schlagenwerth
DIE SCHULE MIT KUNST INFIZIEREN UND VICE VERSA

KOOPERATION

- 129 Paul Collard
WAS LÄSST SICH VOM PROGRAMM „CREATIVE PARTNERSHIPS“ LERNEN?
- 139 Nils Hoheußle
TEILHABE DURCH WAHRHAFTHE KOOPERATION
- 144 **ÜBER DIE HERKUNFT DER RICHTLINIEN**
- 146 **WIR SIND EIN M4-PROGRAMM**
- 149 Johanna Niedermüller
MOTIVATIONEN FÜR KULTURELLE BILDUNG AN SCHULEN
- 155 **INDIVIDUALISIERTE LERNFORMEN**

BILDUNG/ SCHULE

- 157 Heinz Gniostko
DYNAMISCHE VERÄNDERUNGEN – SYSTEMISCHE HERAUSFORDERUNGEN FÜR SCHULENTWICKLUNG
- 163 Edeltraud Awick
KULTURAGENTEN ALS IMPULSGEBER FÜR DIE KULTURELLE PROFILIERUNG VON SCHULEN
- 171 Michael J. Müller
HEXE ZWISCHEN DEN SYSTEMEN
- 176 **VERTIEFENDE BEGRIFFSARBEIT**

VERMITTLUNG

Alexander Henschel

179 **VERMITTLUNG – REFLEXION – VERÄNDERUNG**

187 **DER MULTIPERSPEKTIVISCHE BLICK**

Thomas Kümmel

189 **KONGRUENZEN UND DIVERGENZEN IM SPANNUNGSFELD DER BEGRIFFE**

Birgitta Heller

197 **TRAURIG SEIN IST LEERER MANN**

201 **NACHTEILSAUSGLEICH**

202 **DAS SCHWER-VON-BEGRIFFSFELD**

REFLEXION

Emily Pringle

205 **DER WERT DER REFLEXION**

Yara Hackstein

211 **SCHULISCHE REFLEXIONSKULTUR IN KÜNSTLERISCHEN KOOPERATIONSPROJEKTEN**

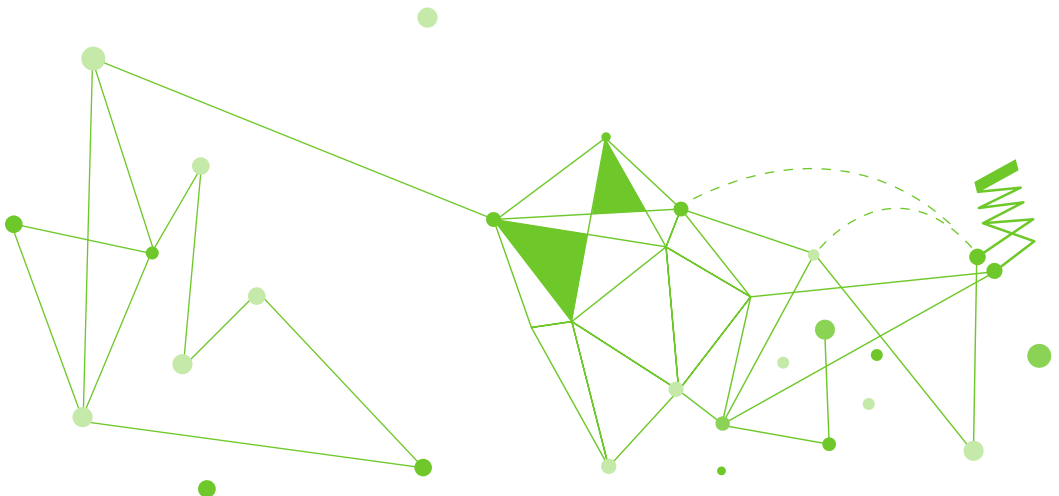
217 **ZIELSPEZIFISCH**

ANHANG

221 **MATERIALIEN UND ARBEITSHILFEN**

223 **AUTORINNEN UND AUTOREN**

228 **IMPRESSUM**



EINFÜHRUNG

EDITORIAL

Das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ ist zum Schuljahr 2011/2012 an insgesamt 138 Schulen in den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen mit dem Ziel gestartet, Kinder und Jugendliche nachhaltig für Kunst und Kultur zu begeistern und dadurch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. 46 Kulturagentinnen und Kulturagenten haben über einen Zeitraum von vier Jahren gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern, dem Lehrerkollegium, der Schulleitung, Eltern, Künstlerinnen und Künstlern sowie Kulturinstitutionen ein umfassendes und fächerübergreifendes Angebot der kulturellen Bildung entwickelt und langfristige Kooperationen zwischen Schulen und Kulturinstitutionen aufgebaut. Im Verlauf des Modellprogramms sind zahlreiche Konzepte, Projekte, Formate und Strukturen entwickelt und umgesetzt worden.

Die nun vorliegende Publikation dokumentiert und reflektiert die damit verbundenen Prozesse und Diskurse. Sie stellt in Form von übertragbaren Projekt- und Qualifizierungsmodellen den Wissenstransfer für Akteure aus dem Feld der kulturellen Bildung – Schulen, Kultureinrichtungen, Kunstschaaffende, Universitäten, Politik – sicher. Zu Wort kommen sowohl die Akteure des Programms, wie Kulturagentinnen und Kulturagenten, Lehrerinnen und Lehrer, Künstlerinnen und Künstler, Vertreterinnen und Vertreter von Kulturinstitutionen, als auch die Förderer, Kooperationspartner und Beiratsmitglieder. Expertinnen und Experten aus den Bereichen der kulturellen Bildung und der Kunstvermittlung, aus Kultur, Schule und Wissenschaft beschreiben die Funktion und Rolle der Kulturagenten sowie deren Bedeutung für die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes. Darüber hinaus sind auch die Stimmen von Schülerinnen und Schülern der beteiligten Schulen vertreten: In einigen exemplarischen Texten, die im Rahmen des Kulturagentenprogramms entstanden sind, erzählen sie von ihrem Alltag.

Die Publikation besteht aus vier Modulen mit unterschiedlichen Themen und Perspektiven auf das Modellprogramm, die seine Komplexität und Zielsetzun-

gen abbilden. Die Zusammenstellung der Beiträge ist eine Auswahl aus der Onlinepublikation *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“*. Unter der Adresse www.publikation.kulturagentenprogramm.de können alle Beiträge in ungekürzter Form abgerufen werden.

MODUL 1

PROFIL KULTURAGENT: ERFAHRUNGEN UND EINBLICKE

Die Kulturagentinnen und Kulturagenten sind das Alleinstellungsmerkmal des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“. In Personalunion verkörpern sie den künstlerischen Impulsgeber, Kurator, Vermittler, Kultur- und Projektmanager, Prozessbegleiter, Netzwerker, Moderator oder Konfliktmanager. Modul 1 führt in das neue Tätigkeitsfeld ein, das in den vier Programmjahren entstanden ist. Es zeigt die verschiedenen Aufgabenbereiche der Kulturagentinnen und Kulturagenten und wie sie in Schulen und Kultureinrichtungen gewirkt haben. Darüber hinaus werden die überregionalen und regionalen Qualifizierungskonzepte des Kulturagentenprogramms vorgestellt, die die Etablierung des neuen Berufsprofils geprägt und maßgeblich zur Professionalisierung der Akteure beigetragen haben.

MODUL 2

MISSION VERÄNDERUNG: KULTUR UND BILDUNG IM DIALOG

Ziel des Kulturagentenprogramms ist es, Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an Kunst und Kultur zu ermöglichen. Modul 2 gibt daher Einblicke in die Veränderungsprozesse der Schulen im Rahmen des Kulturagentenprogramms, stellt neue Vermittlungsformate für kulturelle Bildung vor, die die Kulturagentinnen und Kulturagenten gemeinsam mit den Schulen entwickelt haben, und lässt Vertreterinnen und Vertreter von kooperierenden Kulturinstitutionen zu Wort kommen,

die beschreiben, warum sie sich verstärkt für Kinder und Jugendliche engagieren. Darüber hinaus werden die Aufgabenbereiche der kulturbeauftragten Lehrerinnen und Lehrer beleuchtet, die als Dialogpartner für die Kulturagentinnen und Kulturagenten in den Schulen die kulturelle Profilbildung ihrer Schulen unterstützt haben.

MODUL 3

REFLEXION: ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS

Die überregionale Akademie hat den Kulturagentinnen und Kulturagenten zweimal im Jahr die Möglichkeit zur Reflexion und zum intensiven Erfahrungsaustausch geboten. Die Beiträge in Modul 3 sind eine Auswahl der in der Akademie verhandelten Themen wie „Partizipation“, „Kreativität“, „Kooperation“, „Migration“, „Vermittlung“ sowie „Qualität“. Die Texte der Referentinnen und Referenten der Akademie stellen eine Verbindung zu den über das Programm hinaus geführten theoretischen Diskursen dar. Die Kulturagentinnen und Kulturagenten beziehen sich in ihren Beiträgen im engen oder weiteren Sinne auf die Texte der Referenten, indem sie diese kritisch reflektieren, kommentieren und an ihre Kulturagentenpraxis rückbinden.

MODUL 4

AUFTRAG VISION: KULTURFAHRPLÄNE VON KREATIVEN SCHULEN

Der Kulturfahrplan ist als Steuerungs- und Planungsinstrument für die Schulen während des Modellprogramms entwickelt und erprobt worden. Er unterstützt die Schulen dabei, Kunst und Kultur systematisch in den Schulalltag zu integrieren. Ausgehend von einer Standortbestimmung entwickelten alle Schulen eine langfristige Vision hinsichtlich kultureller Bildung und formulierten konkrete Entwicklungsziele mit den entsprechenden Umsetzungsmaßnahmen. Modul 4 stellt die Kulturfahrpläne von 36 Schulen zusammen, die diese bis 2017 fortgeschrieben haben. Sie geben einen anschaulichen Einblick in die Visionen, Ziele und Maßnahmen zur Entwicklung eines kulturellen Schulprofils. ←

Die Redaktion

MIGRATION

VERMITTLUNG/VERÄNDERUNG
KUNST/KULTUR

SCHULE/
VERÄNDERUNG/
GESELLSCHAFT

MODERNISIERUNG
REFLEXION

KOOPERATION

QUALITÄT

VERSTÄRKUNG/
TRANSFER

KREATIVITÄT/PERFORMANCE
ALLE BILDUNGS

Heinz Gatzert:
„Es geht“ Gesellschaftliche Voraussetzungen für Schule als systemische Herausforderung für Schulentwicklung.

Paul Collard:
How does co-operation between cultural partners and schools affect pupil learning and school culture?

Michael Wimmer:
„...und wie implementieren wir das?“

Carmen Morsch:
„Störungen haben Vorrang.“
Metareflexivität als Arbeitsprinzip für die künstlerisch-educative Arbeit in Schulen

Handwritten notes in a blue box, partially cut off.

Handwritten notes in a blue box, partially cut off.

Handwritten notes in a blue box, partially cut off.

UNDE...
KULTUR / BILDUNG

Constance
Interview mit

REFLEXION

MODUL 3
REFLEXION

Emily Pringle:
The value of reflection

PARTIZIPATION

KULTURELLE

Constance
Interview
Besch, Ev

CONSTANZE ECKERT

ÜBER DAS NIE- FERTIG-WERDEN – AUF DEM WEG ZUM REFLEKTIERTEN PRAKTIKER

— Sie halten das dritte Modul der Publikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ mit dem Titel „Reflexion. Zwischen Theorie und Praxis“ in der Hand. Es beinhaltet eine Auswahl von Themen, die in der Akademie¹ verhandelt wurden, und beleuchtet die Bedeutung von Reflexion und Reflexivität im Kulturagentenprogramm, insbesondere in der Akademie, dem überregionalen Qualifizierungsinstrument für die Kulturagentinnen und Kulturagenten. Neben theoriegeleiteten Impulsen von Referentinnen und Referenten der Akademie bildet Modul 3 vor allem Erkenntnisse aus dem Modellprogramm, Lernprozesse, Suchbewegungen, Diskussionsstränge, offene Fragen und Zukunftsvisionen ab. Es ist eine vielperspektivische Ausleuchtung des hochkomplexen Praxisfeldes, in dem sich die Kulturagentinnen und Kulturagenten bewegen.

Ziel der Qualifizierung war es, die Kulturagentinnen und Kulturagenten als reflektierte Praktikerinnen und Praktiker weiterzubilden. Reflexion war daher von Beginn an ein wichtiger Bestandteil der Qualifizierung im Programm. Eine reflexive Haltung erschien einerseits unverzichtbar, um den vielschichtigen Erwartungen und Selbstverständnissen im Arbeitsfeld an der Schnittstelle zwischen Kunst und Bildung gerecht werden zu können, und andererseits, um aktiv an der

Weiterentwicklung des Modellprogramms und insbesondere eines neuen Berufsbildes mitzuwirken. Es ging also um ein spezifisches Bildungsangebot, das es den Kulturagentinnen und Kulturagenten ermöglichen sollte, ihre Arbeit und den Kontext, in dem sie stattfindet, kritisch zu reflektieren. Hierbei interessierte, wie sich die unterschiedlichen Wissens- und Erfahrungsbestände gegenseitig befruchten können, wie der vorhandene Erfahrungsschatz untereinander ausgetauscht und erweitert werden kann, wie voneinander und miteinander gelernt wird. Darüber hinaus ging es um die Bereitstellung eines Reflexionsraums, in dem es möglich sein sollte, das Erfahrungswissen aus der Praxis mit theoretischen Diskursen zu verbinden.

WAS SIND REFLEKTIERTE PRAKTIKER?

Häufig werden Theorie und Praxis als voneinander getrennt betrachtet und als gegenläufig entworfen, als hätte beides nichts miteinander zu tun. Das Prinzip des reflektierten Praktikers² widersetzt sich dieser Annahme und geht davon aus, dass die Praxis von Theorie durchdrungen wird und umgekehrt. Einerseits gilt es daher (in einer reflexiven Praxis), die Theorie auf ihre praktische Anwendbarkeit hin zu überprüfen, und andererseits, die Praxis dahingehend abzuklopfen, wel-

che übertragbaren Erkenntnisse und verallgemeinerbaren Grundsätze sich aus ihr herleiten lassen, und diese erneut an der Praxis zu überprüfen. Das ist gerade für Kulturagentinnen und Kulturagenten besonders wichtig, weil sie sich als Intermediäre³ zwischen Kunst- und Bildungssystem bewegen und darüber hinaus in Überschneidungsbereichen verschiedener Berufsfelder arbeiten. Zwischen den Systemen verortet, ermöglichen sie Bewegung und Veränderung und sind diejenigen, die Prozesse anstoßen. Wenn man sich ihr Arbeitsfeld näher anschaut, dann wird ersichtlich, dass beständige Reflexion ein unverzichtbares „Werkzeug“ ist, um für die jeweilige Situation ein umfassendes Verständnis zu entwickeln. Reflexivität ist allerdings keine selbstverständliche Haltung, sondern sie muss beständig geübt und systematisch angewendet werden.

Oft besteht in der Praxis aber nicht die Möglichkeit zur systematischen Reflexion, weil aufgrund der Strukturen und Herausforderungen der täglichen Arbeit nicht genügend Zeit und Raum vorhanden sind. Häufig fehlt aber auch die Einsicht in die Notwendigkeit, trotz großen Handlungsdrucks zwischendurch innezuhalten und in Ruhe zu betrachten, was wie gelaufen ist, welche Erkenntnisse daraus zu ziehen und wie diese in die weitere Arbeit zu integrieren sind. Es ist also zunächst wichtig, ein Verständnis für die Bedeutung der Reflexion für die Qualität der Arbeit zu entwickeln.⁴

Das Akademiekonzept war durch Ansätze der Aktions- und Praxisforschung⁵ sowie durch eine kritisch-künstlerische Kunstvermittlung geprägt. Aktionsforschung ist eine systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Praktikerinnen und Praktikern selbst durchgeführt wird und die darauf zielt, die eigene Praxis zu erforschen und gleichzeitig zu verbessern. Neben reinem Faktenwissen wird auch in der kritischen Kunstvermittlung großer Wert auf ein Wissen gelegt, das in Austauschprozessen entsteht. Durch die verschiedenen Perspektiven in einer Gruppe wird ein Lern- und Wissenszuwachs generiert, wobei auch hier Distanznahme und kritische Reflexion⁶ wichtige Bestandteile sind.

Übertragen auf das Kulturagentenprogramm bedeutete das: Für die Kulturagentinnen und Kulturagenten ging es nicht nur darum, Projekte an der Schnittstelle von unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen zu entwerfen und zu begleiten, sondern immer auch darum, im Blick zu haben, vor welchem Hintergrund diese ablaufen. Daher war es wichtig, die Kontexte zu reflektieren, in denen das Programm und jedes künst-

lerisch-educative Projekt stattfand, sich die Verortung der beteiligten Personen – auch der eigenen – anzuschauen und schließlich zu fragen, welche Handlungsmöglichkeiten und Beschränkungen unter den jeweiligen Rahmenbedingungen bestehen: Welche eventuell unausgesprochenen Erwartungen stehen im Raum? Wer hat welche Interessen an dem Projekt, welches sind meine eigenen Interessen, ergänzen sie sich oder stehen sie im Widerspruch zueinander, und wenn ja – gibt es dafür eine kreative Lösung?

Gerade weil die Arbeit der Kulturagentinnen und Kulturagenten eine ständige Kommunikation mit verschiedenen Akteuren erforderte (Schüler- und Lehrerschaft, Schulleitung, Kunstschaaffende, Leiterinnen und Leiter von Kulturinstitutionen und viele mehr), war neben Empathie und Vermittlungsfähigkeiten auch eine gute Informiertheit unabdingbar. Die Kulturagentinnen und Kulturagenten sollten über aktuelle, ihre Arbeit betreffende theoretisch-wissenschaftliche Diskurse genauso verfügen können wie über gegenwärtige Debatten der Kultur- und Bildungspolitik. Voraussetzung dafür waren ein breites Wissen und große Beweglichkeit, was wiederum über die Auseinandersetzung mit Theorien, die Einübung einer kritisch-reflexiven Haltung und den beständigen Abgleich mit der Berufspraxis möglich wurde. Auf diese Weise erarbeiteten sich die Kulturagentinnen und Kulturagenten zunehmend klare, eigenständige Positionierungen gegenüber programmrelevanten Fragen.

Der Erziehungswissenschaftler Hilbert Meyer fasst das Prinzip des reflektierten Praktikers folgendermaßen zusammen: „Der reflektierende Praktiker versucht also durch kontinuierliche Reflexion und Evaluation seiner Handlungen seine pädagogische Praxis weiterzuentwickeln und zu professionalisieren. Das Berufswissen soll dabei bewusst und systematisch an den eigenen praktischen Erfahrungen aufgebaut und verbessert werden. Eine Reflexion der eigenen Werte, Überzeugungen, Vorstellungen und Erwartungen erfordert, dass die häufig unbewussten (impliziten) subjektiven Theorien erst einmal expliziert, das heißt bewusst, gemacht werden müssen.“⁷ Reflektierte Praktiker versuchen also, sich von der unmittelbaren Handlungssituation zu distanzieren, sich nicht dem Handlungsdruck zu beugen, sondern die Ausführungsweise sowie die Rahmenbedingungen des Handelns während (reflexion-in-action) und nach ihren Handlungen (reflexion-on-action)⁸ zu reflektieren und damit zu objektivieren.

TEXTARBEIT – DER WEG ZU DEN TEXTEN

Für das vorliegende Modul 3 wurden Referentinnen und Referenten aus der Akademie gebeten, Beiträge zu in der Akademie verhandelten Themen zu schreiben; mit einigen wurden Interviews geführt. Ihre Fachbeiträge sind als theoretische Impulse zu verstehen, die eine Verbindung zu den über das Modellprogramm hinaus geführten Diskursen herstellen. Diese „thematischen Verdichtungen“ konfrontieren die tägliche Praxis der Kulturagentinnen und Kulturagenten mit Theorien und Verortungen im Feld der kulturellen Bildung und Kunstvermittlung und eröffnen weitere Zusammenhänge. Die Kulturagentinnen und Kulturagenten als Praxisexperten haben Verschränkungen mit ihrer Arbeit hergestellt, indem sie auf die Fachbeiträge der Referentinnen und Referenten reagieren, sie kommentieren und an ihre Kulturagentenpraxis rückbinden. Im Idealfall ist ein Dialog zwischen den programmexternen Autorinnen und Autoren und den Kulturagentinnen und Kulturagenten entstanden, der sich in Erfahrungsberichten, Interviews, theoriegeleiteten Texten, Grafiken sowie persönlichen Erinnerungen niederschlägt. Zu verschiedenen Themen haben sich die Kulturagentinnen und Kulturagenten intensiv über die Länder hinweg ausgetauscht und sogar Textandems gebildet. Es war auch möglich, dass die Kulturagentinnen und Kulturagenten weitere Akteure des Programms wie Kulturbeauftragte, Lehrpersonen oder Künstlerinnen und Künstler einbinden, was sich allerdings nur teilweise einlöste.

Für Praktikerinnen und Praktiker mit täglich hoher Arbeitsauslastung stellt eine differenzierte und systematische Textarbeit eine große Herausforderung dar. Die eigene Praxis zu beschreiben, sie mit theoretischen Diskursen ins Verhältnis zu setzen, vertiefte Begriffsarbeit zu leisten, sich eine eigene Positionierung zu erarbeiten und dafür eine Sprache zu finden, ist ein intensiver Prozess. Es war deshalb wichtig und nötig, diejenigen Kulturagentinnen und Kulturagenten, die sich auf diesen Weg begeben wollten, dabei zu unterstützen und einen zusätzlichen Reflexionsraum zu schaffen, der ausreichend Abstand zur Alltagspraxis bot, um sich eingehend mit der Textarbeit zu beschäftigen. Dafür haben wir im letzten Programmjahr mehrere überregionale Reflexionstreffen durchgeführt, zu denen sich jeweils eine Gruppe von zehn bis zwölf interessierten Kulturagentinnen und Kulturagenten zur konzentrierten Textarbeit traf. Nach eingehender

Lektüre der Fachbeiträge⁹ wurden die zentralen Thesen herausgearbeitet, aus der Praxisperspektive des Kulturagentenprogramms befragt und entlang konkreter Praxisbeispiele auf ihre Relevanz hin abgeklopft und diskutiert. Der Prozess trug dazu bei, eigene Ideen und Ansätze herauszuarbeiten und diese konsequent zu durchdenken, auszuformulieren und damit schließlich eine Sprache für die eigene Praxis zu finden. Im Dialog mit den theoriegeleiteten Texten entstanden so auf der Basis einer vertieften forschenden Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis schließlich Textbeiträge, die die theoretischen Diskurse mit Perspektiven aus dem Kulturagentenprogramm erweitern.

BEGRIFFSARBEIT UND ORDNUNGSSYSTEM

Dem dritten Modul liegt ein Spannungsfeld aus zentralen Begriffen zugrunde, die im Modellprogramm verhandelt wurden und die die Kulturagentinnen und Kulturagenten als Schlüsselbegriffe für ihre Praxis identifiziert haben. Es ist aus einer intensiven Begriffsarbeit im Laufe des Programms entstanden, ist jedoch nicht als abgeschlossen oder statisch zu verstehen, sondern ist beweglich und hat offene Enden. Je nachdem, an welchen Stellen „die Lupe“¹⁰ auf das Spannungsfeld gehalten wurde, ergaben sich neue Verbindungen, die sich aus dem Themennetz heraus zu Begriffsfiguren verdichteten. Sie sind ein Abbild der Diskurse, die in der Akademie und damit im Programm geführt wurden.

Das Begriffsfeld bildet nun das Ordnungssystem, in das sich die einzelnen Beiträge einreihen. Acht Hauptbegriffe, die in der Akademie und im Programm intensiv verhandelt wurden, bilden die Kapitelstruktur: Kreativität, Partizipation, Qualität, Migration, Kooperation, Bildung/Schule, Vermittlung und Reflexion. Diesen Hauptbegriffen sind die Fachbeiträge der Referentinnen und Referenten zugeordnet, die meist den Auftakt in das jeweilige Themenfeld darstellen.

Insgesamt sind allen Beiträgen drei bis sechs Begriffe zugeordnet, aus denen sich Begriffsfiguren bilden, die den jeweiligen Beitrag einführen. Das Feld und die Begriffe „mäandern“ auf diese Weise durch das Buch, indem sie ineinander über- und aus sich hervorgehen, sich aufeinander beziehen oder sich auch abstoßen. Dieses Ordnungssystem ermöglicht es, die Kulturagentinnen und Kulturagenten als Experten neben den Referentinnen und Referenten zu Wort kommen

zu lassen und sichtbar zu machen, wie Themen aufgespürt wurden. Aus den persönlichen Interessenslagen der Autorinnen und Autoren sind unterschiedliche Begriffskombinationen und damit Denkfiguren entstanden, die auf spielerische Weise das Themenspektrum und die thematischen Verdichtungen innerhalb des Modellprogramms darstellen.

DAS NIE-FERTIG-WERDEN

Modul 3 bildet einen intensiven Reflexionsprozess ab und ist in einem Zeitraum von insgesamt eineinhalb Jahren entstanden. Es ist vor allem ein Blick hinter die Kulissen der Arbeit der Kulturagentinnen und Kulturagenten. Sie beschreiben und hinterfragen ihre Praxis und gewähren damit Einblicke in die Besonderheiten, Schwierigkeiten, Dissonanzen oder auch Widerstände und verorten diese im theoretischen Diskurs.

Mit Modul 3 wenden wir uns an Akteure, die selbst im Feld der künstlerisch-educativen Praxis arbeiten und darüber reflektieren möchten, aber auch an diejenigen,

die Aus- und Weiterbildungen konzipieren. Es geht uns darum, die verschiedenen Akteure dabei zu unterstützen, ihren Beitrag zur systematischen Reflexion und Erforschung dieser Praxis beziehungsweise der kulturellen Bildung zu leisten. Darüber hinaus hoffen wir, Berufspraktikerinnen und -praktiker sowie Akteure aus der Wissenschaft zu weiterführenden Forschungsfragen anregen zu können und zur zunehmenden Verschränkung von Theorie und Praxis in der kulturellen Bildung beizutragen.

Mit dieser Arbeit haben wir einen Anfang gemacht, uns auf einen Weg begeben, ein Experiment durchgeführt und dabei viel gelernt. Wir wollen mit diesem Buch erreichen, dass der Reflexionsprozess andauert, wollen anstoßen, Diskussionsräume öffnen, zum Weiterdenken einladen. Wir geben keine abschließenden Antworten, wir bieten Denkipulse. Modul 3 ist eine Momentaufnahme im Feld der künstlerisch-educativen Arbeit, ein Experiment, eine „Reflexion zwischen Theorie und Praxis“. ←

- 1 Siehe Eckert, Constanze: „Überregionale Qualifizierung – Die Akademie“, in: *Modul 1 „Profil Kulturagent: Erfahrungen und Einblicke“*, S. 88–95, sowie die Dokumentation der Akademiemodule unter: www.publikation.kulturagenten-programm.de/akademie.html.
- 2 Der Begriff „reflective practitioner“ wurde durch den Titel des Buches von Donald A. Schön und das darin dargelegte Konzept geprägt: Schön, Donald A.: *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New York 1983.
- 3 Eckert, Constanze: „DYNAMIT! Über das Lernen von Kunstschulen“ in: *Schnittstelle Kunst – Vermittlung*, Bielefeld 2007, S. 364–349, sowie Brödel, Rainer: „Neue Lernkulturen intermediär gestalten. Grundorientierung zum beruflichen Handeln von Intermediären“, in: *Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hg.): QUEM Bulletin*, 2005, Nr. 2, S. 1–7.
- 4 Siehe Pringle, Emily: „Der Wert der Reflexion“, in diesem Modul, S. 205–209.
- 5 Altrichter, H.; Posch, P.: *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn 2007.
- 6 Siehe zu den drei Wissensformen in der Kunstvermittlung (Unterweisungswissen, Rede-, Körperwissen und Reflexionswissen) Sturm, Eva: „Die Position ‚Von Kunst aus‘ in 9 Punkten dargelegt“ in: *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“*, unter: www.publikation.kulturagenten-programm.de/reflexion.html.
- 7 Hilbert Meyer zitiert nach Lohmann, Gert: *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplininkonflikten*, Berlin 2003, S. 44–47.
- 8 Siehe den Bezug zu Donald Schön in den Texten von Emily Pringle (S. 205–209) und Yara Hackstein (S. 211–216) in diesem Modul, sowie den Beitrag von Julia Eplinius in *Modul 1 „Profil Kulturagent: Erfahrungen und Einblicke“*, S. 122–127.
- 9 Alle Fachbeiträge finden Sie in: *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“*, unter: www.publikation.kulturagenten-programm.de/reflexion.html, eine Auswahl davon in diesem Modul.
- 10 Eines der Formate in der Akademie war „Die Lupe“. Sie ist ein Instrument zur Fokussierung von programmrelevanten Themen und Problemen sowie zur vertiefenden Begriffsarbeit.

DIE KULTURAGENTEN HABEN
SICH IM LAUFE DES PROGRAMMS
VIELGESTALTIG ENTWICKELT.



AUSERWÄHLUNG

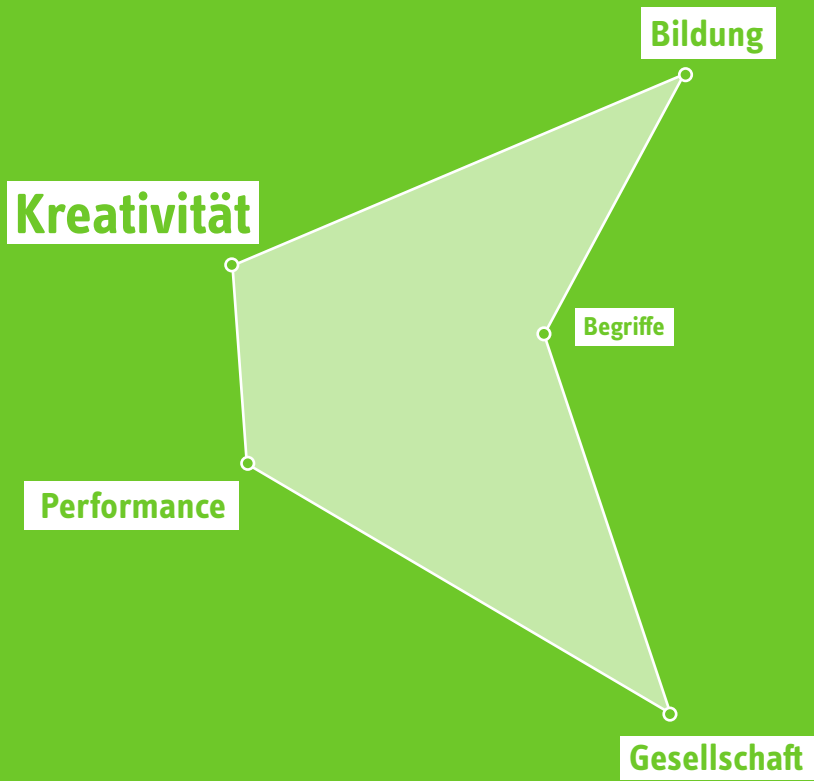
3 SCHULEN GESCHENKT
BEKOMMEN

STRUKTUREN AUFBAUEN



VERWENDUNGSRECHT ERKLÄREN

ANTRAGS LYRIK



UTE PINKERT

KOLLISIONEN? KREATIVITÄT UND PERFORMANCE

Schlüsselbegriffe kultureller Bildung im Kontext kulturbestimmender Diskurse

— Ich möchte meine Überlegungen mit einer persönlichen Beobachtung beginnen: Innerhalb von Diskussionen im Kontext kultureller Bildung gibt es Begriffe, die sich abgenutzt wie abgegriffene Münzen anfühlen. Zwar gebrauchen wir sie in fast inflationärer Weise weiter, aber mir scheint es, als würden diese Begriffe nichts mehr aussagen, weil sie alles aussagen sollen. „Kreativität“ und „Performance“ sind solche Begriffe.

Warum ist das so? Sind diese Begriffe entleert, „entwignet“ oder gar „vergiftet“¹? Und gilt das für beide in gleicher Weise? Ausgehend von der These, dass diese persönliche Beobachtung mit verallgemeinerbaren Phänomenen unserer Gegenwartskultur zusammenhängt, möchte ich im Folgenden den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Diskursen und dem Bereich kultureller Bildung in den Blick nehmen. Mit diesem diskurskritischen Ansatz verfolge ich zum einen das Ziel, den Ursachen für die beobachtete Bedeutungsverschommenheit auf den Grund zu kommen. Zum anderen geht es mir um den Versuch, Wege zu finden, wie den Begriffen „Kreativität“ und „Performance“ wieder ein Gebrauchswert für die Konzeption und Reflexion von Projekten kultureller Bildung abzugewinnen wäre. Mein Fokus gilt dabei insbesondere dem Arbeitsbereich an der Schnittstelle von Schule und Kunst- beziehungsweise Kultureinrichtung.

Fiktive Situation 1:

Eine Schulklasse, sagen wir im 9. Jahrgang, befindet sich auf der Probehühne eines Theaters. Die Jugendlichen haben eben ein Stück dieses Theaters gesehen; jetzt findet ein Nachgespräch mit dem Produktionsteam statt. Schule und Theater haben eine Kooperationsvereinbarung geschlossen, der Theaterbesuch und das Nachgespräch sind der Auftakt für eine Reihe von Workshops, die Angehörige des Theaters mit der Klasse in der Schule durchführen werden. Die Schülerinnen und Schüler sitzen im lockeren Halbkreis, vor ihnen der Regisseur, die Dramaturgin und die Theaterpädagogin; der Kulturagent sitzt am äußeren Rand des Halbkreises neben der Lehrerin. Der Regisseur führt das Wort, er trägt im Grunde die gleiche Kleidung wie die Jugendlichen, obwohl er etwa 20 Jahre älter ist als sie. Seine Körperhaltung ist locker, seine Rede engagiert. Der Kulturagent beneidet ihn ein wenig. Der Regisseur berichtet, wie das Team zu bestimmten szenischen Lösungen gefunden hat, und stellt viele Fragen, die sich auf das Verständnis der gefundenen Zeichen beziehen. Die Lehrerin findet die Fragen zu speziell, schweigt aber. Die Körper der Schülerinnen und Schüler sind verschlossen, es antworten wenige und immer die gleichen. Verstohlen überprüfen einige ihre Handys, tauschen manche Bemerkungen aus. Der Kulturagent macht sich Sorgen, dass die Jugendlichen kein gutes Bild abgeben, er mag

die Klasse. Sie gilt in der Schule als ein wenig „verrückt“. Wieso verhalten sich jetzt alle wie in der Schule? Er fragt sich, ob und wie es dem Theaterteam gelingen wird, den kreativen Funken überspringen zu lassen.

KREATIVITÄT

Die hier konstruierte Unterscheidung zwischen einem als Vorbild geltenden Künstler und zu bildenden Jugendlichen im Schulverband basiert auf grundlegenden Differenzierungen und Werten, die für die Gegenwartskultur prägend sind. In deren Zentrum steht die Abwertung von Routinen (wie sie oft der Schule zugeschrieben werden) und die Aufwertung von individuellen Fähigkeiten, das Gegebene permanent infrage zu stellen und in dynamischer Weise Neues zu produzieren. Das Neue bezieht sich dabei vor allem auf „Zeichen und Symbole (Texte, Bilder, Kommunikation, Verfahrensweisen, ästhetische Objekte, Körpermodifizierungen)“.² Die Menschen, die beruflich mit der Produktion dieses Neuartigen beschäftigt sind, gelten als Angehörige der „creative class“,³ die sich seit den 1970er Jahren stetig zur „kulturell tonangebende[n] Berufsgruppe“⁴ entwickelt und dazu beigetragen hat, dass man unsere Gesellschaftsform heute auch als „ästhetischen Kapitalismus“⁵ bezeichnet. Diese Gewichtung, die „das Neue gegenüber dem Alten, das Abweichende gegenüber dem Standard, das Andere gegenüber dem Gleichen“⁶ aufwertet, bündelt sich im Schlüsselbegriff der Kreativität.

Mit der Übernahme des Kreativitätsbegriffs in Leitvorstellungen (kultureller) Bildung werden immer auch Kontexte aufgerufen, die Kreativität im Sinne einer wirtschaftlichen Ressource innerhalb der Wissensgesellschaft begreifen: „Kreativität und Innovation gelten als Schlüsselfaktoren für die Entwicklung persönlicher, beruflicher, unternehmerischer und sozialer Kompetenzen und für das Wohlergehen jeder und jedes Einzelnen in der Gesellschaft. Damit Europa den Anforderungen an Wissensgesellschaften in einer sich rasch verändernden Welt gerecht werden kann [...]“⁷ Die Konzeption von Kreativität als wesentlichem Wettbewerbsfaktor koppelt die Praxis des Herstellens, des Erschaffens (lateinisch: creare) unmittelbar an eine Neuartigkeit von Prozess und Ergebnis. Wie der Kultursoziologe Andreas Reckwitz darstellt, wird damit die Herstellung des Neuen, wie es traditionell die Aufgabe der Kunst war, zu einer allgemeinen, gesellschaftlich bestimmenden Norm der kapitalistischen Gesellschaft.⁸ Dadurch verwischen

sich die Grenzen zwischen künstlerischer und nicht-künstlerischer Praxis, was dazu führt, dass das ästhetisch Neue und das wirtschaftlich Innovative zusammenfallen können. Als Schlüsselbegriff dieser allgemeingesellschaftlichen Ausrichtung am Neuen weist der Kreativitätsbegriff immer auch eine ökonomisch bestimmte Dimension auf.⁹ Und eine Konzeption von (kultureller) Bildung, die den Kreativitätsbegriff ins Zentrum stellt, verpflichtet sich implizit oder explizit auch der Logik dieser Ökonomie: „Der Bildungspolitik kommt in diesem Zusammenhang eine Schlüsselrolle zu bei der Förderung von Kreativität, Innovationsleistung und damit Wettbewerbsfähigkeit.“¹⁰ Dass innerhalb dieser Bildungspolitik Künstlerinnen und Künstler eine besondere Rolle spielen, begründet sich in einer Bedeutungsnuance des Kreativitätsbegriffes, die auf das „Schöpferische“ zurückgeht.¹¹ Dabei wird das Kreativ-Sein nicht als „rein technische Produktion von Innovationen“¹² entworfen, sondern mit einer sinnlichen und affektiven Komponente aufgeladen: „Das ästhetisch Neue wird mit Lebendigkeit und Experimentierfreude in Verbindung gebracht“,¹³ kreativ zu sein ist Selbstzweck und Genuss. Da dieses aus einer inneren Motivation heraus gespeiste „Schöpferium“ in unserer Kultur traditionell den künstlerisch Tätigen zugeschrieben wird, gelten Künstlerinnen und Künstler als ideale Rollenvorbilder für die Ausbildung von Kreativität. Ihre Wertschätzung als Vermittlerinnen und Vermittler innerhalb der kulturellen Bildung geht mit einer strukturellen Abwertung von (angestellten/verbeamteten) Lehrpersonen einher.¹⁴

Diese ökonomisch begründete Verbindung des Kreativitätsbegriffes mit Innovation, Schöpferium und implizit auch mit Konsum und Kompetenz bildet nach Reckwitz gegenwärtig ein Dispositiv, das heißt einen universellen Leitbegriff, der die verschiedensten gesellschaftlichen Felder durchdringt. Die Durchsetzung des Dispositivs hat dazu geführt, dass „die erstmals elitäre und oppositionelle Orientierung am Kreativen allgemein erstrebenswert und zugleich für alle verbindlich geworden [ist]“.¹⁵ Diese allgemeine Verbindlichkeit macht es unmöglich, „einfach“ aus dem Kreativitätsdispositiv herauszutreten. Dazu sind die mit dem Begriff verknüpften affektiven Vorstellungen, die Selbst- und Weltbilder sowie die entsprechenden gesellschaftlichen Strukturen allgegenwärtig: „Wenn es einen Wunsch gibt, der innerhalb der Gegenwartskultur die Grenzen des Verstehbaren sprengt, dann wäre es der, nicht kreativ sein zu wollen.“¹⁶

Angesichts dieser Wirkmacht ist es jedoch insbesondere für verantwortliche Akteurinnen und Akteure innerhalb der kulturellen Bildung umso notwendiger, eine reflektierte und damit professionelle Position im Sinne eines Verhältnisses zu den das Dispositiv bildenden Diskursen zu entwickeln. Denn eine solche hat unmittelbare Auswirkungen auf die Konzeption und die Zielsetzungen von Projekten kultureller Bildung. Im Folgenden möchte ich im Rückgriff auf kritische Auseinandersetzungen mit dem innovationsorientierten Kreativitätsbegriff einige Ansatzpunkte dafür entwickeln.

AUS-WEGE

Bereits 1998 hat der Pädagoge Hartmut von Hentig darauf hingewiesen, dass der Kreativitätsbegriff „an sich“ leer ist und einer Verständigung über zugrunde gelegte Werte bedarf: „Kreativität allein – ohne einen Maßstab, ohne Einigung auf und Anstrengung für das, was in der abendländischen Tradition das Gute Leben heißt – hat keinen Sinn. Ja, wir müssten sie fürchten, also als ‚fürchterlich‘ hinstellen, wenn sie sich als Ziel verselbständigte.“¹⁷ In der Anwendung auf Projekte kultureller Bildung wäre es demnach sinnvoll, zuerst nach den jeweiligen Bildungsvorstellungen der beteiligten Akteurinnen und Akteure zu fragen und eine gemeinsame Zielsetzung zu entwickeln. Im Wissen um die ökonomische Bedeutungsdimension eines allgemein gefassten Kreativitätsbegriffes ginge es für Projektverantwortliche darum, sich mit den Beteiligten über konkret angestrebte und sinnvolle „Neuerungen“ zu verständigen und spezifische kleine Schritte zu planen, die sich im lebensweltlichen Kontext des jeweiligen Projekts verorten.

In einer kulturkritischen Erweiterung des pädagogischen Ansatzes von Hentigs hat Peter Sloterdijk festgestellt, dass der Kreativitätsbegriff aus „sensiblen Schalen“ und einem „brutalen Kern“¹⁸ bestehe. Letzteren bezeichnet er als den „Wutkern des nihilistischen Angriffs, der in allen Mobilisierungsgewalten gärt“.¹⁹ Sloterdijk plädiert für eine post-moderne Abkehr von der mittlerweile schwindelerregenden, weil einem Überbietungsmechanismus unterliegenden Konstruktion immer neuer symbolischer Welten durch eine Be-sinnung auf lebensweltlich bewährte Wahrnehmungen: „Erst nachdem der Kreativismus gestürzt ist, kann die ästhetische Theorie werden, was sie in der werkwütigen Moderne nicht sein durfte: Schule der Wahrnehmung, Lehre von Abrüstung, Anleitung

zum Allgemeinen Komponieren, Kunst des Umgangs mit Kunst, Technik der Entbrutalisierung der Technik, ästhetische Ökonomie, Logik der Schonung, Wissenschaft vom Unterlassen.“²⁰ Sloterdijks Entwurf einer post-modernen Ästhetik verbindet sich mit ähnlich gelagerten Ansätzen, die auf die Entwicklung von konkreten Alternativen zur Wachstumslogik und dem daraus erwachsenden permanenten „Steigerungsspiel“ (Gerhard Schulze) unserer Gegenwartsgesellschaft zielen.

Eine kritische Auseinandersetzung mit dem dieser Wachstumslogik verpflichteten Kreativitätsbegriff könnte demnach bedeuten, bewusst auch (als „unkreativ“) abgewertete Lebensbereiche und Praxen in den Blick zu nehmen. Dies können beispielsweise Bereiche sein wie das als „unkünstlerisch“ geschmähte Kunstgewerbe, das Handwerk oder auch das Gärtnern; oder es können Praxen sein, die sich der herrschenden Marktlogik zu entziehen suchen wie „das Teilen, das Pflegen, Wiederverwenden, Umverteilen und Verschenken“.²¹ Eine solche Orientierung an „neuen“ ökonomischen Werten könnte dazu beitragen, den Kreativitätsbegriff innerhalb seines Bedeutungsspektrums in produktiver Weise umzudeuten.

Auch ohne detaillierte Kenntnisse der globalen und nationalen Veränderungen der Arbeit zu Beginn des 21. Jahrhunderts lässt sich leicht nachvollziehen, dass die gesellschaftliche Anerkennung der „creative class“ als einer Gruppe von Menschen, die ökonomisch relevante Innovationen entwickelt, auf Ausschlüssen basieren muss; beispielsweise dem Ausschluss der zum großen Teil in sogenannte Billiglohnländer ausgelagerten verarbeitenden Industrie, oder der „nicht kreativen“ Arbeit in Landwirtschaft, Bildung, Medizin, Handel, Pflege und Infrastruktur. Vielfach beschrieben ist auch die Diskrepanz zwischen der Euphorie über das kreativwirtschaftliche Wachstum und der stetigen Zunahme hoch qualifizierter, gering verdienender Kreativarbeiterinnen und -arbeiter: Das kreative Unternehmersubjekt ist nicht selten ein prekariertes Subjekt.²²

Wie Max Fuchs im Hinblick auf kulturpolitische Leitvorstellungen beschrieben hat, sind im „ästhetischen Kapitalismus“ die klassischen Probleme und Fragen der Moderne keineswegs gelöst. Es geht nach wie vor um Machtverhältnisse, „Ausgrenzung, Prekariat, working poor, Verhinderungen von Teilhabe und strukturelle Demütigung“.²³ Ausgehend von diesem Befund

plädiere ich dafür, der Euphorie und Undifferenziertheit des Kreativitätsbegriffes mit nüchterner Skepsis zu begegnen: Wie das obige fiktive Beispiel zeigt, ist zu hinterfragen, wie innerhalb von kulturellen Projekten Machverhältnisse (re-)produziert werden – beispielsweise über Zuschreibungen bzw. Aberkennung von Kreativität. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass Kreativität in ihrer ökonomisierten Bedeutung eng mit Marktmechanismen verknüpft ist, es aber nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, dass sich projektleitende Kunstschaffende und projektteilnehmende Schülerinnen und Schüler auf dem gleichen Markt befinden: So sind Kunstschaffende darauf angewiesen, dass sie mit den von ihnen verantworteten Projekten auch symbolisches Kapital im Sinne einer fachlichen *Anerkennung* erwerben, wie sie über die öffentlichkeitswirksame Veranschaulichung der geleisteten Arbeit innerhalb von Fachkreisen zu erhalten ist.²⁴ Für Schülerinnen und Schüler spielt möglicherweise eher das im Arbeitsprozess angeeignete kulturelle Kapital eine Rolle, das sich in *besonderen* Fähigkeiten zeigt, die in langfristigen, künstlerischen Qualifikationen erlangt werden können. Ich halte es nicht für selbstverständlich, dass diese Bedürfnisse nach Unterscheidung gegenüber anderen Kunstschaffenden auf der einen und gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern auf der anderen Seite quasi automatisch immer zusammenfallen. Eine Auseinandersetzung mit diesen Interessenkollisionen kann jedoch nicht stattfinden, wenn sie einzig mit ästhetischen Kategorien operiert. Kreativität kann keine sozialen Schief lagen ausgleichen. Manchmal braucht es weniger ein kreatives Projekt als vielmehr (durch „unkreative“ Weise gestaltete) Aufmerksamkeitserzeugung und reale Unterstützung.²⁵

SEHNSUCHT

Zum Abschluss dieser Überlegungen sei jedoch daran erinnert, dass der hier kritisierte Kreativitätsbegriff Teil des *herrschenden* Diskurses ist. Ich halte es deshalb für lohnend, den Spielarten des Begriffs vor allem bei den Schülerinnen und Schülern nachzugehen. Was erwarten sie von kreativer Arbeit? Was könnte kreative Arbeit im Einzelnen ganz konkret bedeuten?

Einen Beitrag zu einer solchen Perspektive hat kürzlich der Theaterwissenschaftler Kai von Eikels geliefert, indem er sich für das *Begehren* interessierte, das zur Anziehungskraft des Kreativitätsbegriffs im Alltag beiträgt. Seiner Beobachtung nach speise sich diese

Attraktivität aus einer „Sehnsucht nach Unbestimmtheit – und wo diese die Form eines Verlangens nach ‚Ganzheit‘ annimmt, nach einer Integrität im Unbestimmten“.²⁶ Eikels erinnert daran, dass genau diese Unbestimmtheit seit Schiller in der Begegnung des Menschen mit dem ästhetischen Spiel verortet werde. So entwerfe Schiller in den Briefen über die ästhetische Erziehung den mittleren, „ästhetischen Zustand“ folgendermaßen: „Durch die ästhetische Kultur bleibt also der persönliche Werth eines Menschen oder seine Würde, insofern diese nur von ihm selbst abhängen kann, noch völlig unbestimmt, und es ist weiter nichts erreicht, als daß es ihm nunmehr *von Natur wegen* möglich gemacht ist, aus sich selbst zu machen, was er will – daß ihm die Freiheit, zu sein, was er sein soll, vollkommen zurückgegeben ist.“²⁷

Eikels These ist, dass dieser Zustand des Nicht-festgelegt-Seins und der Verfügbarkeit potenziell unendlicher Möglichkeiten heute nicht als Durchgangsstadium, sondern als „lebenslange Disposition“²⁸ begehrt werde. Eikels konstatiert: „Für das, was Zugang zu diesem Zustand gewährt, ist ‚Kreativität‘ ein Statthalter.“²⁹

Bei aller Notwendigkeit, dieses Anknüpfen an Schillers idealistische Ästhetik kritisch gegenzulesen,³⁰ ist Eikels' Fokussierung auf das sich in bestimmten kulturellen Leitbegriffen kondensierende Begehren ein wichtiger Hinweis. Aus meiner theaterpädagogischen Perspektive geurteilt, liegt es eigentlich auf der Hand, dass innerhalb von Projekten kultureller Bildung die Erzeugung eines Zustandes der Unbestimmtheit zur Voraussetzung künstlerischer Praxis gehört. In der theaterpädagogischen Fachtheorie wurden in den 1990er Jahren dazu verschiedene Erklärungsmodelle entwickelt, die sich vor allem auf die Qualität des zu etablierenden Raums beziehen: Die Rede ist vom „Spielraum“³¹, vom „Raum dazwischen“³² oder auch vom „Schwellenraum“³³. Mit dem letzten Begriff knüpft Hans-Wolfgang Nickel explizit an die Ritualtheorie Victor Turners an und behauptet, dass in der theaterpädagogischen Probenpraxis eine Wirklichkeit erzeugt werde, die als „antistruktuell“³⁴ beschrieben werden kann, das heißt als eine Aufhebung der Sozialstruktur von sozialen Rollen und Statuspositionen.

Doch ein Blick in die Praxis zeigt, dass diese Beschreibungen idealisiert sind und sich nur in bestimmten Momenten und Konstellationen herstellen. Meines Erachtens ist dies nicht allein eine Frage der Metho-

de, sondern vor allem des kulturellen Kontextes. Die Schwierigkeiten, innerhalb künstlerischer Praxis an der Schnittstelle zwischen Schule und Kultureinrichtung einen „Spielraum“ beziehungsweise „Schwellenraum“ zu etablieren, verweisen auf kulturell geprägte Verhaltensvorstellungen und -muster. Und diese führen mich zum Leitbegriff der Performance.

Fiktive Situation 2:

Die Schulklasse aus der fiktiven Situation 1 befindet sich nun auf der großen Bühne des Theaters und präsentiert die Ergebnisse der Workshopreihe. Die Jugendlichen haben gemeinsam mit dem Regisseur autobiografische Texte und Bewegungsabläufe erarbeitet, auf deren Grundlage eine Collage aus chorischen und choreografischen Elementen entstanden ist. Der Regisseur spricht von einer Performance, da die Jugendlichen keine Rollen spielen, sondern als sie selbst auf der Bühne stehen. Die Probenzeit war kurz und am Ende sehr intensiv. Der Kulturagent und die Lehrerin sitzen im Publikum und staunen über die Präsenz der Jugendlichen. Die Anschlüsse funktionieren reibungslos; keiner tanzt aus der Reihe, alle sehen gut aus. In den chorischen Szenen stehen die Jugendlichen selbstbewusst am Bühnenrand und rufen ihre Forderungen ins Publikum. Der Kulturagent kennt diese Sätze. Es ist die Sprache, die die Jugendlichen in den Pausen miteinander sprechen. Aber die Form, in der sie jetzt präsentiert werden, empfindet er als sehr wirkungsvoll. Die Lehrerin ist stolz darüber, was ihre Klasse auf der Bühne leistet. Der Kulturagent erinnert sich an die erste Situation auf der Probenbühne und stellt sich mehrere Fragen: Die Jugendlichen wirken sehr selbstbewusst, sind sie sich dabei auch ihrer selbstbewusst? Haben Sie im Probenprozess etwas Neues über sich erfahren? Wird diese Performance von den Initiatoren des Projekts gut aufgenommen, wird sie Schulleitung und Eltern überzeugen und positiv evaluiert werden?

PERFORMANCE

Die Ambivalenz des Beispieltexts speist sich aus Beobachtungen der Praxis und einer daraus entwickelten These: Aufführungen im Kontext kultureller Bildung sind oftmals von gegensätzlichen Wert- und Zielvorstellungen bestimmt. Deren Kreuzungspunkt ist der Begriff der Performance.

Bis vor wenigen Jahren, das lässt sich jedenfalls für die Theater- und Kunstpädagogik behaupten, wurde im Kontext kultureller Bildung der Begriff der Per-

formance eindeutig als Verweis auf eine bestimmte Kunstform (Performance Art) und eine bestimmte Form theatraler Präsentation (performanceorientiertes Theater) verstanden. So hat in den 1990er Jahren in der Theater- und Kunstpädagogik eine (Neu-)Entdeckung der Performance eingesetzt. In deren Kontext wurde in Orientierung an der Theaterwissenschaft und ausgewählten zeitgenössischen künstlerischen Beispielen theoretisch und praktisch erforscht, in welcher Weise sich der performative Turn innerhalb von Bildungszusammenhängen anwenden ließe.³⁵

Um diese allgemeine Behauptung anschaulich zu machen, will ich im Folgenden drei Merkmale einer performanceorientierten Theaterpädagogik skizzieren:

1. Bei der Produktion theatraler Zeichen liegt die Aufmerksamkeit weniger auf deren inhaltlicher Funktion als auf deren eigener Qualität und Wirkung. Es geht damit weniger darum, *was* erzählt werden soll, als vielmehr darum, *wie* es erzählt werden soll. Im Zentrum stehen nicht mehr die Geschichte (Plot) und ihre Inszenierung, sondern das gesamte Ereignis der Aufführung (Performance) vor Publikum.

2. Diese Konzentration auf die Art und Weise des Erzählens resultiert neben einem Interesse an der Materialität der Zeichen vor allem auch aus einer Skepsis gegenüber (kulturell bedingten) „Mechanismen“ des Festlegens von Bedeutungen. Im Zentrum performanceorientierten Arbeitens steht deshalb der Prozess der Bedeutungserzeugung als solcher. Auf der Bühne werden weniger Geschichten vorgespielt, als dass untersucht wird, wie eine Bedeutung überhaupt produziert wird. Damit werden die traditionellen Relationen theatraler Zeichenerzeugung problematisiert – vor allem die Relation zwischen schauspielender Person und Theaterrolle. Indem die Zuschauenden damit weniger Adressatinnen und Adressaten einer Geschichte als Partnerinnen und Partner eines Erprobungsprozesses sind, werden sie meist auch direkt angespielt.

3. Während in der Theaterwissenschaft die Wirkung von Aufführungen auf die Zuschauenden im Mittelpunkt steht, wird in der Theaterpädagogik die Wirkung theatraler Verfahren auf die Spielenden untersucht. In Verbindung mit dem Bildungsanspruch der Theaterpädagogik geht es dabei weniger um das *Erlernen* neuer Deutungs- und Symbolisierungsweisen („Techniken“) als um die Ermöglichung erweiterter Selbst- und Weltverhältnisse. „Selbstbildung findet in

Folge statt, wenn Sichtweisen und Einstellungen des eigenen In-der-Welt-Seins neu differenziert werden oder die Stabilität gefundener Relationen als vorübergehend erlebt wird.“³⁶

Diese Aufmerksamkeit der Theaterpädagogik für Momente der Auflösung und Neuordnung vorhandener Relationen eigenen Denkens, Empfindens und Handelns korrespondiert mit einem Interesse am Ritualcharakter der Theateraufführung, wie sie von der Theaterwissenschaft in der Ästhetik des Performativen formuliert wurde.³⁷ So wird angenommen, dass in Anlehnung an die drei Phasen eines Rituals³⁸ die Bildungserfahrungen von Theater-Spielenden wie auch die Rezeptionserfahrungen von Theater-Erlebenden als dreistufige Abfolge beschrieben werden können: 1. als Trennung vom Gewohnten (Alltagsverhalten), 2. als ambivalente Phase zwischen gewohnter und neuer Ordnung und schließlich 3. als Angliederung des neu Erfahrenen an das Vorhandene. Besonderes Interesse gilt dabei der zweiten, der mittleren Phase, die Victor Turner in seinen Untersuchungen als Schwellenphase, das heißt liminale oder liminoide Phase gekennzeichnet hat. Nach Turner ist diese Phase als zwischen zwei Ordnungen liegende von „vielen Formen des Durcheinanders, der Paradoxie, der Aufhebung des Normensystems, der Übertreibung normalen Verhaltens bis hin zur Karikatur oder des Spottens über die Ordnung“ gekennzeichnet.³⁹

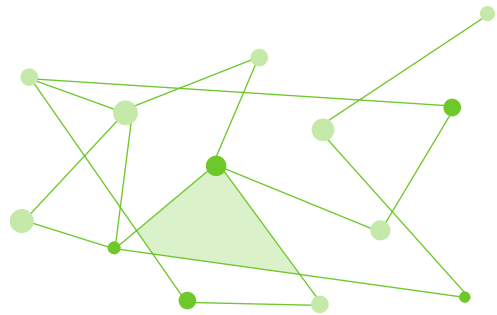
Diese an der Performancekunst und der Ästhetik des Performativen orientierte Auffassung von Performance, die auf Wirkung und Transformation zielt, bildet gegenwärtig jedoch nur ein *Segment* innerhalb eines ganz anderen kulturellen Verständnisses von Performance. In diesem wird unter Performance vor allem eine *Leistung* verstanden, die umso höher ist, je effektiver sie erreicht wurde. Diese leistungsorientierte Performance wird entsprechend auch anders gemessen: „This performance is evaluated in terms of profits, stock prices and organizational efficiency [...]“⁴⁰

Der amerikanische Wissenschaftler Jon McKenzie hat Mitte der 1980er Jahre diese zwei gegensätzlichen Bedeutungen von Performance über eine begriffliche Unterscheidung zu fassen versucht: „Performance war demzufolge transgressiv, widerständig und liminal, wohingegen Performativität als effizient, normativ und systematisch galt.“⁴¹ In seinem 2001 publizierten Buch „Perform or Else“ verzichtete McKenzie auf eine Differenzierung zwischen Performance und Performativität

und unterschied nur noch zwischen einer liminalen und einer normativen Performance.⁴² Ausgehend vom Befund, dass Performance unserer „zeitgenössischen Machtordnung“⁴³ entspreche, formuliert er die folgende These:

„Performance wird für das 20. und 21. Jahrhundert das gewesen sein, was Disziplin für das 18. und 19. Jahrhundert gewesen ist [...], nämlich eine onto-historische Formation von Macht und Wissen.“⁴⁴ McKenzie begreift Performance damit als „das zentrale Macht-Wissen-Dispositiv unserer Zeit“.⁴⁵

Hier zeigt sich eine interessante Parallele zum ersten Schlüsselbegriff, dem der Kreativität: Nach McKenzie kann auch Performance als ein übergreifender Leitbegriff verstanden werden, der in verschiedensten gesellschaftlichen Feldern wirksam ist. Im Unterschied zum Kreativitätsbegriff weist das Dispositiv der Performance jedoch ein größeres Spektrum auf, das nach McKenzie aus verschiedenen Bedeutungsfeldern besteht, die sich in Bezug auf ihr Verhältnis von Macht und Widerstand konträr zueinander verhalten.



Dieses Modell zweier widerstreitender Performancebegriffe halte ich für das Verständnis von Reibungsmomenten innerhalb von als kultureller Bildung gerahmten Situationen für sehr produktiv. So ist zu vermuten, dass Anleitende aus dem Kunstkontext in der Schule auch deshalb auf Schwierigkeiten bei der Etablierung eines „Schwellenraumes“ stoßen, weil dort Performance weniger mit Performancekunst im Sinne von *Regelauflösung* und einem „Zustand der Mehrdeutigkeit“⁴⁶ in Verbindung gebracht wird, sondern Akteurinnen und Akteure der Schule Performance im Sinne präsentierter Leistung eher mit *Regelbeherrschung* und fokussierter Überzeugungskraft assoziieren.

So kann man unschwer feststellen, dass der normative Performancebegriff, nicht zuletzt in Folge der Ausrichtung auf Kompetenzen, in der Schule eine große

Rolle spielt. Seit je darin trainiert, ihren persönlichen Aufwand an Energie in die „Währung“ einer messbaren Leistung umzurechnen, sind Schülerinnen und Schüler gegenwärtig besonders dazu aufgefordert, ihre Kompetenzen sichtbar werden zu lassen: „Kompetenz = Wissen + Können + Handeln = handelnder Umgang mit Wissen. In dieser Definition wird deutlich, dass Kompetenz immer auch die Performanz mit einschließt. Man muss es nicht nur können, man muss es auch zeigen. Das Zeigen geschieht ebenso wie das Erlernen im Handeln.“⁴⁷

In der Logik der Schule (und eines leistungsorientierten sozialen Umfelds) ist eine Performance in besonderer Weise geeignet, die hoch bewerteten, aber im Fachunterricht oft schwer nachweisbaren Schlüsselkompetenzen handelnd „unter Beweis“ zu stellen. Besonders Schülerinnen und Schüler, die über diese Kompetenzen bereits verfügen,⁴⁸ erwarten von einer Aufführung die positive Anerkennung ihrer Fähigkeiten. Künstlerinnen und Künstler, die unter Performance eine auf liminalen Prozessen und transformativen Erfahrungen basierende grenzüberschreitende Aufführung verstehen und dementsprechend auf die Infragestellung von herrschenden Normen zielen, müssen sich notwendig mit diesem normativen Performanceverständnis der schulischen Akteurinnen und Akteure auseinandersetzen. Wie in der fiktiven Situation 2 angedeutet, besteht hier immer auch die Tendenz, dass performative Spielweisen leistungsorientiert interpretiert werden, indem sie als Mittel zur wirkungsvollen Präsentation bestehender Selbst- und Weltbilder genutzt werden. In vergleichbarer Weise finden sich solche Erwartungen an Projekte kultureller Bildung auch auf kulturpolitischer Ebene. Ausdruck davon sind eine affirmative Übernahme des Kompetenzbegriffes⁴⁹ und die Forderung nach und Förderung von messbaren Wirkungsnachweisen.

Doch eine solche Interpretation ist im Performance-dispositiv selbst angelegt und nicht auf bestimmte Bereiche oder Berufsgruppen beschränkt. So ist davor zu warnen, die Unterscheidung zwischen einem liminalen Performanceverständnis in der Kunst und einem leistungsorientierten, normativen Performanceverständnis in der Schule zu verabsolutieren und festzuschreiben. Dem steht zum einen entgegen, dass *alle* Akteurinnen und Akteure kultureller Bildung sowohl die Wertorientierungen des Kreativitätsdispositivs wie auch die Werte einer leistungsorientierten normativen Performance verinnerlicht haben.⁵⁰ Insofern wird die

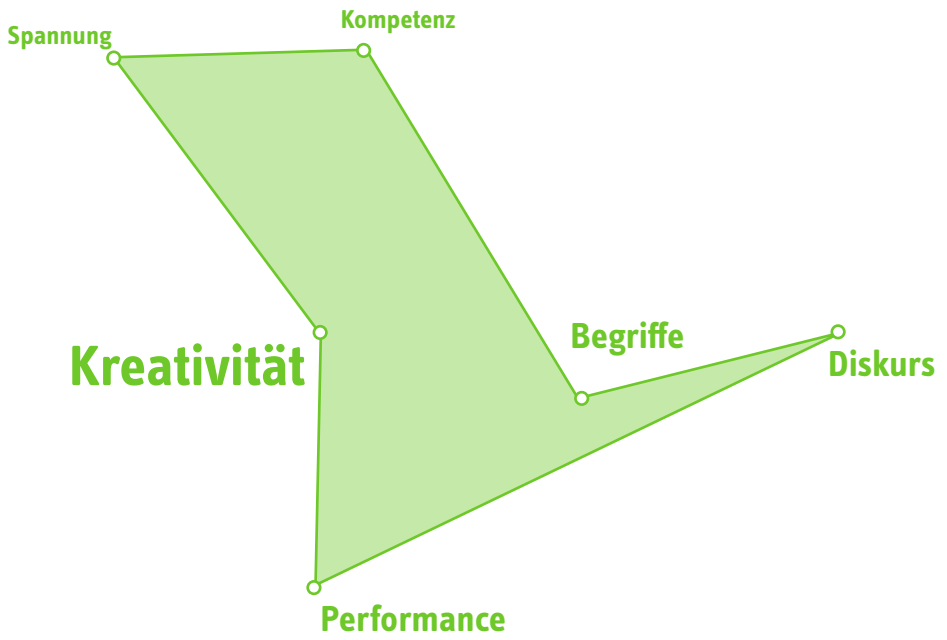
Norm sozialen Verhaltens gegenwärtig neben dem „kreativen Imperativ“ auch von einem „performativen Imperativ“ bestimmt, der sich mit Sätzen „Optimiere dich! Sei effizient! Stell dich gut dar!“⁵¹ skizzieren lässt.

Zum anderen hat auch McKenzie darauf hingewiesen, dass sich „Liminalität [...] nicht nur in experimentellen Aufführungen und Ritualen [fand], sondern auch in den Nischen von Organisationen und Fabriken [...], wohingegen Einrichtungen kultureller Performance, Theater, Gemeindezentren und Universitäten eingeschlossen, ausnahmslos Normen und Regeln beinhalten“.⁵² McKenzie schlussfolgert daraus, dass die Frage, auf welche Werte eine Performance ausgerichtet ist, nicht automatisch aus dem Bereich geschlossen werden könne, in dem sie stattfindet, sondern eine Frage der *Verhandlung* von „Normen und Limen“⁵³ sei.

Neben der Reflexion von normierenden, disziplinierenden Momenten innerhalb ästhetischer Praxis und Theorie⁵⁴ sehe ich dieses Verhandeln als die gegenwärtig wichtigste und auch anspruchsvollste Aufgabe für Menschen, die Bildungsprojekte an den Schnittstellen verschiedener gesellschaftlicher Systeme konzipieren und initiieren: Wie beim Kreativitätsbegriff auch sind sie immer wieder aufgefordert, die verschiedenen Interpretationen von Performance zu reflektieren, einander zu vermitteln und entsprechend der jeweiligen Zielsetzung zu steuern – und das ohne die Möglichkeit, aus dem Dispositiv herauszutreten. ←

- 1 Der Soziologe Ulrich Bröckling sprach 2010 in einem Interview von der „Vergiftung“ des Wortes Kreativität. Er forderte: „Um das zu retten, was ‚Kreativität‘ einmal im emphatischen Sinne bedeutet hat, müsste man den Begriff für ein paar Jahre in den Giftschrank sperren.“ Bröckling, Ulrich: „Kreativ? Das Wort ist vergiftet“, Interview in: *DIE ZEIT*, Nr. 45/2010, online: www.zeit.de/2010/45/Interview-Broeckling/seite-1 [30.08.2015].
- 2 Reckwitz, Andreas: *Die Erfindung der Kreativität*, Frankfurt/M. 2012, S. 11.
- 3 Florida, Richard, in: Reckwitz, A., a. a. O., S. 9.
- 4 Ebd., S. 9.
- 5 Ebd., S. 11.
- 6 Ebd.
- 7 EU-Bildungspolitik: *Kreativität und Innovation*, online: www.eu-bildungspolitik.de/kreativitaet_und_innovation_32.html [30.08.2015].
- 8 Reckwitz, A.: a. a. O., S. 123ff.
- 9 „Das Ökonomische ist ein Regulierungswissen [...], dessen Ziel es ist, das Verhalten, die Gesten und die Gedanken der Menschen zu verwalten, zu regieren, zu kontrollieren und in vorgeblich nützliche Richtungen zu lenken.“ Giorgio Agamben zitiert nach Gronau, Barbara: „Kunst als Projekt und Verschwendung – zum Verhältnis von Theater und Ökonomie“, in: *Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 64, 2014, S. 11.
- 10 EU-Bildungspolitik: *Kreativität und Innovation*, online: www.eu-bildungspolitik.de/kreativitaet_und_innovation_32.html [30.08.2015].
- 11 Vgl. Reckwitz, A., a.a.O., S. 10.
- 12 Ebd.
- 13 Ebd.
- 14 Vgl. dazu meine Beiträge während einer Akademie innerhalb des Kulturagentenprogramms und in der Auseinandersetzung mit TUSCH: Pinkert, Ute: „Vom Sollen und Wollen. Motivationswege in TUSCH Projekten“, in: Wolfgang Sting et al. (Hg.): *TUSCH: Poetiken des Theatermachens. Werkbuch für Theater und Schule*, München 2012, S. 87–102.
- 15 Reckwitz, A., a. a. O., S. 15.
- 16 Ebd., S. 9.
- 17 Von Hentig, Hartmut: *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*, München, Wien 1998, S. 11.
- 18 Vgl. Sloterdijk, Peter: *Kopernikanische Mobilmachung und ptolemäische Abrüstung*, Frankfurt/M. 1987, S. 65.
- 19 Ebd.
- 20 Ebd., S. 66.
- 21 Rothe, Katja: „Wir müssen über Zumutungen des Ökonomischen nachdenken“, Interview mit Jens Thomas, online: www.creative-city-berlin.de/de/news/2014/03/31/wir-mussen-uber-zumutungen-des-okonomischen-nachdenken/ [30.08.2015].
- 22 Eine eindrucksvolle Beschreibung findet sich beispielsweise bei Bröckling, U., a. a. O.
- 23 Fuchs, Max: „Soziale Ungleichheit im „ästhetischen Kapitalismus““, in: *Kulturpolitische Mitteilungen*, Nr. 141, II/2013, S. 43, online: www.kupoge.de/kumi/pdf/kumi141/kumi141_42-43.pdf [27.08.2014].
- 24 Wie Max Fuchs betont, ist es sinnvoll, den Gefahren eines „bloß ästhetisierenden Kulturdiskurses“ mit den Untersuchungen und Theorieansätzen Bourdieus zu begegnen. Ebd. S. 43.
- 25 Vgl. Carmen Mörschs Kritik an der „Kulturalisierung politischer Probleme und [der] Verkleisterung von struktureller Gewalt“. Mörsch, Carmen: „Watch this Space! Position beziehen in der Kulturvermittlung“, in: Züricher Hochschule der Künste (Hg.): *Theater Vermittlung Schule: Ein Dialog*, Zürich 2011, S. 18.
- 26 Eikels, Kai von: „Ästhetisierungen #1: Kreativität und was sie soll“, online: www.kunstdeskollektiven.wordpress.com/2012/10/22/asthetisierungen-1-kreativitat-und-was-sie-soll/ [01.09.2014].
- 27 Schiller, Friedrich: „Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen“, 21. Brief, online: www.gutenberg.spiegel.de/buch/ueber-die-asthetische-erziehung-des-menschen-in-einer-reihe-von-briefen-3355/4 [30.08.2015].

- 28 Eikels, K. v., a. a. O.
- 29 Ebd.
- 30 Diese Kritik bezieht sich vor allem auf Schillers idealistisches Menschenbild. Denn selbstverständlich kann man nicht davon ausgehen, dass der „Wert“ beziehungsweise die „Würde“ aller Menschen gegenwärtig „nur von ihm selbst abhängen“ (Schiller, F., a. a. O.).
- 31 Vgl. Hanke, Ulrike: *Didaktische Spielräume. Konfigurationen eines spiel- und theaterpädagogischen Curriculums für die Ausbildung von Sozialpädagogen*, Frankfurt/M. 1997.
- 32 Vgl. Seitz, Hanne: *Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis*, Essen 1996.
- 33 Nickel, Hans-Wolfgang: „Theater gestalten: Wie wächst auf nacktem Bretterboden eine Aufführung? Wie wird Zettel, der Weber, zu Pyramus?“, in: Lippert, Elinor (Hg.): *TheaterSpielen*, Bamberg 1998, S. 77.
- 34 Ebd.
- 35 Wegweisende Publikationen in dieser Richtung waren beispielsweise: Seitz, Hanne: *Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung*, Essen 1999; Lange, Marie-Luise (Hg.): *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen*, Berlin, Milow, Straßburg 2006.
- 36 Sack, Mira: *Spielend denken*, Bielefeld 2011, S. 43.
- 37 Fischer-Lichte, Erika: *Ästhetik des Performativen*, Frankfurt/M. 2004.
- 38 Diese dreiphasige Beschreibung von Übergangsritualen geht auf den französischen Ethnologen Arnold van Gennep (1909) zurück.
- 39 Turner, Victor: *Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels*, Frankfurt/M. 1989, S. 65.
- 40 McKenzie, Jon: *Perform or Else. From Discipline to Performance*, London, New York 2001, S. 5.
- 41 McKenzie, Jon: „Performativitäten, Gegen-Performativitäten und Meta-Performativitäten“, in: Fischer-Lichte, Erika; Hasselmann, Kristiane (Hg.): *Performing the Future. Die Zukunft der Performativitätsforschung*, München 2013, S. 143.
- 42 Vgl. McKenzie, Jon: *Perform or Else. From Discipline to Performance*, a. a. O.
- 43 McKenzie, Jon: „Performativitäten, Gegen-Performativitäten und Meta-Performativitäten“, a. a. O., S. 143.
- 44 Ebd., S. 144.
- 45 Ebd.
- 46 In diesem befinden sich nach Victor Turner die Teilnehmenden eines Rituals innerhalb der liminalen Phase. Vgl. Turner, Victor: „Betwixt and Between: The liminal period in rites de passage“, online: <http://www2.fiu.edu/~ereserve/010010095-1.pdf>, S. 47f. [02.09.2014].
- 47 Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien, Koblenz: www.leisen.studienseminar-koblenz.de/uploads2/02%20Der%20Kompetenzfermenter%20-%20Ein%20Lehr-Lern-Modell/3%20Kompetenzorientiertes%20Lehren%20und%20Lernen.pdf [30.08.2015], S. 5.
- 48 Entsprechend kann man beobachten, dass diejenigen, die sich selbst geringe Sozial- und Selbstkompetenzen zuschreiben, angesichts der Anforderung einer Aufführung mit großen Schamgefühlen konfrontiert sind.
- 49 Ein besonders formalisiertes Beispiel dafür ist der Kompetenznachweis Kultur, online: www.kompetenznachweiskultur.de/ [30.08.2015].
- 50 Beide Diskurse werden hier als Regulierungstechniken eines „Sich-Selbst-Regierens“ (Gouvernementalität) deutlich.
- 51 Diese Behauptung hat im vorliegenden Zusammenhang den Charakter einer These. Sie wäre durch entsprechende soziologische bzw. sozialpsychologische Untersuchungen zu untermauern.
- 52 McKenzie, Jon: „Performativitäten, Gegen-Performativitäten und Meta-Performativitäten“, a. a. O., S. 143f.
- 53 Ebd., S. 149.
- 54 Vgl. dazu beispielsweise: Hentschel, Ulrike; Pinkert, Ute: „Theaterpädagogisches Wissen und gesellschaftliches Handeln. Überlegungen zu einer reflexiven Theaterpädagogik“, in: *Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 64, 2014, S. 4–11.



CAROLIN BERENDTS*, JULIA STROBEL*

HÖHER, WEITER, KREATIV

Eine Reflexion des Kreativitätsdispositivs

— Für die Akademietagung mit dem Titel: „Was war? Was bleibt? Wohin soll es gehen? Zu Reflexion, Verstetigung und Transfer“ im November 2014 in Hamburg bereiteten Barbara Müller, Julia Strobel und Carolin Berendts zum Text von Ute Pinkert¹ den Praxisreflexionsworkshop „Höher, weiter, kreativ“ vor. Der länderübergreifende Austausch war so intensiv, dass Julia und Carolin sich entschlossen, die Frage nach dem Kreativitätsdispositiv in der Arbeit als Kulturagentinnen für die Publikation festzuhalten. Daraus entstand von Januar bis Februar 2015 der folgende Briefwechsel.

Hamburg, den 9. Januar 2015

Liebe Julia,

nach unserem Treffen vorhin und dem intensiven Gespräch sitze ich nun im Zug auf der Fahrt zurück nach Berlin und will dir gleich eine Zusammenfassung der Punkte schicken, die mich in Ute Pinkerts Text unmittelbar in Bezug auf meine Arbeit als Kulturagentin angesprochen haben.

Vorab muss ich gestehen, dass ihr Text mich nicht nur im Hinblick auf meine jetzige Tätigkeit anspricht, sondern die Relevanz noch viel weiter geht: Das Kreativitäts- und Performancedispositiv, das Pinkert beschreibt, das „Schneller, höher, kreativ“ und der Selbstoptimierungs- und Performancedruck sind Dinge, die mir in meinem gesamten gesellschaftlichen Umfeld begegnen: nicht nur in den Schulen, in den Kultureinrichtungen, bei den Künstlerinnen und Künstlern, sondern auch in der Tageszeitung, im letzten Blogbeitrag und in den Diskussionen in meinem Freundes- und Bekanntenkreis ... Und natürlich auch in meiner Tätigkeit als Kulturagentin, wenn ich vor lauter To-dos auf der Liste nicht mehr dazu komme, über irgendetwas anderes außer der effizienten Abar-

beitung all dieser so verschiedenen Punkte nachzudenken ... Wie schön, im vollen Arbeitsalltag diese Inseln der Reflexion wie die Akademien, die überregionalen Textreflexionstreffen oder diese Arbeit mit dir an dem Artikel zu haben. Das empfinde ich tatsächlich als einen Luxus.

Doch zurück zum Text: Schon bei der ersten Lektüre sprachen mir die Absätze über die Aus-Wege aus der Kreativitätsfalle aus dem Herzen. Pinkert beschreibt darin, dass wir der Wachstumslogik des Kreativitätsbegriffs eventuell auch entkommen können, indem wir bewusst scheinbar „unkreative“ Tätigkeiten wie das Kunstgewerbe, das Handwerk und auch das Gärtnern in den Blick nehmen.

Mich bestätigten diese Zeilen darin, wie gut es war, bei der Kooperation der Berliner Sophie-Brahe-Schule mit dem nahe gelegenen Jugendkunstzentrum (JUKUZ) „Gérard Philipe“ in Treptow die handwerklichen Gestaltungsworkshops mit den 8. Klassen über drei Jahre lang fortzuführen und immer weiterzuentwickeln. Ich erinnere mich noch, wie ich mir im April 2012 für den Kunstgeldantrag zu dem ersten Projekt „Kunst kommt von Können“ den Kopf zerbrochen habe, wie ich rechtfertigen kann, dass dieses stark handwerkliche Projekt förderungswürdig ist. Grundidee war (und ist): Alle Schülerinnen und Schüler des 8. Jahrgangs und der Kleinklassen² besuchen drei Mal das JUKUZ und lernen dort in drei Gruppen die Techniken Keramik, Druck und analoge Fotografie kennen. All diese Techniken sind aufgrund der zeitlichen Beschränkung des Ein-Stunden-Fachs in der Mittelstufe im Rahmen des Kunstunterrichts nicht vermittelbar.

Im ersten Durchgang haben wir noch versucht, die Workshops jeder Klasse mit einem Besuch in einem Museum zu den entsprechenden Kulturtechniken zu

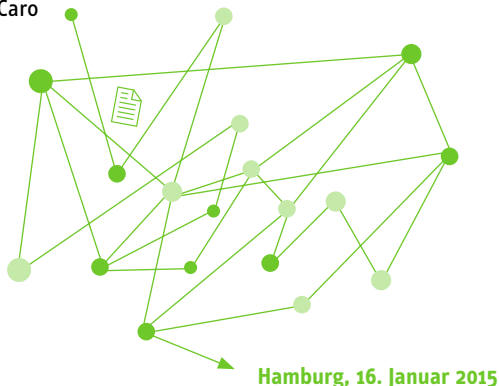
verbinden. Im Grunde, um den Zielen des Kulturagentenprogramms gerecht zu werden und auch noch eine „richtige“ Kultureinrichtung dabei zu haben ... Das hat aber nicht funktioniert, sicherlich waren dafür auch organisatorische Gründe ausschlaggebend. Doch seitdem führen wir eben „nur“ diese Workshops durch, haben nach dem ersten Jahr auch die große Jahrgangspräsentation zugunsten von kleinen Klassenpräsentationen abgeschafft und damit im Laufe der Zeit in kontinuierlicher Absprache zwischen JUKUZ, Schule, Jugendlichen, Workshopleitern und Jahrgangsteams ein kleines, unspektakuläres, aber für die beteiligten Jugendlichen wertvolles Format geschaffen. Die ersten Termine im JUKUZ sind immer noch etwas wilder, doch schon beim zweiten Mal merken die meisten, dass dieser Raum und die Zeit ganz für sie da sind. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es gerade auch für Achtklässler attraktiv ist, einen Klumpen Ton zu kneten, eine Maske zu gestalten, Dinge mit den Händen zu erschaffen – kurz: sich handwerklich zu betätigen!

Und wie eine Technik, verbunden mit einem Oberthema, dazu beflügeln kann, sich selbst anders – vielleicht sogar kreativ – auszudrücken, zeigt dieser im zweiten Jahr entstandene Film.³

So viel für heute. Ich bin gespannt auf deine Gedanken und freue mich, von dir zu lesen!

Viele Grüße

Caro



Liebe Caro,

mir geht es ganz ähnlich wie dir, und ich merke immer mehr, wie sehr die Arbeit als Kulturagentin in einem gesellschaftlichen Kontext/Dispositiv steht. Sie scheint dessen Anforderungen, Moden und Strömungen gänzlich aufzugreifen und aus meiner Sicht kaum in Frage zu stellen. Unser Handeln scheint also völlig

im Kreativitäts- und Performancedispositiv „festzustecken“. Für die von Ute Pinkert aufgezeigten Auswege bin ich daher, ebenso wie du, sehr dankbar.

Als Einstieg in diese Auswege erscheint mir besonders Ute Pinkerts Hinweis hilfreich, dass es für alle Akteure in der kulturellen Bildung grundlegend wichtig ist, eine reflektierende und somit professionelle Haltung zu den Diskursen einzunehmen, die durch das Dispositiv bestimmt wird. Denn aus dem Dispositiv können wir nicht „raustreten“, aber eine kritische Haltung dazu können und müssen (!) wir sehr wohl einnehmen. Unser Austausch, die Arbeit in den Akademien und die regelmäßigen Treffen mit meinem Hamburger Kulturagententeam sind für mich der Beginn und die Basis einer solch reflektierenden Position und damit äußerst wichtiger Bestandteil einer qualitativ guten Arbeit als Kulturagentin.

Aber was bedeutet diese reflektierende Position in unserem Alltag genau, wie setzen wir sie um? Das von dir dargestellte Projektbeispiel finde ich in diesem Zusammenhang sehr passend: Am Anfang des Programms hatte ich manchmal das Gefühl, mich gegenüber den Antragsentscheidern irgendwie „rechtfertigen“ zu müssen, wenn Schülerinnen und Schüler „nur“ handwerklich arbeiten und nicht „wirklich kreativ“ sind ... Und dies immerhin in Disziplinen, in denen auch Picasso wunderbare Kunstwerke geschaffen hat. Aber dies nur nebenbei.

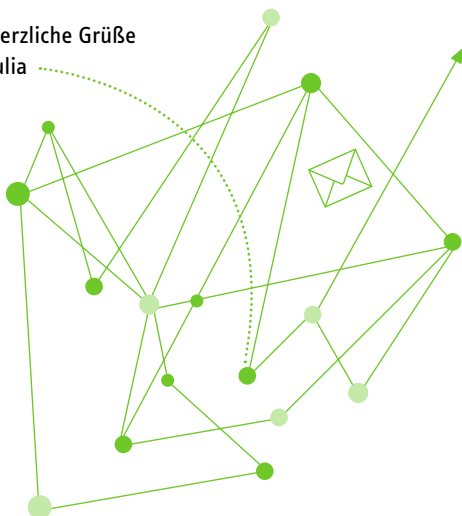
Ich merke rückblickend, wie ich die Begriffe „kreativ“ beziehungsweise „Kreativität“ anfangs fast automatisch und unreflektiert – vor allem bei der Formulierung der Anträge – eingesetzt habe. So nach dem Motto „kreativ muss vorkommen, sonst ist es kein gutes Projekt“. Immer habe ich also versucht, die Anforderungen des „Kreativitätsdispositiv“ gewissermaßen ganz zu „erfüllen“. Schließlich trägt sogar das Kulturagentenprogramm den Begriff im Titel: „für kreative Schulen“. Gilt es also, diese Forderung oder Feststellung (?) mit jedem neuen Projekt und möglicherweise sogar mit der Entwicklung der Schule unter Beweis zu stellen und zu bestätigen? Ist die sogenannte Kreativität damit ein erstrebenswertes Ziel an sich, und was sind überhaupt „kreative Schulen“? Alles, was also kreativ ist, scheint per se besser und (künstlerisch) wertvoller zu sein. Und alle, die kreativ arbeiten/handeln, also die Künstlerinnen und Künstler, sind die es damit auch?

Berlin, den 26. Januar 2015

Dies führt zu einem weiteren Aspekt in Ute Pinkerts Text, der mir in meiner täglichen Arbeit begegnet ist – eine „Hierarchie in der Wertschätzung“. Die Künstlerin oder der Künstler wird als Vermittler besonders wertgeschätzt, die Lehrperson hingegen – als „unkreativ“ – abgewertet. Diese Hierarchie hat in meiner Wahrnehmung die Zusammenarbeit dieser beiden Personengruppen (natürlich unterbewusst) häufig mitgeprägt: Die Lehrperson ist für Lernziele, Organisation und pädagogische Aufgaben zuständig, die Künstlerinnen und Künstler für kreatives beziehungsweise künstlerisches Arbeiten. Dabei war nicht die Verteilung der Aufgabenfelder das Problem, sondern die darin implizierte Aufwertung der „Kreativen“ versus der vermeintlich „Un-Kreativen“ genauso wie die eher eng gefasste Definition des „Kreativen“, denn mit Sicherheit ist auch die Lehrperson kreativ – nur eben anders und daher als solche nicht wahrgenommen. Die gemeinsame Arbeit auf Augenhöhe war daher manchmal durchaus schwierig. So habe ich beispielsweise Lehrkräfte erlebt, die ihre Befürchtung formulieren konnten, dass sie nach einer Zusammenarbeit mit Künstlerinnen und Künstlern in den Augen der Schülerinnen und Schüler als total langweilige – weil gänzlich „unkreative“ – „Vermittler“ dastehen könnten. Und der Ausweg? Nicht ganz einfach. Wichtig ist natürlich eine klare Verteilung der Aufgaben, aber vor allem auch der Austausch zu den Themen Kreativität, kreative Berufe und deren Anerkennung, Rollenverteilung und so weiter.

Soviel erst einmal für heute. Mich interessieren deine Erfahrungen und was dir dazu noch so durch den Kopf geht.

Herzliche Grüße
Julia



Liebe Julia,

entschuldige bitte, dass meine Antwort so lange auf sich warten ließ, aber die gefühlten ganz und gar „unkreativen“ Anteile unserer Tätigkeit nehmen mich zurzeit sehr ein – und ich bin gespannt, wie sich das bis zum Programmende noch entwickelt. Momentan scheint mir eher die normative als die liminale Performance tonangebend für meine Tätigkeit zu sein ... Aber dazu später mehr.

Ich kann mich deinen Ausführungen nur anschließen: Die von dir beschriebene Ab- und Aufwertung von „kreativen“ versus „unkreativen“ Tätigkeiten, Berufen und Personen begegnet mir in diesem Job täglich. Der Ausweg daraus führt natürlich, wie du sagst, über die Rollenklärung, aber auch die ist nicht mit einem Gespräch abgeschlossen. Gerade beschäftigt mich ein Projekt, in dem immer wieder Kränkungen zwischen einer Kunstlehrerin und einem Künstler auftauchen, die eigentlich – wie ich meine – dasselbe für die Jugendlichen wollen. Und dennoch geraten sie immer wieder aneinander, weil sich die Ebenen in einem Gespräch zwar formal, aber nicht immer emotional klären lassen. Die Lehrerin fühlt sich herabgesetzt, während der Künstler seine Professionalität nicht anerkannt sieht. Die Moderation und Vermittlung in diesen Fällen ist meiner Meinung nach ein Aufgabengebiet, in dem sich die Kulturagentinnen und Kulturagenten an einer vorher nicht besetzten Schnittstelle verdient gemacht haben. Natürlich können auch wir nicht alle Probleme lösen, aber durch unsere Begleitung können Projekte in besserem Einverständnis entwickelt und durchgeführt werden, und sie erhalten manchmal dadurch eine neue Qualität.

Und die Kunstgeldanträge: Ich habe sie jetzt nicht statistisch ausgewertet, aber die Begriffe „kreativ/Kreativität“ kamen oft genug darin vor. Oft auch das kleine alles und nichtssagende Wort „künstlerisch“, das ja ein Garant für Kreativität und Qualität zu sein scheint – im Gegensatz zum unkünstlerischen Handwerk ... Wunderbarerweise profitiere ich bereits in meinem Arbeitsalltag von unserem kleinen Briefwechsel. Ich sitze nämlich gerade an der Formulierung des letzten Antrags in der Programmlaufzeit: Es handelt sich um ein Netzwerkprojekt, in dem Schülerinnen und Schüler meiner drei Schulen mit einem tollen Grafiker im wahrsten Sinne des Wortes EINDRÜCKE aus den vergangenen dreieinhalb Jahren sammeln und im Sieb-

druckverfahren Postkarten davon drucken. Und ich versuche ganz bewusst, den handwerklichen Anteil zu würdigen und nicht in den Schatten der „künstlerischen Kreativität“ zu stellen. Da hat sich die Reflexion gleich bewährt und ist in die Arbeitspraxis eingegangen.

Und dabei ist mir noch einmal klar geworden: Die Beherrschung der handwerklichen Techniken ermöglicht ja erst einen virtuoseren Umgang mit ihnen. Manchmal habe ich den Eindruck, dass dieser Aspekt des „Erlernens“ in aktuellen künstlerischen Bildungsprojekten keinen Platz mehr findet. Oder wir beschränken uns darauf, in diesem Bereich der kulturellen Bildung festzustellen, dass die Lehre und das Erlernen gewisser technischer Fertigkeiten der curricular festgelegte, allgemeine Erziehungsauftrag der Schulen sei. Wir arbeiten in zeitlich abgeschlossenen Projekten mit Inhalten, Digitalfotografie, Collagen, Assoziationen ... und nach einer Woche, einem Monat steht ein Ergebnis, oft mit Unterstützung großartiger Künstlerinnen und Künstler zu einem beeindruckenden Abschluss gebracht.

Ich komme selbst aus dem Theater- und Musikbereich und habe dank meiner Eltern außerhalb der Schule von klein auf Instrumente spielen gelernt: Blockflöte, Geige, Bratsche. In der Musik – insbesondere in der klassischen – ist es ganz klar, dass du zuerst eine Technik erlernen, dein Instrument beherrschen musst, bevor du damit spielen kannst oder sogar in ein Orchester eintrittst.

Diese Idee des Beherrschens einer Technik oder des Erbringens einer Leistung beschreibt Ute Pinkert im zweiten Teil ihres Textes in Bezug auf das Theater und die Theaterpädagogik als normativen Performancebegriff. Die normative Performance ist leistungsorientiert und widmet sich der Regel- und damit auch Technikbeherrschung. Sie ist ebenso wie die Kreativität zu einem eigenen gesellschaftlichen Dispositiv geworden. Dem stellt Pinkert den grenzüberschreitenden, widerständigen liminalen Performancebegriff gegenüber, der im Sinne der Kunstform Performance auf Transformation zielt. Ihre Betrachtungen, wie die beiden Performancedimensionen in theaterpädagogischen Projekten zusammenwirken, halte ich für überaus treffend.

In der klassischen Musik wird, wenn ich diese Idee vom Theater zur Musik übertragen darf, die normati-

ve Performance eine Voraussetzung für die liminale: Erst die Beherrschung deines Instrumentes ermächtigt dich, dich über die Grenzen des Festgeschriebenen zu erheben und zum Beispiel zu improvisieren. Mit dem Vermitteln und sogar Lehren von künstlerischen und handwerklichen Techniken geben wir den Kindern und Jugendlichen die Schlüssel in die Hand, um sich später über die Grenzen der Techniken hinwegzusetzen. Und vielleicht scheitert manches liminale künstlerische Bildungsprojekt auch an dem Anspruch, mit Jugendlichen beispielsweise Gattungsgrenzen zu überwinden, die diese überhaupt noch nicht als Einschränkung kennengelernt haben?

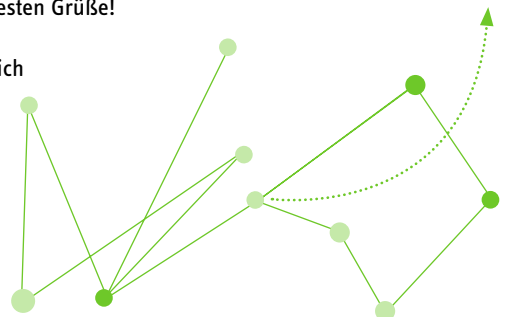
Ich habe zum Abschluss des ersten Programmjahres Bobby McFerrin und Chick Corea in der Berliner Philharmonie gehört und erinnere mich noch sehr gut, wie ich im Konzert ein Aha-Erlebnis hatte, weil da alles drin war: Meisterschaft am Instrument/mit der Stimme, Kenntnis eines Kanons, das Spielen mit ihm und das Sich-über-ihn-Hinwegsetzen, Vertrauen in das Können des anderen, Zusammenarbeit, Zuhören und Mitgehen ...

Wir hatten eine Woche später Abschlussklausur des ersten Jahres im Kreise der Berliner Kulturagentinnen und Kulturagenten, und ich weiß noch, wie begeistert ich davon erzählte, dass ich im nächsten Jahr „musikalischer“ arbeiten wolle ... musikalischer im Sinne von zuhören, Motive aufnehmen und weiterführen, in das Gegenüber und seine Ideen vertrauen und auch im Sinne von Stille setzen und aushalten, was ein wichtiger Teil von Musik ist, denn schon ein kleiner Leerraum kann uns eine wertvolle Verschnaufpause vom Kreativitäts- und Performancedispositiv verschaffen ...

Ob mir das gelingen ist, weiß ich gerade nicht zu sagen ... Sagt es dir etwas?

Ich setze mich zurück an meinen Antrag und sende dir die besten Grüße!

Herzlich
Caro



Hamburg, den 4. Februar 2015

Liebe Caro,

ich meine zu verstehen, was du mit „musikalischer arbeiten“ meinst, und fände es interessant, von dir zu erfahren, ob und vor allem an welchen Stellen es dir gelungen ist oder du zumindest dem sehr nahegekommen bist.

Und wenn ich nun versuche – gerade auch im beginnenden Rückblick auf unsere Arbeit als Kulturagentinnen – (wieder) einen handhabbaren „Umgang“ mit dem Kreativitätsbegriff zu finden oder ihn erneut für meine Arbeit mit Bedeutung und „Gebrauchswert“ zu füllen, so bleiben Ute Pinkerts Gedanken und Auswege definitiv wichtig, insbesondere ihre Ausführungen zur ökonomisch bestimmten Dimension des Kreativitätsbegriffs für die Bildung. In diesem Kontext wird Kreativität ja als eine wichtige wirtschaftliche Ressource angesehen.

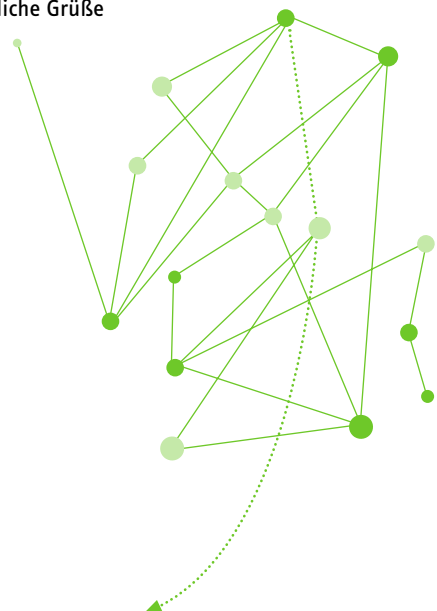
Diese „ökonomisch bestimmte Dimension“ beschreibt meines Erachtens einen Teil unseres „Unbehagens“ im Umgang mit dem Kreativitätsbegriff. Initiieren wir künstlerische Projekte, damit sich die Schülerinnen und Schüler als „kreative“ Menschen besser auf dem Arbeitsmarkt behaupten können? Ich zumindest kann für meine Arbeit als Kulturagentin (heute) festhalten, dass ich kulturelle (Bildungs-)Projekte anstoßen und begleiten möchte, die sich – wenn sie sich schon nicht von diesem Kreativitätsdispositiv distanzieren können – zumindest (Frei-)Räume erhalten, in denen das (künstlerische) Denken, Fühlen, Sprechen und Handeln der Schülerinnen und Schüler mit ihren Lehrerinnen und Lehrern und natürlich den Künstlerinnen und Künstlern keinen implizierten ökonomischen Nutzen verfolgt, sondern eher im Gegenteil, das Unnütze, das Unabsichtliche, Zufällige und scheinbar Ziellose gänzlich gelten lässt. In einem Sinne, der – mit künstlerischen und kunsthandwerklichen Methoden – das Entwickeln, Erfinden, Erzeugen oder Herstellen von etwas Neuem meint und nicht das Ziel verfolgt, mit „Kreativität“ zur „Wettbewerbsfähigkeit“ der Schülerinnen und Schüler beizutragen. Und so erscheint mir eben gerade diese vermeintliche „Nutzlosigkeit“ ein zentraler Aspekt im kritischen Umgang mit dem Kreativitätsbegriff: Künstlerisches Handeln eröffnet Räume, die für sich stehen, ohne eine (ökonomische) Verwertbarkeit erzielen zu wollen, und kann dafür ganz spezifische Methoden, Haltungen und Fragen zur Verfügung stellen. In diesem Zusammenhang erwähnt

Ute Pinkert auch Peter Sloterdijks kritische Auseinandersetzung mit dem Kreativitätsbegriff, indem sie unter anderem auf seine Formulierung „Wissenschaft vom Unterlassen“ hinweist. Also, mehr Mut zum „leeren Raum“, zur Stille, zum scheinbar Nutzlosen!

Was heißt also dann „kreative“ Schule? Für mich wäre es eine Schule, die im Verständnis eines solchen (un-ökonomischen) Kunstbegriffs genau jene genannten Freiräume ermöglicht, den künstlerischen Prozess vor die Präsentation stellt und ihren Schülerinnen und Schülern Momente großer Selbstfindung oder -verortung in und mit Kunst ermöglicht. Wenn ich – vielleicht auch zum Abschluss unseres Gedankenaustauschs – auf genau die Projekte schaue, die diesen Überlegungen besonders nahegekommen sind und mir deswegen als „gelungen“ erscheinen, so bleiben bei mir meist nicht die „großen“ Momente einer Auf-führung oder Abschlusspräsentation hängen, sondern vielmehr die vermeintlich „kleinen“, in denen eine Schülerin/ein Schüler für sich etwas Neues entdeckt hat und dies mit sich in Verbindung bringen konnte, oder jene Momente, in denen sie/er eine Fähigkeit an sich kennengelernt hat, die bisher nicht in den schulischen Kontext passte, im künstlerischen Arbeiten aber von Relevanz und damit von Bedeutung war.

Und so schließe ich erst einmal, liebe Caro, im Gefühl, dass hier eigentlich noch viel zu denken und zu sagen wäre ... Bleiben wir im Austausch dazu!

Herzliche Grüße
Julia



Berlin, den 5. Februar 2015

Liebe Julia,

besser als in deinem letzten Absatz hätte ich es nicht formulieren können, Danke! Das erinnert bei allen Projektdokumentationen und -präsentationen, die ein Programm wie unseres in seinem förderpolitischen Kontext natürlich auch benötigt, an das, was wirklich wichtig und doch so schwer abbildbar ist: die konkrete Arbeit in den Prozessen mit den Kindern und Jugendlichen oder eben auch mit den Kulturschaffenden und Kolleginnen und Kollegen an den Schulen. Diese Arbeit ist und bleibt schwer abbildbar in einem vom Kreativitäts- und Performancedispositiv dominierten Arbeits- und Wahrnehmungsfeld, das mit Bildern glücklicher Kinderaugen und „kreativer“ Abschlusspräsentationen seine eigene Legitimation zu rechtfertigen sucht, obwohl sie meines Erachtens oft im Prozess, im Zweifeln, im Ausprobieren und damit im (vielleicht sogar gemeinsamen) Lernen besteht.

Beim Lesen deines letzten Abschnitts fiel mir wieder ein, dass ein Schüler des 8. Jahrgangs in seinem Schüler-Lehrer-Eltern-Bilanzgespräch auf die Frage nach seinem schönsten Schulmoment im vergangenen Schuljahr antwortete: „Die Arbeit in den Trickfilmworkshops im JUKUZ!“

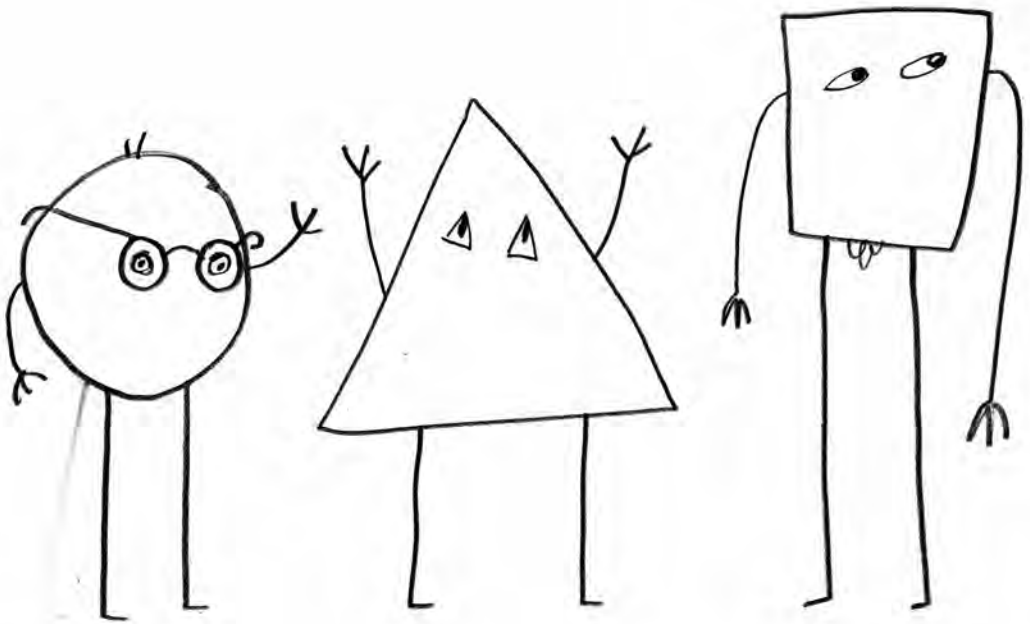
Ich wünsche dir in den nächsten Wochen mit all ihren Herausforderungen noch viele solcher Momente, die mir immer wieder zeigen, wozu ich diese Arbeit mache. Und freue mich weiterhin auf Austausch – auch außerhalb unseres Briefwechsels!

Herzliche Grüße sendet

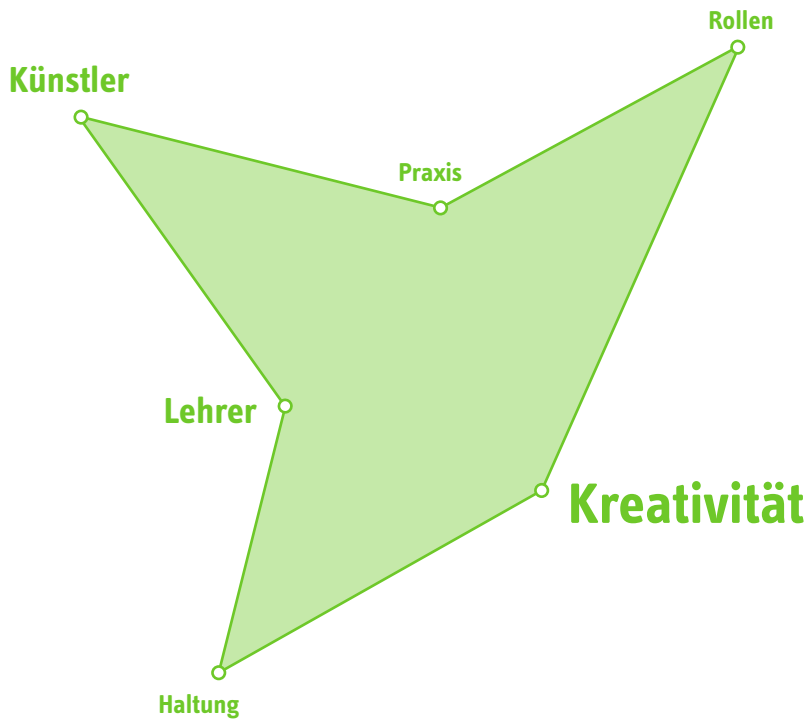
Caro ←

* Kulturagentin in Berlin
* Kulturagentin in Hamburg

- 1 Pinkert, Ute: „Kollisionen? Kreativität und Performance – Schlüsselbegriffe kultureller Bildung im Kontext kulturbestimmender Diskurse“, in diesem Modul, S. 17–25.
- 2 Kleinklassen ist ein Terminus, der in Berlin geläufig ist: Willkommensklassen, in denen Jugendliche nichtdeutscher Herkunftssprache in kleineren Gruppen bis zu 15 Schülerinnen und Schülern erst einmal bis zu elf Monaten Deutsch lernen, bevor sie in den Regelschulbetrieb integriert werden.
- 3 Siehe www.kulturagenten-programm.de/home/neuigkeiten/show/494.



HETEROGENE LERNGRUPPE



„HALLO! ICH SPIELE HIER DIE LEHRERIN.“

Beobachtungen aus der Kulturagentinnenpraxis

— Projekte kultureller Bildung in Schule sollten idealerweise die dort tätigen Pädagoginnen und Pädagogen so involvieren, dass auch sie ihre fachliche Perspektive einbringen und weiterentwickeln können. Ist dies nicht der Fall, besteht die Gefahr, dass die Projekte keinen Bezug zum schulischen Alltag haben und insofern nicht auf diesen zurückwirken. Deshalb ist in meiner Tätigkeit als Kulturagentin die Zusammenarbeit zwischen den erwachsenen Beteiligten (Künstlerin/Künstler und Pädagogin/Pädagoge) für mich von besonderem Interesse. Denn schließlich sind sie es, die mit den Schülerinnen und Schülern Projekte umsetzen.

Gesellschaftlich gesehen, scheinen die Rollen im Zusammenwirken verschiedener Professionen im schulischen Umfeld allerdings klar verteilt, wie Ute Pinkert in ihrem Text zum Schlüsselbegriff der Kreativität anschaulich beschreibt:

„In deren Zentrum [der allgemein gültigen gesellschaftlichen Werte, AK] stehen die Abwertung von Routinen (wie sie oft der Schule zugeschrieben werden) und die Aufwertung von individuellen Fähigkeiten, das Gegebene permanent infrage zu stellen und in dynamischer Weise Neues zu produzieren.“¹

Und weiter:

„Da dieses aus einer inneren Motivation heraus gespeiste ‚Schöpfungstum‘ in unserer Kultur traditionell den künstlerisch Tätigen zugeschrieben wird, gelten Künstlerinnen und Künstler als ideale Rollenvorbilder für die Ausbildung von Kreativität. Ihre Wertschätzung als Vermittlerinnen und Vermittler innerhalb der kul-

turellen Bildung geht mit einer strukturellen Abwertung von (angestellten/verbeamteten) Lehrpersonen einher.“²

Im Folgenden möchte ich zwei Projekte beschreiben, in denen diese allgemein vorherrschenden Annahmen meiner Einschätzung nach in der Konzeption und Durchführung unterlaufen wurden. Gerade deswegen, so meine These, konnte in der Zusammenarbeit etwas Neues entstehen – etwas, das sowohl für die Schule als auch für den Kulturpartner eine professionelle Weiterentwicklung bedeutete.³

„LEARNING BY MOVING“

Die Erika-Mann-Grundschule im Berliner Wedding hat sich 2011 mit einem sehr klaren Entwicklungsvorhaben beim Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ beworben: Sie wollte das zum damaligen Zeitpunkt seit über zehn Jahren bestehende Theaterprofil um den Bereich „Tanz“ erweitern. Dazu arbeitete die Schule seit Start des Modellprogramms unter anderem mit „TanzZeit e.V. – Zeit für Tanz in Schulen“ als Partner zusammen.⁴ Beide setzten gemeinsam verschiedene Projekte um: von ortsspezifischen Tanzprojekten im öffentlichen Raum bis hin zur Entwicklung von Choreografien mit unterschiedlichen Klassen zum jeweiligen Jahresthema der Schule.

Im Weiteren konzentriere ich mich auf diejenigen Vorhaben, die zum Ziel haben/hatten, den Tanz als künstlerische Lehr- und Lernmethode im Fachunterricht einzusetzen. Denn es war ein Wunsch der Schule, neben (!) einer thematisch eher freien künstlerisch-cho-

reografischen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern auch ganz konkrete Lehrplaninhalte tänzerisch zu beforschen. Im Rahmen des Modellprogramms sollten Erfahrungen gemacht werden, die perspektivisch zu einer Verankerung des Tanzes im Unterrichtsalltag der Schule führen.

So startete als eine Art „Pilot“ das Projekt „Learning by Moving“ im Schuljahr 2012/13 im Rahmen des verbindlichen Wahlunterrichts: Eine Gruppe von Fünftklässlerinnen und -klässlern beforstete zusammen mit dem Lehrer und Kulturbeauftragten Martin Kern und der Tänzerin und Choreografin An Boekman in den Uferstudios für zeitgenössischen Tanz ein Schuljahr lang das Curriculum. Für mich als in die Konzeption und Umsetzung des Projekts eingebundene Kulturagentin war es interessant zu beobachten, wie sich Martin Kern und An Boekman diesem Projekt aus ihrer fachlichen Perspektive näherten: Zwar hatte Martin Kern (und auch die Schülerinnen und Schüler) aus einzelnen vorangegangenen Projekten tänzerische Vorerfahrungen, aber das „Vertanzen“ von Unterrichtsinhalten war für ihn wie auch für An Boekman neu. Gleichzeitig waren beide sehr interessiert daran herauszufinden, was bei diesem Experiment passieren würde.

Das heißt, sie konnten von ihrem jeweiligen professionellen Standpunkt aus formulieren, was sie an dem Projekt interessiert. Die folgenden Fragen zogen sich wie Leitmotive durch die Konzeption, Durchführung und Auswertung des Projekts:

- } Welche Fächer eignen sich besonders zum „Learning by Moving“?
- } Ist die Erfahrung aus dem Projekt auf andere Lern- und Lehrsituationen, beispielsweise auf Situationen im Klassenzimmer, übertragbar?
- } Spricht ein motorischer Ansatz besondere Lerntypen an?
- } Wie kann man Rahmenlehrplaninhalte mit Hilfe des Tanzes „verwesentlichen, ohne sie zu vereinfachen“⁵?

Um weitere Lehrkräfte in diesen Forschungsprozess mit einzubeziehen, lud sich die Gruppe im Schuljahresverlauf in regelmäßigen Abständen Inputgeberinnen und Inputgeber aus den Fachbereichen Naturwissenschaften, Deutsch und Englisch ein. Diese wurden gebeten, aktuelle Rahmenlehrplaninhalte in einer Schulstundeneinheit an die Gruppe zu vermitteln –

ohne diese im Vorfeld auf ein tänzerisches „Potenzial“ zu filtern. Die angesprochenen Fachlehrerinnen und -lehrer besuchten also den Kurs in den Uferstudios und vermittelten dort in 45 Minuten jahrgangsrelevante Inhalte aus ihrem Fachgebiet an die gesamte Gruppe. Diese entwickelte anschließend darauf aufbauend über einen mehrwöchigen Zeitraum gemeinsam eine Choreografie und präsentierte sie wiederum den Inputgeberinnen und -gebern aus den Fächern. Es wurden Inhalte wie Windentstehung (Naturwissenschaften), Textbausteine (Deutsch) und „Shopping Dialogues“ (Englisch) vertanzt. Zum Projektabschluss wurde eine Lecture Performance aus allen drei Einheiten in größerem Rahmen zur Aufführung gebracht.

Für mich war es inspirierend zu sehen, wie An und Martin die jeweiligen Inputs in der Kombination mit ihren fachlichen Expertisen und in Zusammenarbeit mit den beteiligten Schülerinnen und Schülern bearbeitet haben. Dabei setzten beide für sich jeweils Neues in Bezug auf die Anerkennung der Kompetenz des Anderen um und konnten so etwas herstellen, was ich als „produktive Unterschiedlichkeit“ beschreiben würde.

Interessant erscheint mir, dass es in der Projektkonzeption keine explizit thematisierte Rollenverabredung gab. Die Ideensammlung und Verlaufsplanung wurden gemeinsam umgesetzt. Die Verantwortungsübernahme für bestimmte Sequenzen in der Ausdifferenzierung des Projekts erfolgte dann aber je nach professioneller Expertise: So übernahm Martin die Kommunikation mit den involvierten Kolleginnen und Kollegen, konzipierte in Absprache mit An Arbeitsblätter über die vermittelten Fachinputs, die An wiederum mit tänzerischen Methoden und entsprechender Musikauswahl im Sinne einer angeleiteten Improvisation künstlerisch ergänzte. So ausgestattet entwickelten die Schülerinnen und Schüler choreografische Elemente, die in der Gruppe gemeinsam ausgewertet und von An in Rückkopplung mit Martin im Hinblick auf die Zwischenpräsentationen verdichtet wurden.

Als Ergebnis dieses gemeinsamen künstlerischen Beforschens wurden Hoch- und Tiefdruckgebiete, warme (= leichte) und kalte (= schwere) Luft, eine leichte Brise und ein stürmischer Orkan in tänzerische Sequenzen übersetzt, Textbausteine aus dem Deutschunterricht wurden zu Tanzbausteinen (eine realistische Situation wurde zu einer alltäglichen Geste, ein fantastisches Erzählelement zu einer „unmöglichen“

Position, gegensätzliche Eigenschaften von Figuren zu unterschiedlichen Bewegungsqualitäten) und Einkaufsdialoge aus dem Englischunterricht wurden unter anderem in Hip-Hop-Battles übertragen.

Im Projektverlauf wurden Künstlerin und Lehrer dabei ganz bewusst nicht zur/zum jeweils Anderen. Ganz im Gegenteil: Es ging darum, den eigenen professionellen Hintergrund einzubringen, dem Gegenüber anzubieten und vor der Folie eines gemeinsamen Tuns verhandelbar zu machen. Hier erscheint mir als grundlegende Haltung zunächst die Anerkennung der Routine des Anderen als unverzichtbare Gelingensbedingung für ein neues, gemeinsames Drittes. Dabei meint Routine nicht eine erstarrte Gewohnheit, sondern eine Fähigkeit, die man durch Erfahrung erwirbt und die es einem ermöglicht, sicher und verlässlich zu handeln. Rückgekoppelt mit dem eingangs angeführten Pinkert-Zitat heißt das: Nicht nur Schulen, sondern auch Künstlerinnen und Künstler (beziehungsweise Kulturinstitutionen) haben Routinen. Und weiter: Das ist in beiden Fällen nicht zwangsläufig abzuwerten, sondern kann ganz im Gegenteil entscheidende Voraussetzung einer produktiven Zusammenarbeit sein.

„MOVING THE CLASSROOM“

Die Erfahrungen aus „Learning by Moving“ führten zur Entwicklung des Projekts „Moving the Classroom“, das über zwei Schuljahre in insgesamt acht Klassen aus der integrierten Schulanfangsphase bis zur 6. Klasse umgesetzt wurde. Um möglichst viele Interessierte zu erreichen, war das Setting hier ein anderes: An Boekman führte in Zusammenarbeit mit den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern je drei Unterrichtseinheiten zu aktuellen Unterrichtsthemen in deren Klassen durch. Themen waren unter anderem: Sprachaneignung, Strom, britische Landeskunde, Geometrie sowie Getreideanbau und -verarbeitung. Immer noch als „Forschungsprojekt“ verstanden, konnten so über eine Art Schneeballeffekt mehr Lehrkräfte erreicht werden. Gleichzeitig wurden begleitend regelmäßig künstlerische Workshops für das Kollegium angeboten, um die Ergebnisse zu vermitteln und weiter anschlussfähig zu machen.

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrerin beziehungsweise Lehrer und Künstlerin war hier eine andere als bei „Learning by Moving“, da sie zeitlich viel stärker begrenzt war. In den Unterrichtseinheiten agierten die Pädagoginnen und Pädagogen eher im Hintergrund.

Der Austausch mit An Boekman fand stärker im Vorfeld, zwischen den drei Stunden und im Nachhinein statt. Meiner Beobachtung nach rückte die Künstlerin trotzdem nicht in die Rolle der „kreativen Heilsbringerin“, die kurz auftaucht und den Unterricht „verzauert“. Das hat mehrere Gründe:

Die beteiligten Lehrkräfte waren als Fachexpertinnen und -experten für An Boekman unverzichtbare Gegenüber bei der Konzeption der Unterrichtseinheiten. Sie hatten sich freiwillig für eine Zusammenarbeit mit der Künstlerin entschieden und wirkten entscheidend bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung mit. Gleichzeitig profitierten sie von der künstlerischen Perspektive auf ihr Fachgebiet und konnten ihr Unterrichtshandeln vor dieser Folie reflektieren und sich methodisch inspirieren lassen. Zudem war das Projekt, wie oben schon beschrieben, in einen größeren Kooperationszusammenhang eingebunden. Es gab also eine Kontinuität im Aufeinandertreffen der beteiligten Personen. Und schließlich hatten Projekte kultureller Bildung in unterschiedlichen künstlerischen Sparten bereits ihren festen Platz an der Schule, die Zusammenarbeit mit externen Kulturpartnern gehörte inzwischen zum schulischen Alltag.

ZURÜCK ZUM ANFANG

Neben einer Darstellung der Implikationen des Kreativitätsbegriffs geht es Ute Pinkert in ihrem Text auch um die Frage, wie diesem Begriff für die Konzeption und Reflexion von Projekten kultureller Bildung wieder ein „Gebrauchswert“ abzugewinnen wäre.

Hierzu schlägt sie verschiedene Strategien vor. Im Rückblick auf die oben beschriebenen Projekte ist abschließend festzuhalten, dass einige hier ganz konkret umgesetzt wurden.

So spricht Pinkert davon, dass es sinnvoll wäre, „zuerst nach den Bildungsvorstellungen der beteiligten Akteurinnen und Akteure zu fragen und eine gemeinsame Zielsetzung zu entwickeln“.⁶

Die Konzeption der Projekte fand stets im Zusammenspiel von Kulturpartner, Kulturbeauftragtem, Schulleitung und Kulturagentin statt. So wurde von Anfang an ein vielstimmiges Setting geschaffen, das einen Austausch über die jeweiligen Bildungsvorstellungen (und die darin enthaltenen Rollenvorstellungen: Wer spielt wen?) ermöglichte. Vielleicht kann eine von al-

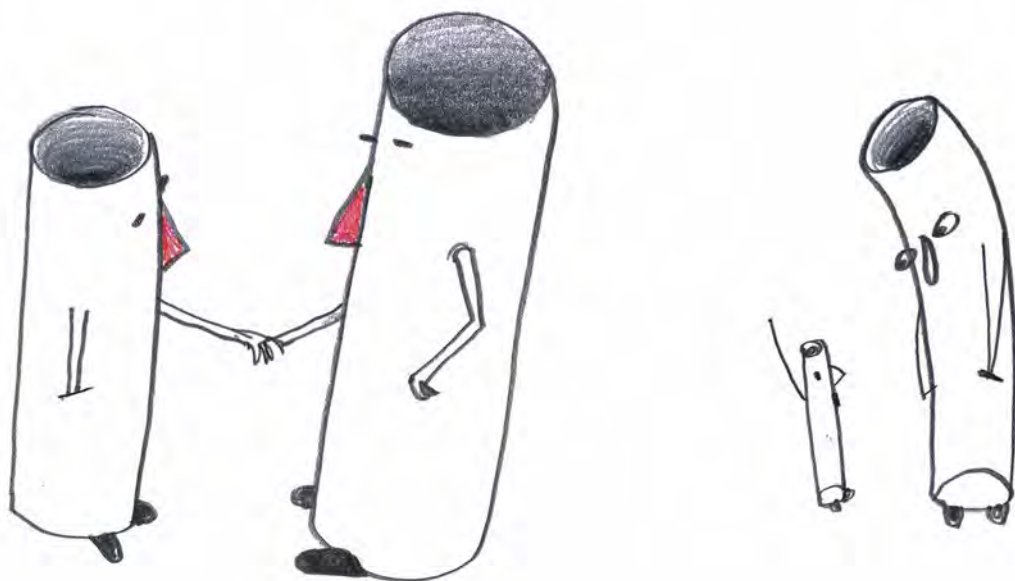
len Beteiligten geteilte Bildungsvorstellung so formuliert werden, dass alle künstlerischen Prozesse, die an Schule stattfinden, eben auch Lehr- und Lernprozesse sind. Somit sind die involvierten Künstlerinnen und Künstler auch Lehrpersonen, die mit anderen Lehrpersonen (den schulischen Pädagoginnen und Pädagogen) zusammenarbeiten. Dies klingt womöglich banal, hat aber zur Folge, dass die immer noch verbreitete Opposition „Künstlerin/Künstler“ und „Lehrerin/Lehrer“ in der konkreten Projektarbeit einer wertschätzenden Zusammenarbeit zwischen Lehrenden mit teils unterschiedlichen, teils ähnlichen Methoden weichen kann.

Pinkert schreibt weiter, dass es darum gehe, „sich mit den Beteiligten über konkret angestrebte und sinnvolle ‚Neuerungen‘ zu verständigen und spezifische kleine Schritte zu planen, die sich im lebensweltlichen Kontext des jeweiligen Projekts verorten“⁷. Übertragen auf „Learning by Moving“ und „Moving the Classroom“ heißt das: Dem Kreativitätsbegriff konnte sowohl für die Schule als auch für den Kulturpartner ein relevanter „Gebrauchswert“ beigemessen werden, der sich in den jeweiligen Kontexten der Akteurinnen und Akteure konkret niederschlägt. Die Schule entwickelt ihren Fachunterricht durch den Einsatz spezifischer künstlerischer Lehr- und Lernmethoden weiter, und die Künstlerin befragt und verändert ihre professionellen Strategien in der Auseinandersetzung mit neuen Inhalten und Anwendungskontexten. ←

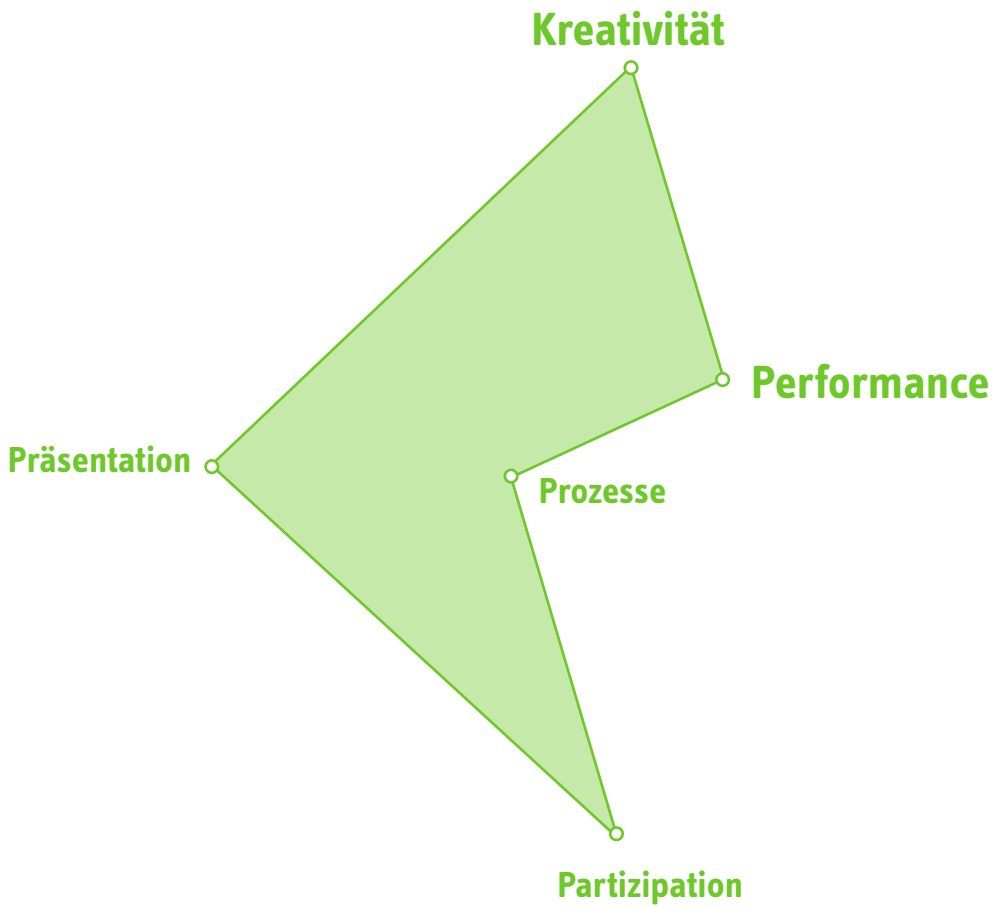
*Kulturagentin in Berlin

Das Zitat im Titel dieses Beitrags „Hallo! Ich spiele hier die Lehrerin.“ bezieht sich auf eine Lehrerin, die sich mir so in einem Projekt zwischen einer weiterführenden Schule und einem Museum vorstellte, für das ich vor meiner Tätigkeit als Kulturagentin als Prozessbegleiterin tätig war.

- 1 Pinkert, Ute: „Kollisionen? Kreativität und Performance – Schlüsselbegriffe kultureller Bildung im Kontext kulturbestimmender Diskurse“, in dieser Publikation, S. 17–25.
- 2 Ebd.
- 3 Ich möchte diese Heraushebung stellvertretend für eine Reihe von Erfahrungen, die ich in vielen Projekten in unterschiedlicher Ausprägung machen konnte, verstanden wissen. Es wäre sicherlich interessant, verschiedene Formen der Zusammenarbeit zwischen Pädagoginnen/Pädagogen und Künstlerinnen/Künstlern daraufhin zu untersuchen.
- 4 Vgl. Schlagenwerth, Michaela: „Tanz auf der Bühne: ein Erweckungserlebnis – TanzZeit Berlin“, in: *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“*, Berlin 2015, online: www.publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=53.
- 5 Zitat An Boekman aus einem Gespräch über „Learning by Moving“ und „Moving the Classroom“.
- 6 Ebd.
- 7 Ebd.



FOKUS AUF DAS ROLLENVERHÄLTNIS KÜNSTLER - LEHRER



DER PERFORMATIVE IMPERATIV

— Der Antrag ist bewilligt, die Finanzierung gesichert, alle logistischen Voraussetzungen sind erfüllt, die Künstlerinnen und Künstler sind eingeladen, ein tolles Projekt startet! Ideen sprudeln und alles scheint möglich – Beteiligte sind am Beginn eines neuen Projekts oft von großer Begeisterung getragen: Was wird passieren?

Nach den ersten Arbeitsprozessen und meistens sehr schnell – besonders bei performativen Projekten wie dem Tanz oder dem Theater – fragen Schülerinnen und Schüler und auch Lehrende, welches Ergebnis das Projekt haben wird und welche ihre Rolle dabei ist. Der Blick auf das Projektende löst oft Unsicherheiten und Selbstzweifel aus: „Ich trete auf keinen Fall auf – das ist ja voll peinlich“ oder „Ich kann das überhaupt nicht“ sind Äußerungen, die eine erhebliche Angst davor spiegeln, dass ihr Auftritt nicht gelingen könnte, aber auch, dass Fotos und Filme in sozialen Netzwerken missbraucht werden könnten. Häufig ist es auch der Erwartungsdruck der Schulleitung, Geldgeber oder Künstler, der für Unruhe und Spannung sorgt. Verständlicherweise erwarten sie, dass das Ergebnis gut werden soll, dass das Projekt gelingt und dass es etwas Tolles zu sehen gibt!

Die Beteiligten machen die Erfahrung, dass der künstlerische Prozess sehr stark von der Aussicht auf die „Performance“ geprägt sein kann. Sobald klar ist, dass es eine Aufführung oder eine Ausstellung geben wird, verändert sich der gesamte Schaffensprozess. Denn der Fokus auf das geplante Ergebnis wirft Fragen nach der Umsetzbarkeit von Ideen, nach künstlerischer Qualität und nach den Rezeptionsbedingungen auf. Das begrenzt den Suchprozess, die ursprünglich empfundene Freiheit in der Ideenfindungsphase weicht einem zielgerichteten Arbeiten: Der „performative Imperativ“ schlägt zu – der Druck wächst.

Viele Schülerinnen und Schüler geraten an diesem Punkt in ein Dilemma und oft auch an ihre Grenzen: Die gemeinsame Umsetzung einer Idee in die passende Form ist mit Hürden und Stolpersteinen verbunden. Um sie hier zu unterstützen, eigene Lösungswege zu finden, auszuprobieren, zu verwerfen und wieder neu anzufangen, gilt es, sie immer wieder geduldig zu ermutigen.

SEITENSTRASSEN UND HOLPRIGKEITEN

Bei aller Konzentration auf ein gutes Ergebnis ist es wichtig, dass der Prozessverlauf mit seinen vielen Wegen, Seitenstraßen, Sackgassen und Holprigkeiten unbedingt zu einem gelungenen Projekt dazugehört. Werden sich alle Beteiligten der Komplexität dieser Prozesse bewusst und erleben die Auseinandersetzung dabei als konstruktiv und klärend, wird sich irgendwann Gelassenheit in Bezug auf das Ergebnis einstellen. Sind die Auseinandersetzungen fruchtbar, kann das Projekt gelungen sein, auch wenn man gemeinsam zu dem Schluss kommt, dass es kein vorzeigbares Ergebnis geben wird. Denn auch zu „scheitern“, ist ein mögliches Ergebnis, das sich bei einer künstlerischen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern einstellen kann, die den Anspruch verfolgt, alle mitzunehmen und dabei auch an ihre Grenzen geraten kann.

In diesem Zusammenhang hat mir der Text von Ute Pinkert „Kollisionen? Kreativität und Performance“¹ bei der Reflexion über die Zusammenhänge von kreativem Prozess und performativem Ergebnis wichtige Impulse gegeben. Im Folgenden habe ich diese mit den Erfahrungen aus meiner Kulturagentenpraxis verknüpft und einen Fragenkatalog erstellt, der zu Beginn und während eines performativen Arbeitsprozesses mit allen Beteiligten immer wieder geklärt werden sollte.

Ute Pinkert sieht „Verhandeln als die gegenwärtig wichtigste und auch anspruchsvollste Aufgabe für Menschen, die Bildungsprojekte an den Schnittstellen verschiedener gesellschaftlicher Systeme konzipieren und initiieren“. Sie meint damit, dass es notwendig ist, sich mit den Rollen, Erwartungen und Zielen aller am Projekt Beteiligten auseinanderzusetzen, diese beständig zu reflektieren und immer wieder zwischen ihnen zu vermitteln.

ZU BEGINN DER ZUSAMMENARBEIT

Begreifen wir – die Projektbeteiligten – unsere Zusammenarbeit als gemeinsames Tun? Haben wir ein gemeinsames Ziel? Sind wir uns über das Was, Wie und Warum der Projektarbeit einig? Wenn nicht, wie treten wir in einen Verhandlungsprozess ein, der alle miteinschließt? Leisten wir uns die Mühe für einen gründlichen und von einer gemeinsamen Basis ausgehenden Einstieg? Auf welche Weise sind wir alle am Projekt beteiligt und können dabei selbstständig schöpferisch tätig werden? Nehmen wir uns Zeit für: Zuhören, Hinwendung, Wahrnehmung, reale Unterstützung, Fragen, Aufmerksamkeit, Achtsamkeit, Stillstand und Innehalten?

Was erwarten und wünschen sich Schülerinnen und Schüler von der künstlerischen Arbeit? Woher sollen sie überhaupt wissen und fühlen, wonach sie sich sehnen? Wer initiiert und steuert ihre Suche? Darf die Suche uneingeschränkt und frei sein? Wer ermutigt und ermächtigt dazu, unstrukturierte und ungeplante Prozesse zuzulassen? Wer sorgt für die Aufhebung von sozialen Zuordnungen oder zumindest für die Verhandlung darüber? Und wie gehen wir damit um, wenn sie im Laufe der Arbeit und gerade ausgelöst durch diese sehr offen zu Tage treten? Welche Erwartungen haben die beteiligten Künstlerinnen und Künstler? Welche die Lehrenden, welche die Kulturagentin? Welche Rollen nehmen sie ein?

IM PROZESS: WIR SIND IM 3. RAUM!

Um Bedingungen zu schaffen, unter denen Fragen gestellt und verhandelt werden können, braucht es einen Raum, in dem die Regeln der Zusammenarbeit von den Beteiligten selbst bestimmt werden können. In Anlehnung an den Kulturtheoretiker Homi K. Bhabha wird dieser Raum der „dritte Raum“ genannt, weil sich dort zwei voneinander getrennte Systeme – Schule und Kultur – überschneiden. Der Regisseur Peter Brook beschreibt analog zum diesem dritten Raum den „leeren Raum“, den er in seinen theatertheoreti-

schen Schriften als die Verheißung aller machbaren theatralen Möglichkeiten versteht. Der leere Raum verspricht inhaltliche Freiheit und Loslösung von allen Vorgaben, auch von jenen, die die im Raum befindlichen Personen mitgebracht und ausgelöst haben. Er verbindet mit dem Betreten des leeren Raumes die Anforderung des Loslassens, des Zulassens von Leere, des zunächst Inhaltslosen.

Wo nichts ist, ist alles möglich!

„der leere raum ist für mich der punkt oder ort in einem kreativen prozess, an dem mir nichts mehr einfällt und sich in meinem kopf eine absolute leere ausbreitet. ich habe keine vorgefertigte lösung parat und weiß nicht, was ich machen soll. ich könnte das auch kontrollverlust nennen. diesen punkt kann ich allerdings auch anders betrachten: als ein absolutes geschenk. denn kontrollverlust bedeutet die möglichkeit einer neuen entwicklung und kann einen schritt in etwas neues, etwas vorher nicht dagewesenes ermöglichen. wenn ich diesen leeren raum zulasse, aushalte und ein bisschen warte, wird mir etwas einfallen. setze ich dann meine zumeist negative innere kritik, die idee betreffend, bewusst ausser kraft und folge meinem einfall, werde ich den leeren raum durchschreiten, überwinden und für mich nutzen können. ich wähle übrigens wenn möglich immer die allererste idee. vielleicht mache ich einen fehler. dann kann ich das nächste mal diesen fehler als erfahrungsquelle nutzen und mein tun korrigieren. so einfach ist das. eigentlich.“²

Mit Blick auf diese beiden Definitionen eines Raumes, der sich zwischen zwei Systemen auftut, wird deutlich, dass ein geschützter Handlungs- und Möglichkeitsraum entsteht, in dem sich die Beteiligten ausprobieren und auch Konflikte austragen können.

Verstehen alle Beteiligten das gleiche unter diesem 3. Raum? Ist allen klar, dass er ein Handlungsfeld möglichst frei von allen Beeinflussungen ist; dass er ein Raum für künstlerische Freiheit ist, die auch als fordernd und emotional anstrengend erlebt werden kann? Wie gelangt man sinnvoll zu gemeinsam formulierten Regeln, und wer sorgt für deren Umsetzung? Zum Beispiel bei der Einhaltung von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung? Wie gehen wir in diesem Raum mit unseren Erwartungen und denen der anderen um? Können wir Bewertungen vermeiden? Und wenn bewertet wird –

*wer tut das, und wie werden solche manchmal durch-
aus notwendigen Urteile vorgenommen und verhandelt?
Welche Qualität entsteht durch einen wertschätzenden
Umgang mit Konflikten und Störungen? Wenn Konflik-
te entstehen und verhandelt werden müssen – wie ge-
schieht das und wer moderiert diesen Prozess? Hat am
Ende doch immer eine/einer die Definitionsmacht inne?*

*Kann der dritte Raum auch ein Ort für Besinnung, Sinn-
lichkeit, Wahrnehmung, Annäherung, Wahrhaftigkeit
und Entschleunigung sein? Ist es hier möglich, Emoti-
onen frei zu äußern? Hat man die Freiheit zu sein, wer
man sein will? Ist es möglich, Strategien der Selbster-
mächtigung und Emanzipation kennenzulernen und
einzuüben?*

*Wird das Nicht-teilhabe-Wollen gewährt? Werden
Widerstand, Regelauflösung und Widerborstigkeit zu-
gelassen? Bei wem löst das Angst, Widerstand, Gefühle
von Unberechenbarkeit und Unkontrollierbarkeit aus?*

Ist der 3. Raum dann auf jeden Fall zu verteidigen?

AUSSERHALB DES 3. RAUMES

Während die Projektbeteiligten im geschützten Raum arbeiten, gruppieren sich verschiedene schulische Akteure um ihn herum: vom Hausmeister über das Lehrerkollegium und die Schulleitung bis zu den Eltern. Meistens sind alle bereit zu unterstützen, einige Ausnahmeregelungen werden getroffen – und die Erwartungen an ein erfolgreiches Event steigen!

*Welche Erwartungen werden an das Projekt und an den
Prozess von außen herangetragen? Wer definiert auf
welche Weise den Erfolg eines Projekts? Was passt in
die Schule? Was dient der Schule? Was meint die Schule
zu brauchen? An wen richtet sich die performative Prä-
sentation in der Schule? Wem dient sie? Welche Kriterien
soll sie erfüllen?*

DAS ERGEBNIS: DER AUFTRITT!

Die Akteure haben sich geeinigt. Ja – das Ergebnis der gemeinsamen Arbeit ist sehenswert und soll gezeigt werden. Nun mischt sich Begeisterung mit Zweifel, Angst und Lampenfieber. Und manchmal geraten Spielende und Anleitende in einen intensiven und befriedigend empfundenen Workflow, in dem noch einmal Ungeahntes möglich wird und bisherige Grenzen überschritten werden. Die auf der Bühne stehenden

Akteure steigen in ihre Rollen, verlieren oft und folgerichtig den Blick auf das Ganze – umso mehr ist es nun Sache der anleitenden Künstlerinnen und Künstler in die Aufgabe des Inszenierens und Arrangierens zu finden, um auch zwischen gegensätzlichen Wert- und Zielvorstellungen zu vermitteln.

Performance als Initiation

Inwieweit sind Schülerinnen und Schüler, die ihre ersten Erfahrungen auf der Bühne machen, in der Lage, Distanz zur gespielten Figur einzunehmen?

Wird der eigene Prozess zum Schauobjekt für andere – entsteht Scham, weil das suchende Ich auf der Bühne steht und nicht die theatrale Figur?

Performance als gesetzter Zeitpunkt im Prozess

Das Publikum wird Zeuge eines meist noch nicht zu Ende gekommenen Erprobungsprozesses – wer behauptet die „(Un-)Reife“ des Ergebnisses?

Wann ist eine Performance reif?

Performance als Mittel des Widerstands

*Ist es wichtig, was erzählt werden soll, oder wichtiger,
wie und mit welcher Wirkung erzählt wird? Haben wir
den Mut, wirklich alles zu zeigen, was wir meinen – oder
haben wir doch Rücksicht genommen und versucht, Er-
wartungen anderer zu erfüllen? Scheuen wir den Kon-
flikt mit einem kritischen Publikum?*

Performance als zeig- und messbare Leistung

*Haben wir unser Ziel erreicht? Hat sich durch den Pro-
zess das Ziel verändert? Erwartet jemand etwas von uns,
das wir nun nicht eingelöst haben? Wer wird bewerten,
oder wird gar benotet? Sind die durch das Projekt neu
gewonnenen Erkenntnisse mess- und sichtbar?*

KULTURAGENTEN ALS BEGLEITER UND BEOBACHTER

*Wie können die Kulturagentinnen und Kulturagenten
die Beteiligten in diesen Prozessen unterstützen? Dürfen
sie nur Beobachter sein und sich nicht als Akteure in-
volvieren? Können sie achtsam sein – erkennen, fragen,
schützen? Verteidigen sie den dritten Raum und locken
die Beteiligten in diesen Freiraum? Stellen Sie Wertun-
gen, Mechanismen und Zuordnungen in Frage, spiegeln*

und reflektieren sie Erwartungen und bringen diese in Abgleich? Machen sie sich zum Anwalt der individuellen Wünsche der Beteiligten – vor allem auch derer, die im Machtgefüge unten stehen? Können sie Störungen als wichtigen Teil des Prozesses zulassen, definieren und bearbeiten? Sehen und suchen sie den Zauber? Lassen sie ihn sichtbar werden, wenn er sich zeigt?

AUSWEGE UND SCHLUPFWINKEL AUS DEM PERFORMATIVEN IMPERATIV

Heimliche Orte der Erkenntnisfindung suchen! Gelingt es im Projektverlauf, immer wieder mit allen Beteiligten Orte jenseits der Trampelpfade und des Erwartungsdrucks zu betreten, werden sich neue Impulse für kreatives Tun einstellen. Das Ungewohnte, neue

Begegnungen und nicht vorhersehbare Zuordnungen, locken alle – auch die kritischen Betrachterinnen und Beobachter – in ein unbekanntes Terrain, in einen „Zustand der Unbestimmtheit“ (Pinkert), in dem es noch keine eingefahrenen Spuren gibt und somit jede/jeder einen Freiraum hat, den es individuell zu gestalten und zu erfahren gilt. In diese Suche und Findung sollten alle von Anfang an einbezogen werden, damit alle gleichermaßen gefordert sind, sich selbst als wirksam innerhalb kreativer Prozesse zu erleben. Liegt der gemeinsame Fokus der künstlerischen Arbeit auf der prozessualen Erarbeitung und Verhandlung, kann sich ein „Zustand der Mehrdeutigkeit“ (Pinkert) einstellen, und die Aufmerksamkeit wird weniger auf dem am Ende zu präsentierenden Ergebnis liegen. ←

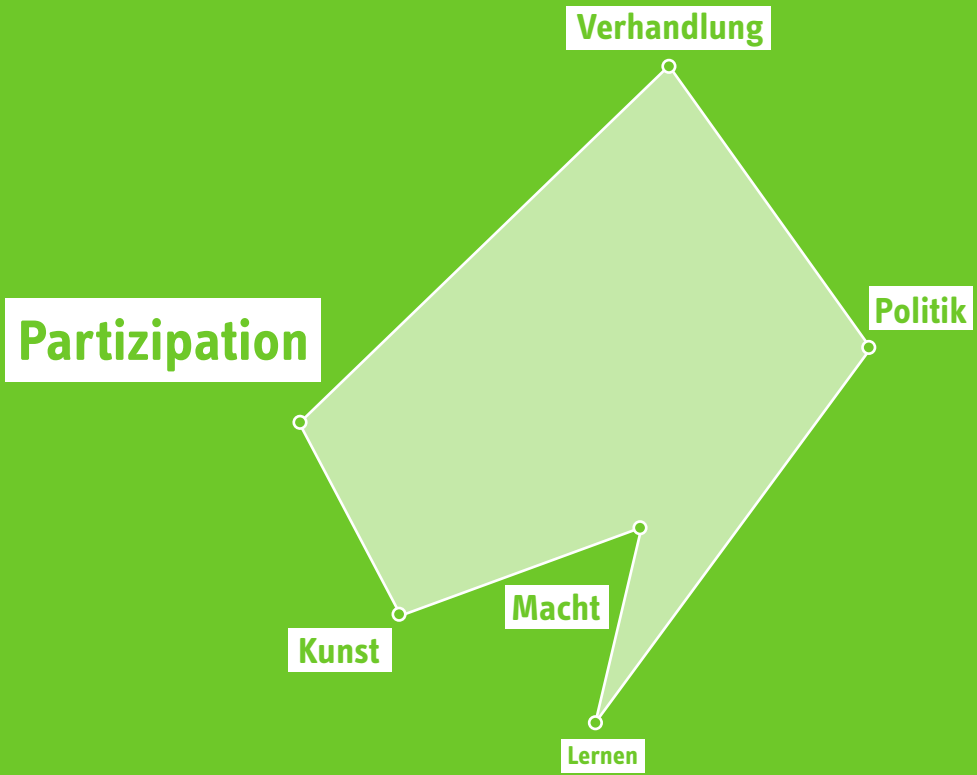
* Kulturagentin in Nordrhein-Westfalen

- 1 Pinkert, Ute: „Kollisionen? Kreativität und Performance – Schlüsselbegriffe kultureller Bildung im Kontext kulturbestimmender Diskurse“, in diesem Modul, S. 17–25.
- 2 Brook, Peter, zitiert nach: blog.der-leere-raum.de/philosophie/ [30.08.2015].



DAS KÖNNEN DIE DOCH NICHT.

VERHINDERUNGSSTRUKTUREN BEKÄMPFEN.



PARTIZIPATION UND DER DRITTE RAUM

Constanze Eckert im Gespräch mit Nora Sternfeld

— Constanze Eckert: Auf der Tagung „Der partizipatorische Imperativ“¹, die im Mai 2010 im Museum für zeitgenössische Kunst in Zagreb stattfand, hast du dich mit den Paradigmen einer „Kunst für alle!“ sowie auch einer „Kunst mit allen“ kritisch auseinandergesetzt. Worin liegt deiner Ansicht nach die Problematik bei diesen Ansätzen?

..... Nora Sternfeld: Heute sollen Kunst und Kultur nicht mehr nur „für alle“ da sein, sondern unter dem Schlagwort der „Partizipation“ zur Kunst „mit allen“ werden. Darüber hinaus geht es unter dem Label „Herstellung von Sichtbarkeit“ immer wieder darum, das Feld der Repräsentation auf marginalisierte Gruppen der Gesellschaft zu erweitern. Aus der Perspektive von diesen „allen“ (gemeint sind marginalisierte Positionen, die bisher nicht als Teil von „allen“ – oder besser als Zielgruppen – gewonnen werden konnten), an die sich die neuen institutionellen Diskurse richten, bedeutet das, dass sie einerseits eingeladen werden, mitzumachen, und andererseits als Objekte der Repräsentation zur Verfügung stehen sollen.

Der Kunst- und Kulturvermittlung wird in diesem Zusammenhang die Rolle der Brücke zwischen den Zielgruppen und den elitären Inhalten der Institutionen zugeschrieben. Sie soll – zumeist bei kompletter Unangetastetheit der Institution – die Lücken schließen, die diese ihrem (Bildungs-)Auftrag schuldig bleibt. Partizipation meint in diesem Zusammenhang eigentlich vor allem Interaktion.² Alle sollen den Eindruck haben, sich zu beteiligen, ohne dass diese Beteiligung irgendeinen Einfluss haben kann.

Wie ist diese Partizipation, bei der sich möglichst viele beteiligen sollen, ohne dass sie etwas zu entscheiden

haben, nun zu verstehen? Zumeist handelt es sich dabei wohl nicht um eine emanzipatorische, sondern um eine institutionell-hegemoniale Strategie, die Antonio Gramsci „Transformismus“³ genannt hat. Diese basiert – Gramsci zufolge – darauf, dass Hegemonie nie nur durch Zwang, sondern immer auch durch Bildungsprozesse hergestellt und erhalten werden muss. „Jedes Verhältnis von Hegemonie“, schreibt er, „ist ein pädagogisches Verhältnis.“⁴

Und weil er die reformpädagogische Einsicht ernst nimmt, dass Lernen keine Einbahnstraße von den Lehrenden zu den Lernenden, sondern ein Verhältnis voller gegenseitiger Lerneffekte ist, macht er deutlich, dass Hegemonie auch darin besteht, von den Rändern her zu lernen. Allerdings nicht zur Veränderung der Machtverhältnisse, sondern im Hinblick auf ihre Erhaltung. „Wer Gutes bewahren will, muss manches verändern“, war ein Slogan der Österreichischen Volkspartei in den 1990er Jahren: eine transformistische Einsicht im Hinblick auf die Erhaltung der bestehenden Machtverhältnisse. Das Ziel des Transformismus besteht darin, Kritik zu integrieren, ohne dass die Verhältnisse und Strukturen von Macht und Ausschluss selbst ins Spiel kommen müssen.⁵

Entgegen diesem hegemonialen Verständnis von „Partizipation“ versuche ich einen anderen Begriff der Partizipation voranzutreiben: Ich schlage vor, Partizipation nicht als bloßes „Mitmachen“ zu begreifen, sondern als eine Form der Teilnahme und Teilhabe, die die Bedingungen des Teilnehmens selbst ins Spiel bringt.

Was verstehst du unter guter Partizipationskunst? Gibt es auch etwas, was es unbedingt zu vermeiden gilt?

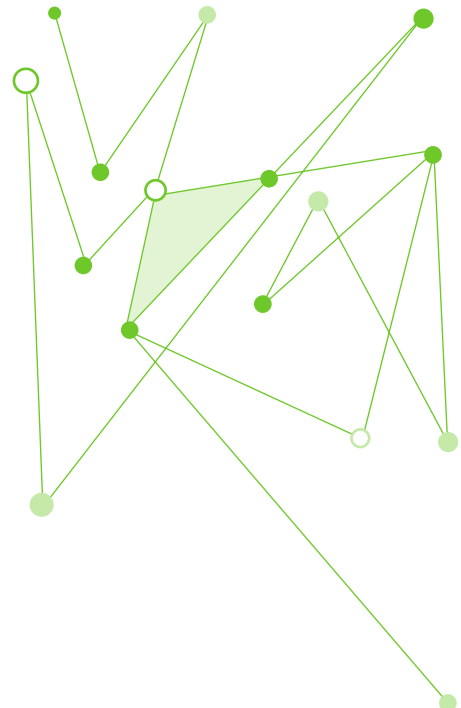
Was mich an der Idee der Partizipation in der Kunst interessiert, ist der Aspekt des gemeinsamen Handelns. Ich denke hier an Hannah Arendts Konzept des politischen Handelns in der Öffentlichkeit. In der Idee eines solchen partizipativen künstlerischen Handelns scheint mir eine Kraft zu liegen, die „Genievorstellungen“ überwindet und eine Offenheit auch für unerwartete Begegnungen und Momente schafft. Arendt schreibt: „Das Handeln bedarf einer Pluralität, in der zwar alle dasselbe sind, nämlich Menschen, aber dies auf die merkwürdige Art und Weise, dass keiner dieser Menschen je einem anderen gleicht.“⁶ Es gibt allerdings sicherlich die Gefahr der Ausbeutung von Geschichten und Erfahrungen der Leute, mit denen Künstlerinnen und Künstler arbeiten, für ihr eigenes künstlerisches symbolisches Kapital, und es scheint mir sehr wichtig, dieser Gefahr aktiv entgegenzuarbeiten. Eine weitere Gefahr scheint mir darin zu bestehen, dass Partizipation nur zum Deckmantel einer Entdemokratisierung wird: Während Zielgruppenevaluationen sich zunehmend ausbreiten, haben etwa an den Universitäten massive Einschnitte in der realen demokratischen Mitentscheidung der Studierenden stattgefunden. Hier stellt sich also die Frage, inwieweit eine künstlerische Praxis stark genug ist, sich der hegemonialen und gouvernementalen Funktion der Partizipation zu widersetzen.

Was würdest du für das Gelingen eines künstlerischen Partizipationsprojektes als unverzichtbar beschreiben?

Am besten beantworte ich die Frage wohl mit einem Beispiel: Martin Krenn etwa ist ein Künstler, den ich in diesem Zusammenhang sehr schätze. Seine Arbeiten sind stets zugleich positioniert, involviert, reflexiv und offen. Er macht starke Vorschläge, aber er lässt sich zugleich auf die Kooperation ein. Mit dem Institut für Erziehungswissenschaft in Innsbruck entwickelte er das Projekt „Statt Rassismus“ (2011). Gemeinsam mit Studierenden, die selbst auch zu Autorinnen und Autoren wurden, entwickelte er ein Projekt im öffentlichen Raum, das das Vehikel einer Wahlkampagne wie ein Trojanisches Pferd nutzte. Statt für eine politische Partei zu werben, wurde hier ein Wahlkampf „für eine Gesellschaft ohne Rassismus“ geführt. In dem Projekt „Demokratie und Wohlstand für alle“ (2009) greift Krenn selbst die Formulie-

rung „für alle“ auf. Anhand von Fragebögen und einer partizipativen Performance konfrontiert er sich und die Bewohnerinnen und Bewohner von Linz-Auwiesen im Rahmen des Festivals der Regionen mit einer Auseinandersetzung mit dem Wohlfahrtsstaat, seinen Versprechen und seiner Transformation. Heute haben wir gelernt, uns an „Zielgruppen“ und „Teilöffentlichkeiten“ zu richten. Wie kann die Forderung „Demokratie und Wohlstand für alle“ heute angesichts der Fragmentierung des Neoliberalismus diskutiert werden? Wie lassen sich Ideen der Gleichheit und des Grundeinkommens ansprechen und umsetzen?

Was mich an Krenns Projekten interessiert, ist, dass er selbst mit starken Fragen und Themen und anhand von einer sehr ernsthaften Auseinandersetzung in die partizipative Kooperation eintritt. So gibt er nicht bloß eine leere Partizipation vor, sondern provoziert eine Auseinandersetzung, die sehr oft auch zu Konflikten und weiteren Fragen führt. Dass Krenns Projekte eine vielschichtigeren Perspektive auf Partizipation vorschlagen, hat wohl damit zu tun, dass er sehr viel über die Gefahren der neoliberalen Mitmachideologie, des Paternalismus und der Ausbeutung in der künstlerischen Zusammenarbeit nachgedacht hat.



Was wird im dritten Raum möglich? Welche Art des Lernens kann verwirklicht werden? -----

----- Der dritte Raum, wie ihn Homi K. Bhabha beschreibt,⁷ hat ja durchaus etwas mit dem Zwischenraum des gemeinsamen Handelns bei Arendt zu tun. So denkt Bhabha an einen Raum, in dem sich Unterschiede treffen und zum Ausdruck kommen können, ohne dass diese immer schon bereits gekannt, gewusst und hierarchisiert sind. Mary Louise Pratt und James Clifford sprechen von „Kontaktzone“⁸, was mir ein sehr ähnlicher Begriff zu sein scheint. Sie beschreiben damit gesellschaftliche Räume, in denen unterschiedliche soziale und kulturelle Positionen aufeinandertreffen und miteinander alltäglich – mehr oder weniger konfliktuell – auskommen müssen und

verhandelt werden. Was ich an dem Konzept der Kontaktzone mag, ist, dass hier Hierarchien thematisiert werden können: Sie bestimmen nicht alles, aber sie sind diskutierbar und werden nicht verleugnet. Das Lernen in einer solchen Kontaktzone oder in einem solchen dritten Raum ist sicher nicht konfliktfrei denkbar – es handelt sich dabei wohl nicht um einen „Safe Space“, so sehr wir uns das auch wünschen würden. Was aber möglicherweise im Zwischenraum gelernt werden kann, ist die Freude, nicht immer nur dieselben Machtverhältnisse aufs Neue einzuüben, sondern gemeinsam in eine radikaldemokratische Auseinandersetzung darüber einzutreten, warum die Verhältnisse so sind, wie sie sind, und dass es zu diesen auch eine Alternative gibt, die sich niemand alleine hätte vorstellen können ... ←

- 1 Siehe www.imperativsudjelovanja.net/index_njem.html [30.08.2015].
- 2 „Interaktivität überschreitet ein bloßes Wahrnehmungsangebot insofern, als sie eine oder mehrere Reaktionen zulässt, die das Werk in seiner Erscheinung – meist momentan, revidierbar und wiederholbar – beeinflussen, seine Struktur aber nicht grundlegend verändern oder mitbestimmen.“ Vgl. Kravagna, Christian: „Arbeit an der Gemeinschaft“, in: *republicart webjournal*, 1/1998, online: www.republicart.net/disc/aap/kravagna01_de.htm [30.08.2015].
- 3 Gramsci, Antonio: *Gefängnishefte*. Kritische Gesamtausgabe, Band 10/II, § 44, Hamburg 1994, S. 1727f.
- 4 Ebd., S. 1335.
- 5 Vgl. Marchart, Oliver: *Hegemonie im Kunstfeld. Die documenta Ausstellungen dX, D11, d12 und die Politik der Biennialisierung*, Köln 2008, S. 25. Marchart wendet den Begriff des Transformismus aus der politischen Theorie auf das Ausstellungsfeld an und ermöglicht damit eine über Vereinnahmungslamentos hinausgehende differenzierte Analyse gegenwärtiger Tendenzen und Strategien im Ausstellungskontext.
- 6 Arendt, Hannah: *Vita Activa*, München 2002, S. 15.
- 7 Bhabha, Homi K.: *Die Verortung der Kultur*, Tübingen 2000.
- 8 Siehe Clifford, James: „Museums as Contact Zones“, in: Clifford, James: *Routes, Travel and Translation in the Late Twentieth Century*, Cambridge 1997, S. 188–219.

Kreativität



Verhandlung



Raum



Partizipation



KERSTIN SCHAEFER*

DER DRITTE RAUM UND ALLE SEINE FREUNDE

Eine künstlerische Reflexion



* Kulturagentin in Baden-Württemberg

HERZLICHE EINVILADUNG

ZUM "PICKNICK IM BLAUBEN".

AN MEINER TAFEL/

PICKNICKDECKE SIND
ALLE WILLKOMMEN, DIE
LUST HABEN, IHR KREATIVES
POTENTIAL ZU TEILEN!

SHARE 'N' CARE

ALL DAY LONG.

HIER IN UNSERER SCHULE! JETZT.

*Nein
am
das
MP?*

14. GLAUB: JA!

OPPAWET.

kultur
Agenten
schulen

WAS KOSTET ES
KREATIVITÄT IN UNS
INSTITUTION, SCHULE, MENSCH

ZU ZU LASSEN

NIX GROSS

WIR MÜSSEN NUR DIE DECKE
AUSBREITEN. DIE IST IMMATERIELL.
PICKNICKDECKE = 3. RAUM
MÖGLICHKEIT'S RAUM

~~1 + 1 =~~ ∞

EINE PICKNICKDECKE, ZEIT &
RAUM HAT JEDER. ANSONSTEN:
WENDEN SIE SICH AN IHREN
KULTURAGENTEN?



Wörter war's der Mond...

Was bedeutet ^{FÜR MICH} eine "Picknickdecke", die ich jederzeit für mich & andere ausbreiten kann, dabei habe?

YEAY

4 Zeit

3 Raum

- Geselligkeit

- Arbeit mit dem Abwasch

- Gäste zusammen telefonieren

2 Muße, Muse

1 Spass

9 Kontakt mit anderen

10 Austausch

11 Begegnung, Natur

6/11 Freiraum

- Raum & Zeit vergessen

8 Liebe machen

7 Kreativität, Freude

7 Träumen

13 ~~Kind~~ sein dürfen

5 Lust

15 Kennenlernen

11 Spielen

16 Neue Gäste kommen dazu

- andere Ort

GEHTIG & VERZÄSSL

OK OK OK

o



o



CHECK CHECK
72
13



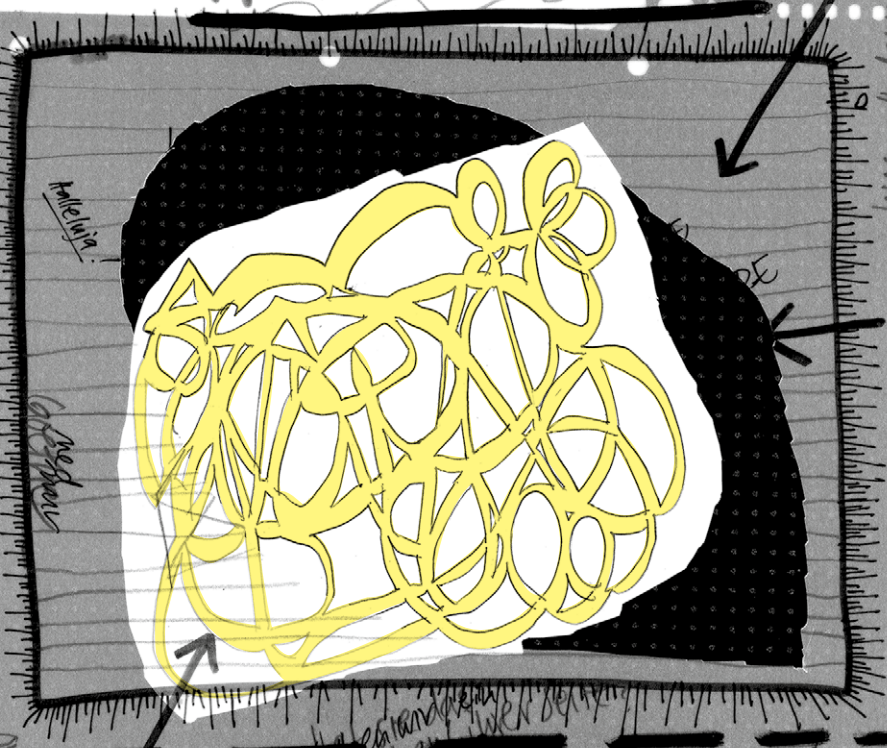
~~Mein~~ Dein ~~unser~~

SPICKZETTEL:

"Alles, was ich brauche ist eine PICKNICKDECKE."

2!

was soll denn a... atsch...?



Kollektive

Abstraktion

haben wir kein Recht darauf?

Mein noch mein THEORIE...

Wie bitte?

(WER DARF MITMACHEN?)

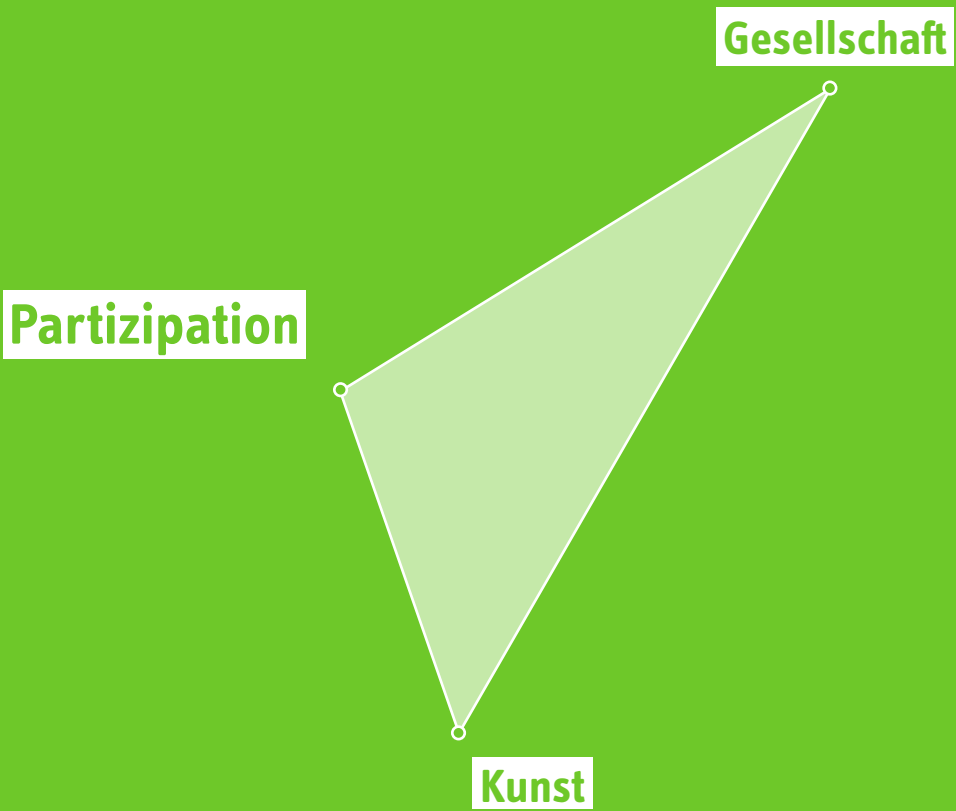
WANN?

WARUM?

WOZU?

Spinnt die

wieso ich?



PARTIZIPATIONSKUNST UND GEMEINWESEN

Constanze Eckert im Gespräch mit Susanne Bosch

— Constanze Eckert: Was verstehst du unter guter Partizipationskunst?

..... Susanne Bosch: Es gibt in der Partizipationskunst immer situations- oder ortsspezifische Kriterien, an denen sich die Qualität der Arbeit messen lassen muss. Ich stimme meiner Kollegin Jeanne van Heeswijk zu, wenn sie sagt, dass gute oder erfolgreiche Partizipationskunst wie „urbane Akupunktur“ funktioniert¹: Diese trifft auf einen Punkt, an dem Sensibilität zutage tritt oder an dem blockierte Beziehungen wieder in den Fluss kommen. Dabei geht es nicht so sehr um die Ästhetisierung von Situationen, sondern vor allem darum, Bürgerinnen und Bürger zu Kreatoren und Akteuren ihrer Lebensrealität zu ermächtigen. Partizipationskunst ist für mich der „unsichtbaren Skulptur“² verschrieben. Darunter verstehe ich Formprozesse, durch die gemeinsam ein neues JETZT gestaltet wird. Gute Partizipationskunst eröffnet modellhaft eine mögliche Realität zum jeweiligen Thema oder der spezifischen Situation und stützt die Akteure mit erweiterten Fähigkeiten und einem erweiterten Bewusstsein aus.

Du bist eine Künstlerin, die sich sehr intensiv mit Beteiligungsmodellen auseinandersetzt. Warum interessierst du dich dafür? Was motiviert dich, andere aktiv an deiner Kunst zu beteiligen?

..... Durch die Veränderungsgeschwindigkeit der globalisierten Welt ist mittlerweile erlebbar, dass wir uns in einer großen globalen Transformationsphase befinden: Kapitalistische Märkte, zivilisatorische Normen, autonome Persönlichkeiten, globale Kooperationen und demokratische Prozeduren sind als Strukturen und Institutionen aus den Fugen geraten. Kulturakteu-

re spielen deshalb im Moment eine bedeutende Rolle, da Kultur drei Fragen stellt, die Ingenieurskunst (Technik), Berufspolitik (Staat) oder Wirtschaft (Markt) nicht weitreichend gesellschaftlich stellen kann: Wie ist die Welt im Inneren beschaffen, wie soll sie sein und wie kann sie in Zukunft idealerweise sein?³ Eine Bürgergesellschaft, deren Mitglieder sich als verantwortliche Teile des Gemeinwesens verstehen, wird politisch aktiv bleiben und weiter werden müssen. Ohne ihren aktiven Beitrag kann Gesellschaft nicht überleben.

Diese Thematik bewegt mich. In meiner künstlerischen Arbeit arbeite ich mit Leuten (vor allem künstlerischen Laien) zusammen und bearbeite diese Themen nicht etwa alleine. Ein Bürgerengagement, das sich traut, die politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen kritisch zu hinterfragen und Veränderungsvorschläge zu machen, will geübt werden. Sind wir in der Lage, Co-Produzenten unserer Realitäten zu sein? Kunst kann in diesem Zusammenhang eine Plattform bieten, auf der man sich „spielerisch“ eine Praxis der Kommunikation und der gemeinsamen Entscheidungs- und Formfindung aneignen kann.

Partizipatorische Kunst mit Beteiligungsmodellen fokussiert auf menschliche Potenziale wie das soziale, kulturelle und symbolische Kapital. Der Soziologe Pierre Bourdieu benutzt in diesem Zusammenhang den Kapitalbegriff, um deutlich zu machen, wie sehr wir von unserem Wissen, unseren sozialen Netzwerken, unserer Erziehung, unseren kulturellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensformen, unseren Bildungstiteln, unserer Zugehörigkeit zu einer Gruppe und durch gesellschaftliche Anerkennung geprägt sind. Diese fördern oder hindern uns und funktionieren somit wie ein „Zukunftskredit“ oder eben ein Defizit.⁴

Partizipatorische Kunst schafft oft neues Kapital auf all diese aufgeführten Ebenen und erzeugt somit Akteure, die mit ihrer Geschichte und in ihrem Lebensraum aufgrund von veränderter Selbstwahrnehmung anders agieren können.

Am wenigsten traue ich eigentlich dem ökonomischen Kapital – und empfinde einen sehr dominanten Fokus darauf –, denn es weist seit Jahrtausenden immer wieder Denkfehler in seiner Anwendung auf, die gegen uns als Menschheit arbeiten. Niko Paech⁵ ist einer der vocalsten Vertreter der Postwachstumsökonomie, die den Begriff unseres Wohlstands aufgrund der Entgrenzungsideen des Wirtschaftswachstums kritisch hinterfragen. Grenzenloses Konsumieren, Verbrauchen, Expandieren, Produzieren und somit Wachsen entspringen einer Philosophie der Freiheit mit tödlichem Ausgang, da wir ständig über unsere eigenen körperlichen, psychischen, ökologischen und ökonomischen Verhältnisse leben.⁶ Die Postwachstumsökonomie weist darauf hin, dass die Gesellschaft seit der Industrialisierung ständigen Zukunftsverbrauch betreibt, das heißt, bereits verbraucht hat, was für die Gestaltung einer besseren Zukunft nicht mehr verfügbar ist. Sie führt eine positive Idee von „Verzicht“ und Subsistenzökonomie ein. Positiv an der Idee vom Umgang mit Verzicht ist die Idee von Glück und Verantwortung durch eine selbstbestimmte und stabile Existenz, die den Genuss dessen, was man hat, erlaubt.

Durch partizipatorische Kunst kann man erleben, wie Dinge miteinander zusammenhängen und welche Konsequenzen das auf die Allgemeinheit, aber auch ganz konkret auf das eigene Leben haben kann. Mich motivieren die Momente in der künstlerischen Praxis, in denen die Verbundenheit der Menschen erlebbar wird.

Wer beteiligt da eigentlich wen? Auf welche Weise beteiligst du andere an deiner Kunst beziehungsweise beteiligst du dich als Künstlerin an gesellschaftlichen (Veränderungs-)Prozessen?

..... Als Künstlerin komme ich nie ohne eigene Ideen oder Fragen an einen Ort oder initiiere eine Situation. Diese Langzeitfragen beinhalten unter anderem den Umgang mit Geld, Arbeit, Visionen, Beteiligung und Migration. Beteiligung ist ein Akt der Gegenseitigkeit. In partizipatorischen Prozessen sind die Beteiligten genauso Experten wie ich, oft wissen sie als Lokale besser, wo ein gemeinsames Anliegen herrscht. Meine Funktion, Rolle oder Zugabe zur Situation ist,

eine künstlerische Setzung zu entwickeln, vorzuschlagen und zu realisieren. Es gibt künstlerisch-methodische Herangehensweisen, die ich über die Jahre aus der Praxis heraus entwickelt habe, die aber jeweils situationspezifisch anders ausfallen. Das hängt unter anderem davon ab, ob ich selbstinitiiert oder in einem eingeladenen Rahmen arbeite, welche Ressourcen vorhanden sind und wie viel Zeit ich für einen solchen Prozess habe.

Auch ideologisch gibt es zu klärende Haltungen in der Auffassung einer Teilnehmungspraxis. Die Künstlerin Sophie Hope beschäftigte sich in ihrer Doktorarbeit damit, wie in England unter Thatcher partizipatorische Kunst parallel zu massivem Sozialabbau staatlich gefördert und somit vielfach als Nebenschauplatz zur Ablenkung missbraucht wurde.⁷ Hope benennt deutlich die verschiedenen Rollen und Positionen, die es in einem Teilnehmungsprozess gibt, und wie sich die Rolle von bezahlten Künstlern, Kuratoren, Förderern von der freiwilligen Teilnehmung anderer bei der Arbeit unterscheidet. Der Künstler Jonas Staal⁸ fordert, wenn der Staat oder Autoritäten Felder an partizipatorische Prozesse abgeben, dass dann auch die Entscheidungsmacht geteilt werden müsse. An dieser Stelle zeigt sich oft politischer Widerstand, dem aber standgehalten werden muss.

Was macht für dich gute Kunst aus? Welche Erfahrungen hast du damit, wie sich unterschiedliche Teilnehmungsgrade/-formen auf die künstlerische Qualität eines Projekts auswirken?

..... Für mich ist ein ästhetischer Output, eine Form von sinnlicher Erfahrbarkeit, genauso wichtig wie die Prozesse selbst. Beide Elemente müssen sich aber an verschiedenen Kriterien bemessen lassen. So sind bei einem partizipatorischen Prozess eine gute Recherche, sinnvoll angewendete Methoden, eine klare Haltung und eine kontinuierliche Reflexion des Verlaufs wichtig, was Veränderung und Richtungswechsel erlaubt und begrüßt und zulässt, möglichst flexibel zu reagieren. Dann ist da die ästhetische Setzung, sei es auf der sichtbaren oder unsichtbaren Ebene, die sich nach streng künstlerischen Kriterien bemisst, was fragen lässt, entsprechen die Form und das Material dem Inhalt, wie korrespondiert es mit dem Präsentationsort ...? All die gerade erwähnten Kriterien machen nur dann Sinn, wenn das Vorhaben dem Sachrahmen angepasst ist, der Zeit, dem Budget, der Kompetenz, wenn also eine grundsätzliche Realisierbarkeit gegeben ist.

In Beteiligungsprozessen gibt es oft für Künstlerinnen, Künstler und andere Beteiligte ein Empfinden von Kontrollverlust durch Synergieprozesse. Auch gibt es eine Unsicherheit, an welcher Stelle die Autorenschaft oder Autorität oder der Erfahrungsschatz der Künstlerin/des Künstlers deutlich zum Tragen kommen muss. Die Frage nach der künstlerischen Führungsrolle stellt sich hier immer wieder. Jemand muss den Rahmen stecken, halten oder sogar definieren. Da solche Projekte ja immer von jemandem initiiert werden, ist immer auch die Frage zu klären, welche Rolle die Initiatorin/der Initiator spielt.

In Strukturen, die Beteiligungsgrade/-formen in unterschiedlicher Intensität zulassen, gilt für mich als Künstlerin aus Erfahrung ein Indikator: Wenn ich keine Wertschätzung und kein Vertrauen zumindest von meinen Auftraggebern oder Kooperationspartnern erfahre, ist ein solcher künstlerischer Prozess ernsthaft gefährdet. Auch wenn ich nicht vertraue oder meine Partner wertschätze, kann es keine Aufgeschlossenheit der Beteiligten für Vielfältigkeit und Feedback geben. Das gemeinsam geschaffene Setting muss vor allen Dingen Laien das Vertrauen geben, sich auf einen solchen unbekanntem Prozess gemeinsam einzulassen. Und da stehe ich als Künstlerin immer in der Rolle der Rahmenhalterin.

Siehst du Grenzen der Mitgestaltung bei partizipatorischen Kunstprojekten? Welche nicht vorhergesehenen oder auch vorhersehbaren Schwierigkeiten können sich ergeben? Bis zu welchem Grad und in welcher Form möchtest du andere beispielsweise in die Projektkonzeption einbeziehen?

..... Grenzen in der Mitgestaltung und Projektkonzeption erlebe ich da, wo ich mich als Co-Autorin mit dem Prozess, der Vorgehensweise oder dem Werk nicht mehr identifizieren kann. An der Stelle wird deutlich, dass es eine Differenz zwischen Teilnehmenden, Förderern, Produzenten und Künstlerin gibt, unter deren Namen ein Projekt läuft. Als Künstlerin kann ich mich nicht an jeder Stelle aus einem Projekt bei Missfallen verabschieden, anders als Teilnehmende.

Partizipation beinhaltet die Komponente des Kontrollverlusts. Genauso wie man sagen kann, kollektiv kommt man zu besseren und komplexeren Ergebnissen, da gute Synergien entstehen. Wenn die Aufgeschlossenheit der Beteiligten für Vielfältigkeit und Feedback herrscht, kann man auch den umgekehrten

Fall erleben: Ideen können missverstanden oder fehlinterpretiert werden, Begriffe und Vereinbarungen werden anders definiert, eigene Interessen werden zurückgehalten oder nicht kommuniziert und dennoch umgesetzt, Macht und Kraft werden demonstriert. Diese Art von Grenzerlebnissen können von Teilnehmenden kommen, aber auch genauso oft von Geldgebern oder Kooperationspartnern. Oft treffen komplexe Formen von Notwendigkeiten und Verpflichtungen gegenüber Dritten in einem solchen Projekt aufeinander. Manchmal habe ich erlebt, wie Gelder eigene Wege gehen, wenn Beteiligte wiederum ihr Netzwerk versorgen wollen; so stellte sich beispielsweise ein Vorschlag oder eine Zuarbeit als überbezahltes Format heraus.

Da ich vor allem in Kontexten, in denen ich die Sprache nicht beherrsche oder in den Handhabungen nicht vertraut bin, extrem auf Mitarbeit angewiesen bin, handelt es sich oft um eine Frage des persönlichen Ermessens, des Vertrauens und der bisherigen Erfahrung. Auch wird Sprache oft zentral, wenn es um die Vermittlung einer Arbeit geht. Die Vermittlungshoheit kann zu Überraschungen führen, wenn Projekte beispielsweise ohne Absprache an andere Kontexte gekoppelt werden. Diese Grenzerlebnisse beinhalten Ohnmachtsgefühle, aber oft auch ein vertieftes Verstehen von andersartigen Formen der Ökonomie oder anderen Machtgefügen.

Für mich ist die Wahl der Partner und engeren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die kontinuierliche, reflexive Kommunikation über das Geschehen deshalb von großer Wichtigkeit. Gegenseitiges Vertrauen ist unbedingt notwendig, um diesen offenen Prozess leisten zu können und die Visionen nicht aus den Augen zu verlieren.

Du wurdest sicher mit vielen Erwartungen, Ansprüchen, Wünschen und Hoffnungen konfrontiert. Worin haben sich diese situations-/kontextspezifisch (beispielsweise Bildungssetting, Kunstsystem, öffentlicher Raum, Dorf, Stadt ...) unterschieden? Mit welcher Art von Erwartungen kannst du am besten umgehen? Wo wird es problematisch?

..... Partizipatorische Kunst operiert mit dem visionären Potenzial der Transformation, zumindest mit der Idee eines einmaligen Erlebnisses. Die Erwartungen sind oft entsprechend hoch. Ich selbst beginne jeden Prozess mit der Vision vom bestmöglichen Verlauf.

Ich visioniere einen für mich traumhaften positiven Prozess, das trägt mich oft über Durststrecken hinweg.

Im Bildungssetting kann man nur bestimmte partizipatorische Methoden anwenden, da die Rollenzuschreibungen oft so eng definiert sind. Eine kritische Pädagogik, in der alle Lernende und Lehrende sind, wird von manchen Teilnehmenden nicht akzeptiert, vor allem wenn Kursgebühren anfallen oder die Brücke von Bewertung/bewertet werden unüberwindbar bleibt. Innerhalb des Kunstsystems, in der Autorschaft, Gatekeeping und ästhetische Kriterien eine Rolle spielen, sind die partizipatorischen Methoden genau dadurch geprägt. So wurde beispielsweise meine Teilnahme an „Zeigen. Eine Audiotour durch Berlin“ von Karin Sander⁹ oder dem „Museum of Arte Útil“ im Van Abbemuseum, Eindhoven, einem Projekt der Künstlerin Tania Bruguera, durch strikte ästhetische Vorgaben in Art und Umfang¹⁰ definiert. Die bloße Einladung zur Partizipation bei Kolleginnen und Kollegen ist als Wertschätzung zu verstehen. Bei der Autorschaft werden komplexe Themen angesprochen. Das Van Abbemuseum hat die Arbeit von Tania Bruguera gekauft und archiviert. Ist meine Arbeit somit im Van Abbemuseum präsent?

Im öffentlichen Raum wiederum gilt es, sowohl Raum als auch Kontext und Situation gerecht zu werden, was immer ein interdisziplinäres Verfahren ist. Für mich ist hier die Rolle der Künstlerin oft die undefinierteste in Relation zu Beispielen aus Bildung und Kunstsystem. Das erlaubt ungeahnte Freiheiten und Möglichkeiten im Umgang mit der Situation. Im offenen Setting einer Stadt oder eines Dorfes meine Partner und Teilnehmer zu finden und einen Prozess zu beginnen, konfrontiert mich in diesem Fall oft mehr mit meinen eigenen Erwartungen, Ansprüchen, Wünschen und Hoffnungen als mit externen.

Am besten kann ich mit Erwartungen umgehen, die kein spezifisches Ergebnis diktieren, sondern wirklich offen für den Prozess sind und ein gemeinsames Tun verstehen. Wenn grundsätzlich eine Wertschätzung vorhanden ist, die aus Kenntnissen über meine vorherigen Arbeiten entstand, werde ich oft von diesen Erwartungen immens beflügelt und getragen. Problematisch wird es für mich, wenn ich einer Art Arbeitgeber- und -nehmermentalität begegne, die von mir als Künstlerin eine fest zugeschriebene Auftragserfüllung erwartet, oft ohne zu reflektieren, dass man diese Arbeit oder den Weg gemeinsam tun muss und der Prozess offen ist.

Wann würdest du ein Projekt als gescheitert bezeichnen? Ist dir das schon mal passiert?

Scheitern ist für mich nicht unbedingt ein negatives Wort, denn jeder Lern- und Entwicklungsprozess beinhaltet viele Wege und Irrwege. In einem Seminar hat ein Sportler das Beispiel gebracht, dass Kinder im Schnitt 4.000 Mal umfallen, um alleine sitzen zu können. Das Umfallen ist also der Weg von der Horizontalen zur Vertikalen und somit notwendig.

Trotzdem gibt es Erlebnisse, die mich in meinen Grundfesten auf eine Art erschüttern, dass es zunächst schwerfällt, die Notwendigkeit der eigenen Entwicklung darin zu erkennen. Es gibt Grade des Scheiterns wie wie auch unleidliche Umstände durch Kompromisse, die man aus Geld-, Zeit- oder anderen Ressourcengründen machen muss. Der eigene Anspruch an Professionalität wird strapaziert und daran leide ich. Beispiele sind eine schlechte Dokumentation mangels Etat oder ein zu früh beendeter Prozess, weil die vertraglich geregelte Zeit abgelaufen ist und nicht nachverhandelt werden konnte. Scheitern kann heißen, man verabschiedet sich vorzeitig aus einem Projekt, weil man kein Vertrauen in die Zusammenarbeit hat oder keinen gemeinsamen Boden finden kann. Scheitern kann heißen, dass man Ideen nicht umsetzen kann oder zurückziehen muss, weil unerwartete Komponenten das Vorhaben konterkarieren. Scheitern kann auch heißen, seinen eigenen Grenzen zu begegnen, zum Beispiel eine Idee nicht selbstinitiiert umsetzen zu können, weil man sich den Finanzierungsantrag oder das Management nicht zutraut.

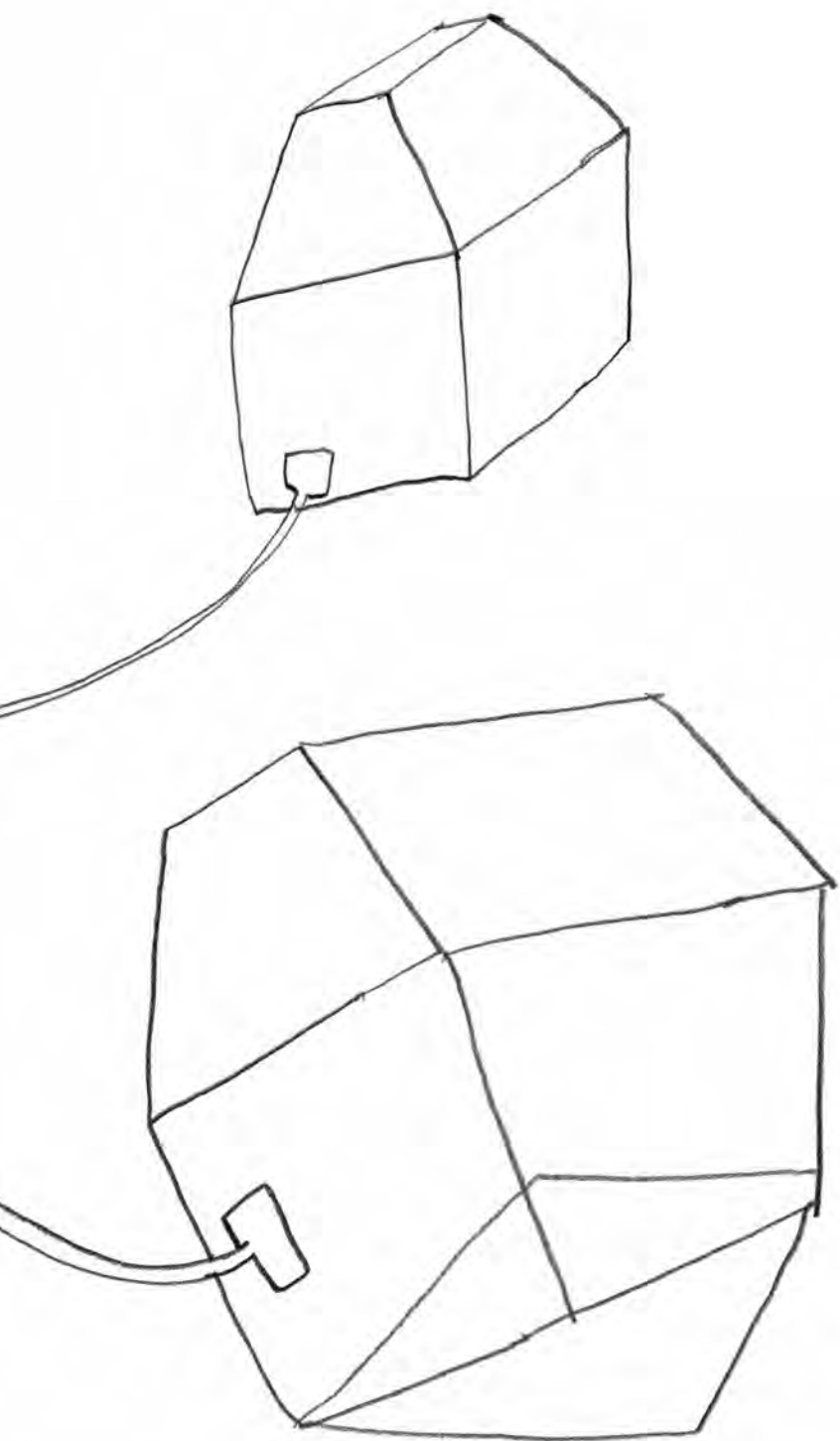
All das ist mir bereits passiert. Ich persönlich finde es wichtig, durch solche Erlebnisse die eigenen Arbeitsbedingungen und -voraussetzungen zu klären und immer wieder bewusst zu machen. Wie in anderen Lebenskontexten auch, ist nicht alles dazu geeignet, um jeden Preis realisiert zu werden. Ich allein muss meine Professionalität definieren. ←

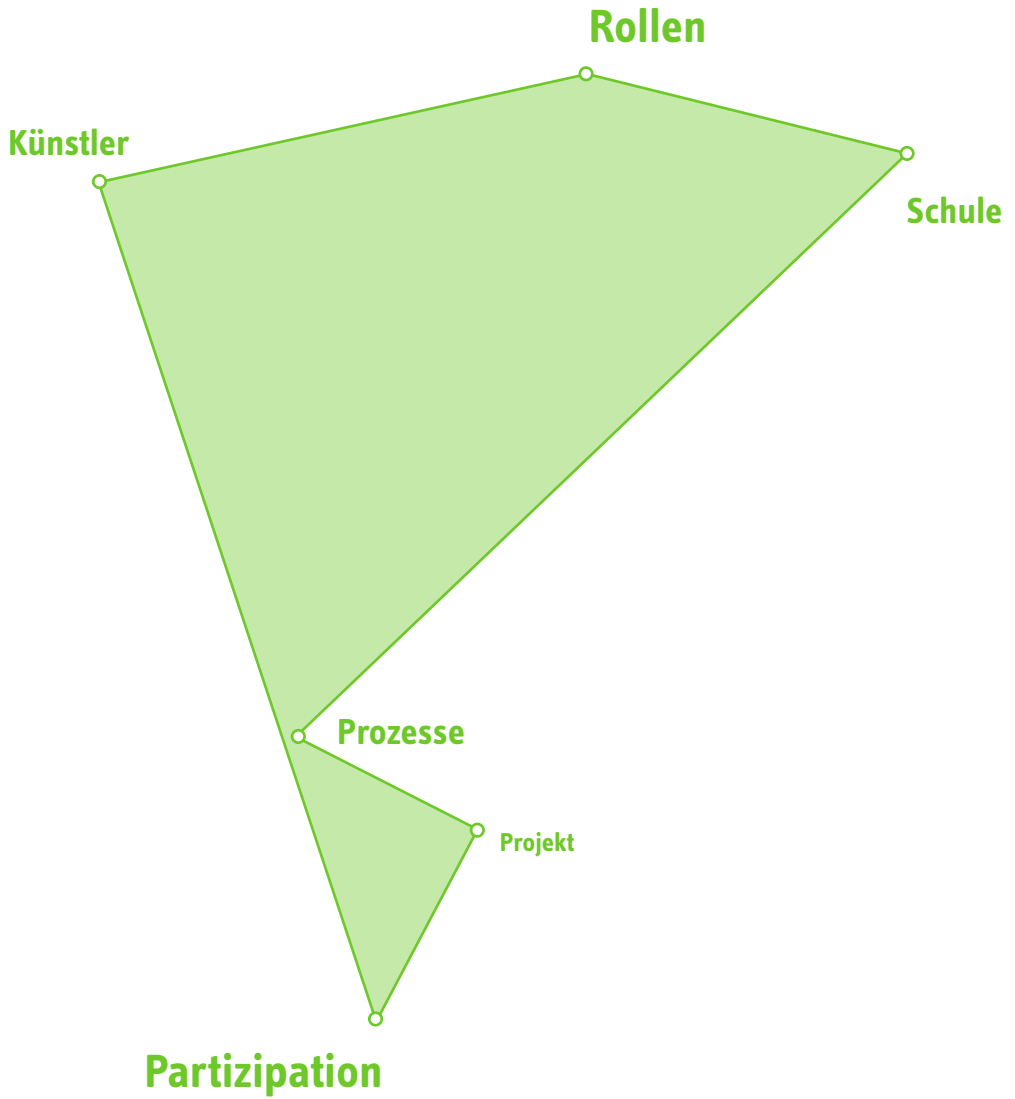
- 1 Mehr unter „Jeanne van Heeswijk at the 2011 Creative Time Summit: Living as Form“, online: www.youtube.com/watch?v=knc85qqPz_g [30.08.2015].
- 2 Heidt, Wilfried: „Die Umstülpung des demiurgischen Prinzips – Josph Beuys, die Aufgabe der Deutschen und der 23. Mai 1989“, Vortrag in der Reihe „Die unsichtbare Skulptur. Zum erweiterten Kunstbegriff von Joseph Beuys“, hg. von der FIU-Kassel, Stuttgart 1989, online: www.wilfried-heidt.de/2008/08/02/die-umstuelpfung-des-demiurgischen-prinzips/ [30.08.2015].
- 3 Leggewie, Claus; Welzer, Harald: *Das Ende der Welt, wie wir sie kannten; Klima, Zukunft und die Chance der Demokratie*, Frankfurt/M. 2011.
- 4 Vgl. www.uni-muenster.de/FNZ-Online/theorien/modernisierung/unterpunkte/aufnahme.htm [30.08.2015].
- 5 Paech, Niko: *Befreiung vom Überfluss: Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie*, München 2013.
- 6 „Im physischen Bereich der Natur spielt sich ein solches Wachstum gewöhnlich dort ab, wo Krankheit oder Tod zu finden ist. Krebs, zum Beispiel, folgt einem exponentiellen Wachstumsmuster.“ Kennedy, Margrit: *Geld ohne Zinsen und Inflation*, München 1991, S. 22.
- 7 Hope, Sophie: „Participating in the Wrong Way? Practiced Based Research into Cultural Democracy and the Commissioning of Art to Effect Social Change“, online: sophiehope.org.uk/research/ [24.06.2015].
- 8 „Can we go back to your initial questions at what level these new organisational forms of artistic practice actually take over. It is not necessarily a positive thing as the state does not necessarily change with that change. Meaning that e.g. the Dutch Liberal Party Leader goes into participation democracy where he makes the surprising move to embrace every initiative and alternative co-ops mentioned in the last powerpoint as the ultimate prove that civil society functions and society thrives when the government stays out of it. The saved money of course they can use in colonial missions in Mali, etc. ... Millions are invested in military missions with no interest in Dutch population. I see that there is this risk. One should still do and take over, but as an act of critique and political action in a sense that we do not discuss that a co-op can take over, but MUST take over. It means that confront with the issue of power and force. If we as citizens take over, it means the state should retreat and hand over its power. It cannot be two things at the same time and hold up its power and at the same time facilitate all these different interest. I think this aspect of force is a bit of a taboo that comes with it. When we take over, we force the state to retreat.“ Diskussionsbeitrag 15.01.2014 in Rotterdam. Jonas Staal, online: newworldsummit.eu/ [30.08.2015].
- 9 Karin Sander bat zahlreiche Künstlerkolleginnen und -kollegen aus Berlin, die eigene künstlerische Arbeit zu beschreiben beziehungsweise in einen Audiobeitrag von ca. 2 Minuten zu übersetzen. Vgl. www.kunsthalle-berlin.com/de/exhibitions/Zeigen und www.susannebosch.de/93.0.html [30.08.2015].
- 10 Vgl. [vanabbemuseum.nl/en/programme/detail/?tx_vabdisplay_pi1\[ptype\]=18&tx_vabdisplay_pi1\[project\]=1200&cHash=1447bee3530dcba9b856a1bd8d9ec7c](http://vanabbemuseum.nl/en/programme/detail/?tx_vabdisplay_pi1[ptype]=18&tx_vabdisplay_pi1[project]=1200&cHash=1447bee3530dcba9b856a1bd8d9ec7c) [30.08.2015]. Ich wurde eingeladen, mein Projekt „Hucha des deseos“ in einer bestimmten Wortanzahl unter bestimmten Headlines sowie zwei fotografische Abbildungen vorzustellen. Siehe museumarteutil.net/projects/hucha-de-los-deseos/ sowie www.susannebosch.de/118.0.html [30.08.2015].



SYNERGIEEFFEKT

1 AGENT → 3 SCHULEN





WESSEN PROJEKT IST ES EIGENTLICH?

Autorschaft in partizipativen Kunstprojekten

— Als Kulturagentin bin ich in verschiedenen Rollen in den Schulen aktiv. Als Moderatorin, Vernetzerin, Beraterin, Prozessbegleiterin, auch als Katalysator für kollektive Ideen und Kooperationen. Ich kann mich kuratorisch oder auch als konzeptuell denkende und handelnde Künstlerin – das ist meine Profession und mein Fachgebiet – einbringen. Das Besondere an der Kulturagententätigkeit ist, dass wir uns die Zeit geben, vorgefundene Strukturen kennenzulernen, und dann mit dem schon Vorhandenen arbeiten. Das heißt, dass wir zusammen und auf Augenhöhe mit den Akteuren in den Schulen sowie mit externen Künstlerinnen und Künstlern oder mit Vermittlerinnen und Vermittlern aus Kulturinstitutionen Projekte inhaltlich und konzeptionell entwickeln. Diese sogenannten Kunstgeldprojekte begleiten wir anschließend und werten sie gemeinsam aus.

Vor diesem Hintergrund der Projektentstehung und -umsetzung, an der viele unterschiedliche Akteure auf vielen Ebenen mitarbeiten, ist die Autorschaft oft unklar. In künstlerischen Produktionen stellt jedoch die Autorschaft ein zentrales Kriterium dar, denn nach wie vor ist es im Kunstfeld wichtig, den/die Urheber zu benennen, da daran symbolisches wie ökonomisches Kapital geknüpft ist.

Nach meiner Erfahrung wird über die Autorschaft in der Konzeptions- und Umsetzungsphase wenig nachgedacht. Wer, wo und wie als Autorin oder Autor genannt wird, kann später im schlimmsten Falle zum Streit werden. Im Folgenden betrachte ich daher das Thema der Autorschaft aus verschiedenen Perspektiven und in unterschiedlichen Projektphasen.

PROJEKTENTWICKLUNG UND MULTIPLE AUTORSCHAFTEN

Zunächst möchte ich exemplarisch zeigen, wie die Konzeption eines Projekts erfolgen kann, und daran die Frage knüpfen, wer in einem Projekt als Autorin/Autor gelten kann. Die Betonung liegt hier auf exemplarisch, denn es gibt viele verschiedene Wege und Möglichkeiten der Projektentwicklung. Zunächst suche ich in einer Schule nach Verbündeten, Menschen mit Gestaltungswillen; Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, die sich mit Arbeitseinsatz, Zeit, eigenen Ideen und Motivation in die Projekte einbringen möchten. Ich lade sie zu einer Ideenwerkstatt ein. Bei einem von mir moderierten Treffen werden Ideen der einzelnen Akteure gesammelt und diskutiert, sie fließen später in die Konzeption der Kunstgeldprojekte ein. Dieser Termin steht allen, das heißt dem gesamten Kollegium, offen, und die Teilnahme daran ist freiwillig. Schülerinnen und Schüler sind bestenfalls auch eingeladen. Allen Teilnehmenden ist die Tür zur Mitgestaltung geöffnet. Ich finde es sinnvoll, schon in der Konzeptionsphase Künstlerinnen und Künstler, die mit der Schülerschaft arbeiten werden, in den Prozess mit einzubeziehen und ebenfalls zu diesen Terminen und zusätzlich zu Hospitationen im Unterricht einzuladen. So können sie ihre künstlerischen Arbeitsweisen und Strategien vermitteln, und eine gemeinsame dialogische Ideenfindung kann stattfinden. Passende institutionelle Kooperationspartner wie Museen, Jugendeinrichtungen, eine Musikschule oder eine Bibliothek werden über Besuche als Inputgeber oder auch für Präsentationen eingeladen und ebenfalls eingebunden.

Bereits in der Phase der Projektentwicklung kann im obigen Beispiel also von multiplen Autorschaften gesprochen werden. Der Kunstgriff besteht nun darin, aus der entstandenen diffusen Ideengemengelage ein sinnstiftendes übergeordnetes Konzept zu entwickeln, in dem sich möglichst viele, am besten alle, wiederfinden. In diesen Prozess werden von allen Beteiligten Themen und Ideen dafür eingebracht. Oftmals haben die Vorschläge der Schulakteure den Duktus des Machens oder verfolgen einen funktionalen Zweck – „etwas bauen, ein Foyer repräsentativ gestalten, Theater spielen, ein Logo entwickeln, den Schulhof verschönern“ – und spiegeln ihren Kunstbegriff wieder. Die Ideen, die von konzeptuell arbeitenden Künstlerinnen und Künstlern eingebracht werden, beziehen meistens andere Themen und Kontexte mit ein. Sie zeichnen sich eher durch einen system- und schulfremden Blick aus.

In einem gelungenen Ideenfindungsprozess ergänzen sich beide Ansätze, sodass das künstlerische Konzept dialogisch entwickelt werden kann. Dabei kann es vorkommen, dass sich künstlerische Strategien „anschleichen“ müssen, um in der Schule als sinnstiftend und nicht als zusätzliche Belastung wahrgenommen zu werden. Im Rahmen eines Auftrags mit funktionalem Nutzen, wie zum Beispiel der Entwicklung eines Logos oder einer Schulraumgestaltung, kann an die Erwartungshaltungen der Schulakteure angeknüpft werden. Sind dann erste Beziehungen zwischen Künstlerinnen und Künstlern, der Lehrer- und Schülerschaft geknüpft, öffnet sich ein Handlungsspielraum, der vermehrt experimentelles künstlerisches Arbeiten zulässt.

Es kommt im Verlauf eines Projekts früher oder später der Moment, in dem über Autorschaft nachgedacht werden muss, beispielsweise, wenn Einladungen oder Flyer gedruckt werden oder wenn am Ende ein Impressum entsteht, das Beteiligte und Positionen auflistet. Auf dieser sichtbaren Ebene geht es um das eigene Profil, darum, sich auf einem spezifischen Markt zu behaupten. Wer welche Inhalte dokumentiert, auch hierin werden die unterschiedlichen Wertmaßstäbe sichtbar. So wird in der Regel das Hervorgehoben, was den jeweiligen Kategorien für Qualität entspricht. Während für Kunstschaffende die Autorschaft hinsichtlich der Qualität ihrer Vermittlungsarbeit wichtig ist, weil sie sich damit auf dem Feld der kulturellen Bildung als Expertinnen oder Experten profilieren können, scheint die Frage für die Schulen weniger relevant. Für sie steht das Ergebnis, das sie

in der Öffentlichkeit zeigen können, beispielsweise ein Bauwerk oder eine öffentliche Theateraufführung, im Vordergrund. Letztendlich ist ein Projekt immer eine Zusammenarbeit auf Zeit. Solange alles im gemeinsamen Fluss ist, werden die Inhalte und die Umsetzung der Partner auf Augenhöhe entwickelt und realisiert. Danach verfolgt jeder wieder seine eigenen Interessen und Zielsetzungen. Das sollte in den unterschiedlichen Darstellungen beispielsweise in abschließenden Dokumentationen sichtbar werden. Die Realität ist jedoch, dass Inhalte, die die Arbeitsstrategien von Künstlerinnen und Künstlern beschreiben, in Schulversionen oftmals nicht thematisiert werden.

AUTORSCHAFT IM OFFENEN PROZESS

Selbst in partizipativen und prozessorientierten Kunstprojekten mit vielen Beteiligten ist es für die Mehrheit der Künstlerinnen und Künstler wichtig, dass ihre Autorschaft benannt wird. Hierzu nahm die Künstlerin Ellen Nonnenmacher im nachfolgenden Interview Stellung.

Eva Randelzhofer: Welchen Stellenwert hat die Autorschaft in der Projektarbeit?

..... Ellen Nonnenmacher: Das ist eine künstlerische Frage. Künstler arbeiten mit Autorschaften auf einer Metaebene, weil sie Dinge und Ideen aufnehmen, aufgreifen, verwenden und weiterverarbeiten. Dabei vermischen sich Autorschaften. Je stärker ich ein Bild im Kopf habe und mich als Autorin fühle und geriere, desto weniger lasse ich den Schülerinnen und Schülern Platz, ihre eigenen Dinge zu entwickeln.

Muss man die Frage, wer Autorin/Autor ist, umso differenzierter betrachten, je mehr Partizipation in einem Projekt stattfindet?

..... Als Künstlerin ist man ständig am Lenken und Steuern beispielsweise durch Zuspruch und Lob. Das sind oft ganz kleine Eingriffe. Man muss einem Schüler nur sagen, das ist schön, dann wird er bereits in eine Richtung gelenkt. Er wird daran weiterarbeiten oder vielleicht auch etwas ganz anderes machen. Je nachdem. Damit bringt man immer wieder seinen eigenen Blick und künstlerischen Hintergrund mit ins Spiel. Es ist unheimlich schwierig, so wie es traditionell gesehen wird, festzustellen, wer jetzt Autor ist. Ich finde jedoch gerade, dass dieses Mischen, Verwischen und das Dialogische Qualitätsmerkmale sind.

Ich denke, in schulischen Projekten wird in der Regel kooperativ gearbeitet und weniger gleichberechtigt kollektiv. Der Unterschied ist, dass man in der Entscheidungsfindung eher kooperiert.

..... Das ist eine schöne Unterscheidung. Weil man dazu neigt zu denken, dass geteilte Autorschaft etwas mit Gleichberechtigung zu tun hat. Damit würde man aber verneinen, dass die Künstlerin/der Künstler eine bestimmte Expertise hat. Dass sie/er Dinge anders sehen kann und dementsprechend auch anders steuert.

Gleichberechtigung würde sich dann in der Entscheidungsfindung einlösen? Ich glaube, es werden von allen Seiten Entscheidungen getroffen und auch Setzungen gemacht.

..... Setzungen aus verschiedenen Hintergründen. Das Spannende ist dann, darauf zu reagieren. Deshalb ist die Autorschaft in partizipativen Projekten so komplex – vergleichbar mit drei Texten, die man nicht hintereinander als abgeschlossene Werke liest, sondern als drei Texte, die miteinander sprechen, die miteinander verzahnt sind und so einen neuen Text generieren.

Die Künstlerin/der Künstler nimmt auch andere Rollen ein und kann zum Initiator und Arrangeur von Prozessen werden. Gerade, wenn man ganz partizipativ arbeitet. Warum ist die Frage danach, wer Autorin/Autor ist, aus deiner Perspektive als Künstlerin wichtig?

..... Die Autorschaft ist das Arbeitskapital für Kunstschaffende, auf das sie aufbauen können. Als Künstler arbeitet man so viel aus dem Moment heraus und spontan, dass die Werke und Projekte, die man vorzeigen kann, die einzige Sicherheit darstellen, die man hat.

Während die Künstlerin Ellen Nonnenbacher die Wichtigkeit des künstlerischen Werkes betont, geht es laut Carmen Mörsch an der Schnittstelle zwischen Kunst und Bildungsinstitutionen eher darum, „ein künstlerisches Bildungsgeschehen in allen seinen Dimensionen gelingen zu lassen“. ¹ Spezifische Spannungsverhältnisse, die diese Kooperation mit sich bringen, seien ihrer Meinung nach einerseits herausfordernd, andererseits auch besonders interessant beziehungsweise bereichernd für die Kunst.

Die Künstlerin Susanne Bosch dagegen unterscheidet die Arbeitskontexte Bildung und öffentlicher Raum nach dem Grad der Freiheit des Settings. Sie sagt dazu: „Im öffentlichen Raum wiederum gilt es, sowohl Raum als auch Kontext und Situation gerecht zu werden, welche immer ein interdisziplinäres Verfahren ist. Für mich ist hier die Rolle der Künstlerin oft die Undefinierteste in Relation zu Beispielen aus Bildung und Kunstsystem. Das erlaubt ungeahnte Freiheiten und Möglichkeiten im Umgang mit der Situation.“ ²

Manche Künstlerinnen und Künstler, die partizipative Prozesse verfolgen, unterscheiden in ihren Arbeitsstrategien nicht zwischen öffentlichem Raum und Schule. Dies trifft auch auf einige Theatermacher zu, die mit Laien arbeiten. Autorschaften werden in diesen Prozessen verwischt. Allerdings wird ein partizipatives Kunst- oder Theaterprojekt in Schule in der Öffentlichkeit nicht in gleicher Weise anerkannt wie ein Projekt im öffentlichen Raum. Der Bildungskontext ist eine Nische, in der sich Künstlerinnen und Künstler sinnstiftend verorten können. Die immer wiederkehrende Frage nach der Rolle des Künstlers in der Gesellschaft, beispielsweise nach seiner Rolle als Impulsgeber für Veränderung; das Infragestellen des klassischen Kunstmarkts: eine soziale Plastik zu kreieren oder auch die neuen Arbeitsfelder für Künstler als Antwort auf gesellschaftlichen Wandel zu schaffen – das alles sind Beweggründe für Künstler, sich in diesem Feld neu zu positionieren.

Für mich als Kulturagentin stand die künstlerische Autorschaft zumindest am Projektanfang nicht im Fokus. Zu Beginn habe ich als Agentin bei allen Beteiligten Ideen eingefangen, dann Künstlerinnen und Künstler ausgesucht, die mit ihren Arbeitsweisen und Strategien zur Schule und den geplanten Vorhaben passen. So jonglierte ich in verschiedenen Rollen und mit multiplen Autorschaften und unterschiedlichen Aufträgen. Unter dem für mich wichtigen Aspekt der künstlerischen Qualität habe ich in jedem Kunstgeldantrag ein schlüssiges Konzept geschrieben, das offene Arbeitsweisen zulässt, Fragen stellt, neue Kontexte erschließt und eine Reflexionsebene für alle Beteiligten aufmacht. Und in dem sich alle Akteure, Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter, Schülerinnen und Schüler, Künstlerinnen und Künstler mit ihren Ideen wiederfinden können. Ein Konzept, das letztendlich aufgrund seiner Qualität den Kriterien der Jury standhält.



„Wer spielt hier mit wem?“ - Gemeinsame Auswertung eines Performance Workshops, gruppenspezifische Sabotageakte. Foto: Eva Ranzelzhofer

Ein solches Konzept bietet eine offene Rahmung für alle Beteiligten, in der gemeinsame Ziele formuliert sind, aber dennoch Raum für den Gestaltungswillen der Einzelnen, für eigene Ideen und die Sprache der Beteiligten vorhanden ist. Künstlerische Qualität, das heißt für mich, in dieses Konzept eine zeitgenössische künstlerische Strategie zu integrieren, die dem System Schule Impulse gibt, blinde Flecken berührt oder nicht genutzte Ressourcen aktivieren kann. Welche künstlerische Strategie dafür passend ist, darüber sollte situationsspezifisch entschieden werden. Ähnlich einer paradoxen Intervention kann beispielsweise eine künstlerische Arbeitsweise auch konträr zum vorhandenen Wertesystem agieren und vorhandene eingeschliffene Verhaltensmuster hinterfragen oder bewusst betonen.

Für ein solches Kunstprojekt in der Schule musste ein Kunstgeldantrag gestellt werden, über den andere entschieden haben. Doch wer entscheidet in der Praxis? Die Schülerschaft, die Lehrenden, Leiterinnen und Leiter der Schule oder Künstlerinnen und Künstler? Wessen Projekt ist es eigentlich? Ein Kurator einer Ausstellung hat die Autorität, darüber zu bestimmen, was in der Ausstellung gezeigt wird. Ein Regisseur entscheidet über die Szenen, die in seinem Film oder Theaterstück sichtbar werden. In den Kunstgeldpro-

jekten bestimmen viele einzelne Akteure den Prozessverlauf. Es gibt Interaktionen, die nicht eindeutig steuerbar sind. Aus einem ursprünglichen Konzept entsteht etwas Neues, das von Vielstimmigkeit, von Beziehungsdynamiken, auch von Machtverhältnissen und Zwängen, von Widerständen und Widerspenstigkeiten, von Unvorhergesehenem und auch Zufällen geprägt ist. Es kann auch passieren, dass in den gemeinsam entwickelten Projekten plötzlich alle in verschiedene Richtungen laufen und ich als Agentin nicht mehr hinterherkomme. Dann, wenn alle in der Schaffensphase sind, verselbstständigt sich plötzlich alles: Ich habe kein künstlerisches Produkt mehr. Ein soziales Experiment werkelt vor sich hin, und ich weiß auch nicht, wohin es steuert. Eine Übung zum Loslassen. Schule ist selbstorganisierend und ein komplexes System. Entwicklungen in komplexen Systemen sind in der Regel nicht vorhersagbar. Die Lehrerschaft und die Schülerschaft kennen ihre Schule am besten. Sie wissen, wo und wie Ressourcen zu finden sind, und entscheiden auch informell darüber. Ebenso kennen sie die Spielregeln des eigenen Systems und sind dadurch in der Praxis innerschulische „Machtträger“. Egal wie gut Projekte geplant und vorbereitet sind, aus der Beteiligung vieler formt sich eine kollektive Autorschaft des „Machens“, die maßgeblich den Verlauf mitsteuert.



„Kurze Zeit später ...“ - Auswertung des Workshops „Lebenswelten von Mensch und Tier“. Schülersynchronisation von Tierstimmen in der Serie „Pride“. Vergleichsebene durch Perspektivwechsel in die Tierwelt.
Foto: Eva Randelzhofer

Dieses Phänomen beschreibt Susanne Bosch folgendermaßen: „Partizipation beinhaltet die Komponente des Kontrollverlusts. Genauso wie man sagen kann, kollektiv kommt man zu besseren und komplexeren Ergebnissen, da es zu guten Synergien kommen kann, wenn Aufgeschlossenheit der Beteiligten für Vielfaltigkeit und Feedback herrscht, kann man auch den umgekehrten Fall erleben: Ideen können missverstanden oder fehlinterpretiert werden, Begriffe und Vereinbarungen werden anders definiert, eigene Interessen werden zurückgehalten oder nicht kommuniziert und dennoch umgesetzt, Macht und Kraft werden demonstriert.“

Im Arbeitsprozess zoomte ich mich als Kulturagentin raus und beobachtete das Geschehen aus der Distanz.

DIE ROLLE DER BEGLEITUNG IM KÜNSTLERISCHEN PROZESS

Für alle Beteiligten ist das Unvorhergesehene im Verlauf von Kunstprojekten eine Herausforderung. Der an einem Projekt beteiligte Künstler Franz Josef Becker empfand insbesondere das unvorhersehbare Verhalten der Schülerinnen und Schüler als Herausforderung:

„Schülerinnen und Schüler überraschen Künstler ja auch durch ihre eigenen Vorgehensweisen und ihre Kreativität. Man hat sich dann anstecken lassen als Künstler von dem Fluss, den das Ganze plötzlich bekommt. Überraschend in dem Projektverlauf war, dass sie auf der einen Seite sehr begeisterungsfähig waren, eigene Ideen eingebracht haben. Am nächsten Tag dagegen war das dann ganz plötzlich wie aufgelöst. Man wollte da, wo man aufgehört hatte, weiterarbeiten, plötzlich war alles wie weggebrochen. Man musste wieder bei Null anfangen.“

Die am selben Projekt beteiligte Lehrerin Esther Eichenauer beschrieb in einem Interview die Schwierigkeit, die Ergebnisoffenheit eines Kunstprojekts in dem relativ starren System der Schule zu realisieren: „Das war die Hürde, über die man gehen musste in dieser Kombination: Schülerinnen und Schüler, die aus ganz strukturierten Verhältnissen kommen, in diese Freiheit zu entlassen. Dieser Sprung, der war irre groß und den hätte man wahrscheinlich noch stärker begleiten müssen, um ihnen diese Freiheit auch wirklich zu zeigen.“

Die Systemdifferenz zwischen Kunst und Schule thematisiert auch Carmen Mörsch und beschreibt „Kunst“ und „Schule“ als unterschiedliche Systeme, die nach unterschiedlichen Logiken funktionieren. Es geht dabei weniger darum, die beiden Systeme gegeneinander auszuspielen – im Sinne von: das eine sei „freier“ oder gar besser als das andere³, sondern sie beschreibt beide als ihren Systemzwängen und spezifischen Handlungslogiken, ihren Zielvorstellungen, Ein- und Ausschlussdynamiken und Wertzuschreibungen unterworfen. Je stärker dabei ein Projekt von Kunst aus agiert und dabei auch bestehende Strukturen thematisiert, so Mörsch, desto mehr würden sie zutage treten.⁴

In dieser Weise machen alle beteiligten Akteure Lernerfahrungen. Unterschiedliche Erwartungen und Interessen werden ausgehandelt und abseits vom gewohnten Pfad neue Verhandlungsräume geöffnet. Offene Prozesse, die nicht sofort ergebnisorientiert sind, müssen ausgehalten werden. Das macht die Arbeit als soziales Experiment sehr spannend. Diese Lernerfahrungen finden aber nur statt, wenn die Prozesse auch begleitet und wertschätzend evaluiert werden. Welche Rolle kann die Agentin oder der Agent in diesem Geschehen spielen? Mein Tätigkeitsfeld ist in der Antragsphase geprägt von Konzeption und Kuratieren. Verläuft alles wie geplant, ist es in Bezug auf die Au-

torschaft dann auch mein Projekt? Bin ich Regisseurin oder nur Initiatorin eines nicht steuerbaren Geschehens? Ich sitze in einem Auto und halte mich am Lenkrad fest. Aber das Auto fährt auf Autopilot. Die Frage ist: Was kann ich auf welche Weise steuern? Soll ich überhaupt steuern? Als Agentin bin ich ein Teil des Geschehens und habe so eine Mitautorschaft. Als Prozessbegleiterin bin ich involviert und bestimme den Verlauf mit. Ich bin nun Prozessdesignerin und künstlerische Expertin. Ich gestalte die Dramaturgie der Partizipation und die Choreografie eines Prozesses.

Auch Susanne Bosch benennt bei ihrer Rolle als Künstlerin in partizipativen Projekten die Möglichkeit eines Kontrollverlustes durch Synergieprozesse: „Eine Unsicherheit, an welcher Stelle die Autorschaft oder Autorität oder der Erfahrungsschatz des Künstlers deutlich zum Tragen kommen muss. Die Frage nach der künstlerischen Führungsrolle stellt sich hier immer wieder. Jemand muss den Rahmen stecken, halten oder sogar definieren. Da solche Projekte immer von jemandem initiiert werden, ist immer auch die Frage, welche Rolle der Initiator spielt.“⁵



„Ausdehnung“ - Stellt mit dem im Raum vorhandenen Mobiliar die größte mögliche Ausdehnung her! Foto: Philip Horst

Mein Anspruch (als Kulturagentin) ist es, über künstlerische Qualität neue Spielräume in Schule zu öffnen, Künstlerinnen und Künstler mit den „passenden“ Arbeitsstrategien oder auch Störpotenzialen über die Kunstgeldprojekte in das Schulgeschehen einzubringen. An dieser Stelle stellt sich die Frage, für wen diese Spielräume passend oder störend sind. Sollen die Künstlerinnen und Künstler mit ihren Arbeitsstrategien eher schulische und rein pädagogische Aufträge erfüllen oder auch Sand im Getriebe sein? Künstlerische Strategien in Schule können Ressourcen, die nicht wahrgenommen werden, sichtbar machen oder auch erst mal befremdlich wirken. Diese Störpotenziale begreift Carmen Mörsch als

Chance; sie sollten ihrer Meinung nach als Motoren und Gestaltungsmomente in der Arbeit genutzt werden.

AUTORSCHAFT ALS SOZIALE INTERAKTION

Susanne Bosch unterscheidet in ihrer Arbeit eine sichtbare Ebene, nämlich die sinnliche Erfahrbarkeit, und eine unsichtbare Ebene, die Prozesse: „Für mich ist ein ästhetischer Output, eine Form von sinnlicher Erfahrbarkeit, genauso wichtig, wie es die Prozesse sind. Beide Elemente müssen sich aber an verschiedenen Kriterien bemessen lassen.“⁶

In dem Arbeitsmodell der Kulturagentinnen und Kulturagenten entsteht eine Arbeitsteilung in der Autorschaft zwischen ihnen und den Künstlerinnen beziehungsweise Künstlern. Das Steuern der künstlerischen Qualität, der partizipative künstlerische Output, das ist die Herausforderung an die Kunstschaffenden in Zusammenarbeit mit den Schulkollegen. Die unsichtbare Ebene, die Dramaturgie der Partizipation beziehungsweise die Choreografie eines Prozesses, bespielt die Kulturagentin oder der Kulturagent. Der Prozess der Auswahl der „passenden“ Künstlerinnen und Künstler sowie eine gemeinsame Konzeptphase mit Akteuren aus der Schule ähnelt einer kuratorischen Arbeit. Auch hier gestalte ich als Kulturagentin maßgeblich mit. Künstlerinnen und Künstler bringen spezifische Arbeitsweisen, etwas Systemfremdes, einen anderen Blick auf die Ausgangslage und auch andere Wertemaßstäbe mit. Die Frage, wer kuratiert oder wer den Hut auf hat, bleibt allerdings in einer Grauzone. Alle möglichen Varianten können ausgehandelt werden. Multiple Autorschaften erzeugen keine eindimensionalen Lösungen. Vielstimmigkeit und Partizipation müssen ausgehandelt und auch ausgehalten werden. Da viele teilhaben, entsteht etwas Gemeinsames. Das kann eine besondere Kraft haben und ein Motor sein für Veränderung durch den hohen Grad der Identifikation der Einzelnen mit dem Prozess.

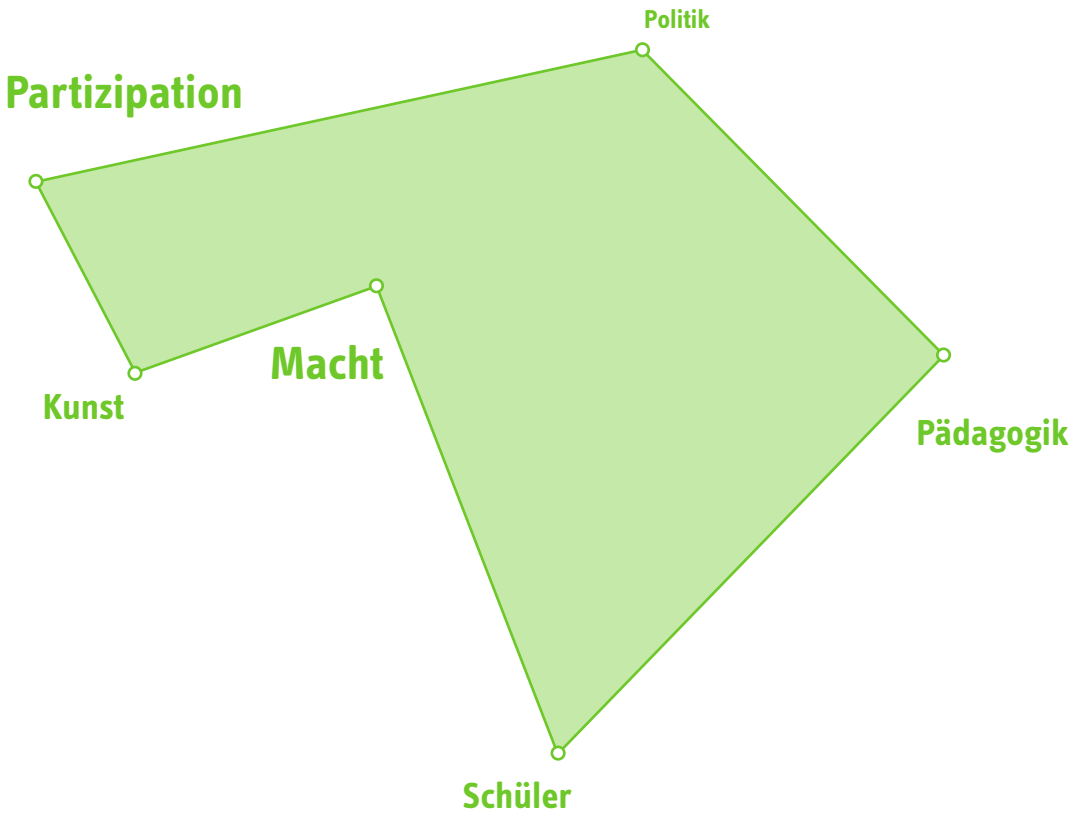
Wenn neue Kontexte erschlossen, offene Lernprozesse bei allen Beteiligten und ebenso auch Irritation ausgelöst, Dinge nicht mehr so einfach kategorisiert und eingeordnet werden können, dann ist das soziale Experiment nach meinen Maßstäben auf der Ebene der Prozessbegleitung erfolgreich. Ein Lernen auf der emotionalen Ebene findet dann statt. ←

* Kulturagentin in Berlin



„Verdichtung“ - Verdichtet das im Raum vorhandene Mobiliär und euch selbst auf die platzsparendste Fläche! Foto: Philip Horst

- 1 Mörsch, Carmen: „„Störungen haben Vorrang‘: Metareflexivität als Arbeitsprinzip für die künstlerisch-
edukative Arbeit in Schulen“, in diesem Modul, S. 85–92.
- 2 Vgl. „Partizipationskunst und Gemeinwesen. Constanze Eckert im Gespräch mit Susanne Bosch“, in diesem
Modul, S. 57–61.
- 3 Mörsch, C., a. a. O.
- 4 Ebd.
- 5 Bosch, S., a. a. O.
- 6 Ebd.



DIE LÖSUNG FÜR ALLES

Partizipation in Schüler-Kunst-Projekten in Theorie und Praxis

— Partizipation ist super! Sagen immer alle. Und als ich noch ein junger, frischer und grundnaiver Kulturagent war, dachte ich mir: Prima! Jetzt werde ich einfach der partizipationsfreudigste Kulturagent der Welt! Und weil Partizipation ja alle immer super finden, werden auch alle immer glücklich sein! Also zumindest versuch ich das jetzt mal! Das wird bestimmt Spitze!

ERSTER VERSUCH

Wenn ich Schülerinnen und Schüler frage: „Na, was wollt ihr machen?“, sagen sie recht selten: „Bitte, bitte, eine subversive Intervention im Stadtraum!“ Wahrscheinlich sagen sie: „Fußball!“ oder noch viel lieber: „Counter Strike!“¹.

Also formuliere ich die Frage etwas um: „Na? Was für ein Kunstprojekt wollt ihr machen?“ Die vielen kleinen Schüleraugen leuchten da schon etwas weniger. Denn egal, wie klein die Augen sind, Kinder und Jugendliche sind nicht dumm. Sie wissen natürlich, dass die Frage vergiftet ist. Denn eigentlich hab ich damit ja nichts anderes gesagt als: „Kinder! Ihr müsst jetzt ein Kunstprojekt machen!“

Vielleicht krieg ich sie trotzdem irgendwie überredet. Schließlich gibt es ja ganz und gar langweilige Kunstprojekte, und es gibt solche, die vielleicht auch ein bisschen Spaß machen. Und dann ist es doch eine feine Sache, dass sie darüber mitbestimmen können, was für eines es wird. Und es ist doch immerhin auf jeden Fall besser als Mathe!

Okay. Damit kriege ich sie. Die Stimmung steigt wieder. So weit, so gut. Nur kommt jetzt gleich das nächste Problem.

Den Jugendlichen fällt nichts ein. Sie haben keine Vorstellung davon, was alles Spaß machen könnte. Sie haben keine Idee davon, was es da draußen überhaupt alles gibt. Sie kennen viele Kunstformen noch gar nicht. Es macht überhaupt keinen Sinn, die Schülerinnen und Schüler so etwas zu fragen.

ZWEITER VERSUCH

Okay. Dann machen wir es eben so: „Passt mal auf! Wir machen jetzt alle ein Kunstprojekt zusammen, das ist gesetzt. Aber du, liebe Schülerin, und du, lieber Schüler, ihr dürft mitentscheiden! Zwar nicht über das Kunstprojekt selbst, aber eben über eure Schule! Zeigt uns, was ihr daran nicht mögt! Was ihr gerne anders hättet! Das machen wir einfach zum Thema!“ Wir machen einfach eine Zukunftswerkstatt² oder irgendwas Ähnliches! Das ist der partizipative Oberhammer! Der Klassiker unter den Klassikern! Da kann doch eigentlich überhaupt nichts mehr schiefgehen.

Und jetzt: „Bitte seid kreativ! Geht euer Thema künstlerisch an! Stellt eure Änderungswünsche ästhetisch dar! Bastelt Modelle von Swimmingpools auf der Schulkantine! Wünscht euch runde Sitzecken! Wie wäre es denn mit einer kleinen Chill-Oase? Und findet ihr nicht auch, dass euer Treppenhaus zu grau ist? Hier habt ihr eine Rolle Tape, die ist so schön lila und lässt sich morgen auch wieder rückstandslos entfernen!“ Jetzt wird's allerdings erst recht kompliziert.

Denn erstens ist es ja schon ungeheuer fraglich, was man sich als Schüler denn plötzlich überhaupt wünschen darf. Die Achtklässler wünschen sich jetzt vielleicht einen Paintball-Parcours, damit sie sich in der Pause ein bisschen gegenseitig abballern können, mit



Interkulturelles interaktives partizipatives Worldcafe im Projekt „Spuren Suchen Feiern“ der Hamburger Erich Kästner Schule mit der Fräulein Wunder AG. Foto: Anja Beutler

diesen roten Farbkügelchen, die so schöne, realistische Eintrittswunden simulieren und nur wirklich super selten ins Auge gehen, also quasi fast nie. Und die aus der Zehnten wünschen sich dann wahrscheinlich den einen oder anderen Ort, der so ein bisschen selbstverwaltet ist. Oder wenigstens verwinkelt. Wo man sich vielleicht so ein bisschen vor den Erwachsenen verstecken kann. Wo die Lehrer, die Pausenaufsicht haben, ihrer Aufsichtspflicht nicht so gut nachgehen können. Wo man dann so ein bisschen herumknutschen, oder heimlich rauchen oder das neueste islamistische Gewaltvideo herumzeigen oder Drogen verchecken oder Haftbefehl hören oder sich auch einfach nur mal ein paar Minuten unbeobachtet in der Nase bohren kann. Wo man halt mal ein bisschen Privatsphäre hat. So einen Ort wünscht man sich dann, wenn man gerade 13 ist oder 15 oder 17 und jeden Tag von 8.00 bis 16.00 Uhr in die Schule gehen muss. Das finde ich total verständlich.

Nun, wir merken schnell: Die Wahrscheinlichkeit spricht dafür, dass diese Ideen eher ungehört verhallen. Wahrscheinlich „geht das nicht sofort in die Umsetzung“. Es werden wohl doch eher die Ideen aufgegriffen, die den Erwachsenen besser gefallen. „Wollt ihr nicht lieber, dass die Hausmeistergarage begrünt wird? Wolltet ihr nicht eigentlich schon immer einen

Toleranz-Trinkbrunnen im Eingangsbereich? Lasst uns doch erst mal gemeinsam den Fahrradständer neu streichen!“ Wenn die Jugendlichen etwas wirklich Anderes wollen als die Pädagogen oder die Leitung, müssen sie fast froh sein, wenn sie dafür keine schlechten Noten kriegen. Das ist den Erwachsenen oftmals nicht bewusst, aber den Kindern ist das sonnenklar. Partizipation als Erlernen politischer Teilhabe hat ein Problem. Man kann nicht Mitgestaltung lehren und dabei nur so tun als ob. Man kann keine Schülermitverantwortung predigen, ohne dabei wirkliche Entscheidungsgewalt abzugeben. Und in der Schule sind die Räume, innerhalb derer Jugendliche mitentscheiden können, schmal. Sehr schmal.

Und dann kommt noch dazu: Wozu brauchen wir dafür eigentlich ein Kunstprojekt? Ist es nicht geradezu widersinnig, politische Teilhabe beibringen zu wollen und dabei auch noch den Umweg über die Kunst zu nehmen? Wenn ich mir als Schüler dringend wünsche, dass die Schulklos renoviert werden, muss ich das unbedingt vortanzen? Muss ich dazu wirklich ein Theaterstück improvisieren? Einen Klo-Song komponieren? Warum macht meine Klassensprecherin nicht einfach einen Termin mit dem Schulleiter und sagt ihm das direkt ins Gesicht?

DRITTER VERSUCH

Okay. Die Jugend von heute ist clever. Sie lässt sich nicht so leicht locken. Aber ich bin ja zum Glück auch nicht doof. Ich nehme einen neuen Anlauf. Und nenne ihn MACH-ES-ZU-DEINEM-PROJEKT³. Und das geht so:

Wir machen das jetzt wie bei der Bundestagswahl. Ich setze einen Rahmen. Damit stelle ich sicher, dass die Schülerinnen und Schüler, die ich hier als künstlerische Laien begreife, an einer Projektentwicklung beteiligt sind und gleichzeitig dafür gesorgt wird, dass mein eigener künstlerischer Anspruch und der Anspruch meines Programms an künstlerische Qualität gewahrt bleiben. Drei Schülergruppen senden einige Vertreter, und diese diskutieren jeweils eine Stunde lang mit vier verschiedenen Künstlerinnen und Künstlern. Die jugendlichen „Projekträte“ können die Inhalte mitbestimmen und anschließend aus diesen vier Alternativen eine auswählen. Es ist eine begrenzte Mitsprache. Denn egal, für wen sich die Schülerjury entscheiden: Ich werde mit der Wahl zufrieden sein, denn ich habe die Künstler ja vorher alle persönlich ausgesucht.

Dieses Vorgehen war erfolgreich. Die Jugendlichen fanden sich ernst genommen und nahmen ihr Mitspracherecht außerordentlich ernst. Die Künstlerinnen fanden das Verfahren innovativ. Die Projekte wurden gut. Die Projekte wurden sehr unterschiedlich. Und interessant: Die drei Schülerauswahlteams aus den drei verschiedenen Lerngruppen haben sich nach den Gesprächen für jeweils andere Lieblingskünstlerinnen oder Lieblingskünstler entschieden.

Ist es hier nun: das ultimative partizipative Projekt? Ich wurde eingeladen, das Format auf der Halbzeittagung des Kulturagentenprogramms in einem Workshop vorzustellen, und die Moderatorin Ursula Rogg präsentierte mich als „ausgewiesenen Partizipationsexperten“.⁴ Das Format wurde sehr gelobt. Aber irgendwie fühlte ich mich schlecht. Ich schämte mich. Ich fand mein Setting ein bisschen verlogen. Und ich fand mein Projektformat auch gar nicht mehr so richtig partizipativ, auch wenn es die Schülerinnen und Schüler vielleicht nicht gemerkt haben. Oder wenn sie sich zumindest nicht daran gestört haben. Und auch wenn die Projekte selbst wunderbar und spannend wurden, und auch wenn alle Projektbeteiligten weitgehend zufrieden waren. Denn ich habe gemogelt. Man kann keine Schülerpartizipation predigen, ohne wirkliche

Entscheidungsgewalt abzugeben. Und ich habe meine Gestaltungsmacht bewahrt. Vielleicht etwas subtiler als sonst, aber nicht weniger wirkmächtig.

RADIKALISIERUNG

Während ich mich noch schäme, sitze ich auf derselben Tagung unseres Programms im Plenum und lausche gebannt dem Vortrag von Carmen Mörsch. Ihre Worte treffen mich ins Herz. Verdammte! Wie Recht sie hat! Diese Kulturinstitutionen! Wie arrogant die sind! Wie dominant die sind! Und wie reaktionär und affirmativ und ganz und gar böse die sind! Lasst uns sofort alle Museen auflösen! Lasst uns sofort alle Kunstwerke in den Haushalten verteilen!⁵ Und wenn keiner in eure Ausstellungen kommt, dann liegt das vielleicht daran, dass es niemanden interessiert, und dann haben nicht die Bürger mit oder ohne Hintergrund, mit oder ohne soziale Benachteiligung ein Problem, sondern das Zeug, das ihr an die Wand hängt!

Aber eine Woche später sitze ich wieder in der 6. Klasse einer Stadtteilschule, einer ganz normalen Stadtteilschule, mit einem ganz normalen Kollegium und ganz normalen Problemen, und das heißt, dass es eben bessere und schlechtere Tage gibt. Und das heißt auch, dass es da bessere Klassen gibt und – nun ja, sagen wir mal so – auch Klassen, die jetzt eher nicht so wahnsinnig motiviert sind. Und da sitze ich nun also, in der unmotiviertesten und an Kunst auch wirklich ganz besonders maximal desinteressierten Stadtteilklassiker der mir bekannten Welt, und der Lehrer müht sich ab, aber er hat jetzt offensichtlich auch nicht gerade seinen allerbesten Tag, und dann ist da ja auch noch diese total kluge und supercoole Museumspädagogin einer wirklich extrem großartigen Ausstellung mit am Start, und in diesem Moment denke ich mir: Halt! Lasst uns das Museum vielleicht doch noch eine Weile erhalten! Vielleicht ist es doch besser, wenn diese coole Frau entscheidet, was da hängt, und nicht meine Klasse 6b darüber demokratisch abstimmt! Und in Momenten besonderer Basisentrückung denke ich sogar: Ein Museum hat seine volle Berechtigung, genau so, wie es ist! Auch wenn sein potenzielles Publikum begrenzt ist und meine Klasse 6b sicher nicht dazugehört. Und möglicherweise auch nie dazugehört wird.

Was mach ich denn jetzt damit? Okay. Ich finde Kulturinstitutionen auch doof. Also jein. Natürlich nicht alle. Ich hab ja selbst mal ein kommunales Kultur-

ASTM

WIE

VOR
ILDER

YES

TD
Kobeng

AN DE
E

JUR

zeich





kino geleitet. Und ich geh' gern ins Theater. Und in die Oper. Und wenn ich ein bisschen merkwürdig drauf bin, sogar ins Museum. Und natürlich sind auch vor allem diejenigen Kulturinstitutionen nicht doof, mit denen ich ständig in wunderbaren Projekten zusammenarbeite. Da gibt's schon auch ganz tolle Sachen. Und noch viel, viel tollere Menschen. Aber so prinzipiell. Theoretisch. Also so aus dem Blickwinkel sozialer Gerechtigkeit und mit ganz, ganz vielen Ausnahmen sehe ich ein, dass Kulturinstitutionen zum Reich der Finsternis gehören. Gestrig sind. Affirmativ und reproduktiv. Nicht mehr zeitgemäß. Und auch nicht so richtig demokratisch legitimiert. Ein teurer Spaß für die oberen Zehntausend. Und das muss sich ändern. Zumindest die staatlich geförderte Kunst muss sich ändern. Sie muss alle adressieren. Sie muss alle interessieren. Auch meine Klasse 6b und ihren ermatteten Lehrer. Und wenn sie das nicht schafft, sind nicht die Stadtteilschüler zu blöd, sondern die Institution hat eben das falsche Rezept.

Jetzt misch' ich da also auch noch so ein bisschen mit drin herum. Und damit ich abends in den Spiegel schauen kann, mach' ich also gerne mal Projekte, die nicht Hochkultur sind. Projekte in Kunstsparten, für die es keine Institutionen gibt. Gerne mal Projekte mit der freien Szene. Popkultur. Cross-over-Kram. Kunst mit Videospiele. Flashmobs. Beteiligungs-Gedöns. Damit fühl' ich mich gut. Es ist so schön antiinstitutionell. Ich Rebell! Aber ist das jetzt besser?

Ich bin sozialversicherungspflichtiger Angestellter bei der gemeinnützigen Forum K&B GmbH, und deren Geld kommt von der Stiftung Mercator, von der Kulturstiftung des Bundes und aus allen möglichen Landesministerien und Behörden. Und jetzt komme also ausgerechnet ich Bildungsbürgerkind daher und versuche, den Fokus ein bisschen vom Guckkastentheater weg und hin zu gerade im Feuilleton und „der Szene“ etwas angesagteren Kunstformen zu verschieben. So what? Ist das nicht genauso affirmativ? Reproduktiv? Leitkulturig? Und ist das jetzt irgendwie besser demokratisch legitimiert? Sozial gerechter?

Wenn man das so richtig ernst nähme mit der Legitimierung, müsste man dann nicht nur die Kulturinstitutionen auflösen, sondern mich nicht eigentlich gleich mit? Steh' ich nicht auch auf der bösen Seite der Macht? Auf der Seite der privilegierten Gruppe? Noch dazu bin ich ja auch noch ein Mann. Weiß und biodeutsch. Und heterosexuell. Es ist schon alles ganz wahnsinnig kompliziert.

LETZTER VERSUCH

Um die Schülerinnen und Schüler aus ihrer üblichen Pflichterfüllungsmentalität zu reißen, kann man beispielsweise systematisch die Rolle der Lehrkräfte schwächen, so aus der Überzeugung heraus, dass allein die Anwesenheit einer Lehrerin oder eines Lehrers junge Menschen in ihrer „Schülerrolle“ verhaften lässt. Das ist so weit beständige Praxis. Also Lehrer raus! Lehrerinnen natürlich auch!

Aber: Es hilft nichts, Lehrkräfte jetzt einfach durch Künstler zu ersetzen. Denn würde das was ändern? Würden die Jugendlichen den anleitenden Künstler jetzt wirklich völlig anders als ihre Lehrerin betrachten? Meist folgt nach einer kurzen Irritation darüber, dass über Jahre eingeübte Spielregeln jetzt nicht mehr in vollständig gleicher Weise gelten, eine rasche Anpassung an die neue Lage. Die Jugendlichen versuchen dann eben, nicht mehr zu liefern, was die Klassenlehrerin von ihnen erwartet, sondern antizipieren, was der Künstler sehen will. Und ganz egal, wie oft und wie deutlich dieser oder der Kulturagent äußern: „Macht es zu eurem Projekt!“, „Macht euer eigenes Ding!“, „Ihr seid künstlerisch völlig frei!“ – die Schülerinnen und Schüler sind es nicht. Das eigene Ding zu machen, kann man nicht verordnen. Und die künstlerische Freiheit endet dort, wo die Kunstvorstellung des Künstlers endet. Oder die Richtlinien des Kulturagentenprogramms und damit die Förderfähigkeit des ganzen Projekts. Das Austauschen von Lehrkräften durch Künstler ändert nur marginal die Spielregeln. Ein Künstler in einem verpflichtenden Unterrichtsprojekt bleibt trotzdem in der Lehrerrolle, er ist nur anders angezogen und spricht eine andere Sprache. Das Machtgefälle aber bleibt erhalten. Es bleibt eine Zwangsbeglückung.

Also schön. Letzte Patrone. Radikalster Versuch. Alle Erwachsenen raus. Lehrer raus. Schulleitung raus. Künstler raus. Ich raus. Wir geben das Geld an die Schüler selbst. Erwachsenenlose Kunstprojekte. Ohne inhaltliche oder formale Vorgaben. Das war die Idee von „Schülerkunstgeld“⁶.

Nun – es hat nicht funktioniert. Das hat viele Gründe, manche sind mir klar, manche bleiben Spekulation. Ich stieß an Grenzen. Organisatorischer Natur. Grenzen der Kommunizierbarkeit dieser Idee an die Schülerinnen und Schüler selbst. Grenzen der Abrechenbarkeit im Rahmen unserer Förderrichtlinien. Grenzen der Organisierbarkeit eines Schülerkunstgeldvergabeverfahrens

durch die Schülerinnen und Schüler selbst und ohne heimlichen Einfluss Erwachsener. Normale Grenzen der Top-down-Einführbarkeit eines gedachten Bottom-up-Projekts. Es geht nicht. Man kann Schüler ja nicht dazu zwingen, selbstverwaltet und selbstständig hippe Kunst zu machen. Und ohne Zwang stellt sich heraus: Siehe da! Subkultur will sub bleiben. Individual- und Jugendkultur wollen vielleicht gar nicht in die Schule gezerzt werden oder von der Schule finanziell gefördert und in der Schule ausgestellt werden. Denn Schule ist eben nicht cool, selbst wenn es die Erich Kästner Schule in Hamburg ist, die unter allen Schulen in Deutschland mit Sicherheit eine der allerallercoolsten ist. Aber auch die allerallercoolste Schule ist halt in erster Linie erst mal auch nur eine Schule, und auch der Kulturagent mit seinen hippen Ideen ist in allererster Linie eben auch nur noch ein weiterer Erwachsener, der irgendetwas von den Schülern will, was die vielleicht gar nicht selbst wollen.

KRISE

Je näher man ein Wort ansieht, desto ferner sieht es zurück⁷:

Schüler-Partizipation.

Ich habe mich verloren. Ich wollte doch nur spannende partizipative Superschülerkunst. Hip und erfrischend, innovativ und sozial gerecht. Avantgardistisch. Entschieden und gewollt von allen. Ich kam in den finsternen Wald. Wie kam ich nur auf diese bescheuerte Idee?

Wenn man möchte, dass einem alle im Raum zustimmend zunicken, dann sollte man so Sachen sagen wie: „Wichtig ist eine *Kooperation auf Augenhöhe!*“ Augenhöhe herzustellen, ist einfach grundsätzlich eine gute Sache. Da sind sich alle immer einig. Nur: Es ist unmöglich. Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Kunstprojekten innerhalb des Systems Schule sind nicht auf Augenhöhe zu heben. Niemals. Egal, wie man sich verrenkt.

Vielleicht ist es möglich, in einem konkreten Projekt das Lehrer-Schüler-Dominierungsverhältnis abzuschwächen. Aufzuhebeln. Auszubremsen. Umzukehren. Aber es gibt weitere Machtgefälle und Dominierungsverhältnisse, die unverrückbar bleiben. Das Verhältnis Erwachsener – Kind zum Beispiel. Das Verhältnis Experte – Laie. Das Verhältnis Staat – Bürger. Das Verhältnis Institution – Einzelner. Wenn es nicht mehr der Lehrer ist oder die Lehrerin, der/die den Rahmen setzt, sondern die Jugendlichen mitbe-

stimmen, entstehen neue Machtgefälle. Das Verhältnis Mehrheit – Minderheit. Das Verhältnis dominierende Gruppe – periphere Gruppe. Wir können kein Projektformat entwickeln, das den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin aus allen Zwängen und Dominierungsstrukturen befreit. Und das gilt umso mehr, je jünger die Schülerinnen und Schüler sind.

Selbstverständlich treffen wir formale und inhaltliche Vorentscheidungen aus „Erfahrung“ und aus der Vorstellung heraus, dass wir wissen, was gut für die Kinder ist. Wir – die Erwachsenen – entscheiden, welche Erfahrung die Kinder machen sollen. Je jünger die Teilnehmer, desto klarer und unverrückbarer ist dieses Gefälle von Wissen und Macht, und desto unmöglicher und auch unerstrebenswerter erscheint die Vorstellung, man könnte beziehungsweise müsste dieses Dominierungsgebilde überhaupt aufhebeln. Und junge Schüler suchen die Bestätigung eines Erwachsenen für ihren Lernprozess.⁸ Ein Kleinkind, das sein erstes Bild kritzelt, zeigt es sofort Mami und will gelobt werden. So läuft Lernen. Von Natur aus. Es gibt natürliche Dominierungsstrukturen, die immer wirken und die den Spielraum für „echte Partizipation“ an Schule sehr weitreichend begrenzen.

Aber Augenhöhe herzustellen, ist auch zwischen Erwachsenen überhaupt nicht immer sinnvoll. Soll wirklich die Lehrerkonferenz demokratisch darüber abstimmen, was für ein Kunstprojekt wir machen? Oder soll das vielleicht lieber der Schulleiter entscheiden? Oder die Kulturbeauftragte? Oder die künstlerischen Fachkollegen? Mit welcher Kompetenz? Qua Amt? Qua Expertise? Soll ich das vielleicht entscheiden? Mit welcher Legitimation? Außer, dass ich persönlich vielleicht denke, ich bin dafür prädestiniert? Oder weil die Schulleiterin vielleicht denkt: Das ist ein Kulturagent, was auch immer das ist, aber der hat das Logo von der Kulturstiftung des Bundes auf seiner Visitenkarte stehen, der wird das ja wohl schon irgendwie besser wissen! Will ich wirklich, dass der Physiklehrer und die Sozialpädagogin mit dem internationalen Starchoreografen über das Bühnenbild auf Augenhöhe diskutieren? Holen wir nicht Expertinnen und Experten gerade deswegen an die Schule, weil sie etwas besser können oder besser wissen als die Leute, die bereits da sind? Sind künstlerische Prozesse in irgendeiner Form sinnvoll demokratisch zu gestalten? Will ich über Regie-Entscheidungen meine Klasse per Handzeichen abstimmen lassen?

Nein! Nein! Nein! Nein! Nein!

LÄUTERUNG

Vier Jahre sind vergangen. Vielleicht erst mal durchatmen. Ich bin ein bisschen älter geworden. Vielleicht auch ein bisschen schlauer. Ich bin auch nicht mehr ganz so frisch. Und die Natur schlug zurück: Ich habe graue Haare bekommen, interessanterweise auf der linken Kopfhälfte viel mehr als auf der rechten. Darüber hinaus ist es für mich heute unverständlich, warum ausgerechnet Partizipation eigentlich alle immer so Spitze finden.

Es besteht eine Vielzahl von Dominierungsstrukturen an Schule. Es besteht eine Vielzahl von Machtgefällen in künstlerischen Projekten. Das ist erst mal nicht immer böse. Ganz im Gegenteil.

Gleichwohl kann es ausgesprochen interessant sein, die an Schule vorherrschenden Machtstrukturen zu untersuchen. Über die dortigen Dominierungsbeziehungen zu reflektieren. Und in künstlerischen Projekten in experimentellen Settings die Schüler-Lehrer-Rolle teilweise umzukehren. Die institutionellen Regeln für einen Moment außer Kraft zu setzen. An das partielle Expertenwissen von Jugendlichen an-

zudocken. Externe Künstlerinnen und Künstler auch zu Lernenden zu machen. Peripheren Gruppen eine Plattform zu gewähren.

Nur ist mir klar geworden, dass niemals alles gleichzeitig geht. Mir ist klar geworden, dass vollständige Partizipation in schulischen Kunstprojekten überhaupt nicht zu erreichen ist. Und dass dies auch überhaupt nicht erstrebenswert ist. Deswegen sollte man sich schon vor jedem Projekt bewusst machen, auf welches Dominierungsverhältnis man sich eigentlich genau konzentriert. Und warum eigentlich. Und das dann vielleicht auch mit den Projektbeteiligten vorher aushandeln, denn das Missverständnispotenzial ist riesig, wann immer es um Partizipation geht.

Partizipation an sich ist für mich erst mal kein sinnvolles Ziel in schulischen Kunstprojekten. Es ist überhaupt kein Ziel. Es ist eine Methode, die in ausgesuchten Momenten und in klar umrissenen Grenzen durchaus interessant sein kann. Manchmal jedenfalls. Immerhin. Prima. ←

* Kulturagent in Hamburg

- 1 Counter Strike ist hier als Metapher zu verstehen für das jeweils gerade angesagte Computerspiel, das alle über 40 für ein untrügliches Zeichen für den Untergang des Abendlandes halten. Natürlich spielt heute schon lange keiner mehr Counter Strike. Das ist ja voll ooor.
- 2 Siehe Kunstgeldprojekt ZUKUNFTSIWERKISTATT der Erich Kästner Schule Hamburg, online: www.kulturagenten-programm.de/laender/projekte/5/83.
- 3 Siehe zu Kunstgeldprojekt MACHIESIZUIDEINEMIPROJEKTIZWEI der Reformschule Winterhude, online: kulturagenten-programm.de/laender/projekte/5/292.
- 4 Vgl. Rogg, Ursula: „Teilhaben oder Mehrgeben. Partizipation im System Schule“, in: *Kooperationsprozessor – Gemeinsam etwas bewegen. Onlinepublikation der Halbzeittagung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“*, Berlin 2014, online: www.publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=138&page=kooperationsprozessor.html.
- 5 Mein damalig radikalisierte Geist und meine damals geschundene Seele haben zur Folge, dass ich den Inhalt des exzellenten Vortrags von Prof. Dr. Carmen Mörsch natürlich nur völlig unzureichend und arg verzerrt wiedergebe. Was wirklich gesagt wurde: Mörsch, Carmen: „Kulturinstitutionen kooperieren mit Schulen: Gedanken zu einer Zweckgemeinschaft mit einem erweiterten Zweckbegriff“, in: *Kooperationsprozessor – Gemeinsam etwas bewegen. Onlinepublikation der Halbzeittagung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“*, Berlin 2014, unter: www.publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=138&page=kooperationsprozessor.html.
- 6 Siehe Kunstgeldprojekt SCHÜLERIKUNSTGELD der Erich Kästner Schule Hamburg, online: kulturagenten-programm.de/laender/projekte/5/291.
- 7 Nach Karl Kraus.
- 8 Vgl. Fauser, Peter: „Kulturelle Bildung – Bemerkungen aus der Sicht einer pädagogischen Lerntheorie“, in: *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“*, Berlin 2015, online: www.publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=150&page=reflexion.html.

AU

GE

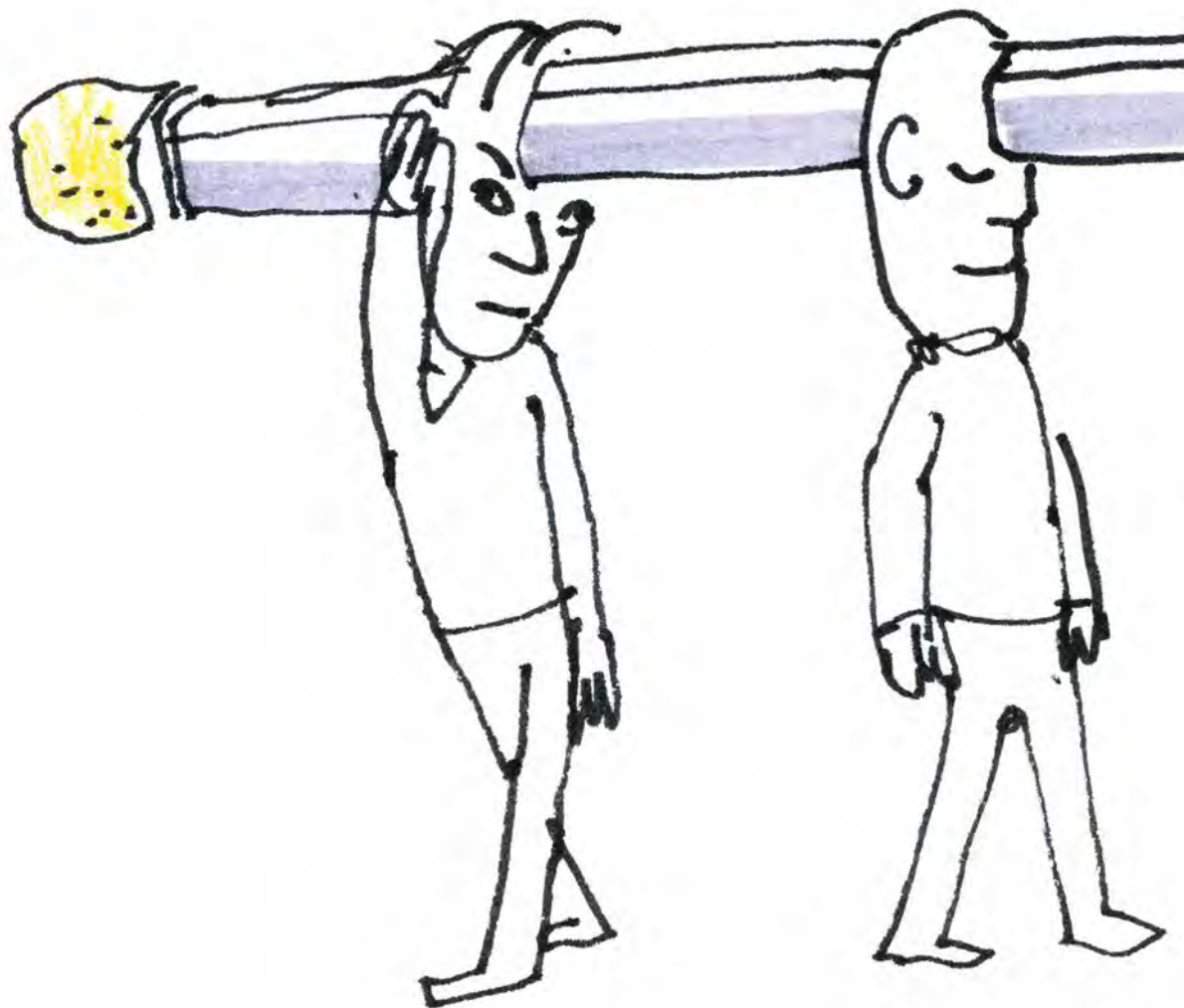
N

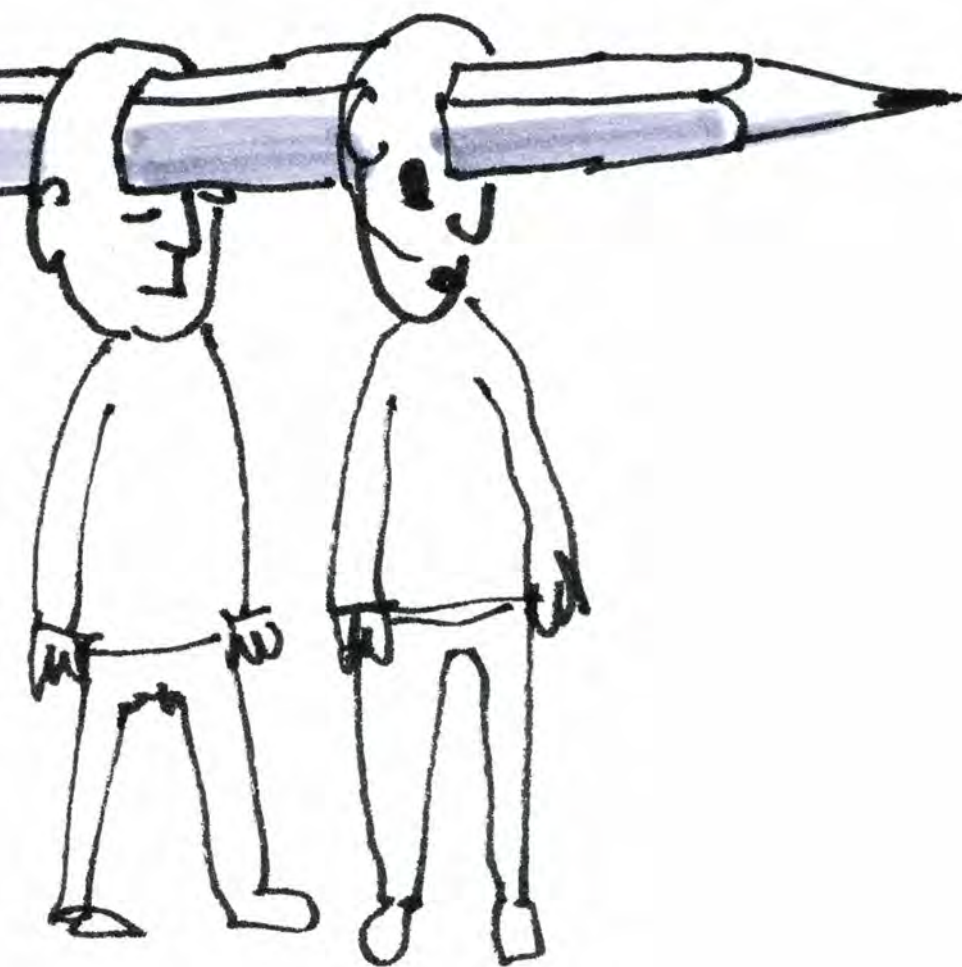
HÖ

H

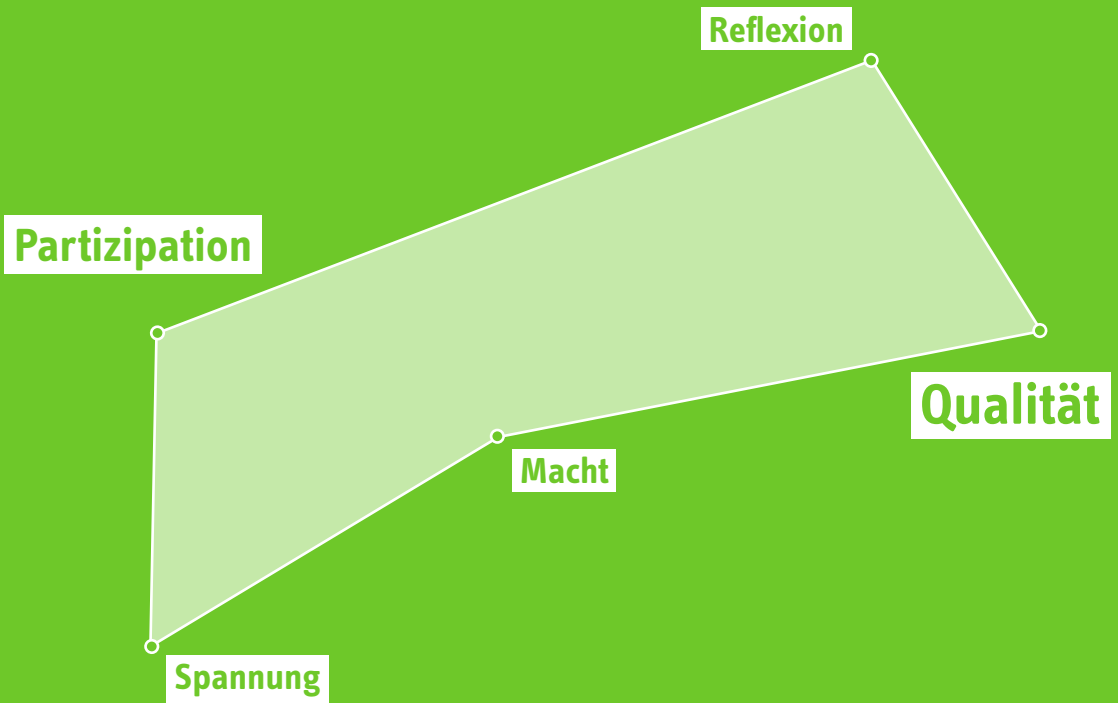
E







IDENTITÄT STIFTEN



„STÖRUNGEN HABEN VORRANG“¹

Metareflexivität als Arbeitsprinzip für die künstlerisch-edukative Arbeit in Schulen

„Who has the right to ask whom what questions; who has the right to answer; who has the right to see what; who has the right to say what; who has the right to speak for whom?“²

1. PERSPEKTIVGEBUNDENHEIT UND NORMATIVITÄT DES QUALITÄTSDISKURSES

— Die wachsende Ausdifferenzierung der kulturellen Bildung als Arbeits- und Forschungsfeld wird von Qualitätsdiskussionen begleitet. In Deutschland wurde seitens der Bundesvereinigung für Kulturelle Jugendbildung (BKJ) im Jahr 2010 eine umfassende Bestandsaufnahme zum Thema „Qualität in der Kulturellen Bildung“ vorgelegt.³ Darin zeigt sich: Der politische Druck auf die Kultur- und Bildungseinrichtungen, für ihre Arbeit Qualitätsstandards zu formulieren und sie formal zu evaluieren, nimmt rasant zu.

Aber auch im informellen Rahmen wird kontinuierlich und aus unterschiedlichen Perspektiven bewertet, was die Güte kultureller Bildung ausmacht: Die Leiterin einer Schule mag ein Vermittlungsprojekt als gelungen beurteilen, wenn das Projekt in den lokalen Medien breit rezipiert wird und dazu beiträgt, dass sich die gewünschte Elternklientel noch mehr für die Schule interessiert. Die an dem Projekt beteiligte Künstlerin-Vermittlerin mag dessen Qualität daran messen, inwieweit seine Zeit- und Materialplanung aufgegangen ist, oder an der situativen Zufriedenheit

der Schülerinnen oder, weil etwas Tolles dabei herausgekommen ist, das sie gut für ihre Vita und für ihre konzeptionelle Weiterarbeit verwenden kann (die einzelnen Kriterien schließen sich nicht gegenseitig aus). Die Teilnehmenden messen die Qualität des Angebots möglicherweise am Charisma der Vermittlungsperson und an dem empfundenen Grad der Sinnhaftigkeit und des Genusses, aber auch an der Machbarkeit der angebotenen Aktivitäten. Eine Kollegin der Vermittlerin, die vor allem an der dekonstruktiven Funktion von kultureller Bildung⁴ interessiert ist, mag das Projekt als zu stark an die Schule angepasst beurteilen; die Klassenleiterin dagegen kann es einerseits zu wenig am Lehrplan orientiert, aber dann auch wieder gut finden, weil einige der sonst schwächeren Schülerinnen die Möglichkeit hatten, sich auf andere Weise zu erleben und darzustellen; die Schulverwaltung mag es als ein gutes Projekt beurteilen, weil das Verhältnis von Kosten und Ertrag besonders ökonomisch war; die Hausmeisterin der Schule wird es sicherheitstechnisch wahrscheinlich als das bisher schlimmste Projekt sehen, weil darin die ganze Schule genutzt wurde, inklusive der sonst unzugänglichen Lagerräume. Die lokale Künstlerin, deren Werke bei dem Angebot womöglich als Orientierung dienten, ärgert sich vielleicht, weil sie den Umgang mit ihrer Kunst als zu vereinfachend empfand.

In der oben erwähnten Studie wird betont, dass „der Prozess der Qualitätszuschreibung ein normativer Prozess ist: Er hängt mit individuellen und sozialen Werten zusammen.“⁵ Zu ergänzen wäre das Moment der Definitionsmacht, denn wessen Perspektiven bei der Bewertung jeweils gehört werden, ist nicht immer nur eine Aushandlungsfrage: Die Bewertung der Hausmeisterin beispielsweise steht hinter der künstlerischen und pädagogischen Bewertung aus leicht erklärbaren Gründen zurück. Deswegen muss sie zu anderen Mitteln greifen (beispielsweise Schlüsselheit, Erreichbarkeit, Sozialverhalten), um sich einen Wirkungsplatz im Setting des Projekts zu sichern.

Qualität in der kulturellen Bildung zu definieren, ist, wie daran deutlich wird, immer auch ein politischer Akt: Welche Werte, Zielvorstellungen, Kunst- und Bildungsbegriffe, Funktionszuschreibungen und Legitimationen sich jeweils in offiziell gültigen Kriterien durchsetzen konnten, ist eine Frage der Verteilung von Deutungsrecht.

2. KILLTROLLING

Die noch relativ jungen Diskussionen über Qualitätskriterien in der kulturellen Bildung werden von Schulen, Behörden, Berufsverbänden und Projektträgern vorangetrieben, aber auch von der Forschung, welche die Projekte im Arbeitsfeld begleitet. Durch die Definition von systematisch überprüfbar und messbaren Qualitätskriterien und durch die Koppelung der Messergebnisse an die Subvention werden Praktiken der kulturellen Bildung unter anderem durch die Kulturpolitik und die Förderung überprüft und mittelbar, wie an verschiedenen Stellen bereits gezeigt wurde, auch inhaltlich und methodisch beeinflusst. So beschreibt die BKJ-Studie zur Qualitätssicherung in der kulturellen Bildung von 2010, dass die Anwendung gängiger Parameter der Qualitätsmessung in der kulturellen Bildung wie „Vermittlungsaspekte, Projektorganisation, Zielgruppenpotenzial, Vernetzung, Öffentlichkeitswirkung, Rahmenbedingungen, Nachhaltigkeit“ zu einer schlechten Bewertung von experimentell und explorativ ausgerichteten Projekten führe.⁶ Zwar ist das Arbeits- und Forschungsfeld in der Konsequenz darum bemüht, mehrdimensionale Verfahren zur Qualitätsmessung in der kulturellen Bildung zu entwickeln, die der Komplexität des Gegenstands gerechter werden, wovon nicht zuletzt auch die im Rahmen des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen“ entwickelten Handreichungen zeugen.

Dennoch zeichnet sich ab, dass bei der Festlegung von Parametern für die Qualitätsmessung in der kulturellen Bildung bislang vor allem Konzepte affirmativ und reproduktiv⁷ wirkender kultureller Bildung wirksam sind. Kritisch-dekonstruktive Ansätze oder solche, die auf Veränderung der Institutionen (Kunst, Schule, Kultureinrichtungen) selbst abzielen, fallen bisher in den meisten Fällen außerhalb des Messbereichs. Die Frage, wer jeweils die Macht hat und wer sich überhaupt dazu motiviert fühlt, diese Parameter zu bestimmen, bleibt also in der Diskussion um Qualitätsentwicklung in der kulturellen Bildung brisant.

Des Weiteren sind die Anforderungen an die Einrichtungen, ein formalisiertes Qualitätsmanagement zu betreiben, bislang selten mit einer Erhöhung ihrer Ressourcen verbunden. Wie eine im Rahmen der BKJ-Studie durchgeführte Befragung zeigt, haben die Akteurinnen in den Einrichtungen, die formalisiertes Controlling betreiben, deutlich weniger Zeit für die inhaltliche, konzeptionelle und vermittelnde Arbeit. Qualitätsmanagement kann auf diese Weise zu einer sinkenden Qualität und zu einer Aushöhlung von Motivation wie auch von Strukturen führen. Eine Veröffentlichung der Kulturplattform Oberösterreich bezeichnete vor diesem Hintergrund bereits im Jahr 2006 die wachsenden Anforderungen an eine formalisierte Leistungsbeurteilung im Kulturbereich als „Killtrolling“⁸.

3. WARENFORMIGKEIT

Wird „Qualität“ als wertender Begriff zur Beschreibung von Zweckangemessenheit und Güte inzwischen ganz selbstverständlich auf alle möglichen Prozesse – bis hin zur „Sterbequalität“ – angewendet, war er bis vor etwa 20 Jahren noch hauptsächlich auf Produkte (Waren und Dienstleistungen) bezogen. Seine Ausbreitung kann als wachsende Tendenz zur Ökonomisierung sämtlicher Lebensbereiche gedeutet werden. „Qualitätskontrolle“ zielte bei der Produktion von Waren auf die Entwicklung eines weitgehend systematisierten, immer das gleiche Ergebnis in möglichst ökonomischer Weise generierenden Verfahrens. Kulturelle Bildung zeichnet sich aber in vielen Fällen gerade durch Singularität und Emergenz aus, welche sich zur Standardisierung von Prozessen antinomisch verhalten. Vor der Diskussion über „Qualitätskriterien“ in der kulturellen Bildung müsste daher eine grundsätzliche Klärung erfolgen, ob „Qualität“ als Leitbegriff nicht zwangsläufig impliziert, dass es sich

bei kultureller Bildung um etwas Warenförmiges, um ein standardisierbares Produkt oder eine Dienstleistung handelt.

Dem gegenüber stünde ein Verständnis von kultureller Bildung, das diese als eigenständige kulturelle Praxis begreift, die auf die Herstellung von Beziehungen, das Eröffnen von Handlungsräumen und Möglichkeitssinn sowie auf die Hinterfragung, Unterbrechung und Umarbeitung von Verhältnissen setzt – also weniger auf das „Haben“ als auf das „Sein“.⁹ Es müsste im Detail diskutiert werden, ob letzteres Verständnis mit der Idee von der Messbarkeit einer wie auch immer gearteten Qualität im Grundsatz vereinbar ist. Falls ein gegenseitiger Ausschluss besteht, stellte sich im nächsten Schritt die Frage, was mit solchen Projekten in einer Zukunft passieren soll, in der Qualitätsmanagement und Controlling (Prozesssteuerung) ausnahmslos verpflichtend wären. Möglicherweise führte dies (so die Hypothese) zu dem Schluss, dass es Projekte der kulturellen Bildung gibt, bei denen sich ein Qualitätsmanagement anbietet (dies wären vielleicht Projekte, bei denen der instrumentelle Charakter für nachweislich systematisch steuerbare Entwicklungsprozesse, wie beispielsweise Schul-, Curriculums- oder Personalentwicklung im Vordergrund stünde) und andere, bei denen sich ein solches im Sinne der gesetzten Ziele verbietet (dies wären vielleicht Projekte, in denen es um die Erfahrung von ungesteuerten Prozessen, des Aushaltens von Differenz und Unverständlichkeit, um Reibung und Verunsicherung des „schon Gewussten“ ginge). Denkbar wäre in dieser Perspektive auch, dass es Teile ein und desselben Projekts gäbe, in dem die Anwendung des Konzepts „Qualität“ sinnvoll erschiene, und andere, die von dieser Anwendung ausgenommen, sozusagen „ungehorsam“, im Wildwuchs, blieben.

Eine in dieser Weise differenzierte Analyse der Wirkungen und Konsequenzen des Qualitätsdiskurses in der kulturellen Bildung wird meines Wissens zurzeit nirgends vorgenommen. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Handlungsparameter des „New Public Management“¹⁰, zu denen eben auch „Qualitätsentwicklung“ gehört, als Regime mehr oder weniger unhinterfragt, quasi „natürlich“, in allen Bereichen öffentlichen institutionellen Lebens – und so auch in der kulturellen Bildung – Einzug halten. In der kulturellen Bildung geschieht dies häufig, ohne dass den Akteurinnen klar ist, was da genau bei ihnen einzieht. Denn „Qualität“, „Partizipation“, „Teilnehmerinnen-

respektive Kundinnenorientierung“, „bottom-up-Prozesse“, alles Schlüsselkonzepte des New Public Management, sind in diesem Kontext durchweg positiv besetzte Begriffe. Wobei diese Begriffe eben je auf unterschiedlichste Weise gefüllt und für sehr unterschiedliche Interessen und Zielvorstellungen in Anschlag gebracht werden können – und daher für sich genommen nichts aussagen.

4. ZUM BEISPIEL: „PARTIZIPATION“

Wie unterschiedlich Begriffe in der Qualitätsdebatte gefüllt werden können, veranschaulicht der Umgang mit dem Begriff „Partizipation“. In ihrer internationalen Studie zur Qualität in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik führt Constanze Wimmer die Prozessqualität als eine von drei Qualitätsdimensionen ein.¹¹ Zu dieser schreibt sie: „Sie bestimmt die künstlerische und pädagogische Konzeption und ermöglicht partizipative Ansätze für das Publikum und die Teilnehmer.“¹² In ihren weiteren Ausführungen wird ein hoher Grad von Partizipation (beispielsweise im Sinne von aktiver musikalischer Beteiligung Jugendlicher oder auch von Mitbestimmung durch Lehrpersonen in der Planungsphase eines Vermittlungsprojekts) als Indikator für eine hohe Qualität der Musikvermittlung bestimmt. Man mag mit diesem Indikator einverstanden sein oder nicht – fest steht, dass er nicht selbstverständlich, gleichermaßen „natürlich“ gegeben ist, sondern auf Zielvorstellungen der Autorin in Bezug auf Musikvermittlung verweist.

In der Studie wird diese Positionierung begründet beispielsweise durch Ausführungen über die positiven Effekte „kultureller Partizipation“ von Kindern und Jugendlichen auf ihre Haltung gegenüber ernster Musik oder über die Vorreiterrolle Großbritanniens in der kulturellen Bildung, an dessen Modellen sich viele kontinentaleuropäische Projekte orientieren. Durch die Begründungen wiederum wird deutlich, dass den Qualitätskriterien ein – implizites, für selbstverständlich genommene – Konzept von kultureller Bildung mit reproduktiver Funktion zugrunde liegt: Es geht vor allem darum, durch Vermittlung die zukünftigen Generationen von an kanonisierter klassischer und auch anderer Musik Interessierten und Begeisterten heranzubilden. Dies ist der letztendliche Zielhorizont von „Partizipation“ im Sinne der Studie, was ein wenig an das Postulat von Walter Benjamin erinnert, die Leistung der bürgerlichen Pädagogik läge in erster Linie darin, „List an die Stelle von Gewalt“ zu setzen.¹³

Es handelt sich um einen Partizipationsbegriff, dessen Mitbestimmungsdimension sich in einem engen Rahmen bewegt.

Dagegen wird in den im Kontext des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen“ entstehenden Papieren zur Beurteilung der Qualität der Projekte stark der Mitgestaltungsaspekt von Partizipation hervorgehoben.¹⁴ Projektideen sollen demnach von den Schülerinnen ausgehen und am besten von Anfang an mit ihnen gemeinsam entwickelt werden. Es soll an ihre Alltagsvorstellungen konzeptuell und inhaltlich Anschluss gefunden werden. Kurz: Ihre Interessen und Perspektiven sollen signifikant in die Projektgestaltung einfließen. Gleichzeitig aber werden demgegenüber potenziell in Spannung stehende Qualitätskriterien formuliert, wie etwa eine fächerübergreifende, lehrplanorientierte Relevanz. Und: Der Imperativ der Mitgestaltung wird gesetzt, weitestgehend ohne zu problematisieren, dass dadurch potenzielle Herausforderungs-, Unverdaulichkeits- und Differenzenerfahrungsaspekte, die möglicherweise gerade das besondere Potenzial von Projekten kultureller Bildung darstellen (zumindest, wenn sie sich kunstorientiert verstehen), komplett unter die Räder kommen könnten.

Die Frage, welcher Lernweg, welche Auseinandersetzung Schülerinnen überhaupt dazu befähigen könnten, in diesem Rahmen sinnvoll Mitbestimmung auszuüben, taucht kaum auf. Vor dem Hintergrund von Shitstorm-Dynamiken in den Social Media und einer allmächtig um sich greifenden, personenzentrierten Evaluationskultur kann aber schlichtes „Mitreden-Können“ nicht mehr als emanzipatorischer Wert an und für sich betrachtet werden.¹⁵ „Mitreden, Mitbestimmen, Mitgestalten“ sind genauso auch als kontrollgesellschaftliche Werkzeuge zur Unterdrückung von sozialer und intellektueller Abweichung zu verstehen und zu erfahren.

Vor dem Hintergrund des „Prosumerism“, der Möglichkeit jeder Nutzerin/Konsumentin, zur Produzentin zu werden, müsste es zumindest die Möglichkeit geben, auch ein sehr direktiv strukturiertes Projekt der kulturellen Bildung als qualitativ hochstehend zu bewerten – nämlich dann, wenn es den Schülerinnen neue Horizonte eröffnet und neue Erfahrungen ermöglicht, die sie als sinnstiftend erleben, auch wenn sie sich nicht von allein, in einem Mitbestimmungsprozess, dafür entschieden hätten.

Bevor also „Partizipation“ als Qualitätsmerkmal naturalisiert wird, wäre zu diskutieren, was damit im jeweiligen Kontext gemeint ist und welcher Weg jeweils zu den angestrebten Weisen der Partizipation führen könnte. Zu verhandeln wäre weiterhin, ob Partizipation in jedem Projekt einen Wert an sich darstellt oder ob es je nach Projektanlage nicht auch gerade produktiv sein kann, den Teilnehmerinnen etwas aufzutragen.

5. ARBEITEN IN SPANNUNGSVERHÄLTNISSEN

Spannungsverhältnisse und Widersprüchlichkeiten, wie sie am Beispiel der Diskussion um Partizipation skizziert wurden, sind konstitutiv für Projekte der kulturellen Bildung in der Schule. Je stärker ein Projekt versucht, von Kunst aus zu agieren, je stärker es auch auf die Hinterfragung und Veränderungen bestehender Strukturen angelegt ist, desto mehr treten sie zutage. „Kunst“ und „Schule“ sind unterschiedliche Systeme, die nach unterschiedlichen Logiken funktionieren. Dabei ist eines nicht „freier“ oder gar besser als das andere – beide sind ihren Systemzwängen und feldspezifischen Handlungslogiken, Zielvorstellungen, Ein- und Ausschlussdynamiken und Wertzuschreibungen unterworfen. Wenn innerhalb eines Projekts versucht wird, kunstimmanente Logiken im System Schule wirksam werden zu lassen, so führt dies zu Reibungen, bei denen es daher weniger darum gehen kann, sie aufzulösen, als sie vielmehr als Motor und Gestaltungsmoment in der Arbeit zu begreifen. „Störung hat Vorrang“ muss das Motto solcher Projekte sein, da die Eliminierung des Störungspotenzials den Tod der Sache bedeuten würde. Doch wann ist eine Störung einfach nervtötend, weil sie die tausendste Wiederaufführung gegenseitiger Voreingenommenheiten zwischen „Kunst“ und „Schule“ ist, und wann ist sie produktiv im Sinne des Projekts? Um dies identifizieren zu können, brauchen die Akteurinnen genug professionelle Informiertheit, um eine Metareflexion der Spannungsverhältnisse leisten zu können.

Was „Spannungsverhältnisse“ in einem so komplexen Anforderungsgefüge wie einem künstlerisch und kritisch orientierten Projekt der kulturellen Bildung in der Schule bedeutet, soll im Folgenden am Beispiel der in diesen Projekten tätigen Künstlerinnen veranschaulicht werden.¹⁶ Das von ihnen benötigte Wissen und Können zeigt Überschneidungen mit anderen

professionellen künstlerischen Tätigkeiten (wie zum Beispiel dem Konzipieren, Produzieren, Zeigen/Aufführen sowie Vermarkten von Werken oder der Kooperation mit Kolleginnen im Rahmen künstlerischer Projekte), doch es unterscheidet sich auch von ihnen durch den dezidiert pädagogischen Zielhorizont eines Projekts in der Schule. Es geht nicht in erster Linie darum, erfolgreich Kunst zu machen, sondern darum, ein künstlerisches Bildungsgeschehen in allen seinen Dimensionen gelingen zu lassen. An der Schnittstelle von Kunst und Bildung und in/mit einer Institution der formalen Bildung (Schule) zu arbeiten, das birgt für sie daher spezifische Spannungsverhältnisse, die diese Arbeit einerseits herausfordern, andererseits auch besonders interessant machen.

Von Künstlerinnen wird einerseits eine überzeugende Verkörperung ihres Werks, ihrer Künstlerinnenpersönlichkeit(en) und ihrer damit verbundenen Expertise erwartet, denn deswegen werden sie eingeladen, ein Projekt durchzuführen. Andererseits ist es für sie notwendig, im pädagogischen Prozess Distanz zum eigenen Werk zu haben – zum Beispiel die Schülerinnen nicht für die eigene künstlerische Arbeit zu instrumentalisieren und sie zu rein Ausführenden oder Anweisungen Befolgenden zu degradieren. Für sie ist es in der Bildungssituation (und auch darüber hinaus) einerseits vorteilhaft, eine charismatische Persönlichkeit zu sein, die begeistert und mitreißt, die ein Erlebnis und eine Erfahrung garantiert, die in der Lage ist, den Funken der eigenen Begeisterung für künstlerische Inhalte und Verfahren überspringen zu lassen (Interesse an der Sache). Andererseits müssen sie in der Lage sein, persönliche Zurückhaltung zu üben und Platz für die Fragen und Interessen der anderen zu lassen (Interesse an den teilnehmenden Menschen).

Einerseits sollten Künstlerinnen dazu in der Lage sein, alle Beteiligten stark zu involvieren, Partizipation in einem möglichst hohen Maß zu ermöglichen und die Bedingungen für qualifizierte Mitbestimmung herzustellen (Ermächtigung zu betreiben). Andererseits sollten sie die eigene Expertise als künstlerische Fachperson sichtbar und erfahrbar werden lassen und das Versprechen einlösen, das sich mit der Einladung an eine professionelle Kulturschaffende in Bezug auf Prozess und Ergebnis verbindet.

Einerseits sind Künstlerinnen mit dem Anspruch (und auch der eigenen Absicht) konfrontiert, bei den Teilnehmenden die Fähigkeit zur Teamarbeit, zum Um-

gang mit Differenz, soziale Intelligenz sowie Empathie zu fördern. Andererseits fußt künstlerische Bildung auch stark auf individueller Förderung; Autorschaft und Crediting Einzelner sollen gleichermaßen ernst genommen werden wie der Zusammenhalt der Lerngruppe und die Solidarität untereinander.

Einerseits ist es wichtig, dass sie über ein gewisses Maß an pädagogischen Fähigkeiten verfügen und diese im Projekt gezielt einzusetzen verstehen; andererseits gehört es zu ihrem Selbstverständnis und zu dem an sie gerichteten Begehren, anders als die Lehrpersonen beziehungsweise deutlich von dieser unterscheidbar als Künstlerin zu agieren.

Methodisch werden sie in der Schule dann als erfolgreich wahrgenommen, wenn sie in der Lage sind, Prozesse gründlich zu planen und vorzustrukturieren. Gleichzeitig geht es in den Projekten jedoch auch darum, den Beteiligten möglichst viel Freiheit für eigene Wege und Fragen zu lassen. Künstlerinnen sollen möglichst viel von ihrem künstlerischen Know-how weitergeben, sollen handwerkliches Können und künstlerische Techniken und Verfahren beherrschen sowie souverän vermitteln, dabei jedoch gleichzeitig Raum für Improvisation und selbstgefundene Lösungswege und Experimente eröffnen, Suchbewegungen vorleben. Für das Gelingen ihres Vorhabens ist es notwendig, die Beteiligten zu motivieren, auch über Durststrecken und Motivationslöcher hinweg – aber zugleich wollen und sollen sie keinen dem schulischen Bewertungssystem vergleichbaren Leistungsdruck erzeugen. Sie erkennen die Produktivität, die darin liegt, einen Alltagsbezug, ein persönliches Interesse und die Fragen der Teilnehmenden zum Ausgangspunkt zu nehmen; andererseits erfordert die Bildungsarbeit mit und in den Künsten auch und gerade die Konfrontation mit Neuem, noch Unbekanntem, von dem die Beteiligten vielleicht erst am Ende des Prozesses erahnen, ob es etwas und was es mit ihnen zu tun haben mag.

Einerseits dienen Projekte der kulturellen Bildung häufig dazu, den Beteiligten die „Liebe zur Kunst“¹⁷ nahezubringen, sie für künstlerisches Schaffen und Kultureinrichtungen zu öffnen und zu begeistern. Andererseits geht es gleichzeitig – und damit verbunden – darum, ihnen einen kritischen und hinterfragenden Umgang mit Kultur und ihren Institutionen zu eröffnen. Einerseits ist es wichtig, in den Projekten Spaß, Lust am Tun und Rezipieren, Freude am Ereignis

und am Schaffensprozess zu erzeugen. Andererseits ist es notwendig und unvermeidlich, die Erfahrung zu vermitteln und zu zeigen, dass Kunst auch Probleme bearbeitet und häufig mit zähen, langwierigen und schwierigen Prozessen, mitunter auch mit langweiligen, sich wiederholenden Abläufen verbunden ist.

6. METAREFLEXIVITÄT ALS ARBEITSPRINZIP

Ähnlich komplexe und widersprüchliche Anforderungen ließen sich auch für Akteurinnen auf der Lehrendenseite – Lehrpersonen und Vermittlerinnen in Schule und Kultureinrichtungen – darstellen. Anhand der Beschreibung des Anforderungsgefüges von Künstlerinnen in der kulturellen Bildung sollte jedoch im vorgegebenen Rahmen beispielhaft veranschaulicht werden, was es in der Konsequenz bedeuten würde, wenn der Anspruch als Arbeitsprinzip gesetzt wäre, dieses nicht als Hemmnis, sondern als Ausgangspunkt für die Gestaltung der Kulturvermittlung zu verstehen. Es würde die Notwendigkeit eines wesentlichen Zuwachses an Metareflexivität gegenüber der eigenen Praxis und den eigenen Konzepten bedeuten.

Metareflexivität meint hier:

- a. sich diesen Spannungsverhältnissen und ihrer projektspezifischen Artikulation bewusst zu sein und sie in einer konkreten Situation identifizieren, analysieren und benennen zu können.
- b. auf dieser Basis projektspezifisch begründete Entscheidungen für eine jeweilige Gewichtung zu treffen (beispielsweise mehr Mitbestimmung oder weniger; mehr Unterrichts- und Lehrplanorientierung oder weniger; mehr Provokation oder weniger; mehr Kollektivität oder mehr individuelle Förderung und so weiter).
- c. diese Entscheidung mit den anderen am Projekt beteiligten Interessengruppen kommunizieren und verhandeln zu können.
- d. diese Entscheidung in der Praxis realisieren zu können und dabei die Achtsamkeit und Veränderungsbereitschaft zu bewahren, stets wieder Anpassungen vorzunehmen (aber auch die Zielgerichtetheit zu bewahren, auf nicht hintergehbare Grundsätze für das Gelingen des Projektes zu bestehen).

Metareflexivität in diesem Sinn ist ein Stück weit immer schon vorhanden, häufig zumindest als implizites, erfahrungsbasiertes Wissen.¹⁸ Sie könnte jedoch durch darauf angelegte Formate, zum Beispiel durch die Initiierung von reflexiven Begleitungen der Praxis durch Peers und Praxisforscherinnen und damit verbundene Aus- und Weiterbildungsangebote für die verschiedenen Projektakteurinnen, wachsen. Wenn Programme wie „Kulturagenten für kreative Schulen“ sich in Zukunft weiter entfalten möchten, ohne bei den inzwischen bekannten „Störmomenten“ stecken zu bleiben, die aus Kommunikationsdefiziten und aus unvereinbaren „hidden agendas“ der verschiedenen Protagonistinnen resultieren, ohne aber auch die Projekte kultureller Bildung zu einem beliebigen Steuerungswerkzeug der Schul- und Curriculumsentwicklung neben anderen zu disziplinieren, so wird es notwendig sein, Zeit- und Geldressourcen für die Förderung professioneller Reflexivität für diejenigen, welche die Angebote gestalten, langfristig zur Verfügung zu stellen. Die im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ betriebene Akademie bietet hierfür meines Erachtens eine modellhafte Orientierung. ←

Eine Anmerkung zur Schreibweise in diesem Artikel: Es bestehen heute viele Möglichkeiten der Indikation von Geschlechtervielfalt in der Schriftsprache. Die Autorin des vorliegenden Textes bevorzugt die Verwendung des Unterstrichs, der gerade durch die Unterbrechung von Substantiven performative Hinweise auf real existierende Geschlechtervarianz jenseits von Männlichkeiten und Weiblichkeiten produziert. Die „Erschwerung“ der Lektüre durch diese Unterbrechungen ist daher intendiert – wie in der kulturellen Bildung geht es auch an dieser Stelle nicht immer zwangsläufig darum, möglichst „einfach“ und „freundlich“ zu agieren. Da diese Option in der Publikation nicht gegeben ist, besteht die Autorin in ihrem Text auf die Verwendung des generischen Femininums; in der weiblichen Form sind jeweils alle existierenden Geschlechtervarianten eingeschlossen.

- 1 Zitat aus unveröffentlichten Notizen der Kulturagentinnen zu der in einem der ersten Akademiemodule gestellten Frage „Was zeichnet in meinen Augen ein gutes künstlerisches Projekt an/mit Schulen aus?“. Das Zitat bezieht sich möglicherweise auf ein Postulat der themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn: „Das Postulat, dass Störungen und leidenschaftliche Gefühle den Vorrang haben, bedeutet, dass wir die Wirklichkeit des Menschen anerkennen; und diese enthält die Tatsache, dass unsere lebendigen, gefühlswegenden Körper und Seelen Träger unserer Gedanken und Handlungen sind.“ Cohn, Ruth: *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*, Stuttgart 1975, S. 122.
- 2 Anna Deavere Smith, in: Hope, Sophie: *Participating in the wrong way? Four experiments by Sophie Hope*, London 2011, S. 29.
- 3 Fuchs, Max: „Qualitätsdiskurse in der kulturellen Bildung“, in: Liebald, Christiane; Münter, Ulrike (Hg.): *Qualitätssicherung in der kulturellen Bildung*, Remscheid: BKJ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, 2010.
- 4 Mörsch, Carmen: „Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen. Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation“, in: Mörsch, Carmen, und das Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hg.): *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12*, Zürich 2009, S. 9.
- 5 Fuchs, Max: „Qualitätsdiskurse in der Kulturellen Bildung. Entwicklungslinien der letzten zwanzig Jahre und aktuelle Herausforderungen“, in: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (Hg.): *Studie zur Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung. Bestandsaufnahme zu Instrumenten der Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung, Weiterbildung, Ganztagsschule und in Kindertageseinrichtungen. Fachbeiträge zu verschiedenen Qualitätsdimensionen und Evaluationsverfahren in der Kulturellen Bildung*, 2010, S. 91.
- 6 Keuchel, Susanne: „Zur Mehrdimensionalität von Qualitätskriterien in der kulturellen Bildung“, in: *Studien zur Qualitätssicherung in der kulturellen Bildung*, hg. von Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. Remscheid 2010.
- 7 Mörsch, C., a. a. O., S. 9.
- 8 Sadjed, Ariane; Köchl, Sylvia: „Controlling? Killtrolling! Selbstorganisationen von MigrantInnen im Kulturbereich und ihr Umgang mit den Kontrollgelüsten der SubventionsgeberInnen“, online: www.igkultur.at/projekte/transfer/textpool/controlling-killtrolling [30.08.2015].
- 9 Die dichotome Entgegensetzung der beiden „Existenzweisen“ (Fromm, Erich: *To Have or to Be?* New York 1976) wirkt in der (digitalen) Gegenwart veraltet und ist so nicht aufrechtzuerhalten. Sie wird hier lediglich zur Veranschaulichung von Tendenzen eingesetzt.
- 10 Pelizzari, A.: *Die Ökonomisierung des Politischen: new public management und der neoliberale Angriff auf die öffentlichen Dienste*, Konstanz 2001.
- 11 Constanze Wimmer hat mit diesem Beitrag den Qualitätsbegriff durch die drei Dimensionen „Struktur“, „Prozess“ und „Ergebnis“ für die kulturelle Bildung operationalisiert. Die hier angeführte, hegemoniekritisch orientierte Kritik stellt diese Leistung nicht infrage. Sie zielt auf eine grundsätzliche Ebene. Vgl. www.kunstervermittlung.at/ [30.08.2015].
- 12 Wimmer, Constanze: *Exchange – Die Kunst, Musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik*, Salzburg 2010, S. 10. Das generische Maskulinum befindet sich im Originalzitat.

- 13 Der Text von 1929 sei wegen seiner Aktualität hier etwas ausführlicher zitiert: „Psychologie und Ethik sind die Pole, um die sich die bürgerliche Pädagogik gruppiert. Man soll nicht annehmen, sie stagniere. Es sind in ihr beflissene und bisweilen auch bedeutende Kräfte am Werk. Nur können sie nichts dawieder, dass die Denkungsart des Bürgertums hier wie in allen Bereichen auf eine undialektische Weise gespalten und in sich zerrissen ist. Auf der einen Seite die Frage nach der Natur des Zöglings: Psychologie der Kindheit, des Jugendalters; auf der anderen Seite das Erziehungsziel: der Vollmensch, der Staatsbürger. Die offizielle Pädagogik ist das Verfahren, diese beiden Momente – die abstrakte Naturanlage und das chimärische Ideal – einander anzupassen, und ihre Fortschritte liegen dabei in der Linie, zunehmend List an die Stelle der Gewalt zu setzen.“ Benjamin, Walter: *Eine kommunistische Pädagogik*, Berlin 1929, online: www.textlog.de/benjamin-kritik-eine-kommunistische-paedagogik.html [30.08.2015].
- 14 Grundlage für diese Feststellung bietet mir der Einblick in die in Entwicklung befindlichen Papiere, Stand Sommer 2014.
- 15 Ich danke meiner Kollegin Karin Michalski für den Hinweis auf den Zusammenhang zwischen personenbezogener Evaluation als zunehmende Alltagspraxis gerade auch in pädagogischen Zusammenhängen und den mitunter in Morddrohungen mündenden Social-Media-Shitstorms, wie sich einer zur Entstehungszeit dieses Textes gegen akademische Vertreterinnen progressiver Sexualpädagogik richtet. Vgl. www.dasendedessex.de/gegen-rechten-hass-fuer-eine-engagierte-wissenschaftler_in/ [30.08.2015].
- 16 Die folgenden Ausführungen stützen sich insbesondere auf eine 2013/2014 von der Autorin durchgeführte Untersuchung im Rahmen des Programms „Kultur macht Schule“ der Fachstelle Kulturvermittlung des Kantons Aargau, Schweiz. Die verschiedenen Aspekte des widersprüchlichen Erwartungshorizonts an Künstlerinnen in Schulen wurden induktiv aus im dortigen Archiv vorhandenen Ausschreibungen, Dokumentationen, evaluativen Papieren, Berichten und Protokollen, Interviewtranskripten und weiteren Daten aus den vergangenen neun Jahren des Programms abgeleitet und mit dem bestehenden Forschungsstand in Bezug auf Kunstprojekte in Schulen abgeglichen und ergänzt. Siehe auch www.ag.ch/media/kanton_aargau/bks/dokumente_1/kultur/kultur_macht_schule_1/veroeffentlichungen_8/BKSAK_KmS_Arbeitsprinzipien.pdf [30.08.2015].
- 17 Bourdieu, Pierre; Darbel, Alain: *Die Liebe zur Kunst. Europäische Kunstmuseen und ihre Besucher*, Konstanz 2006.
- 18 Zu den verschiedenen Formen pädagogischen Wissens siehe Schön, Donald: *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco 1987.

TUT MIR LEID,
SERVIETTENTECHNIK
IST NICH FÖRDERFÄHIG.



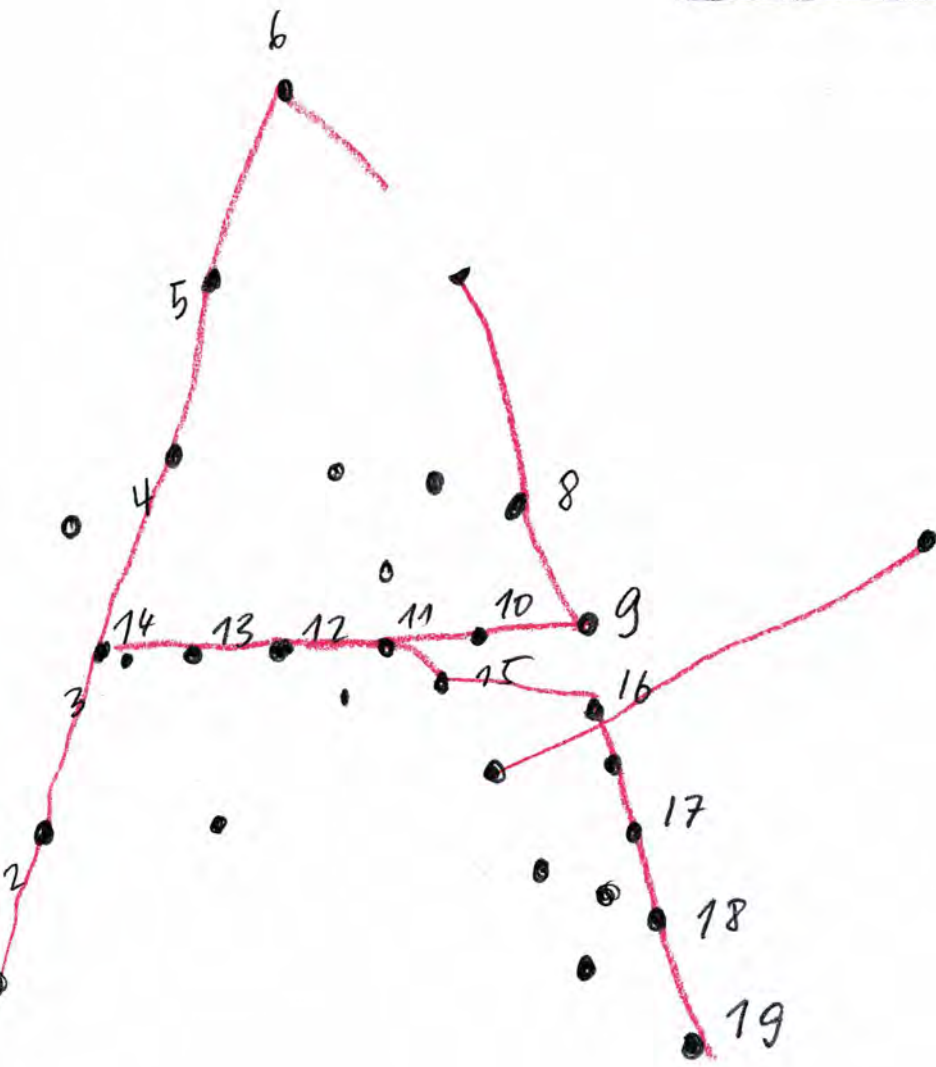
RÜCKBINDUNG AN DIE PROGRAMMZIELE

WIR NENNEN ES DIE ALPHABETISIERUNG
IN DEN KÜNSTEN.

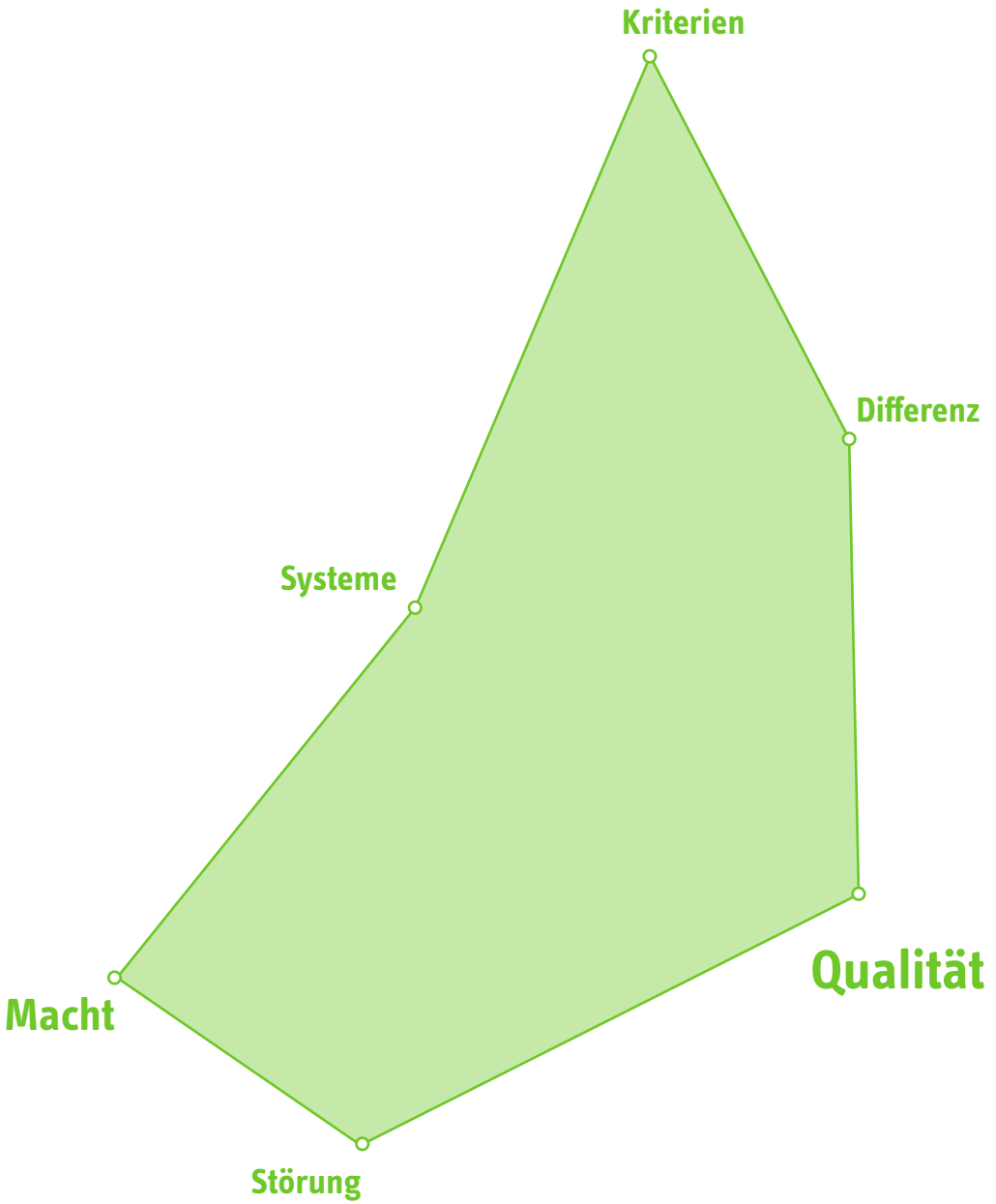


DATUM

BELEG NR. 7



UNTERSCHRIFT (SCHULLEITER)



RALF EGER*

STÖRUNGEN HABEN KEINE LOBBY!

Qualitätsdiskurse in der kulturellen Bildung

— Qualitätssicherung wird mittlerweile als ganz selbstverständlicher Bereich in der kulturellen Bildung betrieben. Bereits 2010 beschäftigt sich beispielsweise eine Publikation der BKJ¹ ausführlich mit diesem Thema. Qualität soll entwickelt und vor allen Dingen gesichert werden, und das auf allen erdenklichen Ebenen von Programmen und Projekten wie Input, Struktur, Prozess, Ergebnis und Wirkung.

Auch im Kulturagentenprogramm wurde ausführlich über Qualität diskutiert. Dabei wurden diskursiv verschiedene Qualitätsbereiche für ein Instrument des Programms – das sogenannte Kunstgeld – definiert. „Das Kunstgeld dient der Förderung von künstlerischen Projekten mit Kindern und Jugendlichen, die sich durch künstlerische Qualität auszeichnen.“² Da für Kunstgeldprojekte explizit künstlerische Qualität bedeutsam sein sollte, wird das im Folgenden auch der Leitgedanke meiner Betrachtung sein.

Schon zu Beginn meiner Kulturagententätigkeit bin ich begeistert auf das Thema angesprungen und habe mich auf vielen Ebenen in den Qualitätsdiskurs eingebracht. Gute Projekte zu wollen, war selbstverständlich – also schien das Sicherstellen von Qualität irgendwie richtig und wichtig zu sein. Auch Max Fuchs schreibt: „Qualität‘ gehört zunächst einmal zu den positiv besetzten Begriffen. Jeder hätte gerne eine gute Qualität, wenn er oder sie ein bestimmtes Produkt kauft.“³ Warum sollte das nicht genauso für ein künstlerisches Projekt gelten?! Das war meine erste unreflektierte Annahme. Mein Unterbewusstsein hatte eine – aus meiner früheren Profession als Ingenieur rührende – naturwissenschaftlich-technische Sicht auf

Qualität aktiviert: Wenn es also gelänge, alle Parameter des Systems und die Rahmenbedingungen für ein Projekt genau genug zu definieren, dann ließe sich doch schon a priori sicherstellen, dass ein Vorhaben hohe Qualität aufweist. Das hieße im Endeffekt weniger Risiko und ein Ergebnis, das sich immer wieder reproduzieren ließe, ganz im Sinne einer industriellen Warenlogik.⁴

Das war für mich der Moment, innezuhalten: Reproduzierbarkeit, Fehlervermeidung, Risikominimierung – sollte dies alles erreichbar werden, wenn nur genügend Qualitätskriterien definiert und erfüllt wären? Das mag vielleicht in industriellen Prozessen funktionieren, aus denen die Qualitätssicherung ursprünglich stammt, aber dies als Leitbegriff für die künstlerische Qualität ansetzen? Skepsis machte sich breit, und ich fühlte mich durch einen Hinweis von Carmen Mörsch bestätigt: „Vor der Diskussion über ‚Qualitätskriterien‘ in der kulturellen Bildung müsste daher eine grundsätzliche Klärung erfolgen, ob ‚Qualität‘ als Leitbegriff nicht zwangsläufig impliziert, dass es sich bei kultureller Bildung um etwas Warenförmiges, um ein standardisierbares Produkt oder eine Dienstleistung handelt.“⁵

Könnte es sein, dass die Fokussierung auf Qualitätskriterien und deren Erfüllung die kulturelle Bildung zu einem standardisierbaren Produkt macht? Hat dann die Irritation, die Kunst auslösen kann, in der kulturellen Bildung, nach Mörsch möglicherweise sogar als Dienstleistung verstanden, noch einen Raum?

WER DEFINIERT, WAS QUALITÄT AUSMACHT?

Max Fuchs betont, dass „der Prozess der Qualitätszuschreibung ein normativer Prozess ist: Er hängt mit individuellen und sozialen Werten zusammen.“⁶ In künstlerischen Projekten an Schule stellen die Akteure unterschiedliche, zum Teil unausgesprochene Erwartungen an ein Vorhaben, die zusätzlich zu den konkret formulierten Projektzielen bestehen. Beides setzt einen Maßstab für die Qualität, da sich der Grad des Gelingens eines Projektes daran bemisst, wie weit diese Erwartungen und Ziele erfüllt wurden. Hinter den möglichen Qualitätskriterien stecken jeweils nichtidentische professionelle Sichtweisen der Akteure. Für die Schulleitung mag das die Besprechung der Projektpräsentation in der Lokalpresse sein. Die betreuende Lehrkraft hielt das Projekt für wenig gelungen, weil ihr der Ablauf zu wenig ergebnisorientiert war, während die beteiligte Künstlerin oder der beteiligte Künstler im selben Projekt am Ende darüber klagt, dass es kaum Prozessoffenheit gab. Und eine nichtbeteiligte Lehrkraft könnte das Projekt als erfolgreich bezeichnen, weil kein Fachunterricht ihrer Klasse ausfallen musste. Jedoch wird diese Lehrkraft ihr Qualitätskriterium „Es fällt kein Fachunterricht aus“ nicht automatisch in die Diskussion einbringen können. Das gilt auch für viele andere Akteure, deren Qualitätskriterien nicht im Aushandlungsprozess verhandelt werden. Interessant ist in diesem Zusammenhang das Moment der Definitionsmacht, das Mörsch an dieser Stelle ergänzt. Dadurch wird deutlich, dass am Ende die verschiedenen Perspektiven eben nur zwischen den Akteuren ausgehandelt werden, die am Akt der Verhandlung teilnehmen können/dürfen, also über die entsprechende Definitionsmacht verfügen: Es ist ein politischer Akt.⁷ Wer nicht anwesend ist, kann nicht verhandeln.

Besonders deutlich wird das im Rahmen von Förderprogrammen wie dem Kulturagentenprogramm. Hier werden bereits durch die Festlegung von Programmzielen Eckpunkte gesetzt, die den sich anschließenden Qualitätsdiskurs mitbestimmen. Mit den Akteuren vor Ort werden diese Eckpunkte nicht ausgehandelt, sondern sind als Handlungsrahmen bereits vorgegeben. Ein Beispiel aus dem Kulturagentenprogramm ist das Ziel der Bildung von Netzwerken aus drei Schulen, die idealerweise gemeinsame Projekte durchführen. Oft jedoch befinden sich die Netzwerkschulen in di-

rekter Konkurrenz um Schülerzahlen. Das Ziel einer individuellen Profilierung wird eine Schule also höher bewerten beziehungsweise eher anstreben, als einer anderen Schule zur Präsentation ihrer Erfolge zu verhelfen. Auch das Programmziel, Projekte zu fördern, die sich durch künstlerische Qualität auszeichnen, ist eine solche Setzung.

Ist man in der Praxis bei der Konzeption und Umsetzung von künstlerischen Projekten einem Spannungsfeld verschiedener Zielsetzungen ausgesetzt, ist auf den ersten Blick oft nicht ersichtlich, welche oder wessen Interessen hinter einer formulierten Qualität liegen. Es ist jedoch sehr hilfreich zu wissen, wer was und warum will. Denn nur so kann es meiner Ansicht nach den Vermittelnden gelingen, sich entsprechend strategisch zu positionieren, um neben allen Erwartungen an ein Projekt, den Raum für die künstlerische Qualität zu wahren. Ich werde später mit dem VEB-Modell ein systemisches Werkzeug vorstellen, das helfen soll, diese Zusammenhänge transparenter zu machen.

QUALITÄTSKRITERIEN VERSUS RAUM FÜR KUNST?

Wo bleibt bei aller Reflexion über Qualität und der Erkenntnis, dass der Akt der Festlegung von Qualitätskriterien ein normativer sowie politischer ist, die Kunst? Bildet die Frage nach der Qualität von Projekten adäquate Kriterien ab, die die künstlerische Qualität fassen können? Oder sind originär künstlerische Projekte nicht gerade diejenigen, „bei denen sich ein solches [Qualitätsmanagement] im Sinne der gesetzten Ziele verbietet“⁸, wie Carmen Mörsch vorschlägt? Folgt man dem Anspruch, dass sich künstlerische Projekte an Schulen – wie die Forderung des Modellprogramms lautet – durch künstlerische Qualität auszeichnen, stellt sich die Frage, ob sich die künstlerische Qualität überhaupt fassen lässt.

Auf die bereits im ersten Programmhilfjahr von der Akademieleitung im Zusammenhang einer „Hausaufgabe“ gestellte Frage „Was zeichnet in meinen Augen ein gutes künstlerisches Projekt an/mit Schulen aus?“⁹ nannten 87 Prozent der Kulturagentinnen und Kulturagenten Punkte zum Themenkomplex „Differenzierung und Störung“, 60 Prozent hielten das Thema „Partizipation und Empowerment“ für wichtig, aber nur 33 Prozent benannten Punkte zu „Strukturqualität

und Organisation“ (beispielsweise Zeit, Ressourcen, Projektmanagement und so weiter). Es scheint also unter den Kulturagenten eine große Einigkeit darüber zu bestehen, was zentral für die Qualität von künstlerischen Projekten an Schule sei. Müsste sich dies nicht auch in dem im Kulturagentenprogramm geführten Qualitätsdiskurs widerspiegeln? Zur Beurteilung von künstlerischen Projekten für Kinder und Jugendliche, die durch das Kulturagentenprogramm gefördert wurden, entstand ein internes Arbeitspapier, in dem Qualitätsbereiche und Merkmale der Projekte zusammengetragen wurden.

Die Qualitätsbereiche stellen ein Spannungsfeld von zum Teil widersprüchlichen Kriterien dar, in dem ein Projekt angesiedelt sein kann. Das Thema „Partizipation“ findet sich dort als eigener Qualitätsbereich „Beteiligung“ wieder. Der Qualitätsbereich „Künstlerische Visionskraft“ versucht das Künstlerische in Projekten beschreibbar zu machen. Aus diesem sogenannten Qualitätspapier wurden diverse Arbeitshilfen für Kulturagentinnen und Kulturagenten, Schulen und Kulturpartner entwickelt.¹⁰ Im Verlauf des Diskurses hat mich beschäftigt, dass über die Frage, was künstlerische Qualität ist, und über den implizit dahinter liegenden individuellen Kunstbegriff leidenschaftlich diskutiert wurde, sich das allerdings in den daraus entstandenen Arbeitshilfen – in meiner Wahrnehmung – so nicht abbildet. Ich habe die Vermutung, das könnte mit dem Aushandlungsprozess und den individuellen Haltungen zusammenhängen.

Nach meinem Verständnis ist künstlerisches Handeln immer durch eine starke individuelle Haltung geprägt, die es vermag, Gegebenes zu hinterfragen, neue Denkräume zu eröffnen und damit vorhandene Strukturen zu stören. Die Diskussion und Festlegung von Qualitätskriterien ist jedoch in der Regel ein Aushandlungsprozess, in den die Interessen verschiedener Akteure einfließen. Dabei ist es wahrscheinlich, dass man sich auf diejenigen Punkte einigt, die eine Mehrheit der Akteure als Konsens vertreten können. Auch widersprüchliche Kriterien, bei denen es keinen Konsens gibt, fließen ein, wenn sie, so meine Vermutung, nicht im Widerspruch zur individuellen künstlerischen Haltung stehen. Vielleicht zeigt gerade der Aushandlungsprozess, dass auch Kulturagenten eine sehr individuelle Haltung zum Thema „Differenzierung und Störung“ haben. Könnte es sein, dass es gerade deshalb kaum möglich ist, sich auf gemeinsame Qualitätskriterien zu diesem Themenkomplex zu einigen?

Während eines der letzten Akademiemodule im Rahmen des Kulturagentenprogramms habe ich zur Stützung meiner Vermutung in einem Workshop zum Thema „Qualität“ folgenden Versuch unternommen: Die teilnehmenden Programmakteure sollten zweimal die Frage beantworten, welche Qualitätskriterien sie in künstlerischen Projekten an Schule für wesentlich halten. Im ersten Durchgang wurden individuelle Antworten gesammelt. Im zweiten Durchgang sollten Kleingruppen jeweils gemeinsame Qualitätskriterien aushandeln. Die individuellen Antworten deckten sich im Wesentlichen mit der oben beschriebenen Auswertung.¹¹ Doch schon im ersten Aushandlungsprozess rückten nichtkünstlerische Kriterien stärker in den Blickpunkt, die bei individuellen Antworten zuvor nicht genannt wurden. Das bestärkt meine Vermutung, dass das Thema „Differenzierung und Störung“ und die damit verbundene Frage nach künstlerischer Qualität derart von individueller Haltung geprägt sind, dass sie im fortschreitenden Aushandlungsprozess aus dem Fokus geraten.

1. Die Legitimationsfalle

Im Kulturagentenprogramm wurde versucht, Qualitätsbereiche und -kriterien für ein Instrument des Programms – das sogenannte Kunstgeld – zu definieren, also für Projekte mit Kindern und Jugendlichen, die sich durch künstlerische Qualität auszeichnen. Gleichzeitig spielt jedoch in sehr vielen Qualitätskriterien das spezifisch Künstlerische in einem Projekt keine Rolle. Hingegen finden sich Kriterien zur strukturellen Verankerung, zur schulischen Anbindung, zu langfristigen Kooperationen oder geeignetem Projektmanagement. Das sind alles nachvollziehbare Ziele der Projektarbeit, die sicher helfen können, Projekte kultureller Bildung an Schule zu legitimieren.

Die Gefahr besteht allerdings, dass gerade im System Schule bei der Vielzahl an möglichen Zielen, die durch Projektarbeit erreicht werden sollen, das Künstlerische aus dem Blick gerät. Ein entsprechendes Vorhaben könnte also bereits als gelungen angesehen werden, weil es eine Vielzahl von (nichtkünstlerischen) Zielen vorgebracht hat. Die folgende Aussage eines Kulturagenten spitzt das beschriebene Problem zu: „Ein gutes Projekt zeichnet sich [...] wohl dadurch aus, dass es die unterschiedlichen Ziele unter einen Hut bringt und möglichst viele Leute zufriedenstellt, das Programm passend repräsentiert und in diesem Sinne nachhaltig wirkt.“¹²

Um die damit verbundene Problematik zu verdeutlichen, schlage ich folgendes Gedankenexperiment vor. Man ersetze in den definierten Projektzielen beziehungsweise in den zu betrachtenden Qualitätskriterien die Begriffe „künstlerisches Projekt“ durch „Sportprojekt“, „Kulturinstitution“ durch „Sportverein“ und „Künstler“ durch „Sportprofi“. Es ist überraschend, wie viele Ziele nach Austausch der Begriffe die gleiche Gültigkeit haben:

- } Die ~~künstlerischen~~ Sport-Projekte berücksichtigen die Vernetzung mit anderen (Netzwerk-)Schulen, mit ~~Kulturinstitutionen~~ Sportvereinen sowie Akteuren innerhalb des Stadtteils/der Stadt/der Region.
- } Die Kooperation befördert die im ~~Kulturfahrplan~~ *Entwicklungskonzept Sport* formulierte ~~kulturelle~~ *sportliche* Schwerpunktsetzung der Schule.

Das zeigt ein großes Dilemma. Wenn man versucht, Projekte die sich durch künstlerische Qualität auszeichnen, darüber zu legitimieren, dass diese vielen „nützlichen“ Zielen dienen, landet man mit obigem Gedankenexperiment leicht in einer Legitimationsfalle. So wichtig zum Beispiel gutes Projektmanagement oder Nachhaltigkeit auch sind, es muss immer wieder deutlich gemacht werden, was gerade die Kunst in Projekten an Schule auszulösen vermag. Andernfalls ist es ein Leichtes, sie durch andere nichtkünstlerische Projekte zu ersetzen.

2. Vereinnahmung durch das System Schule

Der Kontakt des Systems Kunst mit dem System Schule irritiert und stört – das haben die Kulturagentinnen und Kulturagenten als wichtige Forderung an künstlerische Projekte hervorgehoben. Diese Forderung jedoch in adäquate Qualitätskriterien zu überführen, hat sich so jedoch nicht eingelöst. Die Erfahrung zeigt, dass das System Schule alles tut, um Störung zu vermeiden. Ohne eine externe Begleitung, die beständig den Fokus auf die künstlerische Qualität in Projekten legt, ist es wahrscheinlich, dass das System Schule sich auf diejenigen, Qualitätskriterien fokussiert, die Störungen möglichst ausschließen und Sicherheit erzeugen, wie beispielsweise reibungslose Abläufe, Wiederholbarkeit oder die Behandlung von Themen des Lehrplans. Das könnte im Verlauf dazu führen, dass die Qualitätskriterien im Zweifel zu einem Werkzeug mutieren, das systematisch Wagnis und Risiko verhindert und diejenigen Vorhaben an Schule fördert, die fehlerfrei und sicher funktionieren. Das System befolgt dann genau die Qualitäten, mit denen es sich selbst bestätigt und reproduziert.

DIE KUNST, TROTZ ALLER INTERESSEN UND ZIELVORGABEN KUNST ZU ERMÖGLICHEN

Es wurde bereits angesprochen, dass die Festlegung von Qualitätskriterien für ein Projekt weniger objektiven Betrachtungen entspringt, als dass sie vielmehr durch spezifische Interessen geleitet ist. Für einen reflektierten Umgang mit diesen Anforderungen an ein Vorhaben ist es hilfreich zu erkennen, woher diese kommen. Im Idealfall werden die dahinterliegenden Interessen transparent und verhandelbar. Diese Transparenz erlaubt einer Kulturagentin/einem Kulturagenten oder Vermittelnden eine bewusste, unter Umständen auch eine konträre Positionierung.

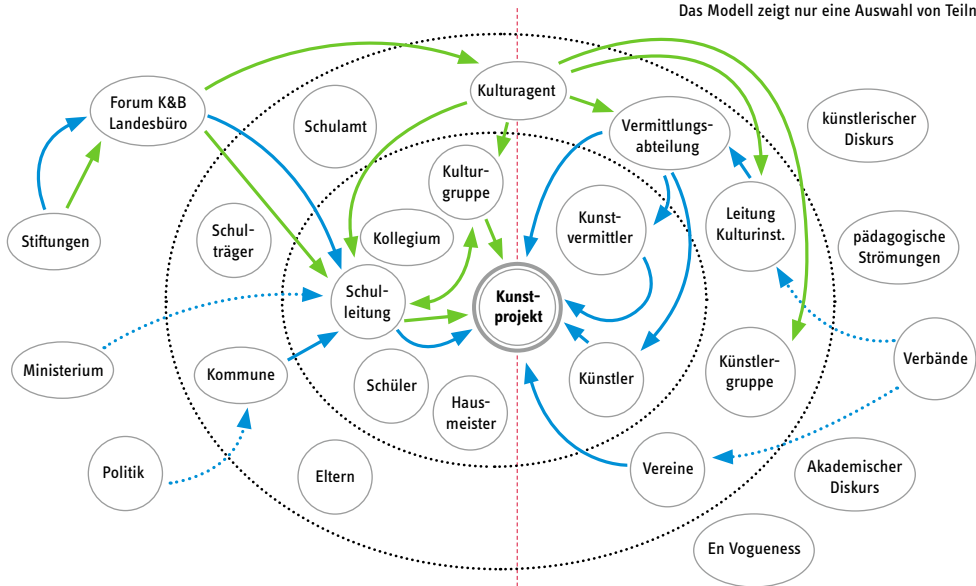
Zur Klärung der Frage „Wer will was warum?“ hilft ein systemischer Blick auf die Akteure, der im Folgenden anhand des VEB-Modells¹³ verdeutlicht werden soll. Beispielhaft werden zwei Kriterien aus dem bereits genannten internen Arbeitspapier „Qualitätsbereiche Kunstgeld-Projekte“ dargestellt: Die künstlerischen Projekte berücksichtigen die Vernetzung mit anderen (Netzwerk-)Schulen, mit Kulturinstitutionen sowie Akteuren innerhalb des Stadtteils/der Stadt/der Region (blaue Pfeile). Die Kooperation befördert die im Kulturfahrplan formulierte kulturelle Schwerpunktsetzung der Schule (grüne Pfeile).

(Vgl. Grafik 1)

Sehr gut kann man an dem Modell erkennen, wie die einzelnen Interessen an ein Projekt herangetragen werden. Manche Ziele werden von den Beteiligten direkt vom Vorhaben gefordert, andere werden indirekt über eine Schnittstelle an das Projekt gestellt, die dort entsprechend gefiltert und priorisiert werden. Die Schnittstelle ist zentral im Aushandlungsprozess, denn sie hat großen Einfluss darauf, wie und ob Anforderungen und Ziele an das Projekt weitergereicht werden. Neben der Schulleitung als Vertreter der Schule nach außen ist auch die Kulturagentin/der Kulturagent eine wesentliche Schnittstelle.

STÖRUNGEN BRAUCHEN EINE LOBBY!

Es wurde bereits erwähnt, dass die Mehrzahl der Kulturagentinnen und Kulturagenten den Bereich „Differenzierung und Störung“ als zentrale Projektqualität beschreibt. Schauen wir uns deshalb folgende Aussage an: „Schule und Künstler gehen gemeinsam



Grafik 1: Systemische Analyse von Qualitätskriterien mit Hilfe des VEB-Modells. Grafik: Ralf Eger

ein Wagnis ein, etwas Neues zu versuchen. Scheitern ist dabei explizit erlaubt.“¹⁴

Versucht man das obige Merkmal im Modell abzubilden, stellt man fest, dass es keine Institution gibt, die ein wirkliches Interesse daran hat. Natürlich gibt es immer wieder einzelne Kunstschaffende, Lehrende, Vermittlerinnen und Vermittler oder auch Kulturinstitutionen, die dieses Merkmal neben den Kulturagenten vertreten. Während „Wagnis“ noch häufiger individuelle Unterstützung findet, wird es beim „Scheitern“ schon schwieriger. Das System Schule neigt zu einer ergebnisorientierten Sichtweise. Aus dieser Sicht wird ein Projekt allzu leicht als gescheitert angesehen, wenn beispielsweise die antizipierte Präsentation nicht das erwartete Ergebnis zeigt, obwohl der Prozessverlauf aus künstlerischer Sicht für die beteiligten Schülerinnen und Schüler sehr wertvoll war. Doch eine Künstlerin/ein Künstler als Dienstleister für Projekte an Schule wird diese Möglichkeit des „Scheiterns“ kaum in Betracht ziehen, wenn sie/er auf Folgeaufträge der Schule hofft. Könnte es also sein, dass Differenzenerfahrung und Störung sehr wohl als wichtiger, wenn nicht sogar entscheidender Faktor angesehen wird, sich dies aber in der Beschreibung von Qualität nicht wiederfindet, weil es in den beschriebenen Strukturen keine institutionelle Lobby mit ausreichend Definitionsmacht für diesen Bereich gibt? Und gilt vielleicht auch umgekehrt, dass all das, was

im Kern das Künstlerische ausmacht, sich im VEB-Modell nicht klar abbilden kann, weil es sich gerade nicht institutionalisieren lässt? Oder ist die Unabhängigkeit des Kulturagenten von den Systemen Schule und Kunst der Schlüssel, um diese fehlende Lobby zu bilden?

STÖRUNGSLOBBYISTEN AN DIE SCHULE!

Die Kulturagentinnen und Kulturagenten sind die entscheidenden Akteure, um in der Begegnung von Schule und Kunst genügend Räume zu schaffen, in denen die künstlerische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern ihr Potenzial entfalten kann. Ihnen kommt dabei die Rolle von Strategen und subversiven Ermöglichere zu. Durch ihre Unabhängigkeit vom System Schule können sie die Interessenlage hinter jeweils definierten Zielen und Qualitäten leichter erkennen. Dadurch ist ein reflektierter Umgang mit den zum Teil widersprüchlichen Anforderungen erst möglich. Es kann durchaus sein, dass zu Anfang für eine Schule ein Projekt sinnvoll ist, das strukturelle Ziele und ein sicheres Gelingen in den Vordergrund stellt, jedoch Wagnis, Irritation oder gar die Möglichkeit des Scheiterns kontraproduktiv für zukünftige Vorhaben wäre. Auch wenn es sich formal um ein künstlerisches Projekt handelt, geht es im Kern um andere Ziele, und es soll Vertrauen geschaffen werden, damit es zukünftig Raum für künstlerische Experimente gibt.

In jedem künstlerischen Projekt an Schule immer hohe Innovationskraft, Wagnis oder Irritation durch die Kunst zu fordern, wäre daher vermessen und auch kontraproduktiv, denn das kann eine strategische Entwicklung langfristig verhindern. Es sollte immer das Ziel sein, Projekte zu ermöglichen, die den „Kern der Magie“ treffen, wie es Matthias Vogel in seinem Text fordert.¹⁵ Dabei ist manchmal ein subversives Vorgehen einer Kulturagentin/eines Kulturagenten gefragt. Vorhaben mit hohem Risiko und großem Störpotenzial in der Wahrnehmung der Beteiligten könnten dann ermöglicht werden, wenn für die relevanten Entscheider, wie beispielsweise Schulleitung oder Kommunalverwaltungen, der Fokus auf andere Projektziele gelenkt wird, die mit dem künstlerischen Geschehen im Projekt nichts zu tun haben.

Bei diesem subversiven Vorgehen erweist es sich sogar als Glücksfall, dass es eine solch große Bandbreite an Qualitätskriterien gibt, die sich nicht auf das Künstlerische in Projekten beziehen. Das, was in den Kapiteln zuvor als problematisch beschrieben wurde, lässt sich in einen unschätzbaren Vorteil verwandeln. Für die Anwendung dieses Vorgehens erweist sich eine genaue Kenntnis über die Interessenlage – „Wer will was warum?“ – als sehr hilfreich. In dieser Rolle agieren die Kulturagenten im wahrsten Sinne des Wortes als „Agenten“, da sie so quasi unbemerkt das Störpotenzial der Kunst im System Schule wirksam werden lassen können.

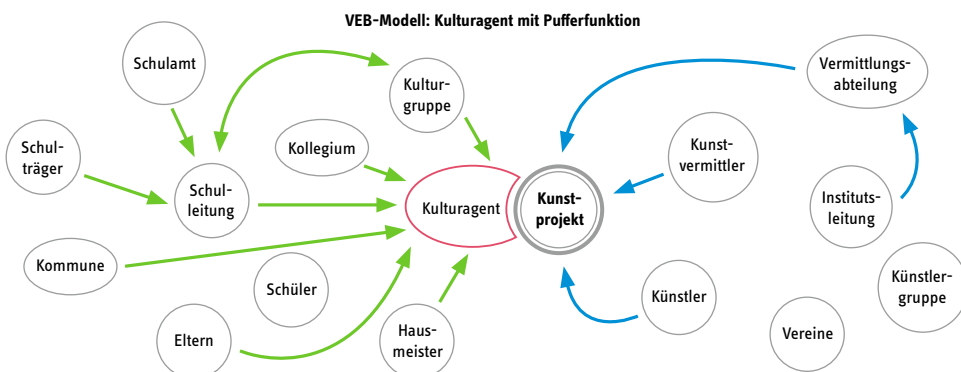
Neben strategischem und subversivem Vorgehen sind Kulturagentinnen und Kulturagenten auch offene Lobbyisten für die Kunst in der Schule, welche in der Konzeption und Reflexion von Projekten beständig den

Fokus auf die Bereiche legen, den nur künstlerische Prozesse zu berühren vermögen. Dafür müssen sie sich zum einen ausreichende Definitionsmacht erarbeiten (durch Expertise, durch Vertrauen oder qua Amt als Vertreter des Programms). Zum anderen haben sie in der Gemengelage der unterschiedlichen Interessen eine wichtige Pufferfunktion, um die Räume für künstlerische Prozesse zu bewahren. Die Positionierung der Kulturagentinnen und Kulturagenten ist dabei abhängig von der jeweiligen Situation. Die Aussage einer Kulturagentin aus Berlin macht das schön deutlich: „Wenn ein Projekt inhaltlich zu stark curricular ausgerichtet ist, dann verliert es alles, was im künstlerischen Sinne sexy ist. Also kämpfe ich für die Kunst.“ (Vgl. Grafik 2)

Aber auch der Fall, dass die Angebote einer Kulturinstitution nicht zur Schule passen oder keinen kreativen Freiraum für die beteiligten Schülerinnen und Schüler lassen, erfordert die im Bild dargestellte Positionierung einer Kulturagentin/eines Kulturagenten. (Vgl. Grafik 3)

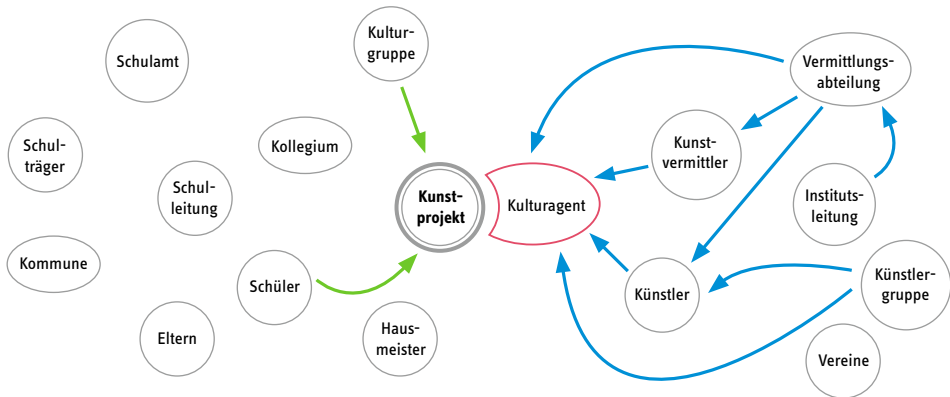
Abschließend lässt sich feststellen, dass ein reflektierter Umgang mit Qualität und Qualitätssicherung bei Projekten an Schule wichtig ist. Die Ausrichtung von Projekten an Qualitätskriterien kann helfen, Projektvorhaben und Kooperation erfolgreich durchzuführen und die dafür notwendigen Strukturen in den Blick zu nehmen und zu etablieren. Sie sind aber kein Garant für die künstlerische Qualität eines Projektes. Diese muss immer wieder neu entstehen und stattfinden können. Dazu braucht es Störungslobbyisten, die den Raum für Kunst an Schule ermöglichen. ←

* Kulturagent in Baden-Württemberg



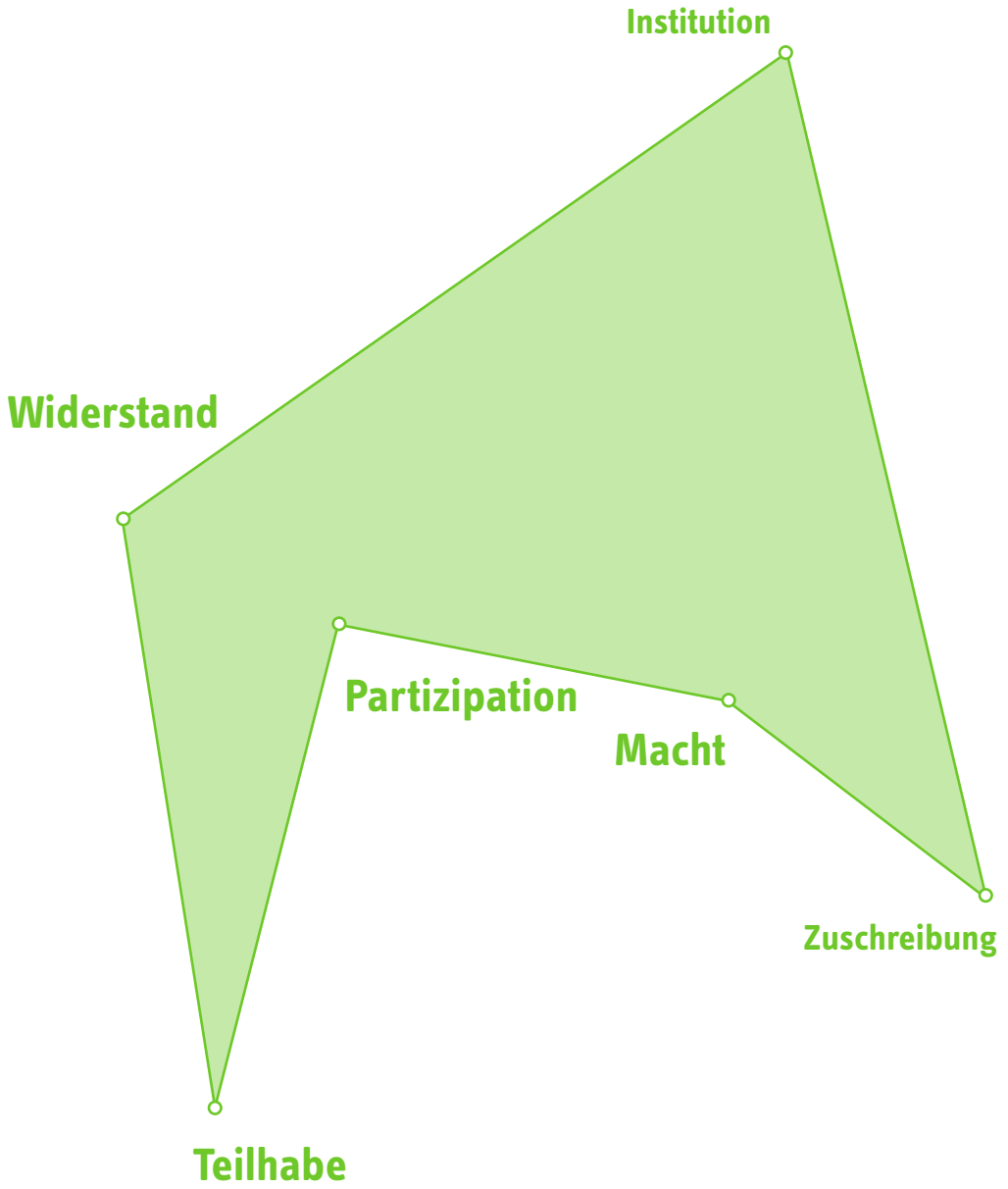
Grafik 2: Positionierung eines Kulturagenten als Pufferzone, um künstlerischen Freiraum gegenüber schulischen Ansprüchen zu erhalten. Grafik: Ralf Eger

VEB-Modell: Kulturagent mit Pufferfunktion



Grafik 3: Positionierung eines Kulturagenten als Pufferzone, damit die künstlerischen Vorhaben auch zur Schule passen. Grafik: Ralf Eger

- 1 Liebald, Christiane; Münter, Ulrike (Hg.): *Qualitätssicherung in der kulturellen Bildung*, Remscheid: BKJ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, 2010.
- 2 So lautet die Definition von Kunstgeld-Projekten in den Förderkriterien und Förderrichtlinien des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“.
- 3 Fuchs, Max: „Qualitätsdiskurse in der kulturellen Bildung“, in: Liebald, C.; Münter, U., a. a. O.
- 4 Das Beispiel soll deutlich machen, dass außerhalb des Diskurses in der kulturellen Bildung, die Qualitätssicherung durchaus anders wahrgenommen wird, mit streng statistisch beschreibbaren Input-Output-Beziehungen und klar definierten Kontrollmöglichkeiten. Das kann bei Außenstehenden oder Entscheidern durchaus unerfüllbare Erwartungen erzeugen.
- 5 Mörsch, Carmen: „Störungen haben Vorrang: Metareflexivität als Arbeitsprinzip für die künstlerisch-educative Arbeit in Schulen“, in diesem Modul, S. 85–92.
- 6 Max Fuchs, zitiert nach ebd.
- 7 Ebd.
- 8 Ebd.
- 9 Unveröffentlichte Notizen zur Frage „Was zeichnet in meinen Augen ein gutes künstlerisches Projekt an/mit Schulen aus?“ im Rahmen einer Akademie im Kulturagentenprogramm. Es lagen 30 anonyme Antworten zur Auswertung vor.
- 10 Siehe: www.publikation.kulturagenten-programm.de/materialien.html.
- 11 Im Rahmen eines Workshops zum Thema „Qualität“ während der Akademie im Kulturagentenprogramm im November 2014 wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmern gefragt: „Welches Qualitätskriterium halten Sie in künstlerischen Projekten an Schule für wesentlich?“. Auch hier fiel die Mehrzahl der individuellen Antworten in den Bereich „Differenz/Störung“.
- 12 Siehe Anm. 9.
- 13 Im Rahmen eines Workshops der Akademie im Kulturagentenprogramm von Matthias Vogel, Ralf Eger und Silke Ballath entwickeltes Modell zur systemischen Analyse von Qualitätskriterien.
- 14 Eine Antwort aus einem Workshop zum Thema Qualität während der Akademie im Kulturagentenprogramm im November 2014 auf die Frage: „Welches Qualitätskriterium halten Sie in künstlerischen Projekten an Schule für wesentlich?“.
- 15 Vogel, Matthias: „Kern der Magie“, in: *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“*, Berlin 2015, unter: www.publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=173.



WIDERSTAND ALS RESSOURCE

Über den Umgang mit Widerstand in partizipativen Projekten

EINE ERSTE BEGEGNUNG MIT WIDERSTAND

Es geht um eine 7. Klasse einer Berliner Sekundarschule (ISS). Es geht um Theater. Es geht um Kunst im Museum. Beides soll miteinander verbunden werden. Form und Inhalt werden mit Künstlerinnen durchdacht, mit einer Lehrerin besprochen, mit der Schulleitung beschlossen und mit einer Antragsbewilligung besiegelt. So weit, so gut, die kulturelle Bildung kann beginnen. Doch gleich am ersten Tag beginnt etwas anderes: Verweigerung, Störungen, Ablehnung, Konflikt, Protest, Rebellion.

Als Kulturagent sehe ich Unsicherheit, Unzufriedenheit und auch Frustration bei allen Beteiligten: Die Lehrerin greift mit ihrer institutionellen Autorität in die Prozesse ein, die Künstlerin greift mit ihrer künstlerischen Kompetenz in die Prozesse ein, und ich greife mit meiner administrativen Erfahrung in die Prozesse ein. Ich sehe energiegeladene Interaktionen zwischen jungen Menschen und Erwachsenen, Verzweiflung, Hilflosigkeit und auf allen Seiten Versuche, das Projekt zu „retten“.

Bereits am ersten Projekttag ist „Widerstand“ Thema – vor allem der Widerstand bei den Teilnehmenden, für die das Projekt doch spezifisch und dazu partizipativ geplant war. Was war die Motivation, sich dem Projekt wiederholt zu entziehen? Was hat die Schülerinnen und Schüler bewogen, Themen, Arbeitsformen und Ziele des Projekts abzulehnen?

Ich möchte am Beispiel dieses Projekts die Bedeutung von Widerstand ergründen. Es geht mir auch darum, zu erklären, inwiefern es hilfreich sein kann, Widerstand aus einer Perspektive zu betrachten, von der aus sein Nutzen sichtbar wird, und wie man diesen Nutzen für weitere Projekte und deren Beteiligte produktiv machen kann.

EIN KUNSTPROJEKT MIT HINDERNISSEN

Rahmenbedingungen/Vorbereitung

Das Projekt entstand auf Initiative der Klassenlehrerin einer 7. Klasse. „Theater und mehr Kunst wären gut für die Schülerinnen und Schüler“, so formulierte sie meinen Auftrag. Ich arrangierte den Kontakt zur Gemäldegalerie Berlin und lud eine Theaterpädagogin und eine Regisseurin ein, um mit der Lehrerin und mir ein Konzept zu entwickeln, das beide Kunstfelder miteinander verbinden sollte. Konzipiert wurde ein Projekt, in dem es um die Kontaktaufnahme zu Kunst ging (zu italienischer Kunst¹, also Besuche im Museum mit hohem Anteil an italienischer Malerei aus vier Jahrhunderten). Es ging auch um die Entwicklung einer Performance im Museum, die Bezug auf die Werke nimmt und sich mit dem Wert von Kunst auseinandersetzt. Ein weiteres Ziel war es, die Klassengemeinschaft zu entwickeln, gemeinschaftliches Handeln und Arbeiten zu etablieren und die Klasse in der Schule sichtbar zu machen. Die Künstlerin besuchte die Klasse ein halbes Schuljahr lang wöchentlich für 90-minütige Workshops. Diese sollten die Schülerinnen und Schüler auf eine Projektwoche im Museum vorbereiten.

Staffel 1: Theater in der Gemäldegalerie

Bereits in den ersten Unterrichtswshops mit der Klasse wurde klar, dass die zwölf Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse unzufrieden waren. Es zeigten sich Langeweile, Passivität, Ablehnung. Erster Tiefpunkt war der zweite Besuch des Museums, bei dem die Gruppe mir als Begleiter Pädophilie und Kinderpornoabsichten unterstellte. Die Klasse war in Aufregung geraten, weil ich sie im Museum zur Dokumentation dieses Projekts mit dem Handy fotografierte. Vermutlich sahen sich die Schülerinnen und Schüler in dieser außerschulischen Veranstaltung (einer Führung durch einen Vermittler im Museum) in schulische Vermittlungslogik und -disziplin zurückversetzt. Um den beteiligten und begleitenden Erwachsenen ein klares Signal des Widerstands gegen Inhalt und Durchführung zu geben, wurde das im schulischen Umfeld derzeit sensibelste Thema eingesetzt: sexueller Missbrauch und Missbrauch mittels digitaler Medien (Cybermobbing). Einem Erwachsenen diesen Vorwurf zu machen, bedeutete, mit hoher Sicherheit eine Unterbrechung der Veranstaltung zu erwirken. Wir holten die Schülerinnen und Schüler zu einer Sitzung in der Garderobe zusammen, ich stellte mich ihren Fragen und zeigte ihnen alle Fotos unter der Maßgabe, diejenigen Bilder zu löschen, die nicht verwendet werden sollten. Retrospektiv könnte dieser Vorfall als Präzedenzfall für Widerstandsstrategien der Schülerinnen und Schüler bezeichnet werden. Sie produzierten Situationen, die in der Schule zuallererst den Unterricht unterbrechen.

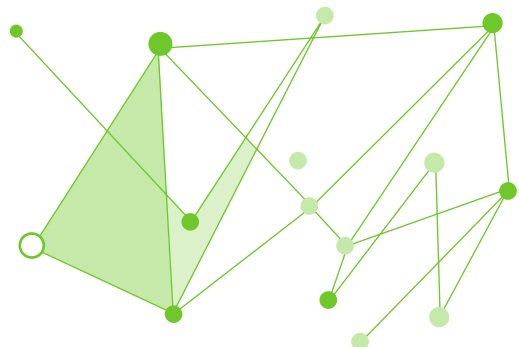
Diese Unterbrechungs- und Widerstandsmuster wiederholten sich als offen gezeigter Unwille während der nur wenig später durchgeführten Projektwoche. Schülerinnen und Schüler führten Kleinkriege gegeneinander. Redebeiträge wurden überbrüllt und die Theaterarbeit bei jeder Probe, Übung und Präsentation gestört. Schülerinnen und Schüler warfen sich zu Boden, lachten sich gegenseitig aus, weigerten sich, die Arbeitsvorschläge der Regisseurin auszuführen. Das Lernen und Proben bereits entwickelter Szenen gelang nur in kurzen Abschnitten. Die Störungen hielten an, unabhängig davon, ob die Klassenlehrerin präsent war oder nicht, ob fotografiert wurde oder nicht, ob Arbeits- und Pausenzeiten vereinbart waren oder nicht. Alle fühlten sich gleichermaßen behindert, gestört, gereizt und frustriert.

Trotzdem entstand während dieser Woche eine zehnmünütige Performance: sprechende, lebende Bilder und ein Interview mit geladenen Experten im Museum. Die Aufführung fand mit ausgewählten Gästen der Darstellenden im Probenraum der Schule statt.

ERKLÄRUNGSVERSUCHE

Die Schülerinnen und Schüler weigerten sich, in ein Projekt einbezogen zu werden, dessen Entstehungszusammenhänge sie nicht mitbestimmen konnten. Sie attackierten damit die alltägliche Entscheidungsmacht der Institution Schule. „Uns hat keiner gefragt! Wir wollten zum Fußballturnier gehen“, sagte der am Projekt und seinen Inhalten sonst sehr interessierte informelle Wortführer der Klasse. Die Vorstellung von Partizipation der Organisierenden² deckte sich nicht mit den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler. So kollidierte die strukturelle Beteiligungsverpflichtung mit einer in kulturellen Bildungsprojekten eher implizit verstandenen Partizipation. Wir hatten die Zwangssituation, als die Unterricht von Schülerinnen und Schülern häufig wahrgenommen wird, aktualisiert und die entsprechenden Reaktionen erhalten.

„An die italienische Klasse denkt niemand. Wir werden in der Schule nicht wahrgenommen!“, waren weitere Vorwürfe gegen das Projekt. Eine Selbstwahrnehmung der Ausgrenzung und Marginalisierung wird hier deutlich und ein intuitives Verstehen, dass man die Zuordnung zu einer Kulturgruppe nicht selbst bestimmt. Der Migrationstheoretiker Paul Mecheril bezeichnet die Ergebnisse dieser normativen Kulturzuschreibungen in der Migrationsgesellschaft als „Zugehörigkeitsordnungen“³. Mit der Zuschreibung einer italienischen „Kulturzugehörigkeit“⁴ hatten wir also eine Grenze zwischen einem „Wir“, einem vermuteten italienischen „Nicht-Wir“, einem „Uns“ (Kulturkenner) und „Jenen“ (Kulturlernende) produziert. Auch dagegen lehnten sich die Schülerinnen und Schüler auf.



KORREKTURBEDARF

Die beiderseitige Unzufriedenheit über Verlauf und Ergebnis rief nach Veränderungen des Projekts. Ich führte Gespräche mit der Lehrerin, den Schülerinnen und Schülern, der Schulleitung, der Sozialarbeiterin und der Künstlerin, zumeist gemeinsam mit mehreren Beteiligten. Das Projekt wurde mit allen neu verhandelt. Damit sollte Schulhegemonialität entkräftet und für Schülerinnen und Schüler Mitsprache und Mitbestimmung gesichert werden. Wir erwirkten, dass der Wunsch der Schulleitung nach einer öffentlichen Performance der Entscheidung der Gruppe untergeordnet wurde. Ferner kam die Schulsozialarbeiterin als Prozessbegleiterin für die Entwicklungsphase des Projekts hinzu. Das Projekt wurde aus unserer Sicht zu einem wirklichen partizipativen Projekt, das die Wünsche der Klasse einbezog und umsetzte.

Die Schule entwickelte schließlich ein ganzjähriges Projekt mit jeweils fünf vorbereitenden Projekttagen und einer Projektwoche pro Halbjahr. Die Anbindung an das Museum blieb optional, Theater blieb künstlerische Arbeitsform. Ziel des ersten Halbjahres war es, dialogisch und prozessorientiert Themen und Arbeitsformen zu erforschen und Theater Techniken zu vermitteln. Im zweiten Halbjahr sollte dann eine Performance/Präsentation entwickelt werden und das Ergebnis sein.

Staffel 2: Schul-TV Total

Obwohl die bisherigen Störfaktoren unserer Meinung nach nun ausgeräumt waren, gelang im Auftakttreffen dennoch kein Dialog mit der Gruppe. Wieder standen Künstlerin und Kulturagent vor einer Klasse, die herumschrie, mit Papier warf, Stühle umschmiss, auf den Tischen herumlief und keine Frage beantwortete. Erst mit unserem Signal abzubrechen, zeigten sich Einsicht und Interesse für ein Gespräch. Wir besprachen im Kreis, wie die Klasse arbeiten wolle, und sie entschied sich zu teilen⁵: in eine Gruppe, die Theater machen wollte, und eine Gruppe, die Unterricht machte. Die Theatergruppe erarbeitete vertraulich eine Liste mit relevanten Themen und vereinbarte mit der Künstlerin die Erarbeitung einer Performance. Die Schulküche wurde unser Arbeitsraum. Alle waren froh, nicht in dem kleinen Theaterprobenraum vom letzten Mal zu arbeiten. Die Schülerinnen und Schüler schrieben Texte, recherchierten und erarbeiteten zwei textfreie Performances/Szenen zu Gewalt auf dem Schulhof

und bereiteten eine Improvisation für eine TV-Showeinlage mit Experten vor.

Auch hier traten Störungen auf, so beispielsweise bei der Aufteilung von Aufgaben (wer schreibt was mit wem, wer sucht die Musik oder Requisiten aus?) und bei den Proben der einzelnen Szenen (ein Beispiel: „Darf der mich schlagen bei der Gewaltszene?“). Störungen gab es auch, wenn die andere Hälfte der Klasse in deren Stundenpausen mitten in Übungen oder Probenaufführungen hereinplatzte. Dabei wurde ein Handy geklaut, wofür wir die Klasse zusammenholten, um den Vorfall zu klären.

Ergebnis der Woche war eine ca. 15-minütige Performance, die vor dem Teil der Klasse aufgeführt wurde, der an der Theaterarbeit nicht teilgenommen hatte. Darin enthalten waren Szenen aus dem Schulalltag mit Mobbing und Handyzocken. Die jungen Darstellerinnen und Darsteller spielten eine Pädagogik-Hardlinerin und eine Schulreformerin, die in einer TV-Show zu Themen wie Schultoiletten und Raumgestaltung, Überwachung, Schulautorität und Nichtbeteiligung bei wichtigen Entscheidungen Rede und Antwort standen.

ERKLÄRUNGSVERSUCHE

In dieser Phase wurde der Verpflichtungscharakter des Projekts verhandelt. Erst die gemeinsame Entscheidung, wer mitmacht und wer nicht, ließ den Widerstandsdruck sinken. Der ursprünglich nach „außen“ gerichtete Widerstand ging nun in Kämpfe um Selbstbestimmungsmacht beziehungsweise Machtübernahme innerhalb der Gruppe über. Jetzt wurde die strukturelle Macht des Systems Schule generell diskutiert: „Wer sagt was und dürfen wir das?“ Ergebnis dieser Suchprozesse waren Fragen, die in den Szenen der Schülerinnen und Schüler gestellt wurden: „Wer entscheidet für uns über Toilettenschlösser, über Pausen und Ferienzeiten, Einrichtung von Klassenzimmern, über Unterrichtsinhalte und -formen und über die Regelungen bei Gewalt und Diebstahl?“

Für uns als Organisierende war das ein wichtiger Erfolg, weil genau jene Themen, die ursprünglich zu Widerstand geführt hatten, jetzt endlich zur Sprache gekommen waren und eine künstlerische Form gefunden hatten. Es war also gelungen, mit den Mitteln der Kunst und des Projekts Machtverhältnisse sichtbar und ästhetisch erfahrbar zu machen.

KORREKTURBEDARF

In dieser Phase schien es keinen weiteren Korrekturbedarf zu geben. Die Intervention durch Dialog und Mitbestimmung hatte das Projekt weiterentwickelt. Es blieben zwei Ziele. Die Klasse sollte nicht mehr geteilt an einem künstlerischen Ergebnis arbeiten, und wir wollten aus Selbstbestimmung auch Selbstermächtigungserfahrung entstehen lassen. Nachdem die Teilnehmenden so klar ihre Wünsche und Forderungen formuliert hatten, wünschten wir uns mehr Öffentlichkeit in der Schule. Lehrkräfte und Schülerschaft sollten für die Themen der Gruppe mit einer Performance sensibilisiert werden, denn eine schulöffentliche Aufführung hätte durchaus das Potenzial, Veränderungsprozesse im Schulalltag anzustoßen.

Staffel 3: Kochduell/Abbruch

Vier Monate später saßen der Kulturagent und die Künstlerin wieder vor einer schreienden Klasse. Ohrenbetäubende Gesprächslautstärke, dauerndes Unterbrechen der Sprechenden, an uns und aneinander gerichtete Beleidigungen und das Herumrennen im Klassenzimmer machten es uns sehr schwer, den Dialog, wie er beim letzten Mal in Gang gekommen war, wieder aufzugreifen und weiterzuführen.

In mühsamer Verhandlung gelang eine Einigung auf ein Fernsehformat auf der Bühne: ein TV-Kochduell. Wieder sollte die Schulküche Bühne, Proben- und Aufführungsort werden. Unter der Bedingung, kein Publikum einladen zu müssen, willigte die Klasse zu einer Live-Übertragung in die Aula ein. Dort hätte dann das Publikum als Kritiker und Multiplikator der Show fungiert.

Doch schon am ersten Tag der Projektwoche entwickelte sich das Fernseh-Koch-Duell zu einem Krieg zwischen Künstlerin auf der einen Seite und Schülerinnen und Schülern auf der anderen. Da Kochen ein Teil der Aufführung war, verwandelte sich die Küche von einer Bühne in ein Schlachtfeld. Es wurde mit Messern herumgefuchelt, Pfannen verschmorten, Töpfe mit heißem Wasser kochten über. Schülerinnen und Schüler stellten sich auf die Tische, schrien sich gegenseitig an und beleidigten die Künstlerin auf Italienisch. Der Aufstand, der dieses Projekt von Anfang an begleitet hatte, brach schließlich voll aus. Aus Erwägungen der körperlichen wie seelischen Unversehrtheit der Beteiligten und in Rücksprache mit mir

beendeten Künstlerin und Künstler die Projektarbeit. Alle kehrten in ihren jeweiligen Alltag zurück.

Projektergebnisse und weiterführende Gedanken

Das unvermittelte Ende des Projekts als Scheitern zu bezeichnen, wäre angesichts der vielen Bemühungen, Überlegungen, Verhandlungen und Entwicklungsschritte aus meiner Sicht nicht angemessen. Zwar wurden die formulierten Ziele des Projekts nicht zuletzt deshalb nur unvollständig erreicht, weil der anvisierte Abschluss mit Aufführung nicht stattfand. Jedoch wären die bei allen Involvierten angeregten Lernprozesse und die damit einhergegangenen praktischen sowie theoretischen Neuorientierungen ohne die oben beschriebenen Ereignisse nie möglich gewesen.

Die messbaren und wahrnehmbaren zentralen Ergebnisse für die Schülerinnen und Schüler waren beispielsweise:

Begegnung mit Kunst und Kunstorten – Bekanntmachung mit Theater als Kunstform und Kommunikationsmedium – künstlerische Entscheidungsbefähigung – Umgang und Einsatz von Sprache und Performance als Transportmedium eigener Vorstellungen und Forderungen – Verhandlung und Entscheidungen über Formen und Inhalte einer künstlerischen Präsentation – gemeinschaftlicher Dialog und Klärung von Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der eigenen künstlerischen Arbeit in der Schule.

Die vorausgegangene Beschreibung zeigt, dass Widerstand mehr ist als nur eine unbequeme Erscheinung in Projekten. Widerstand scheint mehr zu sein als nur Störung, Erschwernis und Behinderung in der Projektarbeit, die es mit Maßnahmen der Kontrolle und Disziplinierung zu minimieren gilt.



Wie anfangs angekündigt, bietet es sich an dieser Stelle an, die Perspektive auf Widerstand zu wechseln und dessen Funktion und vor allem Nutzen nicht nur für Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Projektarbeit insgesamt genauer zu untersuchen.

PARTIZIPATION VERSUS WIDERSTAND?

Widerstand tritt als alltägliches Phänomen immer dann auf, wenn Machtunterschiede und Verringerung von Freiheitsgraden wahrgenommen werden.⁶ Daher ist Widerstand allen sozialen Systemen immanent, in denen es Zwänge und Rahmenbedingungen gibt, die für das Individuum nicht verhandelbar sind. Sie sind spezifisch für jede Organisation/Institution und sie formen und bestimmen Denken und Handeln dieses Systems. In der Schule sind solche nicht verhandelbaren Prämissen Anwesenheitspflicht, Ausführungspflicht, Einhaltung der Disziplin und so weiter. Weitere Prämissen sind beispielsweise die Unterscheidung in Vermittelnde und Lernende, Entscheider und Nichtentscheider, Anweisende und Ausführende.⁷

Eine ungleiche Verteilung von Handlungs- und Entscheidungsmacht und die fehlende Beteiligungsfreiheit sind vor allem für Schülerinnen und Schüler ein entscheidender Anlass für den Machtkampf im System. Das gilt besonders für Projekte der kulturellen Bildung, weil dort Freiwilligkeit und Mitgestaltung eine Prämisse darstellen, die mit den beschriebenen Prämissen des Systems Schule kollidieren. Verweigerung bewerkstelligt hier vor allem eins: Spielräume zu eröffnen, um Machtverhältnisse neu zu verhandeln.⁸

Ein weiteres Machtgefälle entsteht, wenn Künstlerinnen und Künstler (aber auch Kulturagentinnen und Kulturagenten) als Experten eingesetzt werden. Als Wissens- und Fähigkeitsmächtige besteht ihre Aufgabe darin, Vermittlung, Lernen und Veränderung zu bewerkstelligen. Ist Lernen strukturell auf diese Weise eingerichtet (wie auch im herkömmlichen Unterricht), ist es eine Einbahnstraße, auf der allein Schülerinnen und Schüler unterwegs sind. Lernen ist dann „ein linearer und dualistischer Begriff und setzt eine Polarität von [Lernendem] und [Begleiter] voraus“.⁹ Die alleinige Verantwortung für Veränderung wird damit an die schulisch Lernenden abgegeben. Einzige Chance, Beteiligung und Kompetenzträgerschaft und damit (Veränderungs-)Macht zu erfahren, ist folglich paradoxerweise, sich durch Nichtbeteiligung zu verweigern und sich gegen die Macht des Systems Schule zu stellen – also sich zu ermächtigen.

Versteht sich Lernen und Vermittlung jedoch als Anregung zum Prozess der inneren und äußeren Änderung beziehungsweise Entwicklung, dann könnte Lernen bei allen Beteiligten eines Systems (einer Gruppe von Menschen in einem Projekt) stattfinden. Damit wäre das Machtgefälle einer wie oben beschriebenen linearen und polaren Lern- und Vermittlungsstrategie entkräftet, und Widerstand und Verweigerung könnten minimiert werden. Die einseitige Zuweisung der Lernpflicht an die Schülerinnen und Schüler wäre entschärft, und Lernen würde sich demokratisieren.

Kulturelle Bildungsprojekte sind dementsprechend eine Chance, sich als Motor für Veränderung von Lernkultur zu verstehen. Sie sind nicht nur Impulsgeber für Erfahrungen mit Kultur und Kunst, sie sind vor allem Prozessinstrumente, mit denen alle Beteiligte miteinander und voneinander lernen können. Projekte kultureller Bildung sind damit ebenso Reflexionsinstrumente,¹⁰ die es den Initiatorinnen und Initiatoren sowie Durchführenden erlauben, mit den Schülerinnen und Schülern vor allem das Lernen selbst ins Visier zu nehmen. Sie können auf diese Weise Änderungen in der Beziehung aller Beteiligten zueinander, zur Schule und zur Welt außerhalb der Schule in Gang setzen.

Abschließend möchte ich noch einen Gedanken von Paul Mecheril aufgreifen. Seine Analyse von „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen“ thematisiert normierende und diskursive Machtverhältnisse in der Gesellschaft aus dem Blickwinkel der Migrationspolitik. Dies betrifft viele Schulklassen in urbanen Ballungszentren, die aus Jugendlichen bestehen, die sich zwischen kulturellen Systemen hin und her bewegen und sich dauernd zwischen Selbstverortung und Fremdverortung befinden. Für junge Menschen in dieser Situation fordert er deshalb von kultureller Bildung, „einen ästhetischen Rahmen zu schaffen, in dem Lernende mit Hilfe des Gestaltens (qua) symbolischer Formen Positionen und sich selbst in dieser Ordnung nicht nur kennenlernen, sondern auch ausprobieren, anprobieren, verändern und verwerfen“.¹¹

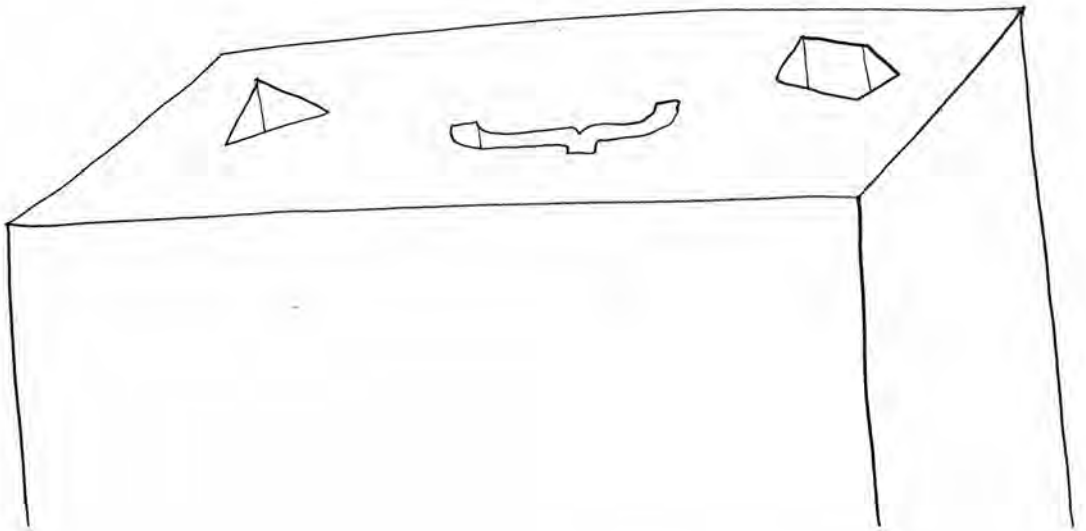
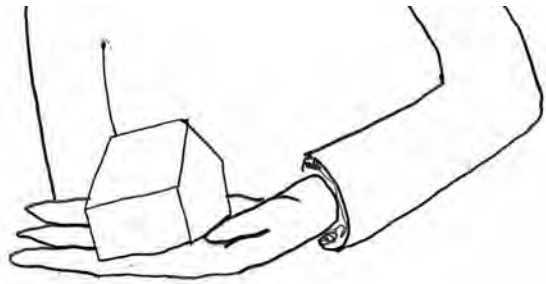
Mecheril spricht damit die Bedeutung der Selbstermächtigung der Schülerinnen und Schüler – also die Umverteilung von Macht – an, die in der kulturellen Bildung möglich und nötig ist. Für diese Selbstermächtigungsarbeit in der Bildung zeigt auch das hier beschriebene Projekt, wie hilfreich die Achtsamkeit gegenüber Phänomenen des Widerstands ist.

Widerstand stellt somit eine Interaktionsfigur und eine Signalstrategie dar, die auf Asymmetrien der Machtverhältnisse innerhalb eines Systems hinweist. Wird er ernst genommen, bietet sich die Chance, Arbeits- und Lernzusammenhänge sowie persönliche und künstlerische Entwicklung zu reflektieren. Wider-

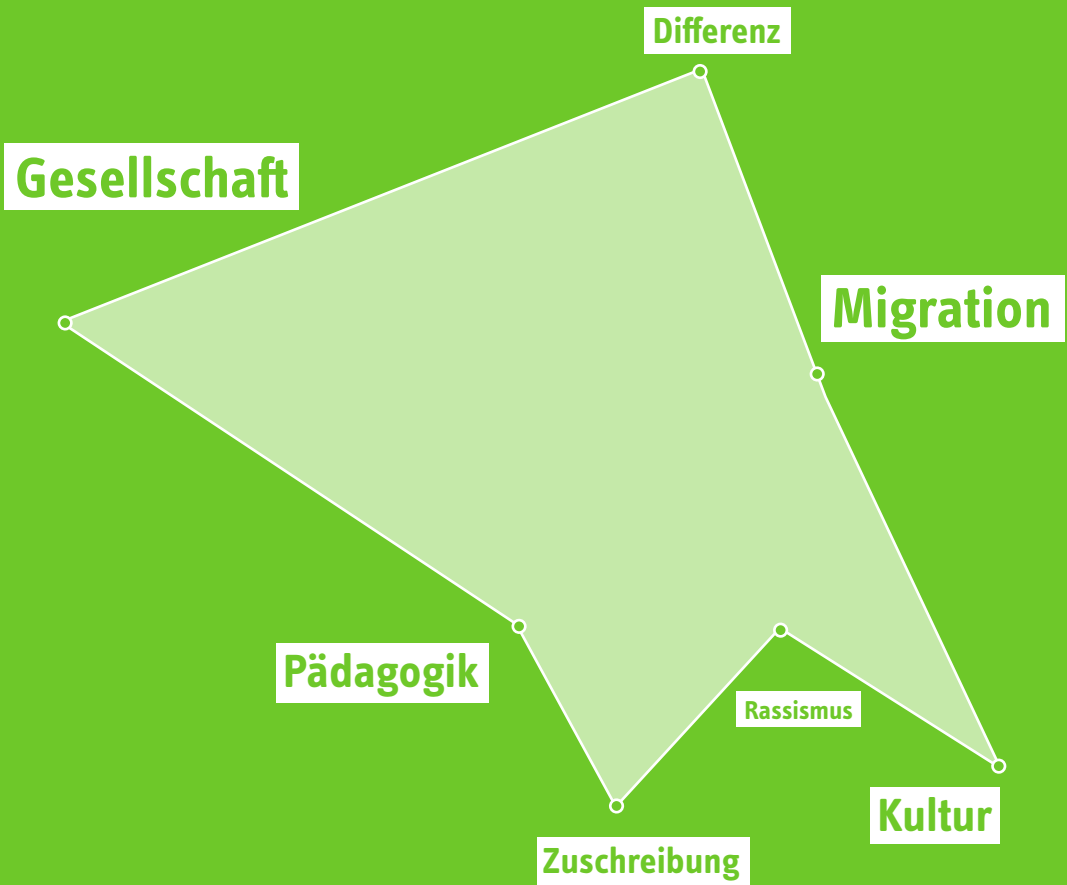
stand gehört damit zu den Ressourcen, die spezifisch auf Veränderungsbedarf in Institutionen und ihren Strukturen hinweisen und Veränderungen überhaupt erst auslösen. ←

* Kulturagent in Berlin

- 1 Italienische Kunst deshalb, weil die Klasse eine zweisprachig unterrichtete italienische Europaschulklasse (SESB) ist. Die Schülerinnen und Schüler sind teils in Deutschland, teils in Italien geboren, einige stammen aus dem Süden Italiens, andere aus dem Norden. Es ist aber auch ein Jugendlicher mit einem polnischen Elternteil im Klassenverband.
- 2 Nora Sternfeld stellt sich gegen die „hegemoniale“ Auffassung von Partizipation, die nur Freiräume einräumt. „Ich schlage vor, Partizipation nicht als bloßes ‚Mitmachen‘ zu begreifen, sondern als eine Form der Teilnahme und Teilhabe, die die Bedingungen des Teilnehmens selbst ins Spiel bringt.“ Vgl. „Partizipation und der dritte Raum. Constanze Eckert im Gespräch mit Nora Sternfeld“, in diesem Modul, S. 47-49.
- 3 „Gegenstand der Migrationspädagogik sind insofern die durch Migrationsphänomene bestätigten und hervorgebrachten Zugehörigkeitsordnungen und insbesondere die Frage, wie diese Ordnungen in bildungsinstitutionellen Kontexten hergestellt, aber auch, wie sie verändert werden können.“ Vgl. Mecheril, Paul: „Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen“, in diesem Modul, S. 113-119.
- 4 Mecheril meint dazu, dass kulturelle Zugehörigkeit oder „Herkunft“ keiner expliziten Zuweisung bedürfen. Er fordert, dass sich nur durch das Ende einer Differenzzuschreibungspolitik gesellschaftliche Änderungen, politische wie individuelle, erzeugen lassen. „Neben dem Gleichheitsgrundsatz, neben dem Prinzip der Anerkennung von Identitätswürfen muss mithin auch das paradoxe Moment der Anerkennung der Unmöglichkeit der Anerkennung ein Moment allgemeiner Bildung in der Migrationsgesellschaft“ sein. Vgl. ebd.
- 5 Die freiwillige Teilnahme für das Projekt wurde hiermit eingeführt – wobei echte Freiwilligkeit durch die Schulpflicht ja nicht möglich ist. Nicht uninteressant ist die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem größten Engagement und der bisher am deutlichsten sichtbaren Befähigung sich von jenen trennten, die am meisten Störungen produziert hatten.
- 6 Widerstand wird auch als Reaktanz bezeichnet und beschreibt „die Tendenz, den Empfehlungen oder Weisungen anderer zu widerstehen [...]. Die Stärke der Reaktanz ist abhängig von der Wichtigkeit, die ein Individuum seiner Freiheit beimisst.“ Siehe Conen, Marie Luise; Cecchin, Gianfranco: *Wie kann ich ihnen helfen, mich wieder loszuwerden. Therapie und Beratung mit unmotivierten Klienten und in Zwangskontexten*, Heidelberg 2013, S. 83f.
- 7 Diese Prämissen „bewältigen Ambivalenz und Ambiguität und ermöglichen all jenen, die sich nach ihnen richten müssen/können/wollen, so zu tun, als ob die Welt eindeutig beschreibbar und bewertbar wäre. Entscheidungen wirken als Prämissen für weitere Entscheidungen.“ Vgl. Simon, Fritz B.: *Einführung in die systemische Organisationstheorie*, Heidelberg 2013, S. 70ff.
- 8 Vgl. Conen; M.-L.; Cecchin, G., a. a. O., S. 85f.
- 9 Wetzel, N. A.: „Zum Begriff des Widerstandes in der Familientherapie“, in: Petzold, H. (Hg.): *Widerstand. Ein strittiges Konzept in der Psychotherapie*, Paderborn 1981, S. 407-426, hier: S. 413.
- 10 Siehe: Pringle, Emily: „Der Wert der Reflexion“, in diesem Modul, S. 205-209.
- 11 Siehe: Mecheril, P., a. a. O.



DAS PROGRAMMPROFIL ABWEICHEND VOM SCHULPROFIL



PAUL MECHERIL

KULTURELL-ÄSTHETISCHE BILDUNG

Migrationspädagogische Anmerkungen¹

DIE ENTDECKUNG DER MIGRATION

In den letzten Jahren ist in der kulturell-ästhetischen Bildung im amtlich deutschsprachigen Raum das Interesse an der Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Migration deutlich gestiegen. Warum? Politisch und medial herrschte in Deutschland lange Zeit die Haltung vor, dass Phänomenen der Migration politisch, wissenschaftlich und kulturell letztlich keine besondere Aufmerksamkeit zu widmen sei. Bis Ende der 1990er Jahre war die offizielle Selbstdarstellung der Bundesrepublik hartnäckig von der „Lebenslüge“ dominiert, Deutschland sei kein Einwanderungsland.² Diese politische Irreführung und Ignoranz haben zweifelsohne die sozialen Folgen von Migration verkannt und eine zum Teil überaus problematische Entwicklung nach sich gezogen, deren Konsequenzen sich deutlich auch im Feld der Bildung und Erziehung zeigen. Auch im Bereich kulturell-ästhetischer Produktion – Theater, Musik oder Kunst – wurde die Migrationstatsache sozusagen in Bestätigung der politischen Weigerung kaum thematisiert. Gleiches gilt für den Bereich kulturell-ästhetischer Bildung, in dem sich bis zum 20. Jahrhundert lediglich vereinzelt Projekte fanden, in denen migrationsgesellschaftliche Themen behandelt wurden.³

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts hat sich das politische Szenario verändert. Ab 2000 prägen bedeutsame Momente des Ortsansässigkeitsprinzips die deutsche Staatsbürgerschaftsregelung. Zudem wurde 2005 das Zuwanderungsgesetz verabschiedet, das zum ersten Mal den Begriff der „Integration“ in einer migrationspolitischen Gesetzgebung verwendet. Zugleich macht

bereits der Name des Gesetzes seine restringierende Ausrichtung deutlich: „Gesetz zur Begrenzung und Steuerung von Zuwanderung“. Bezogen auf Migration wird hier das widersprüchliche Prinzip der An-Erkennung der Migrationstatsache und seiner politischen Regelung deutlich: die Neuformierung des Sozialen durch Grenzausdehnung bei gleichzeitiger restriktiver Begrenzung.

Gleichwohl hat sich seit Beginn des neuen Jahrtausends in Deutschland das Selbstverständnis durchgesetzt, dass die Anwesenheit von Migrant/innen weder marginal noch vorübergehend, sondern konstitutiv für die gesellschaftliche Wirklichkeit ist. Die öffentlichen Diskurse, politischen und medialen Debatten und Auseinandersetzungen der letzten Jahre in Deutschland verweisen darauf, dass Migration zu einem der wichtigsten Themen gesellschaftlicher Selbstverständigung der Gegenwart und Zukunft avanciert ist. Dass auch im Feld kulturell-ästhetischer Bildung in den letzten Jahren eine vermehrte Zuwendung zu migrationsgesellschaftlichen Fragen eine Rolle spielt,⁴ bestätigt die allgemeine Situation.

MIGRATIONSPÄDAGOGIK ALS KRITIK VON OTHERING-PROZESSEN

So begrüßenswert die Thematisierung der Migrationstatsache auch im Feld kulturell-ästhetischer Bildung ist, so sehr muss doch auf Folgendes hingewiesen werden: Die Thematisierung aufgrund von beispielsweise Praktiken der Projektförderung (wofür gibt es Geld?), aber auch aufgrund der in der Logik

des Feldes liegenden Gefahr der Kulturalisierung und Ästhetisierung des Sozialen läuft Gefahr, den problematischen Haupttendenzen der allgemeinen Thematisierung von Migration in den letzten knapp zwei Jahrzehnten nachzufolgen. Eine zentrale problematische Tendenz kann als „Othering“ bezeichnet werden.

„Othering“ hat sich als Schlüsselbegriff postkolonialer Theorienbildung etabliert. Im postkolonial-theoretischen Kontext von Gayatri Chakravorty Spivak neu geprägt, wird er seit den 1970er Jahren breit rezipiert. Nach Spivak erkennen kolonialisierte Subjekte sich erst durch dominante diskursive Praxen des kolonialen Zentrums als solche, und zwar in Abhängigkeit zu diesen.⁵ Kolonialisierende Praxen bringen Subjekte hervor. Eine andere Perspektive fokussiert die diskursive Praxis, die Andere zu Anderen macht und dadurch ein kollektives Selbstbild erzeugt. Diese Perspektive wurde vor allem durch die Arbeiten von Edward Said zur Konstruktion des „Orient“ als antagonistisches Gegenbild des „Okzidents“ bekannt und einflussreich. In seinem Werk „Orientalism“⁶, das als Gründungsdokument postkolonialer Theorie angesehen werden kann,⁷ analysiert Said jene diskursiven Praktiken, die „den Orient“ und „die Orientalen“ erst hervorbringen und in einer konstitutiven Relation zum Selbstbild des „Westens“ stellen. Die Mechanismen und die Wirkmächtigkeit dieser Praxen lassen sich – so Said – nur im Kontext des europäischen Imperialismus und dadurch als Legitimierungs- und Stabilisierungspraxis von Herrschaftsansprüchen gegenüber den konstruierten „Anderen“ verstehen. In dieser Perspektive lässt sich „Othering“ als doppelter Prozess verstehen: Die „Anderen“ werden durch bestimmte Wissensproduktionspraxen konstruiert, die koloniale Herrschaftsbildung legitimieren; es ist aber zugleich diese (politisch, wirtschaftliche und kulturelle) hegemoniale Intention, die diese epistemischen Praxen als „plausibel“ und „nützlich“ erscheinen lässt.

Der Begriff des „Otherings“ kann nun für gegenwärtige, postkoloniale migrationsgesellschaftliche Verhältnisse genutzt werden, um Prozesse der Herstellung der Anderen zu erkennen und zu untersuchen. Unter der Perspektive „Othering“ werden spezifische Kontexte und Prozesse der Subjektivierung deutlich, die Produkt der Institutionalisierung des „objektiven“ hegemonialen Wissens über die Anderen in einem politischen Machtzusammenhang sind. Die diskursive Hervorbringung beispielsweise der „Menschen mit Migrationshintergrund“ ist hierbei als eine Praxis zu

verstehen, die nicht von einer Machtinstanz zentral ausgeübt wird, sondern vielmehr in einem komplexen Prozess, an dem viele Akteure beteiligt sind und der viele Ebenen umfasst, zustande kommt. Die Subjektivierungspraktiken, mit denen wir es zu tun haben, haben für bestimmte Subjekte alltägliche, lebensweltliche Konsequenzen, die nach einem analytischen Instrumentarium verlangen. Die Perspektive Migrationspädagogik bezeichnet einen entsprechenden Versuch. Mit ihr rücken *natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen* in der Migrationsgesellschaft, die *Macht* (der Unterscheidung), die von diesen Ordnungen ausgeht, sowie die in und mittels dieser Ordnungen ermöglichten und verhinderten Bildungsprozesse in den Fokus.

Migration stellt die legitime oder illegitime, die offene oder heimliche, die gewollte oder ungewollte Überschreitung imaginiert-faktischer Grenzen (etwa eines Nationalstaates oder der Europäischen Union) durch Menschen und Lebensformen dar: Grenzen, die durch natio-ethno-kulturelle Ordnungen vorgegeben sind und gewissermaßen durch diese Ordnungen entstehen und ihre Kraft entfalten. Erfahrungen von (fragloser, verwehrt, prekärer) Zugehörigkeit sind nur denkbar, weil es eine politische, interaktive und semantische Ordnung der (natio-ethno-kulturellen) Zugehörigkeit gibt. Ohne (Zugehörigkeits-)Ordnung keine (Zugehörigkeits-)Erfahrung. Um die analytischen Elemente der hier bedeutsamen Ordnung näher zu bestimmen, macht es Sinn, in einer idealtypischen Einstellung nach den Bedingungen zu fragen, unter denen Menschen sagen würden, sie seien einem natio-ethno-kulturellen Kontext fraglos zugehörig. Menschen tun dies, wenn sie sich selbst als *symbolisches Mitglied* des Kontextes erkennen und von bedeutsamen Anderen als Mitglied erkannt werden, wenn sie in dem Kontext in einer ihnen gemäßen Weise „wirksam“ und schließlich an den Kontext „lebensgeschichtlich gebunden“ sind. Symbolische Mitgliedschaft, habituelle Wirksamkeit und biografisierende Verbundenheit sind mithin die Konstitute fragloser natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit.⁸

Migrationspädagogik bezeichnet einen Blickwinkel, unter dem Fragen gestellt werden, die bedeutsam sind für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft. Die Rede ist hier von „Migrationsgesellschaft“ und nicht beispielsweise von Einwanderungsgesellschaft, weil der Begriff „Migration“ weiter gefasst ist als der der „Einwanderung“ und

dadurch einem größeren Spektrum an Wanderungsphänomenen gerecht wird. Der Ausdruck „Migration“ ist eine allgemeine Perspektive, mit der Phänomene erfasst werden, die für eine Migrationsgesellschaft kennzeichnend sind: Übersetzung oder Vermischung als Folge von Wanderungen, Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten, Phänomene der Zuschreibung von Fremdheit, Strukturen und Prozesse des Rassismus, Konstruktionen des und der Fremden oder auch die Erschaffung neuer Formen von Ethnizität.

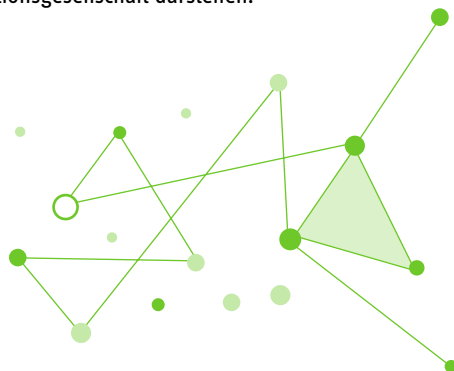
Eine zentrale Aufgabe der Migrationspädagogik besteht in der Beschäftigung mit der Frage, wie *der und die natio-ethno-kulturelle Andere* unter den Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Zugehörigkeitsordnungen erzeugt wird, welchen Beitrag pädagogische Diskurse und pädagogische Praxen hierzu leisten, und schließlich, welche Spielräume, es anders zu machen, pädagogischem Handeln zur Verfügung stehen. Gegenstand der Migrationspädagogik sind insofern die durch Migrationsphänomene bestätigten und hervorgebrachten Zugehörigkeitsordnungen und insbesondere die Frage, wie diese Ordnungen in bildungsinstitutionellen Kontexten hergestellt, aber auch, wie sie verändert werden können.

Der politisch-ethische Fluchtpunkt einer migrationspädagogisch informierten ästhetisch-kulturellen Bildung, der auf eine andere Weise des Sehens gerichtet ist und diese Weise erprobt, soll hier kurz charakterisiert werden. In Hinblick auf das Anliegen der Interkulturellen Pädagogik, also jener erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin, die sich mit migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen befasst, schreibt Georg Auernheimer: „Das Programm einer interkulturellen Bildung lässt sich auf zwei Grundprinzipien gründen: auf den Gleichheitsgrundsatz und den Grundsatz der Anerkennung anderer Identitätswürfe.“⁹

Der Gleichheitsgrundsatz allein kann aus einer Perspektive, die nicht nur von der Gegebenheit Differenz ausgeht, sondern dieser Differenz auch zu einem Recht verhelfen möchte, zufrieden stellen. Denn die Beschränkung auf Gleichheit tendiert zu einer Benachteiligung durch Gleichbehandlung. „Gerechtigkeit“, so Anerkennungsansätze, muss an eine Achtsamkeit für Unterschiede geknüpft sein, weil ansonsten jene Personen und Gruppen benachteiligt würden, die nicht der dominanten Lebensform zugehören. In dem

Augenblick aber, in dem der Anerkennungsansatz praktisch und konkret wird, bedeutet Anerkennung nichts anderes als: Anerkennung „gegebener“ Differenzen und Identitäten. In der Migrationsgesellschaft müssen diese Differenzen und Identitäten aber auch als Ausdruck von natio-ethno-kulturellen Macht- und Dominanzverhältnissen verstanden werden. Eine pädagogische Anerkennungspraxis, die sich bejahend auf den Subjektstatus der Individuen einer Migrationsgesellschaft bezieht, bezieht sich indirekt auch immer affirmativ auf die in dieser Gesellschaft geltenden formellen und informellen Machtverhältnisse, die diese Identitäten erst hervorbringen. Pädagogisches Handeln, das „Migrant/innen“ als „Migrant/innen“ anerkennt, bestätigt insofern das Schema, das zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ unterscheidet. Die Paradoxie, die hier anklängt, besteht darin, dass Handlungsfähigkeit an Anerkennungsverhältnisse geknüpft ist, Anerkennung aber den inferioren Status der Anderen bestätigt. Das Problem der Ansprache, der Wahrnehmung, der Einbeziehung und Anerkennung der Anderen in ihrer Andersheit, besteht darin, dass sie im Akt der Anerkennung die Logik, die das Anderssein und das Nicht-Anderssein produziert, wiederholt und bestätigt.

Mithin macht es Sinn, das Prinzip der Anerkennung durch das Wissen um die Unmöglichkeit der Anerkennung und der Einsicht, dass das, was nicht erkennbar und deshalb auch nicht anerkennbar ist, keinen Mangel bezeichnet, sondern anerkannt werden sollte. Das heißt: Es geht hier um eine Anerkennung der Nicht-Erkenbarkeit oder – angemessener formuliert – der Unbestimmbarkeit und um die Unbestimmtheit des und der Anderen. Neben dem Gleichheitsgrundsatz, neben dem Prinzip der Anerkennung von Identitätswürfen muss mithin auch das paradoxe Moment der Anerkennung der Unmöglichkeit der Anerkennung ein Moment allgemeiner Bildung in der Migrationsgesellschaft darstellen.



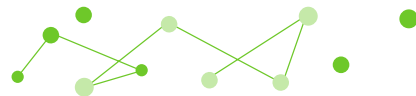
Der migrationspädagogische Ansatz interessiert sich für die Beschreibung und Analyse der dominanten Schemata und Praxen der Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem „Wir“ und „Nicht-Wir“ und weiterhin auch für die Stärkung und Ausweitung der Möglichkeiten der Verflüssigung und Versetzung dieser Schemata und Praxen. Migrationspädagogik ist also keine „Migrant/innen-Pädagogik“ in dem Sinne, dass es das erste Anliegen der Migrationspädagogik wäre, „die Migranten“ zu verändern. Anders als die pädagogischen Ansätze, die in erster Linie auf die Förderung (des zum Beispiel als Sprachkompetenz bezeichneten Vermögens, die hegemoniale Sprache im Standardregister zu sprechen) der „Migranten“ zielen, oder im Gegensatz zu Ansätzen, die die kulturelle Differenz zwischen „Migranten“ und „Nicht-Migrantinnen“ verringern oder akzeptieren wollen, kommen institutionelle und diskursive Ordnungen der Erzeugung (zum Beispiel ethnischer oder kultureller) Differenz sowie Möglichkeiten ihrer Veränderung in den migrationspädagogischen Blick.

Der Ausdruck „kulturelle Differenz“ wird zumeist benutzt, um zwischen „uns“ und jenen Personen(-gruppen) zu unterscheiden, die gewöhnlich als kulturell Differente imaginiert werden: „die Fremden“, „die Zuwanderer“, „die Anderen“, „die Ausländer“, „die Migrantinnen“, „Menschen mit Migrationshintergrund“ und so weiter. Und nur, weil es einen dominanten Diskurs gibt, in dem die Fremden, Anderen, Ausländer, Migrantinnen (und nur sie und sie nur in dieser Weise) der kulturellen Differenz bezichtigt werden, kann über besondere Voraussetzungen und Erfordernisse nachgedacht werden, mit der Differenz zu kulturell Anderen umzugehen. Da also in dominanten Diskursen „interkulturell“ mit „Migranten“ verknüpft ist, da die Praxis „interkulturell“ häufig als Praxis des „Otherings“ auftritt, können Sonderkompetenzen im Umgang mit Migrant/innen beispielsweise als interkulturelle Kompetenz nachgefragt werden.

Die kulturelle Besonderung von Menschen, die in der Migrationsgesellschaft als Andere gelten, trägt komplementär dazu bei, dass die andere Seite – Menschen „ohne Hintergrund“ – sich als nicht besonders, nicht integrationsbedürftig, sondern als normal und fraglos am richtigen Ort verstehen kann. In verwandter Weise hat Franz Hamburger dies als das Elend der Interkulturellen Pädagogik bezeichnet: „Es gibt unzählige Berichte über Besuche von Kindergartengruppen in Moscheen und ausländischen Familien, aber keine

Berichte über didaktisch analog konzipierte Besuche in Kirchen und deutschen Familien, um deren Kultur kennenzulernen. Das ist immer noch das Elend der Interkulturellen Pädagogik.“¹⁰ Aber selbst wenn man „deutsche Familien“ besuchen würde, um ihre Kultur kennenzulernen, wäre – da auch hier homogenisierende und pauschalisierende Zuschreibungen die Praxis strukturieren – das Elend der Interkulturellen Pädagogik nicht aufgehoben.

Ironischerweise ist gerade der akademische Diskurs der Interkulturellen Pädagogik mit dem Anspruch der Überwindung einer ausländerpädagogischen Zielgruppenorientierung im Zeichen des *allgemeinen* Stellenwerts kultureller Differenz und Zugehörigkeit angetreten. Ungeachtet des Anspruchs Interkultureller Pädagogik, nicht von einem etwa durch die Staatsangehörigkeit identifizierbaren, einem kulturell oder ethnisch oder lingual oder religiös spezifizierten Anderen auszugehen, sondern den Anderen gewissermaßen zu universalisieren, wird die Interkulturelle Pädagogik diskursiv vor allem dann in Anspruch genommen (etwa durch die nach dem sogenannten PISA-Schock intensivierten Forschungsförderungsprogramme, die nach den Schulleistungen der Anderen, also der der Schüler/innen mit sogenanntem Migrationshintergrund fragen), wenn es um die in der Migrationsgesellschaft *als* Andere Geltenden geht, die dadurch als Andere hergestellt werden.



Sobald Kultur als unveränderliche, wesenhafte Eigenschaft von Menschen entworfen und im Zusammenhang größerer sozialer Einheiten, etwa als Nationalkultur und dadurch eher statisch, gedacht wird, liegt der Rede und dem Gebrauch von „Kultur“ ein Verständnis zugrunde, das ein Äquivalent zu Rassekonstruktionen darstellt.

An Rassismus schließen kulturelle Argumentationen dann an, wenn äußere Unterschiede zwischen Menschen mit Entsprechungen „des Seelenlebens“ oder „Mentalitäten“ verknüpft werden und diese seelischen Unterschiede so gewertet werden, dass die unterschiedliche Verteilung von Privilegien legitimiert wird. Neuere Formen des Rassismus argumentieren „kulturalistisch“, indem sie unterschiedliche kulturelle Traditionen als inkompatibel ansehen. Der Begriff „Kultur“ ersetzt dabei den Begriff „Rasse“.

„Kulturelle Differenz“ dient hierbei im Anschluss an kolonial-rassistische Praxen auch dazu, die „nützlichen Anderen“ von den weniger „nützlichen Anderen“, die – in moderner Terminologie – „integrationsbereiten und -fähigen“ Anderen, von den das Gefüge gesellschaftlicher Ordnung problematisierenden Anderen („Wirtschaftsflüchtlinge“, „Armutsmigranten“), zu unterscheiden. In neueren Formen des Rassismus gilt es nicht mehr, die „rassistische Reinheit“ zu schützen, sondern eine authentische „kulturelle Identität“. In Debatten wie jener um die sogenannte Leitkultur werden Bezüge auf rassistische Unterscheidungen hergestellt, ohne dass dies den Akteuren bewusst sein muss. Statische, das Wesen größerer Kollektive behauptende Kulturverständnisse, die Assoziationen von Kulturen, Körpern und Territorien herstellen, wie sie nicht nur in politischen und medialen Debatten, sondern auch in pädagogischen Konzepten zu Interkulturellem Lernen oder Interkultureller Kompetenz anzutreffen sind, stellen insofern ein mögliches Versteck von Rassekonstruktionen dar.

Mit der migrationspädagogischen Perspektive wird eines der grundlegenden Ordnungsschemata moderner Staaten und Gesellschaften zum Thema, ist für diese doch konstitutiv, dass sie in einer komplexen, nicht immer widerspruchsfreien Weise zwischen denen, die dazugehören, und denen, die nicht dazugehören, unterscheiden. Das Bildungssystem und das pädagogische Handeln tragen hierbei zur Bestätigung der Unterscheidungsschemata bei, etwa dadurch, dass eine spezielle sozialarbeiterische „Migrantearbeit“ institutionalisiert ist, oder dadurch, dass die Schule optional auf Mechanismen ethnischer Diskriminierung zurückgreift;¹¹ sie besitzen aber prinzipiell auch die Möglichkeit, diese Schemata und die sie bestätigenden Praxen zu reflektieren und über Alternativen nachzudenken.

Unter der Perspektive der Migrationspädagogik ist es sinnvoll, sich diese Beglaubigungspraktiken genauer anzusehen. Es geht also unter dieser Perspektive nicht so sehr um die Frage, welche Kultur spezifische Migrantengruppen haben, wie diese Kultur zu beschreiben ist und wie unter den unterschiedlichen kulturellen Gruppen Verständigung möglich ist und so weiter, sondern es geht vielmehr um die Frage, aufgrund welcher kulturellen Praktiken in pädagogischen Zusammenhängen zwischen „Migranten“ und „Nicht-Migranten“ unterschieden wird, aufgrund welcher Bedingungen, „Migranten“ als Migranten

wahrgenommen werden, wie Kinder lernen, sich als „Nicht-Ausländerin“ oder „Fremde“ zu verstehen, und wie in alltäglichen Praxen innerhalb und außerhalb der offiziellen Orte neue, „widerständige“ Formen der Überschreitung der traditionellen Grenzen erprobt und eingeübt werden – um eine Erkundung also der Praxen, Lebensweisen und Geschichten, die sich dem eindeutigen Unterscheiden entziehen.

ÄSTHETISCHE ERFAHRUNG UND MIGRATIONS PÄDAGOGIK

Die (Ermöglichung von) Achtsamkeit für dieses alltagsweltlich kreative Potenzial von wandernden, nicht eindeutigen Positionen und hybriden Praxen ist meines Erachtens eine der zentralen Bezugspunkte migrationspädagogisch informierter ästhetisch-kultureller Bildung.

Nach John Dewey wird das Individuum durch die Umwelt beeinflusst, zugleich wirkt es auf seine Umwelt ein.¹² Zwar ereignet sich diese wechselseitige Beziehung unausgesetzt, sie wird nach Dewey aber nur in besonders und intensiv erlebten Momenten erhöhter Aufmerksamkeit wahrgenommen; in Situationen der Überraschung (etwa über einen Schmerz), der Verwunderung und des Erstaunens. Dann werden sich die und der Einzelne der eigenen Situation und ihrer/seiner selbst bewusst. Somit tragen solche Momente erhöhter Aufmerksamkeit, Momente der ästhetischen Erfahrung, zur Selbstkonstitution bei. Von den eher beiläufigen Erfahrungen des Alltags abgegrenzt, sind diese Momente für John Dewey als ästhetische Erfahrungen bildend. Gerade die ästhetische Erfahrung ist durch Reflexion, Rückbezug und Erinnerung, aber auch durch Proflexion und Vorwegnahme gekennzeichnet. In ästhetischen Erfahrungen werden wir also unserer selbst als Wahrnehmende gewahr.

Damit ist nicht schlicht ein Akt der Wahrnehmung gemeint, sondern erstens eine Wahrnehmung der Wahrnehmung und zweitens eine sinnlich qualifizierte Wahrnehmungswahrnehmung, die sich zwischen Genuss und Betrübnis ereignet, zwischen Unruhe und Befriedigung. Mit Deweys pragmatistischer Perspektive können wir ästhetische Erfahrung als eine Sorte „anderer Erfahrung“ verstehen, als Erfahrung eines Ereignisses, eines Gegenstandes, einer Landschaft, eines Handlungsvollzuges, eines anderen Menschen oder auch als Selbsterfahrung – Erfahrungen, die, von

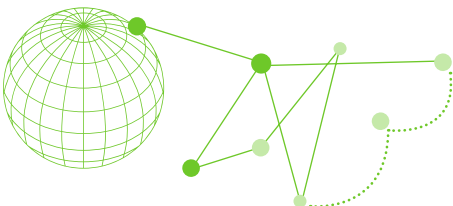
welcher Intensität und Dauer sie nun auch sein mögen, sich irgendwie unangemeldet und überraschend einstellen und derer man sich als solcher gewahr wird. In ästhetischen Erfahrungen setze ich mich mithin in einer doppelten Weise in ein Verhältnis zu mir und der Welt und werde in ein Verhältnis gesetzt: Ich nehme wahr und nehme wahr, dass ich wahrnehme.

Immer dort, wo Assoziationen und Verknüpfungen zwischen Wahrnehmungswahrnehmungen und kulturell und gesellschaftlich bedeutsamen Themenstellungen und Problemlagen gemacht werden, in denen sich ein Allgemeines anzeigt – und sei es, indem es sich entzieht –, sind Erfahrungen Teil potenzieller Bildungsprozesse. Neben dem Bezug auf Fragen und Probleme, die in dem Sinne allgemein sind, dass sie sich einer womöglich unbestimmt bleibenden Idee des kulturell oder (welt-)gesellschaftlich Allgemeinen annähern, weisen ästhetische Erfahrungen dann auf Prozesse ästhetischer Bildung, wenn die sinnliche Wahrnehmungswahrnehmung im Zusammenhang eines Prozesses der erfahrungsbegründeten Auseinandersetzung des und der Einzelnen steht, die ein politisch-ethisches Moment aufweist. Dieses Moment kreist um die Frage: Wie will und kann ich im Rahmen dessen, wie wir leben wollen und können, leben? „Bildung“ verstehe ich somit insgesamt als einen Ausdruck, der einen erfahrungsbegründeten und erfahrungsreflexiven Prozess adressiert, in dem sich der und die Einzelne zu kulturell und gesellschaftlich allgemeinen sowie politisch-ethischen Anfragen, Anliegen und Ansprachen verhalten. Ästhetische Bildung kann also weder auf die Kenntnis von Kunstwerken, Konzerten und Theaterstücken noch auf die Entwicklung formaler Qualitäten des Wahrnehmungsvermögens beschränkt werden, sondern meint den Prozess, in dem ästhetische Erfahrungen in einen Bezug zum Allgemeinen und dem, was als erstrebenswert gelten kann, gesetzt werden. Das gesellschaftlich und kulturell Allgemeine wie auch das, was als wünschenswert gelten darf, ist hierbei nicht nur unbestimmt und auch brüchig, fluide und spannungsreich, sondern wird auch so erfahren. Diese Unbestimmtheit zeigt sich in ästhetischer Erfahrung in einer offenkundigen Weise.

ERKUNDUNG UND BEFRAGUNG DER ORDNUNGEN ALS ANLIEGEN KULTURELL-ÄSTHETISCHER BILDUNG IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT

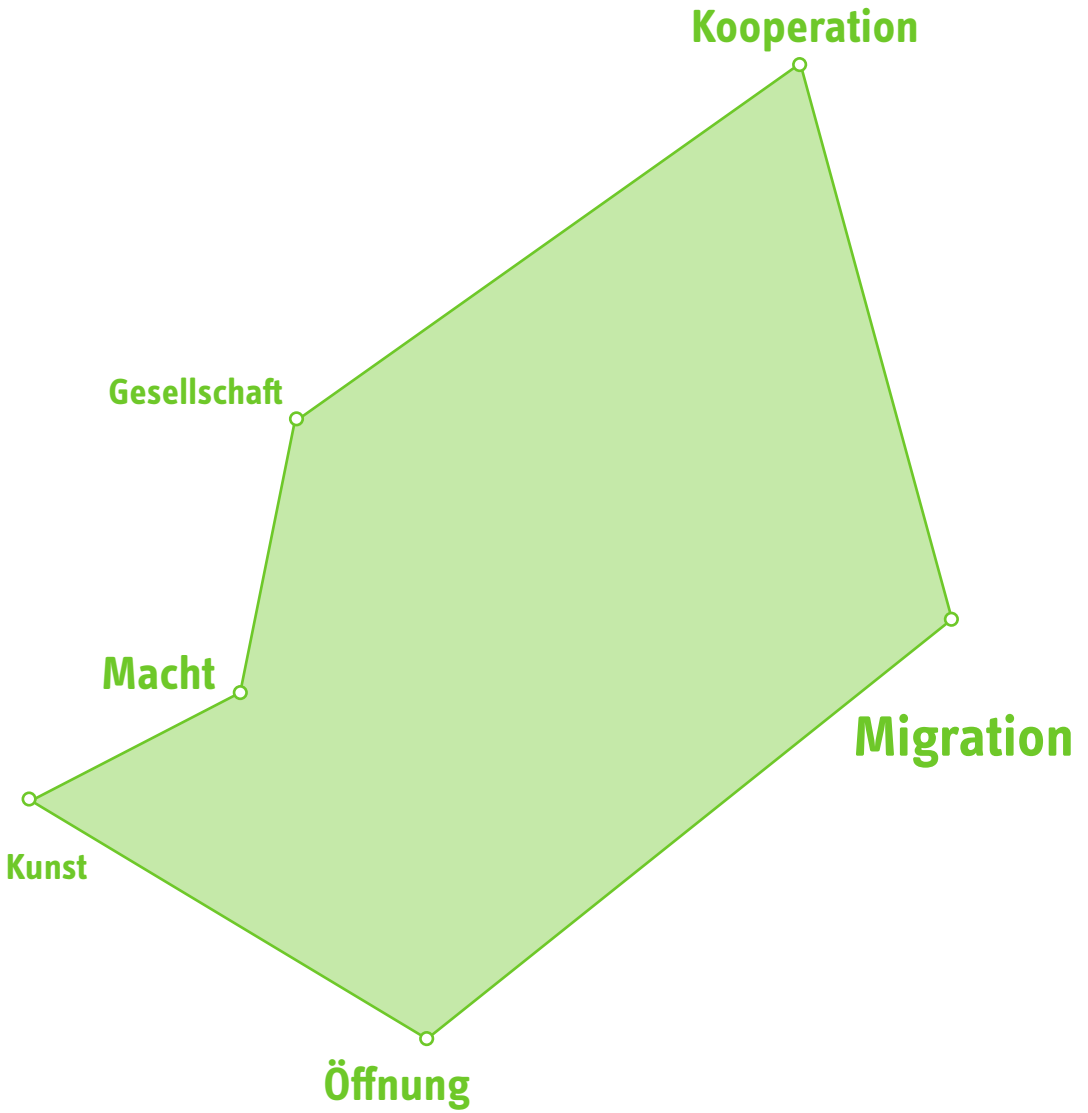
Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen besteht die zentrale pädagogische Aufgabe für die Rahmung ästhetischer Bildungsprozesse darin, Situationen und Konstellationen zu arrangieren, in denen es für die Gegenüber (zum Beispiel Schülerinnen und Schüler) unter Nutzung vielfältiger symbolischer und ästhetischer Formen möglich wird, Assoziationen zwischen dem von ihnen rezeptiv und produktiv Wahrgenommenen und Erlebten zu vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Zusammenhängen herzustellen sowie diese Assoziationen und Artikulationen wahrzunehmen und sie zu gestalten. Diese Assoziationen, Verknüpfungen und Artikulationen betreffen die Auseinandersetzung mit allgemeinen Fragen und Problemen. Womöglich werden Annäherungen an die Beantwortung dieser Frage selbst Gegenstand von ästhetischen Projekten im Unterricht, Projekten also, die sich auf das Verhältnis der Einzelnen zu der Sache in einer auch politisch-ethische Momente markierenden Weise beziehen.

Wenn wir als zentralen Gegenstand der Migrationspädagogik Zugehörigkeitsordnungen und die von ihnen ausgehende subjektivierende Macht verstehen, dann wird es nicht verwundern, dass hier die Auseinandersetzung mit Zugehörigkeitsordnungen als zentrales Anliegen ästhetischer Bildung in der Migrationsgesellschaft vorgestellt wird. Zugehörigkeitsordnungen haben dabei sozialisierende oder besser: subjektivierende Wirkung. Sie vermitteln Selbst-, Fremd- und Weltverständnisse nicht nur kognitiv, sondern vor allem auch sinnlich-leiblich. In diesen Verständnissen spiegeln sich soziale Positionen und Lagerungen sowie die differenzielle Verteilung von materiellen und symbolischen Gütern und Anrechten. Wahrnehmungswahrnehmung an diesem Punkt heißt, sich zu den eigenen Wahrnehmungsschemata in ein (sinnliches) Verhältnis zu setzen. Es geht hier also nicht um Projekte ästhetischer Bildung, die durch das Machen und Hören von Musik, das Machen und Sehen von Theaterstücken, das Machen und Anfassen von Plastiken und Skulpturen, durch Erkundungen eigener und fremder Räume, Praxen und Geschichten zu mehr Toleranz, zu mehr Freundlichkeit und Achtsamkeit im Umgang mit dem Fremden und Anderen beitragen



wollen (wie es das interkulturelle Paradigma vorsieht). Vielmehr stehen die verschiebende Erkundung des Schemas, das zwischen denen und diesen unterscheidet, und seine sinnlich-leibliche Verankerung im Zentrum einer migrationspädagogisch informierten ästhetisch-kulturellen Bildung. Es geht hierbei darum, einen ästhetischen Rahmen zu schaffen, in dem Lernende mit Hilfe des Gestaltens (qua) symbolischer Formen Positionen und sich selbst in dieser Ordnung nicht nur kennenlernen, sondern auch ausprobieren, anprobieren, verändern und verwerfen. ←

- 1 Siehe auch Mecheril, Paul: „Über die Kritik interkultureller Ansätze zu uneindeutigen Zugehörigkeiten – kunstpädagogische Perspektiven“, in: Lutz-Sterzenbach, Bärbel; Schnurr, Ansgar; Wagner, Ernst (Hg.): *Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern*, Bielefeld 2013, S. 27–36; ders.: „Ästhetische Bildung und Kunstpädagogik. Migrationspädagogische Anmerkungen“, in: *Art Education Research*, Ausgabe 6. Kunstunterricht und -vermittlung in der Migrationsgesellschaft, Teil 1: Sich irritieren lassen, Aufsatz_Ästhetische Bildung_2013, sowie ders.: „Ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen“, in: Institut für Auslandsbeziehungen (ifa), Institute for Art Education (IAE), Zürcher Hochschule der Künste ZHdK, Institut für Kunst im Kontext der Universität der Künste Berlin (Hg.): *Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft / Reflexionen einer Arbeitstagung – 2011*, ifa-Edition Kultur und Außenpolitik 2012.
- 2 Bade, Karl J.: *Homo Migrans – Wanderungen von und nach Deutschland. Erfahrungen und Fragen*, Essen 1994.
- 3 Rebel, Ernst: „Kontakte und Konflikte. Zur Vorgeschichte der interkulturellen Kunstpädagogik in Deutschland (1900–2000)“, in: Lutz-Sterzenbach, B. u. a. (Hg.), a. a. O., S. 111–130.
- 4 Vgl. Lutz-Sterzenbach, B.; Schnurr, A.; Wagner, E.: „Remix der Bildkultur – Remix der Lebenswelten. Baustellen für eine transkulturelle Kunstpädagogik“, in: Lutz-Sterzenbach, B. u. a. (Hg.), a. a. O., S. 13–26.
- 5 Spivak, Gayatri Chakravorty: *The Spivak Reader*, hg. von Landry, Donna; MacLean, Gerald, New York, London 1996.
- 6 Said, Edward (1978): *Orientalism*, London 2003.
- 7 Castro Varela, Maria do Mar; Dhawan, Nikita: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, Bielefeld 2005, S. 29.
- 8 Ausführlich Mecheril, Paul: *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*, Münster 2003, S. 118–251.
- 9 Auernheimer, Georg: „Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft“, in: Auernheimer, Georg (Hg.): *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*, Opladen 2001, S. 45–58, hier: S. 45.
- 10 Hamburger, Franz: *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*, Weinheim 2009. S. 10.
- 11 Vgl. Gomolla, M.; Radtke, F.-O.: *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden 2007, 2. Auflage (1. Aufl. Opladen 2002); Mecheril, P.; Castro Varela, M.; Dirim, I.; Kalpaka, A.; Melter, C.: *BACHELOR / MASTER: Migrationspädagogik*, Weinheim 2010, Kap. V.
- 12 Dewey, John (1934): *Kunst als Erfahrung*, Frankfurt/M. 1998.



MICHAELA SCHLAGENWERTH*

DIE SCHULE MIT KUNST INFIZIEREN UND VICE VERSA

INTRO

— *Arien, Beat-Boxing und experimentelle Klangkunst. Ein Beschneidungsumhang wird dem Museum gestiftet. Höre zu, Lehrer, und folge mir!*

Wie kann man Beziehungen stiften, die neue Handlungsspielräume eröffnen? Wie kann ein Austausch gelingen, der das Trennende überwindet? Wie kann mit kultureller Differenz gespielt werden, ohne dass daraus gleich feste Zuschreibungen entstehen? In diesem Text werden drei Projekte vorgestellt, die diese Fragen zum Ausgangspunkt genommen haben. Es sind Projekte, die von migrationspädagogischen Überlegungen beeinflusst waren und in denen alle Beteiligte gemeinsam das Feld der Begegnung neu austariert haben: Wer begegnet wem in welcher Weise, aus welcher Position, in welcher Rolle?

Die Projekte wurden mit zwei Kreuzberger Schulen, der Hector-Peterson-Schule und der Carl-von-Osietzky-Schule, und mit zwei Kulturinstitutionen, der Stiftung Stadtmuseum Berlin und der Deutschen Oper Berlin, realisiert: das Audio-Performance-Projekt „Wallah – mein Schulweg“, das Stadtforschungs-Projekt „36-Tor“ und das Musiktheaterprojekt „Give-a-Way“.

Begegnung

Projektbeispiel 1: Wallah – mein Schulweg. Oder wie zwölf Schülerinnen und Schüler ihre Lehrer durch die Schule führen – und wallah, ich schwöre –, wie die Lehrer beginnen Geschichten zu erzählen.

Die Ausgangssituation

Sommer 2012. Auf der Gesamtkonferenz der in Berlin-Kreuzberg gelegenen Integrierten Sekundarschule Hector-Peterson-Schule wird der hohe Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund diskutiert. Der bereits seit Jahren laufende Prozess der sozialen Entmischung – der in fast allen Schulen in den migrantisch geprägten Bezirken Berlins zeitgleich stattfand – wird als eine Entwicklung analysiert, der man als Schule nur begrenzt etwas entgegenzusetzen kann, vor der man aber trotzdem nicht kapitulieren darf.¹ Einerseits, so wird erwogen, müsste also über Strategien gegen diese Sozialflucht nachgedacht werden, gleichzeitig dürfe man dadurch nicht in die Falle tappen, die eigene Schülerschaft und deren Migrationshintergrund als defizitär zu kategorisieren.

Der Rütli-Donner² wabert zu diesem Zeitpunkt immer noch durch die Medien. Schulen mit hohem Migrationsanteil wird automatisch eine dramatische Situation unterstellt. Eine Unterscheidung nach Herkunft – Paul Mecheril beschreibt sie als „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen“ – wird damit unaufhörlich in den Fokus gerückt. Will man dem etwas entgegenzusetzen, das ist eine Schlussfolgerung aus der Diskussion auf der Gesamtkonferenz, kann man nur bei sich selbst beginnen. Denn, auch das wird deutlich, wir alle sind, mehr als wir es oft wahrhaben wollen, von den gesamtgesellschaftlichen Diskursen geprägt.

Aber wie kann eine solche Auseinandersetzung aussehen? Für Dezember 2012 ist ein künstlerischer Workshop mit dem Lehrerkollegium geplant. Der

Workshop, so überlegen der Kulturbeauftragte und die Kulturagentin, sollte die Diskussion der Gesamtkonferenz aufgreifen und, das ist unser Anspruch, nicht nur einen Diskurs aushebeln, der einen Migrationshintergrund als etwas Defizitäres definiert. Er sollte einen Schritt weiter gehen und ganz grundsätzlich den Fokus auf diese Arten von Unterscheidungen aushebeln oder ihn zumindest in Frage stellen. Unser Gespräch beginnt mit der Überlegung, eine Wissenschaftlerin/einen Wissenschaftler oder eine Künstlerin/einen Künstler zu einem Vortrag einzuladen. Am Ende entsteht das Projekt „Wallah – mein Schulweg“, bei dem Schülerinnen und Schüler der Schule selbst den künstlerischen Workshop für das über 60 Personen umfassende Lehrerkollegium leiten.

Die Kunst

Ausgangspunkt und Inspiration für das Projekt ist „Niemandland“, eine Audioperformance des niederländischen Künstlers Dries Verhoeven, die 2010 vom Theater Hebbel am Ufer als Gastspiel nach Berlin eingeladen worden war. Ein Asylbewerber führt als Guide einen einzelnen Theatergast durch die Stadt und wechselt kein Wort mit ihm. Stattdessen bekommt man über ein Audioset Anweisungen, eben diesem Menschen, von dem man meist nur den Rücken sieht, zu folgen, ihn nicht anzusprechen, ihm nicht zu nahe zu treten. Auf einmal ist man selbst fremd in der Stadt, in einer besonderen, isolierten Situation. Über den Kopfhörer hört man Geschichten von einer Flucht nach Deutschland und weiß nicht, ob auch die Geschichte des Guides dabei ist. Es ist eine fragile, entfremdete und, mit den Stimmen direkt im Ohr, gleichzeitig irritierend intime Situation, die zunehmend verunsichert. Bestimmte Unterscheidungsschemata – der Asylbewerber, die Deutsche – beginnen aufzuweichen, man fängt an, die Verhaltensweisen seines Führers zu interpretieren. Sind diese genau choreografiert? Oder sind es spontane Reaktionen auf mich, die ich ihm folge?

Das Projekt

In „Wallah – mein Schulweg“ wird dieses Setting gedreht. Die Frage, was Schülerinnen, Schülern und Lehrenden gemeinsam ist, was sie miteinander teilen, wird zum Leitgedanken. Wie kann man das Zwangskorsett der Funktionen und der dazugehörigen Zuschreibungen – die Schülerinnen und Schüler, die Lehrenden, deutsch, türkisch, arabisch, migrantisch und anderes – verlas-

sen? Einige Wochen arbeitet eine zwölfköpfige Gruppe des Wahlpflichtkurses Darstellendes Spiel des 9. Jahrgangs gemeinsam mit der Künstlerin Agathe Chion an Geschichten zum Thema Schulweg. Die morgendlichen Abläufe werden aufgeschrieben und in einem nächsten Schritt kleine alltägliche Hindernisse zu fantastischen Geschichten ausgeweitet. Mit einem Aufnahmegerät werden zu Hause und auf dem Schulweg Geräusche und Atmosphären gesammelt und die Geschichten anschließend von den Schülerinnen und Schülern angesprochen, kleine Minihörspiele entstehen.

Dezember 2012. Die Gesamtkonferenz ist zu einem künstlerischen Workshop umfunktioniert worden. Die Lehrenden werden von den Schülerinnen und Schülern in Fünfergruppen eingeteilt, mit Kopfhörern und MP3-Playern ausgestattet und durch Schulflure, Treppenhäuser und das Außengelände geführt. Sie hören dabei die abenteuerlichen Geschichten von Schulwegen mit vielen Umwegen und Fallstricken. Im Anschluss werden die Lehrenden eingeladen, sich selbst an die Schulwege ihrer Kindheit und Jugend zu erinnern. Geschichten werden erst allein geschrieben und Bilder gemalt, anschließend erzählen die Lehrenden dem Kollegium und der Schülerschaft: vom gemeinsamen Schulweg mit der besten Freundin, von verpassten Bussen, vom Zuspätkommen und von fantastischen Ausreden. Beim Abschluss sitzen glückliche Menschen in der Aula. Etwas Befreiendes hat stattgefunden, für den Moment dieses Nachmittags, aber auch als Setzung. Die beengenden, scheinbar so festgezurrten Zugehörigkeitszuordnungen im Bezugssystem Schule wurden gelockert, durchlässiger. Aber: War das von Anfang an absehbar?

Formen der Überschreitung

„Wallah – mein Schulweg“ hatte eine definierte Absicht und ein klar strukturiertes Konzept. Trotzdem war der künstlerische Workshop letztlich ein Labor.³ Begegnungen zwischen Menschen lassen sich gestalten, aber nicht kalkulieren, sie finden zwischen den Menschen statt, die anwesend sind. Viele Lehrer haben im Nachhinein berichtet, dass sie die Schulräume durch die Audioführung auf einmal völlig anders wahrgenommen haben, sich für sie durch die Geschichten und die sie führenden Schülerinnen und Schüler etwas wie verschoben angefühlt habe. Der Ort Schule, vor allem aber die Schülerinnen und Schüler, wurden auf eine überraschend frische, eingefahrene Wahrnehmungsmuster öffnende Weise erlebt. Aber zum Kern des Projekts wurde das

eigene Erzählen. Die Beteiligten haben ihre Funktionsrollen dabei weitgehend verlassen, auf einmal standen die Lehrenden, angeleitet, inspiriert und betreut von den Schülerinnen und Schülern, im Mittelpunkt. Möglich wurde dies allerdings nur, weil die Lehrenden dazu bereit waren, sich anzuvertrauen, sich führen und inspirieren zu lassen. Und weil die Schülerinnen und Schüler, unterstützt und angeleitet von der Künstlerin, bereit waren, ihnen diese Inspiration zu schenken.

In seinen migrationspädagogischen Anmerkungen zur kulturell-ästhetischen Bildung fragt Paul Mecheril, „aufgrund welcher kulturellen Praktiken in pädagogischen Zusammenhängen zwischen ‚Migranten‘ und ‚Nicht-Migranten‘ unterschieden wird, aufgrund welcher Bedingungen ‚Migranten‘ als ‚Migranten‘ wahrgenommen werden, wie Kinder lernen, sich als ‚Nicht-Ausländerin‘ oder ‚Fremde‘ zu verstehen“. ⁴ Er schlägt vor, dass „widerständige‘ Formen der Überschreitung der traditionellen Grenzen erprobt und eingeübt werden, eine Erkundung also der Praxen, Lebensweisen und Geschichten, die sich dem eindeutigen Unterscheiden entziehen.“ ⁵

Das Projekt „Wallah – mein Schulweg“ basiert auf einer Praxis, die den Schulalltag und seine Problemlagen mit Kunst kurzschließt. Es hat zwar das Problem der Unterscheidung, die Fokussierung auf „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen“ zum Ausgangspunkt, aber es werden, wie auch Mecheril beschreibt, Überschreitungen traditioneller Grenzen erprobt. Aber mit der Frage nach der Produktion der Wahrnehmungsunterscheidung von „Migranten“ und „Nicht-Migranten“ hat sich das Projekt nicht befasst. Es basiert auf der einfachen These, dass, wo das Trennende zweitrangig wird, auch die Zugehörigkeitszuschreibungen in den Hintergrund treten. Die Unterschiedlichkeit der Beteiligten – sei es nun in Alter, Geschlecht, Funktion oder Herkunft – bereichert die Geschichten und Erzählweisen. Das auf klares Erkennen und Einordnen ausgerichtete Wahrnehmungssystem öffnet sich neuen Möglichkeitsräumen.

Ohne Zuschreibungen und Zuordnungen kommen wir nicht aus, unser Wahrnehmungssystem basiert darauf, und das auf den unterschiedlichsten Ebenen. Aber es gilt, die Balance zwischen Einordnung und Offenheit immer wieder neu auszutarieren – und zu hinterfragen, was genau wann und warum als vertraut und was als verschieden, als fremd wahrgenommen wird. Und was dies dann in der Folge genau bedeutet.

Kulturell bedingte Verschiedenheit besteht, aber wie gehen wir mit ihr um? Wie kann man sie anerkennen und kulturalisierende Zuschreibungen – Zuschreibungen, mit denen suggeriert wird, dass die jeweilige nationale Herkunft als Kultur und damit als Kriterium für Verschiedenheit gedacht werden könne – gleichzeitig unterlaufen? ⁶

DER WEG IN DIE INSTITUTION

Projektbeispiel 2: „Hot or not? – Güzel veya Cirkin?“ Am Kotti ist es einfach aufregender als am Brandenburger Tor. Oder wie aus der historischen Linden-Rolle eine Kreuzberger Adalbert-Rolle wird.

Die Ausgangssituation

Migrantische und postmigrantische Themen werden von den staatlichen und städtischen Museen noch nicht allzu lange in den Blick genommen. Das ist auch bei der Stiftung Stadtmuseum Berlin nicht anders gewesen. Die großen Kulturinstitutionen der Bundesrepublik werden von Menschen mit nichtdeutschem Herkunftshintergrund – auch wenn in den vergangenen Jahren in dieser Richtung sehr viel geschehen ist – oft immer noch als ein Ort erlebt, an den und zu dem man nicht gehört. Die Trennlinie ist deutlich gezogen. Als im Sommer 2012 in enger Zusammenarbeit zwischen der Leiterin der Museumspädagogik, Lehrenden der Schule und mir als Kulturagentin das erste Projekt zwischen der Stiftung Stadtmuseum Berlin und der Kreuzberger Carl-von-Ossietzky-Schule geplant wird, sind Schulen mit hohem Migrationsanteil noch diejenigen, deren Klassen den geringsten Prozentsatz der Schulbesucherinnen und -besucher im Märkischen Museum ausmachen.

Dabei ist dieses Museum prädestiniert, Geschichte und Politik sinnlich erlebbar zu machen. Aber, so die Analyse von Museumsseite selbst, für die Kreuzberger Schülerinnen und Schüler finden sich keine spezifischen Anknüpfungspunkte. Die jüngere migrantische Geschichte und vor allem die muslimische Kultur sind im Märkischen Museum nicht präsent. Doch erst wenn es Anknüpfungspunkte für das Eigene gibt, kann auch die Unterscheidung zwischen eigener und fremder Kultur aufgelöst werden. So wird die Frage danach, wie man solche Anknüpfungspunkte schaffen kann, zum Ausgangspunkt für das Projekt. Und: Wie kann man dabei kulturelle Verschiedenheiten aufzeigen, ⁷ dies aber transkulturell kontextualisieren?



Projekt „Tempelhofer Freiheit – Gestern, heute und morgen?“ der Carl-von-Ossietzky-Schule in Kooperation mit der Stiftung Stadtmuseum Berlin. Foto: Valerie von Stillfried

Das Projekt

Als Grundidee entsteht: Das Märkische Museum wird Ausgangspunkt zur Erforschung der Stadt. Einerseits soll es dabei um Areale gehen, zu denen das Museum viele Exponate zu bieten hat – wie Unter den Linden, Brandenburger Tor oder Gendarmenmarkt –, und andererseits um die Lebensmittelpunkte der Schülerinnen und Schüler, also um Kreuzberg und Neukölln. Der Arbeitstitel des ersten Projekts lautet „Tore in der Stadt: Das Brandenburger und das Kottbusser Tor“. Es gibt ein grob strukturiertes Konzept, aber viel Spielraum, um die Impulse der Schülerinnen und Schüler aufzunehmen. Es ist ein Vortasten auf neuem Terrain. Am Ende heißt die erste Ausstellung „36-Tor“. „Thirtysix“, nach einer legendären Kreuzberger Gang. Das Brandenburger Tor spielt in der Ausstellung keine Rolle mehr, ihr eigenes Lebensumfeld, das Kottbusser Tor, hat die Schülerinnen und Schüler viel mehr interessiert.

Die Exponate im Museum werden aber durchaus genutzt. Bei der Besichtigung des historischen Brandenburg-Merchandising wird etwa konstatiert, dass es rund um das Kottbusser Tor ebenfalls viele Touristen gibt. Die Idee kommt auf, diese zu interviewen und sie nach ihrem Interesse an Kreuzberg und nach ihren Eindrücken zu befragen. Eine Toninstallation entsteht, ein Kreuzberg-Wörterbuch, aus den Läden rund um

den Kotti werden Exponate eingesammelt, andere von Zuhause mitgebracht. Ein Exponat, ein hochwertiger Beschneidungsumhang, wird später von einer Familie gestiftet und mit einer feierlichen Übergabe in die ständige Sammlung der Stiftung Stadtmuseum Berlin aufgenommen. Für die erste Ausstellung entsteht als Hauptexponat in Zusammenarbeit mit dem Künstler Markus Weis eine von der historischen Linden-Rolle – ein Unter-den-Linden-Kupferstich-Panorama aus dem 19. Jahrhundert – inspirierte „Adalbert-Rolle“ mit sehr eigenwilligen Motiven und Kommentaren der Schülerinnen und Schüler.

Eine Kooperation wächst

Dem ersten Projekt sind längst viele weitere gefolgt. Die Impulse der Schülerinnen und Schüler wurden dabei in die Projektstruktur eingespeist. Nicht mehr das Brandenburger Tor oder der Gendarmenmarkt, wie anfangs von den Projektinitiatoren gedacht, sondern das eigene Lebensumfeld ist zum Forschungsgebiet und die Jugendlichen sind zu Heimatkundlern geworden, die Themen und Fragen aus ihrem Lebensumfeld in den historischen und gesamtgesellschaftlichen Kontext der Stadt situieren. Gleiches gilt für den Zugang zum Museum. Die Reaktion der Schülerinnen und Schüler vor dem historischen Merchandising des Brandenburger Tors – „Touristen gibt es bei uns auch“ – war ein

widerständiger Akt. Er hinterfragte die Gewichtung der Stadtbezirke im Museum, durchkreuzte die tradierte Deutungshoheit über die Exponate und das, was sich aus ihnen ableiten lässt. Die Nutzung der Exponate wurde für die eigenen Fragestellungen und Interessen „umgedreht“. Auch das Museum als Ort, den man benutzt, um sich Kenntnisse, Ideen und Material für die eigene Forschung zu beschaffen, wurde in die Projektstruktur integriert. Bevor die Schülerinnen und Schüler das Märkische Museum nun zum ersten Mal betreten, sind bereits das (meist in Kreuzberg oder Neukölln gelegene) Stadtgebiet und die Fragestellung vereinbart.

Die Jugendlichen kommen als souveräne Besucher, die mit ihren Fragen und Interessen bei ihrem ersten Besuch eine Brücke zu ihrem eigenen Lebensumfeld schlagen. Dabei begreifen sie dieses migrantische und zunehmend gentrifizierte Lebensumfeld, begreifen sie Migration ganz selbstverständlich nicht als einen Sonderfall, sondern als das, was es ist, als etwas, das die Strukturen und Prozesse der Gesellschaft als Ganzes betrifft. Ihren Strategien, den „Sonderfall“ zu unterlaufen und gleichzeitig kultureller Verschiedenheit Raum zu geben, hat das Projekt zu folgen versucht. Wem gehört überhaupt das Museum? Und wessen Geschichte wird darin erzählt? Wenn das Museum auf eine solche Weise benutzt wird, wenn man sich ihm mit dieser souveränen „Benutzer“-Haltung nähert, ist es kein fremder Ort, der einen nichts angeht, sondern einer der gesamtgesellschaftlichen Erinnerungskultur, den sich die Jugendlichen mit großer Selbstverständlichkeit aneignen.

Der Hermannplatz, die Sonnenallee und das Tempelhofer Feld samt Sehitlik Moschee wurden inzwischen beforscht. Interviews gehören ab dem ersten Projekt zum festen Bestandteil der Feldforschung, es wird kartografiert, fotografiert, beobachtet, skizziert, reflektiert. Seit dem Hermannplatz-Projekt werden die Projekte von der bildenden Künstlerin Valerie von Stillfried geleitet. Nach der Forschungsphase werden seitdem mit den Jugendlichen höchst eigenwillige, künstlerisch interessante Dioramen gebaut. Die Exponate werden für mehrere Wochen im Museum ausgestellt. Im Sommer 2014 haben die Stiftung Stadtmuseum Berlin und die Carl-von-Ossietzky-Schule eine offizielle Kooperationsvereinbarung unterschrieben. Gleichzeitig wird das Projekt erstmals an eine reguläre Ausstellung angeschlossen. Parallel hat die historische Recherche in das Projektkonzept Einzug gehalten. Für den Bau der Modelle wälzen die Schüler und Schülerinnen historische Fotobücher, studieren

Gemälde. Wie sahen die Straßenlaternen aus, die Autos, die Kleidung? Aus welcher Beschaffenheit waren die Stoffe? Die Kooperation ist keine Projektserie am Fließband, sondern ein sich ständig verändernder, in verschiedene Richtungen mäandernder Prozess, der von Projekt zu Projekt das vorher Gewesene integriert.

Große, von ihrer Genese bürgerlich geprägte Kulturinstitutionen und migrantisch geprägte Schulen zusammenzubringen, heißt Welten miteinander in Kontakt zu bringen, die sich nach wie vor auf vielen Ebenen fremd sind. Wenn der Brückenschlag gelingt, vollzieht sich – über das konkrete Tun hinaus – auch ein politischer Akt der Aneignung. Etwas davon geschieht in den Stadtforschungsprojekten mit dem Märkischen Museum. Die von unterschiedlichen Seiten gepflegten klaren Unterscheidungen zwischen der „eigenen“ und der „fremden“ Kultur verlieren dabei etwas von ihrer Verbindlichkeit, sie werden hybride. Auch wenn hier noch sehr viel Spielraum ist, die Institution Museum bewegt sich dabei auf die Jugendlichen, auf die Schule zu. Dies passiert nicht aus einer paternalistischen Haltung, sondern weil die Jugendlichen Impulse in das Museum tragen, die für die Institution interessant sind. Es ist ein Vorgang der Ermächtigung, der die bürgerliche Kulturinstitution im Ansatz zu einem Ort einer transkulturellen Erinnerungsgemeinschaft werden lässt.

REMIX DER ROLLEN: KÜNSTLER, JUGENDLICHE UND LEHRENDE GEHEN ZUSAMMEN AUF DIE BÜHNE

Arien, Beatboxen und Baglama. Oder: Eine Brücke zwischen den Institutionen schlagen. Von der Deutschen Oper Berlin zur Hector-Peterson-Schule und vice versa.

Ausgangspunkt für das Opernprojekt „Give-a-way“, eine Kooperation der Hector-Peterson-Schule und der Deutschen Oper Berlin, war die Frage, wie sich eine Kooperation gestalten lässt, die den Schritt des gegenseitigen Austauschs ganz konkret weitergeht. Die also nicht nur in eine Richtung – die Schülerinnen und Schüler kommen in die Kulturinstitution –, sondern auch vice versa verläuft. Als Austausch, bei dem die Schule in die Oper, aber auch die Oper in die Schule geht und die Musikerinnen und Musiker dort musizieren und arbeiten.⁸ Vereinbart wurde das Musiktheaterstück „Give-a-Way“ als ein Auftragswerk der Deutschen Oper Berlin, bei dem Jugendliche, professionelle Künstlerinnen und Künstler sowie Lehrende



Musiktheaterstück „Give-A-Way“ der Hector-Peterson-Schule in Kooperation mit der Deutschen Oper Berlin. Foto: David Reuter

gemeinsam auf der Bühne stehen. Es wurden dafür drei Abendvorstellungen in der kleinen Spielstätte der Tischlerei mit regulärem Eintritt angesetzt, außerdem eine Vormittagsvorstellung für die Schule.

Wie kann man ein Setting, bei dem Schülerinnen und Schüler, Lehrende und Kunstschaffende zusammen auf der Bühne stehen, so gestalten, dass sich die professionellen Künstlerinnen und Künstler nicht zurücknehmen müssen und doch alle gleichberechtigt nebeneinander bestehen und glänzen können? Wie kann ein Projekt aussehen, in dem zwischen den unterschiedlichen Kulturrealitäten, denen der Oper und denen der Jugendlichen, tatsächlich eine Begegnung stattfindet? „Wenn Bilder und Zugehörigkeiten neu gemischt und überlagert werden, spielen Herkunft, Kultur, Ethnie und Nation weiterhin eine Rolle, sie werden aber umgedeutet, relativiert und erhalten neue Perspektiven“, schreiben die Herausgeber von „Bildwelten remixed“⁹. Wie gestaltet man einen solchen Prozess mit Menschen völlig unterschiedlicher Altersstufen, Herkunft, Profession und sozialer Situation?

Als im Januar 2015 die dreiwöchige Probenphase in der Tischlerei der Oper beginnt, bringen die 25 beteiligten Jugendlichen bereits viel an Material, Themen und Möglichkeiten mit. Dinge, die in der Schule erarbeitet wurden. Vier Monate lang hatte es einen wöchentlichen Projekttag für den gesamten Jahrgang mit 125

Jugendlichen und Werkstätten zu Musik, Tanz, Bühne, Kostüm, Schreiben, Video und Schauspiel gegeben. Sehr schnell entsteht während der Proben bei allen Beteiligten das Gefühl, dass das künstlerische Tun auch eine politische Dimension hat. Die kulturellen Versatzstücke, die die unterschiedlichen Beteiligten aus ihrem Alltagsleben, der Oper, der Jugendkultur mitbringen, werden von der Komponistin und Regisseurin Alexandra Holtsch „gebreakt“ und neu zusammengesetzt. Im Laufe der drei Probenwochen entsteht experimentelles Musiktheater, das mit den unterschiedlichsten Klischees jongliert. Arien, Beatboxing und experimentelle Klangkunst kommen zur Aufführung, die Schülerinnen und Schüler feiern zum Liebeslied-Klassiker „Semame“ eine türkische Hochzeit, eine Sopranistin gibt die Arie „Casta Diva“ aus Bellinis „Norma“ zu Gehör, eine Schülerin singt als Popdiva Kutiman. Die gesamte Spannbreite der aufeinander treffenden unterschiedlichen Künste und Kulturen wird aufgefaltet und miteinander gekreuzt. Als sich mitten während der Proben die Terroranschläge in Paris auf Charlie Hebdo ereignen, kommt die Frage auf, ob man sich bei einem Stück zum Thema „Teilen“ nicht auch mit der Frage befassen müsse, was es heißt, in einem Land verschiedene Religionen miteinander zu teilen. Ein Schüler sagt: „Aber es ist doch das, was wir hier schon mit der Arbeit an diesem Stück tun.“

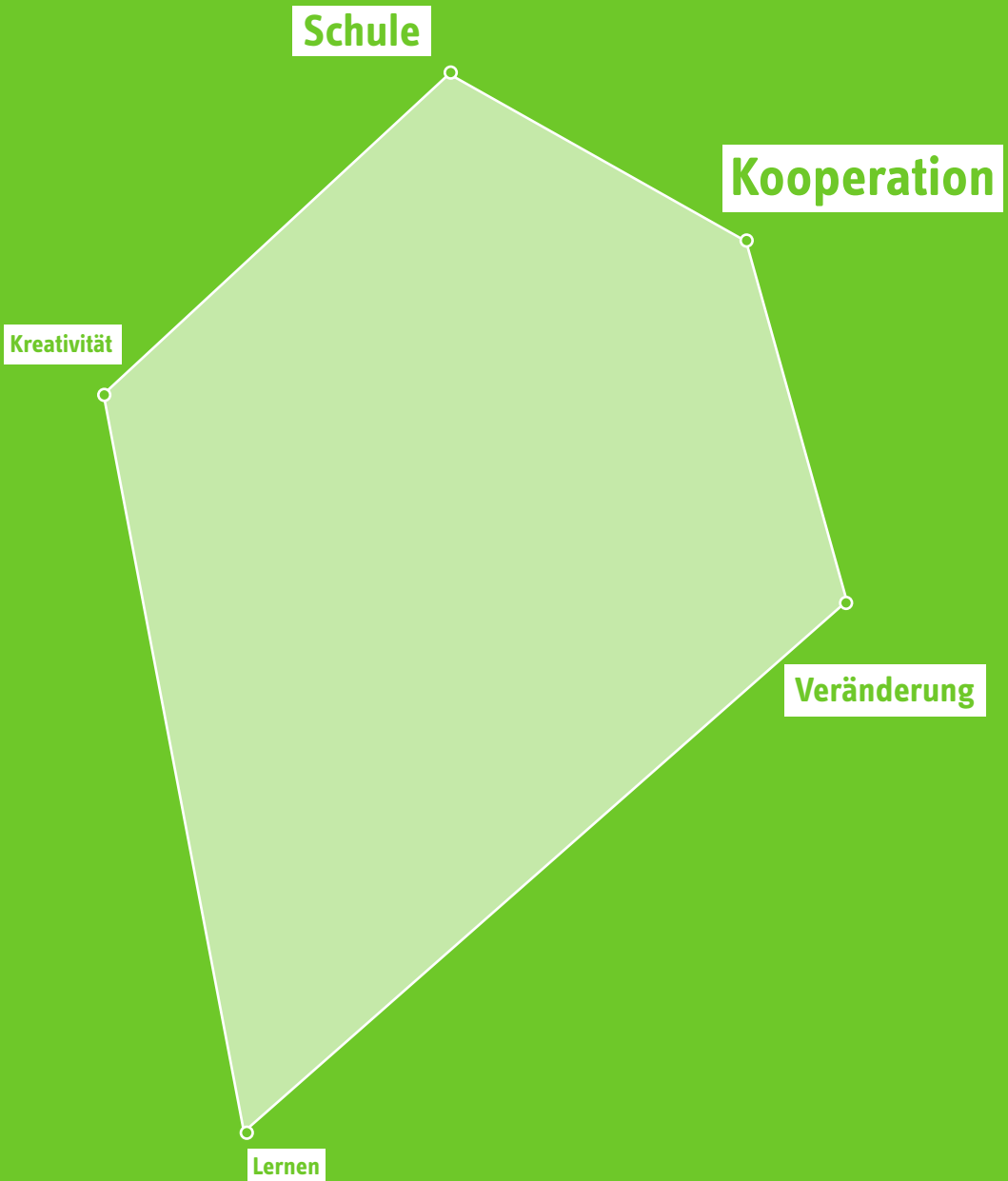
Remixprozesse können dazu beitragen „machtvolle Zuschreibungen und Fremdheitsfixierungen zu überwinden“. Die postmigrantischen Jugendlichen sind Experten darin. Ganz selbstverständlich remixen sie, deren alltäglichen Praxen oft weit auseinanderliegen, ihre Lebenswelten. Durch einen sie häufig diskriminierenden Alltag sind sie in Fragen des sozialen wie auch des migrantischen Status hoch sensibilisiert. Sie verstehen sehr genau, wenn sie im Rahmen von Kulturvermittlung zu Objekten und letztlich passiven Empfängern des kulturellen Status quo gemacht werden – und damit „gut gemeint“ an und mit ihnen strukturelle Benachteiligung reproduziert wird. Sie begreifen aber umgekehrt ebenso genau, wenn Kulturinstitutionen sich auf einen Austausch einlassen, mit dem sie den Jugendlichen Zugänge zu ihrem symbolischen Material zu deren eigener, freier Nutzung eröffnen.

So zu verfahren, ist ein politischer Akt. Er bedeutet, Kulturvermittlung von den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler her und im Dialog mit ihnen zu

denken.¹⁰ „Eine so verstandene Kulturvermittlung“, schreibt die Kulturwissenschaftlerin Wanda Wiczorek, „sieht ihre Aufgabe [...] weniger in der Vermittlung von Werken und Besitzständen der legitimierten Kultur als im Schaffen von Zugängen zu deren umfangreichem Methodenarsenal, mit dem Selbstrepräsentationen modelliert, Bezüge zur Welt geschaffen und Identifikationen fortwährend hergestellt werden.“¹¹ Wiczorek bezieht dies ganz grundsätzlich auf eine neu gedachte Kooperation von Schule und Kulturinstitution. Aber am Ende würden sich bei einer solchen Kooperationspraxis vielleicht alle Sonderfälle von allein auflösen. Und womöglich würde dadurch auch ein transkulturelles Denken selbstverständlicher werden, das mit Globalität und Internationalität nicht nur ein westlich-abendländisches Kulturverständnis meint, sondern sich unter Regie der Jugendlichen frei und verspielt auch stärker an einen Remix mit dem östlich-morgenländischen Kulturverständnis wagt. ←

* Kulturagentin in Berlin

- 1 Schon damals kippte die Trennlinie der Segregation. Vgl. hierzu Heinz Bude: *Gesellschaft der Angst*, Hamburg 2014, S. 79: „Gerade auf dem Feld der Bildung [wird] die Segregation nach Einwanderungsgruppen mehr und mehr durch die nach Statusgruppen ersetzt.“
- 2 Skandal im Jahr 2006 um den Brandbrief einer vor den Zuständen in ihrer Schule (Rütli-Schule in Berlin Neukölln) kapitulierenden Lehrerschaft.
- 3 Vgl. zu Wirkungsabsichten in der kulturellen Bildung: „Über mögliche Zusammenhänge von Kunst (Theater) und Bildung. Constanze Eckert im Gespräch mit Ulrike Hentschel“, in: *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“*, Berlin 2015, online: www.publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=160&page=reflexion.html.
- 4 Mecheril, Paul: „Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen“, in diesem Modul, S. 113–119.
- 5 Ebd.
- 6 Vgl. hierzu Lutz-Sterzenbach, Barbara; Schnurr, Ansgar; Wagner, Ernst: „Remix der Bildkultur – Remix der Lebenswelten. Baustellen für eine transkulturelle Kunstpädagogik“, in: dies. (Hg.): *Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern*, Bielefeld 2013, S. 15.
- 7 Auf der einen Seite gilt es, dem Gleichheitsgrundsatz gerecht zu werden, auf der anderen Seite, und das steht zum ersten Grundsatz im Widerspruch, muss auch der Grundsatz der Anerkennung anderer Identitätsentwürfe gelten. „Neben dem Gleichheitsgrundsatz, neben dem Prinzip der Anerkennung von Identitätsentwürfen, muss mithin auch das paradoxe Moment der Anerkennung der Unmöglichkeit der Anerkennung ein Moment allgemeiner Bildung in der Migrationsgesellschaft darstellen.“ Ebd.
- 8 Die Komische Oper Berlin hat 2010 ihren Betrieb evaluiert und festgestellt, dass in ihrem internationalen Haus keine Menschen mit einem türkischen oder arabischen Migrationshintergrund arbeiten. Sie hat diesen Missstand als keinen spezifischen, sondern als einen die deutsche Opernlandschaft insgesamt betreffenden postuliert und selbst zur Spielzeit 2011/2012 das komplexe Programm „Selam Opera!“ ins Leben gerufen. In diesem Rahmen ist unter anderem die Publikation „Selam Opera! Interkultur im Kulturbetrieb“, Leipzig 2014, entstanden.
- 9 Lutz-Sterzenbach, Barbara; Schnurr, Ansgar; Wagner, Ernst: „Remix der Bildkultur, a. a. O., S. 20.
- 10 Ebd., S. 260.
- 11 Vgl. Wiczorek, Wanda: „Was nützt Kulturvermittlung und wem?“, in: Hamer, Gunhild (Hg.): *Wechselwirkungen. Kulturvermittlung und ihre Effekte*, München 2014, S. 261.



PAUL COLLARD

WAS LÄSST SICH VOM PROGRAMM „CREATIVE PARTNERSHIPS“ LERNEN?

Über die Auswirkungen von Kooperationen zwischen Kulturpartnern und Schulen auf das Lernverhalten von Schülern sowie auf die Schulkultur

EINLEITUNG

— Im vorliegenden Artikel bezieht sich „Creative Partnerships“ auf ein Programm, das von 2002 bis 2011 in England durchgeführt wurde. Insgesamt lief das Programm jedes Jahr in circa 2.500 Schulen, an dem circa 60.000 Lehrerinnen und Lehrer sowie eine Dreiviertelmillion Schülerinnen und Schüler beteiligt waren. Obwohl die britische Regierung das Programm 2011 auslaufen ließ, wurde die ihm zugrunde liegende Praxis nun in anderen Ländern angewendet, um dort eigene Programme zu entwickeln und durchzuführen, so zum Beispiel in Deutschland, Litauen, Norwegen, Tschechien, Ungarn, Pakistan und Wales. Ein Großteil der Kooperationen zwischen Schulen und Kulturpartnern verfolgt das Ziel, Schülerinnen und Schülern kulturelle Erfahrungen wie zum Beispiel den Besuch eines Museums oder eines Konzertes oder die Teilnahme an einer Lesung von Autoren, die in die Schule kommen, zu ermöglichen. Das Hauptziel der Creativity-Culture-Education-Programme (CCE), wie „Creative Partnerships“ und einige andere bedeutende internationale Programme, mit denen CCE assoziiert ist, ist es, das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, die Qualität des Unterrichts zu steigern und die schulische Entwicklung zu fördern. Wie erfolgreich waren diese Programme in der Umsetzung dieser Ziele, und

in welchem Umfang wurden diese Ziele erreicht? Das Programm „Creative Partnerships“ (CP) setzt Künstlerinnen und Künstler und andere professionelle Kreative in Schulen ein. Zuerst weist das Programm einen „Creative Agent“ zu, dessen Rolle darin besteht, mit den Lehrenden strategisch zusammenzuarbeiten, um (gemeinsam mit ihnen) Projekte zu konzipieren, die jene Bildungsbedürfnisse (der Schülerinnen und Schüler) in den Blick nehmen, die von der jeweiligen Schule identifiziert worden sind. Um diese Projekte realisieren zu können, haben die „Creative Agents“ unterschiedlichste kreative Praktiker engagiert, vornehmlich Künstlerinnen und Künstler, die Projekte in Kooperation mit den Lehrenden umsetzen. Ein zentraler Aspekt dieses Programms bestand darin, dass die „Creative Agents“ und die kreativen Praktiker in der Schule nicht die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern übernehmen. Die Lehrenden, die in die Umsetzung der Projekte voll involviert waren, blieben Lehrende, und die Kunstschaffenden waren in den Schulen als Kunstschaffende tätig. CCE arbeitet mit Kunstschaffenden aus allen Kunstsparten wie Video/Film, Fotografie, Malerei, Musik, Tanz und Theater.

CCE nahm Forschung und Evaluierung stets sehr ernst. Während der zehn Jahre, in dem das Programm in England lief, wurde eine beträchtliche Anzahl unab-

hängiger Forschungsarbeiten in Auftrag gegeben, was zu einem Onlinearchiv mit 146 Dokumenten führte. Die meisten davon wurden von CCE entweder selbst produziert oder in Auftrag gegeben. Dazu gehören elf Kurzberichte mit Fallbeispielen, zwölf Literaturauswertungen sowie 46 Forschungsberichte, denen entweder eine einzige Methode oder eine Kombination aus statistischen, umfragegestützten, fallbeispielhaften und qualitativen Methoden zugrunde liegt. Die Forschungsberichte erforschen oder evaluieren die CP-Praxis in Bezug auf diverse Parameter: (i) schulische Leistungen, Verhalten der Schülerinnen und Schüler und ihre Anwesenheitsrate, (ii) Engagement seitens der Eltern und Stabilität der Gemeinschaft, (iii) Lernen und kreatives Lernen, (iv) Lehrerinnen und Lehrer, kreative Praktiker und Pädagogik, (v) Schulklima, Wohlbefinden und schulische Veränderungsprozesse sowie (vi) die Kreativwirtschaft. Demzufolge bietet die Datenbank eine ergiebige Quelle an belastbaren Belegen, auf deren Grundlage Schlussfolgerungen bezüglich der Wirkung dieser Ansätze gezogen werden können.

GIBT ES EINEN SPEZIFISCHEN ANSATZ, DEN DIE KULTURPARTNER IN DEN UNTERRICHT EINBRINGEN?

Hier ist zunächst die Frage zu beantworten, inwiefern und in welchem Ausmaß die Kulturpartner eine spezifische Pädagogik einbringen. Wenn sie einfach nur Techniken und Strategien reproduzieren, die die Lehrenden im Unterricht bereits einsetzen, wird keine sichtbare Veränderung des Lernverhaltens eintreten.

Die bedeutendsten Forschungsarbeiten in diesem Bereich stammen von dem Team der Nottingham University (siehe ihren Bericht „Signature Pedagogies“¹) und dem „Institute of Education“ der Cambridge University (siehe ihren Bericht „The Impact of Creative Partnerships on Well-Being“²). Indem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zahlreiche Lernumgebungen umfassend beobachteten, entwickelten sie das Konzept des hochfunktionalen Klassenraums („high-functioning classroom“), um damit eine Reihe von Merkmalen zu definieren, die im Rahmen der Gestaltung von Lernumgebungen den stärksten Einfluss auf das Lernen Jugendlicher zu haben scheinen.

Dabei zeigte sich, dass ein Ansatz, der Schülerinnen und Schüler eher herausfordert als anleitet, der Ler-

nen als lebensrelevant begreift, der sicherstellt, dass sie an dem Lernprozess körperlich, emotional und sozial beteiligt sind und der einen Schwerpunkt auf Reflexion legt, die beste Lernumgebung schafft. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass ihre Beobachtungen, ihre individuellen Lebensgeschichten, die sozialen Gruppen, denen sie angehören, und ihre Wahrnehmung zentral für das eigene Lernen sind.

Außerdem bestätigten die betreffenden Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, dass Künstlerinnen und Künstler sowie Kulturpartner derartige Formen des Sich-Einlassens auf Schülerinnen und Schüler und die Interaktion mit ihnen in den Unterricht einbringen, womit sie eine Pädagogik definieren, die sich signifikant von der unterscheidet, die im Unterricht sonst meistens angewendet wird. Ein Künstler, der beispielsweise mit Schülerinnen und Schülern der 6. Klasse die Geschichte des Mittelalters in Tschechien behandelt, mag die Schüler und Schülerinnen zu einem Waldspaziergang einladen, um mit ihnen nach natürlichen Bestandteilen der Farben zu stöbern, die Künstlerinnen und Künstler im Mittelalter verwendeten, wenn sie ihre Gemälde malten. Sodann könnten die Kinder angeleitet werden, kleine Gemälde von ihren Freunden anzufertigen und dabei ausschließlich jene Materialien zu verwenden, die sie im Wald gefunden haben. Anschließend könnten sie die Prager Staatsgalerie besuchen, um Gemälde aus dieser Epoche zu studieren und zu entdecken, was diese ihnen über das Leben im mittelalterlichen Prag zu erzählen haben. Auf diesem Wege verändern Künstlerinnen und Künstler die Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler den physischen Raum für das Lernen nutzen, die nun die Räume in der Schule, um sie herum und außerhalb von ihr neu und anders wahrnehmen. Sie nutzen ihre Zeit flexibler, fördern interschulische und fachübergreifende Arbeit und sorgen dafür, dass die Themen etwas mit dem realen Leben und seinen Problemen zu tun haben.

Diese Praxis führt zu Veränderungen des Lernverhaltens von Schülerinnen und Schülern; gleichzeitig kann sie auch das Verständnis von dem, was Lernen ist bzw. sein soll, verändern. Die im Unterricht üblichen Rollen wandeln sich häufig: Schülerinnen und Schüler haben hier mehr Möglichkeiten, selbst Lehrer bzw. Lehrerin zu werden, während die Lehrkraft oft zur Lernenden wird. Der Kulturpartner spielt hier eine wichtige Rolle, indem er dafür sorgt, dass dieser Rollenwechsel angenehm und sicher vonstattengeht.

Dieselben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zeigten auch, dass eine solche Praxis das Verhalten und die Leistung der Schülerinnen und Schüler signifikant verbessert und die Lehrkräfte ermutigt, neue Ansätze aufzugreifen. Künstlerinnen und Künstler verändern so die Lernweise der Schülerinnen und Schüler, und das nicht nur, wenn sie mit ihnen interagieren, sondern auch, indem sie Veränderungen in der pädagogischen Praxis anregen, die weiter bestehen bleiben, auch nachdem sie die Schule wieder verlassen haben. Erreicht wird dies durch einen umsichtig gesteuerten Prozess:

- } In der ersten Phase erlebt die Lehrkraft die neuen Ansätze, indem sie mit dem Kulturpartner eng und partnerschaftlich zusammenarbeitet. Während dieser Phase bringt der Kulturpartner neue Fähigkeiten, Ideen, Techniken und Kontakte ein und verschafft den Lehrkräften im Schulalltag einen Freiraum, in dem sie Kreativität erkunden können.
- } In der zweiten Phase verfestigen die Lehrenden ihr Lernen durch einen Prozess der Reflexion und des Experimentierens, der vom Kulturpartner angeleitet wird. Der Kulturpartner regt die Lehrenden auch dazu an, ihre Erfahrungen mit dem Kollegium zu teilen und mit diesem zu kooperieren.
- } In der dritten und entscheidenden Phase jedoch müssen die Lehrkräfte ihre professionellen Fähigkeiten einsetzen, um das, was sie gelernt haben, in pädagogische Prinzipien zu übersetzen, und sich überlegen, wie sie das Gelernte in ihr pädagogisches Handeln integrieren können. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zeigten auch, dass eine ganzheitliche Veränderung dann stattfindet, wenn das in dieser letzten Phase Erlernte kaskadenartig an alle Ebenen der Schule weitervermittelt wird. Eines der wichtigsten Elemente in diesem abschließenden Stadium zeigt sich darin, dass die Lehrkräfte anfangen, ihre Schülerinnen und Schüler anders zu sehen als zuvor. Dabei lassen sie es häufig erstmals zu, dass die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen.

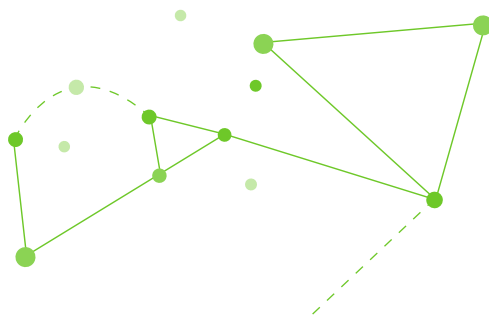
WELCHE VERÄNDERUNGEN SIND BEI DEN SCHÜLERN NACH EINER SOLCHEN HERANGEHENSWEISE ERKENNBAR?

Die größte und signifikanteste Auswirkung einer solchen Herangehensweise auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler ist laut Forschungsberichten und Evaluationen die gestiegene Anwesenheitsrate. Auf

allen Ebenen nahm die Häufigkeit der Anwesenheit zu, was pädagogisch bedeutsam ist: weniger krankheitsbedingte Abwesenheit, weniger unentschuldigtes Fernbleiben und weniger Suspendierungen und Ausschlüsse vom Unterricht.

Ferner konnte ein positiver Einfluss auf Testergebnisse und andere formale Prüfungsleistungen festgestellt werden. Dies lässt sich für alle Jahrgangsstufen, alle Altersgruppen und alle Fächer nachweisen. Obwohl sie statistisch signifikant sind, wird im Gesamtkontext der Stellenwert der Leistungsergebnisse als nicht sonderlich bedeutend angesehen. Gleichwohl berichteten Schulen, die ein äußerst starkes Engagement in Sachen kreatives Lernen zeigten, dass sich die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler erheblich verbesserten.

Schulen berichten übereinstimmend davon, dass sich die Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern und deren Bereitschaft, miteinander zu kooperieren, verbessert haben. Darauf richten viele Projekte in der Tat ihren Fokus, nehmen doch viele Schulen das „hochfunktionale Klassenzimmer“ („high-functioning classroom“) als eine Chance wahr, um tiefliegende soziale Probleme innerhalb der Schule anzusprechen. Die betreffenden Schulen stellen fest, dass sich durch die Herangehensweise der Kulturpartner die soziale Atmosphäre in ihrer Schule erheblich verbessert hat, was auch immer wieder von der CCE in ihrer internationalen Arbeit beobachtet wurde. In den meisten europäischen Ländern berichteten Lehrkräfte von einem allgemeinen Absinken der Verhaltensstandards sowie der sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Doch stellten diejenigen Lehrkräfte, die im Rahmen von Creative-Partnership-Programmen gearbeitet hatten, fest, dass der Ansatz der Kulturpartner eine sehr positive Wirkung auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler hatte. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, stets daran zu denken, dass eine positive soziale Atmosphäre in den Schulen eine Grundvoraussetzung für effektives Lernen darstellt.



Die Forschung liefert auch überzeugende Beweise dafür, dass die große Mehrheit der entsprechenden Schulen von erheblichen Vorteilen für Kinder und Jugendliche berichtet, als da wären:

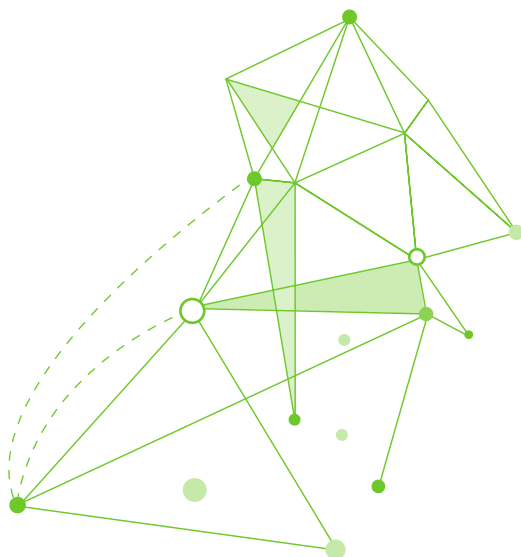
- } höhere „soziale Kompetenzen“ verbunden mit bürgerschaftlichem Engagement, Wohlbefinden und Beschäftigung – ein Sinn für Selbstwirksamkeit und Handlungsmacht;
- } die Fähigkeit, Ideen zu entwickeln und zu verwirklichen;
- } die Fähigkeit, sich auszudrücken und durch die Nutzung verschiedener Kunstsparten und Medien mit einem größeren Spektrum an Menschen aus unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen zu kommunizieren;
- } zu lernen, dem anderen mehr Respekt entgegenzubringen und ihn wertzuschätzen;
- } eine größere persönliche Zufriedenheit und Freude.

Im Allgemeinen glauben die Lehrkräfte auch, dass Schülerinnen und Schüler, die an diesem Programm teilgenommen haben, eine größere Begeisterung und ein größeres Engagement für das Lernen an den Tag legen, wenn kreative Ansätze angewendet werden.

Ebenfalls bemerkenswert ist, dass sich einigen Berichten zufolge das Verhältnis zwischen Schülerschaft und Eltern verbessert hat, da die Arbeit, die die Schülerinnen und Schüler mit den Kulturpartnern verrichten, häufig sichtbarer ist als andere schulische Arbeit und auch mit den Eltern dauerhaft geteilt wird. Dies ermöglicht den Eltern Einsichten in den Lernalltag ihrer Kinder und hilft ihnen, besser zu verstehen, was von den Kindern erwartet wird und welche Fortschritte sie machen. Internationale Studien zeigen immer wieder, dass der schulische Fortschritt davon abhängt, wie sehr sich die Eltern engagieren. Die Forschungsveröffentlichung „Their learning becomes your journey“ der Analyse, die im Auftrag von CCE vom Centre for Primary Literacy durchgeführt wurde, zeigte, dass die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern in „Creative Partnerships“ signifikant das Engagement der Eltern für das Lernen ihrer Kinder steigerte.

WELCHE AUSWIRKUNG HAT DIES AUF DIE SCHULEN?

Weil sich die Lernfähigkeit von Schülerinnen und Schülern, ihre Anwesenheitsrate und ihr Verhalten verbessern, sind die Auswirkungen, die diese Ansätze auf die Schulen haben, erheblich. Das liegt nicht zuletzt daran, dass die Schulen aus den Erfahrungen, die sie während der Zusammenarbeit mit Kulturpartnern gesammelt haben, lernen und dass sie das, was sie gelernt haben, in der Schulorganisation anwenden. Dies wird an einer Vielzahl von Beispielen deutlich. Zunächst sind Veränderungen in der Art, wie Lernen organisiert wird, festzustellen. Dies zeigt sich in einem Anstieg der interdisziplinären Zusammenarbeit und einer stärkeren Kooperation zwischen den einzelnen Fachbereichen und Lehrkräften. Deutlich wird auch, dass Schulen mehr darauf achten, wie Räume und Außenräume effektiver genutzt und dass flexiblere oder spezialisierte Lernräume entwickelt werden. Es sind auch Veränderungen dahingehend festzustellen, wie die Arbeiten von Schülerinnen und Schülern präsentiert werden. Verschiedene Schülergruppen wurden sich durch das Präsentieren ihrer Gegenwärtigkeit in den Schulen bewusst. Was präsentiert wird, spiegelt ziemlich tiefgreifende Veränderungen im schulischen Ethos und schulischer Prioritäten wider. So wird zum Beispiel häufig weniger gezeigt, was gemacht oder was erreicht, sondern vielmehr, was gelernt wurde. Ferner haben sich die Abläufe der Stundenpläne erheblich verändert.



Weiterhin verändert sich die Art, wie Lernen evaluiert wird, und in der Tat entwickelt sich ein umfassenderes Verständnis davon, was Lernen ausmacht. 2012 publizierte CCE einen Bericht, in dem Definitionen des Begriffs „Kreativität“ überprüft wurden. Die Autoren identifizierten fünf Denkmuster („habits of mind“), die sie nochmals in 15 Unterkategorien („sub-habits“) gliederten, die alle eine zentrale Rolle für kreatives Denken zu spielen scheinen:

- 1. Neugierde** staunen und fragen
forschen und erkunden
Vorannahmen hinterfragen
- 2. Beharrlichkeit** Ungewissheit aushalten können
bei Schwierigkeiten dranbleiben
den Mut haben, anders zu sein
- 3. Fantasie** mit Möglichkeiten spielen
Verbindungen herstellen
Intuition einsetzen
- 4. Disziplin** etwas anfertigen und
vervollkommen
Techniken entwickeln
kritisch reflektieren
- 5. Kooperation** angemessen kooperieren
Feedback geben und erhalten
das „Produkt“ mit anderen teilen

Die Thomas Tallis Secondary School in London hat die von CCE ausgearbeiteten Denkmuster aufgegriffen und sie als Werkzeug eingeführt, mit dem Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Lernen verstehen und evaluieren können. In diesem Schuljahr wird sie eine neue, von den Lehrkräften entworfene App einführen, die sich die Schülerinnen und Schüler herunterladen und mit der sie sich selbst einschätzen können. Auch diejenigen, die die Evaluierung durchführen, sind nun andere; Schülerinnen und Schüler spielen dabei eine zunehmend wichtige Rolle. In vielen Schulen, sowohl in Grundschulen wie auch in Oberschulen, bewerteten Schülerinnen und Schüler eine große Anzahl von Aktivitäten und waren selbst mit der Auswertung beauftragt. In manchen Schulen wurden die Schülerinnen und Schüler (sogar) zu Beobachtern im Unterricht. Sie überprüften den Lernprozess und teilten ihre Beobachtungen den Lehrkräften mit. Im Allgemeinen begrüßten die Lehrerinnen und Lehrer trotz anfänglicher Bedenken diese Ansätze und waren der Meinung,

dass ihnen die Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler wertvolle Einblicke in das Lernverhalten von diesen sowie in die eigene Unterrichtspraxis gegeben hätten.

Auch die Schulorganisation verändert sich, die Leitung der Schule wird breiter angelegt. Diese Auswirkung wird sehr gegensätzlich wahrgenommen. Einerseits ist die Tatsache, dass Kulturpartner als Fürsprecher der Ansichten und Meinungen von Jugendlichen aufzutreten, einer der konfrontativeren Aspekte des Creative-Partnership-Programms, doch wird andererseits gerade das den Aussagen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zufolge von den Lehrkräften und Schulen außerordentlich geschätzt. Die Kulturpartner ermutigten das Schulpersonal zu Gesprächen, die teilweise herausfordernd waren, und spornten sie an, die Ansichten der Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung jeder Reform mit einzubeziehen. Die von CCE in Auftrag gegebene Forschung zeigt, dass sich Schülerinnen und Schüler durch die ihnen gebotenen Gelegenheiten sehr ermutigt fühlten, ihre Meinung zu äußern, Aktivitäten zu planen und eigenverantwortlich durchzuführen sowie sich an der laufenden Steuerung dieser Aktivitäten zu beteiligen.

Die Kulturpartner wurden aber auch dafür sensibilisiert, dass die Schülerinnen und Schüler nur dann ihre Stimme wirksam erheben können, wenn sie entsprechend unterstützt werden:

- } Um Schülerinnen und Schülern eine eigene Stimme zu verleihen, ist es wichtig, dass sie mit den nötigen Fähigkeiten und dem nötigen Verständnis und Selbstvertrauen ausgestattet werden, damit sie auch mitreden können.
- } Um reflektieren zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Haltung oder Meinung verstehen und sie im Spiegel der Meinung anderer betrachten können. Sie benötigen auch Selbstvertrauen, um ihre Positionen und Auffassungen artikulieren zu können.
- } Um sich entwickeln und wachsen zu können, sollten Jugendliche ein Bewusstsein für globale und lokale kulturelle Themen haben und diese verstehen können. Zusätzlich sollten sie sich aktiv am Gemeinschaftsleben beteiligen.

Kulturpartner haben sich als sehr fähig bei der Gestaltung von solchen Beratungsprozessen erwiesen, die Schülerinnen und Schülern diese Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln. Die Qualität und Fülle der von den Schülerinnen und Schülern entwickelten Ideen beeindruckten die Lehrkräfte und sorgten dafür, dass diese Praktiken zu einem integrierten Bestandteil der Schulorganisation wurden. Beispielhaft dafür steht der Auftrag der norwegischen Regierung an CCE, norwegische Künstlerinnen und Künstler zu befähigen, einen Beratungsprozess mit Jugendlichen in Norwegen ins Leben zu rufen und zu leiten, der sich damit beschäftigen sollte, das Leuchtturmprojekt des kulturellen Bildungsprogramms der norwegischen Regierung, den sogenannten Kulturrucksack (Cultural Rucksack), weiterzuentwickeln. Die Ideen der in die Beratung involvierten Jugendlichen wurden mit großer Anerkennung aufgenommen, ihre Sichtweisen haben weiterhin einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung der norwegischen Regierungspolitik.

Wenn sich die Art und Weise verändert, wie Schülerinnen und Schüler ihre Ansichten äußern, und sie zu Entscheidungen kommen, muss sich auch die Organisationsstruktur der Schule verändern. Damit Schülerinnen und Schüler mehr zu sagen haben und die Lehrkräfte deren Lernerfahrung in ihre pädagogische Praxis integrieren können, muss die Führungsebene der Schule dazu bereit sein, die Macht innerhalb der Schule breiter zu streuen. In vielen Schulen hat dies zu demokratischeren Gesamtkonzepten geführt, was eine Gemeinschaft entstehen ließ, die in der ganzen Schule einen Ethos der Achtsamkeit und des Teilens erlernt und pflegt. In späteren Auflagen des Programms „Creative Partnerships“, wie zum Beispiel in Litauen und in Tschechien, hat dies zur Gründung von „Lehrerclubs“ geführt, in denen sich Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern regelmäßig treffen, um sich über ihre (Unterrichts-)Praxis auszutauschen und über sie zu diskutieren sowie neue Ansätze zu entwerfen und umzusetzen. Dies hat einen Lernansatz unterstützt, der Wahlmöglichkeiten bietet, den Fokus auf die kreative Entwicklung legt, multisensorisch arbeitet und die Qualität der Beziehungen in der gesamten Schulgemeinschaft verbessert.

Auch die Beziehung zwischen Schule, Eltern und dem gesellschaftlichem Umfeld hat sich verändert. Immer wieder denken sich Kulturpartner neue Möglichkeiten aus, wie sie Schulen dazu bringen können, die Eltern mit einzubinden. Sie haben Schulen auch dazu

bewegt, die Schulgemeinschaft anders wahrzunehmen; oft mit dem Erfolg, dass sie diese nicht mehr als defizitär ansehen, sondern als Bereicherung und als Ressource, die Inklusion und Initiative fördert. Nicht zuletzt geben die Kulturpartner den Schulen einen Mehrwert: Schulen können nun weit mehr mit den Eltern und dem gesellschaftlichen Umfeld teilen, ihnen als Zielgruppe weit mehr bieten und in Newslettern und digitalen Medien über viel mehr Themen kommunizieren als zuvor.

Allgemein ermutigen Kulturpartner Schulen dazu, sich verstärkt nach außen zu öffnen, und inspirieren Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler dazu, auch jenseits des Schulgeländes und in ihrem gesellschaftlichen Umfeld zu lernen. Beispielsweise kann Geografie gelehrt werden, indem man die Schülerinnen und Schüler die lokale Umgebung kartografieren lässt. Oder man wendet Kartografierungsansätze an, mit denen komplexe kulturelle Aspekte des lokalen Umfeldes aufgezeichnet und aufgedeckt werden können. Beides hilft den Schülerinnen und Schülern dabei, die der Geografie zugrunde liegenden Konzepte besser zu verstehen. Hierfür gibt es ein eindrucksvolles Beispiel aus einer Schule in einem bettelarmen Viertel in Karatschi, Pakistan: Der Künstler bat die Schülerinnen und Schüler, ihren Schulweg auf Papier aufzuzeichnen. Sodann machte er sich ans Werk und verband die Zeichnungen so miteinander, dass eine allumfassende Karte des Viertels entstand. Auf diese Weise konnte er den Schülerinnen und Schülern vermitteln, was Kartografieren ist, und sie zugleich dazu bringen, ihre vielfältigen Wahrnehmungen ihres Viertels und dessen Struktur zu schildern.

In einem anderen Beispiel wollten die Lehrkräfte einer Schule in Norwegen, dass sich die Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse, die fast alle einen Migrationshintergrund hatten, mit der traditionellen norwegischen Kultur beschäftigen. Der Künstler schlug vor, dass die Schülerinnen und Schüler gemeinsam eine zeitgemäße Version einer traditionellen norwegischen Volkserzählung niederschreiben. Die Geschichte wurde dann in kurze Absätze eingeteilt, und die Schülerinnen und Schüler wählten jeweils einen aus. Zu Hause ließen sie dann den betreffenden Absatz von ihren Eltern vorlesen, was sie mit ihrem iPad aufnahmen. Die Aufnahmen wurden dann zu einem Video zusammengeschnitten, das eine Gruppe von Einwanderern zeigt, die ihren Kindern eine traditionelle norwegische Volkserzählung auf Norwegisch erzählen.

WIE SOLLTEN KULTURPARTNER DARAUF VORBEREITET WERDEN, AUF DIESE WEISE IN DEN SCHULEN ARBEITEN ZU KÖNNEN?

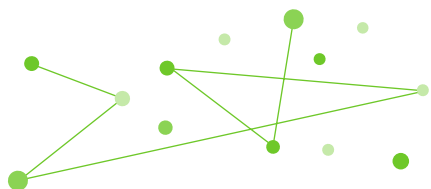
CCE hat viel Zeit und Überlegungen investiert, um herauszufinden, wie die Kulturpartner am besten vorbereitet und unterstützt werden können. Zwischen 2010 und 2011 leitete CCE ein europäisches Projekt mit Partnern aus Österreich, den Niederlanden, Schweden und England sowie Künstlerinnen und Künstlern aus neun Ländern. Ziel war die Entwicklung eines Leitfadens für Künstlerinnen und Künstler, die an Grundschulen in Europa arbeiten wollen. Die Endversion des Dokuments, das auf der Webseite von CCE abgerufen werden kann, ist ein nützlicher und praktischer Führer für alle Künstlerinnen und Künstler in Europa, die sich auf die Arbeit an Grundschulen vorbereiten wollen. Mit EU-Förderung arbeitet CCE inzwischen an einem Folgeprojekt, in dem Selbstevaluierungswerkzeuge für Künstlerinnen und Künstler entwickelt wurden, mit denen diese eigene Stärken und Schwächen analysieren und jene künstlerischen/pädagogischen Praxisfelder identifizieren können, die verbessert werden sollten.

Welche wesentlichen Eigenschaften ein Kulturpartner aufweisen muss, um an Schulen in der oben beschriebenen Weise arbeiten zu können, lässt sich leicht erklären. Es ist jedoch wichtig, darauf hinzuweisen, dass CCE sich darauf konzentriert, Künstlerinnen und Künstler sowie andere professionell Kreative in den Schulen zu platzieren. Deshalb sorgt CCE dafür, dass die Person, die in der Schule arbeiten soll, die richtige Ausbildung hat und ein Kunstschaffender ist beziehungsweise Erfahrung im kreativen Bereich vorweisen kann. Obwohl in vielen kulturellen Organisationen engagierte Bildungsabteilungen existieren oder entsprechende Mitarbeiter tätig sind, beschäftigt sich dieses Dokument nicht mit deren Tätigkeiten oder damit, welchen Einfluss sie in den Schulen haben, sondern allein mit der Arbeit von Kunstschaffenden an Schulen. Was deren Arbeit betrifft, sind fünf Aspekte von wesentlicher Bedeutung:

Erstens müssen sie eine ausgeprägte und gut entwickelte kreative Praxis vorweisen können, und die Arbeit mit Lehrkräften und Jugendlichen muss für sie relevant sein. So gibt es in sämtlichen künstlerischen Sparten Kunstschaffende, deren Arbeit in äußerster Zurückgezogenheit entsteht und die Interaktion mit anderen nicht benötigt. Dies ist wohl eher bei gewissen Autorinnen und Autoren, Malerinnen und Malern sowie Komponistinnen und Komponisten der Fall. Bei Tänzerinnen und Tänzern, Schauspielerinnen und Schauspielern sowie Theaterdirektorinnen und -direktoren wiederum ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie einen intensiven sozialen Austausch haben. Diese Form des Arbeitens, die man wohl am besten als partizipative Praxis bezeichnen kann, ermöglicht es anderen, in der Arbeit der Kunstschaffenden eine gewichtige und engagierte Rolle einzunehmen. Die Künstlerin/der Künstler hört zu keinem Zeitpunkt auf, Künstler beziehungsweise Künstlerin zu sein, doch gestaltet sich der Prozess demokratischer und ist auf Partnerschaften ausgerichtet.

Zweitens sollten die kreativen Partner in der Lage sein, die Institution Schule zu verstehen, wofür sie ausgeprägte diagnostische Fähigkeiten brauchen. Sie müssen in der Lage sein, gute Fragen zu stellen und Diskussionen erfolgreich zu führen, und über solide Untersuchungsmethoden verfügen. Sie sollten weiterhin emotionale Kompetenzen sowie die Fähigkeit besitzen, die Lehrer- und Schülerschaft klar zu sehen und zu verstehen, was sie motiviert und wie sie arbeiten. CCE hat ein analytisches Instrumentarium entwickelt, das sogenannte Creative School Development Framework, das den Kulturpartnern eine Anleitung an die Hand gibt, die sie bei der Diagnostizierung führt. Dieses Instrumentarium regt sie dazu an, Ethos und Führungsstil der jeweiligen Schule zu erforschen sowie deren Curriculum und bestimmende pädagogische Ansätze zu verstehen. Außerdem kann mit ihm in den Blick genommen werden, wie die Schulen ihre Ressourcen priorisieren und einsetzen und wie sie ihre Lehrkräfte aus- und fortbilden. Das hilft den Kulturpartnern dabei, ihre Arbeit auf jene Aspekte der Schule zu konzentrieren, die der größten Aufmerksamkeit bedürfen.

Drittens haben Kulturpartner eine Schlüsselrolle bei der Planung und im Vermittlungsprozess zu spielen. Planung setzt gute Projektmanagementfähigkeiten voraus, die in Schulen allerdings so gut wie nicht vorhanden sind, weil sie den Lehrkräften im Rahmen



ihrer Aufgaben selten abverlangt werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Kulturpartner diese Fähigkeiten in die Partnerschaft einbringen. Gleichzeitig müssen sie auch in der Lage sein, Teams zusammenzustellen. Diese sind manchmal schulübergreifend zu bilden, wenn beispielsweise Lehrkräfte aus verschiedenen Fachbereichen oder Klassenstufen zusammenarbeiten sollen oder wenn zusätzlich Künstlerinnen und Künstler oder externe Spezialisten von außen eingeladen werden, um das Programm umzusetzen. Wesentlich für diese Vermittlertätigkeit ist die Fähigkeit, Beziehungen so zu managen, dass die verschiedenen Kulturen der beteiligten Gruppen sich gut zusammenfügen. Die Kulturen der einzelnen Fachbereiche oder Klassen einer Schule unterscheiden sich häufig erheblich voneinander. Das gilt umso mehr, wenn professionelle Kreative oder andere Personen von außerhalb in die Realisierung eines Programms oder Projekts mit einbezogen werden. Deshalb ist es wichtig, dass die Kulturpartner die Fähigkeit besitzen, die Dynamiken unterschiedlicher Kulturen zu verstehen, und Mittel und Wege finden, um sie miteinander in Einklang zu bringen.

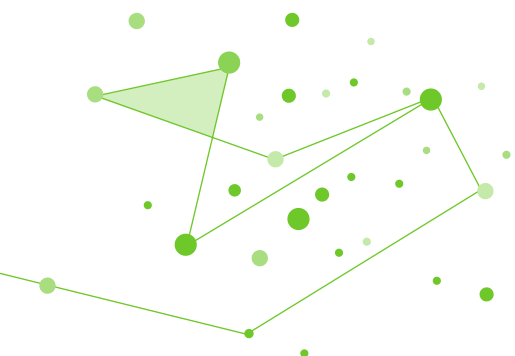
Viertens müssen Künstlerinnen und Künstler Veränderungsprozesse managen. Der Erfolg des Programms oder des Projekts wird zwangsläufig danach beurteilt werden, inwiefern es einen positiven Wandel bewirkt hat. Und wenn Veränderung ein entscheidendes Erfolgskriterium ist, dann ist ein Verständnis davon, wie sie zu managen ist, von wesentlicher Bedeutung. Hier sollten die Kulturpartner mit Theorien des Wandels und den besten Change-Management-Praktiken vertraut sein. Vieles davon entspricht im Grunde genommen dem gesunden Menschenverstand, doch ist es wichtig, über eine Reihe von Kompetenzen und Techniken zu verfügen, mit denen Veränderungsprozesse gesteuert werden können.

Fünftens müssen Kulturpartner darauf vorbereitet sein, den Reflexions- und Evaluierungsprozess zu leiten. Obwohl Direktorinnen und Direktoren, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern und das gesellschaftliche Umfeld an dem Prozess beteiligt sind und obwohl bei größeren Programmen sachkundige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Gutachterinnen und Gutachter zusätzliche Unterstützung und Expertise bieten, stehen die Kulturpartner im Zentrum des Prozesses. Während sie die Reflexions- und Evaluierungsprozesse leiten, sollten sie darauf achten, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nicht das Denken abzunehmen. Denn diese sollten ihre eigenen Reflexionsfähigkeiten dazu nutzen, die gemachten Erfahrungen in langfristige Prinzipien und Methoden umzusetzen, um im Sinne einer dauerhaften Wirkung des Programms die Entwicklung des Lehrens und Lernens an den Schulen nachhaltig zu beeinflussen. Ob die Künstlerinnen und Künstler in der oben beschriebenen Weise auch wirklich agieren können, hängt schlussendlich entscheidend davon ab, welches Bild man sich von ihnen macht.

Manchmal werden Künstlerinnen und Künstler fast ausschließlich über ihre technischen Kompetenzen definiert, die sie in einem tiefen Verständnis der Geschichte ihrer Praxis ausüben. Nimmt man sie so wahr, kann die Rolle einer Künstlerin oder eines Künstlers nur dahingehend begriffen werden, dass er oder sie die jeweilige Technik an andere vermittelt oder ihre Geschichte erklärt. Dies ist etwas grundlegend anderes als die Rolle der Künstlerinnen und Künstler, wie sie hier beschrieben wurde, und hätte keine Auswirkung auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern oder die Entwicklung der betreffenden Schule.

Die Arbeit, um die es hier geht, könnte als „instrumentell“ beschrieben werden, bei der die Künstlerin oder der Künstler als jemand gesehen wird, der die Kunst für einen anderen, außerhalb von ihr liegenden Zweck einsetzt. Es ist kein Leichtes, überkommene Wahrnehmungssysteme zu überwinden. Entsprechende Vorurteile bewirken, dass Künstlerinnen und Künstler in der Regel als Personen wahrgenommen werden, die beispielsweise ein Wandbild für eine Schule anfertigen könnten. Einige Kinder könnten ihnen dann eventuell beim Malen helfen und dabei ein wenig über Wandmalerei lernen.

Die CCE hat jedoch aufgrund ihrer Erfahrungen, die sie bei der Entwicklung und Umsetzung ihrer Programme gesammelt hat, begriffen, dass Künstlerinnen



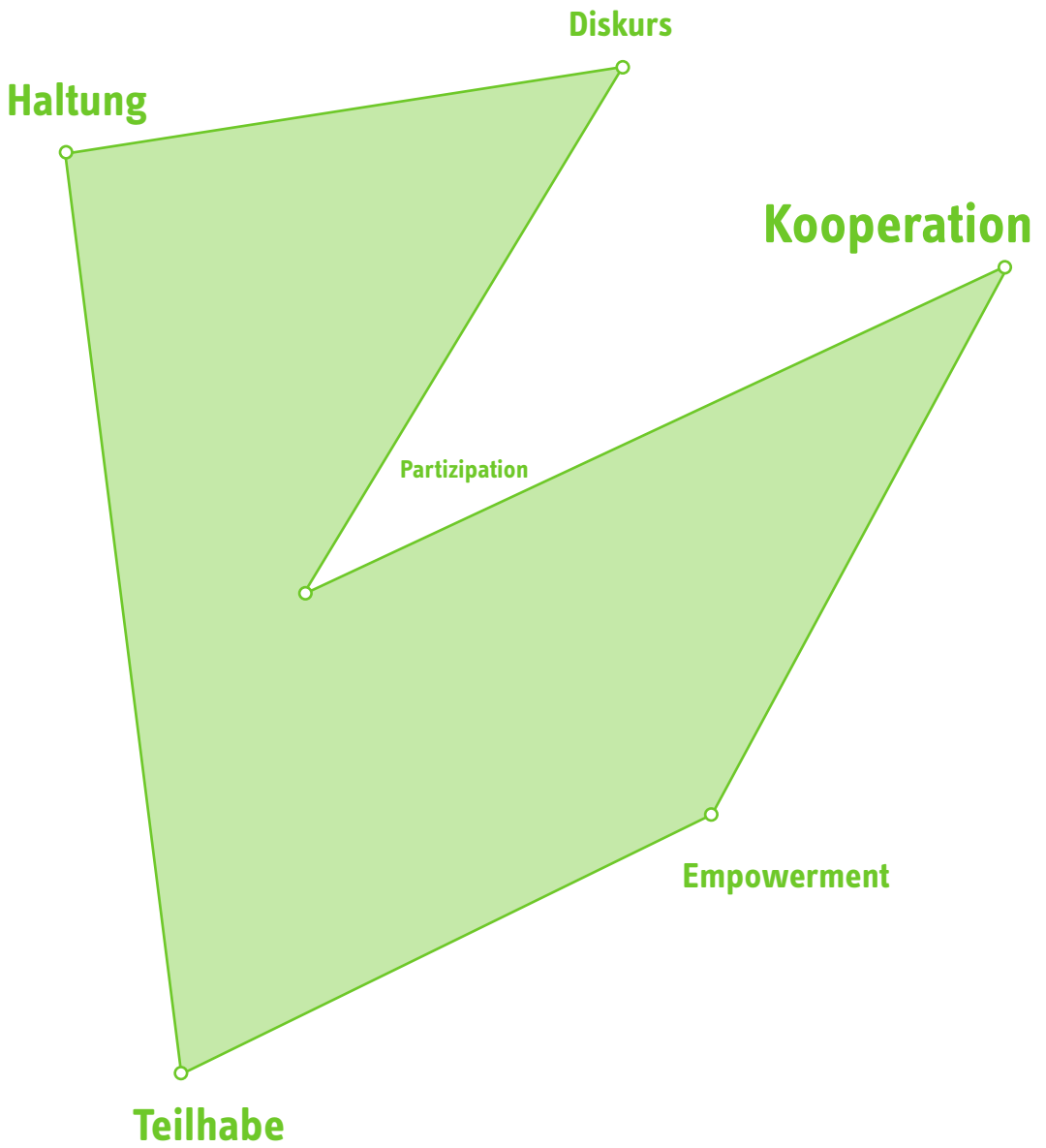
und Künstler nicht auf ihr technisches Können und die damit verbundene und von ihnen repräsentierte Geschichte reduziert werden sollten. Selbstverständlich ist es, um eine große Violinistin oder ein großer Violinist zu sein, unabdingbar, dass man über ein ausgezeichnetes technisches Können sowie ein tiefes Verständnis von der Geschichte dieser Kunst verfügt. Das reicht jedoch nicht aus und bildet nicht die Essenz dessen, was Kunstschaffende ausmacht. Große Künstlerinnen und Künstler transzendieren ihr Medium und ihre Geschichte; ihr Genie besteht in der Fähigkeit, sich etwas vorzustellen, herauszufordern, beharrlich zu sein, sich auf etwas zu fokussieren und Dinge miteinander zu verbinden. Es ist der Einsatz dieser Fähigkeiten, wie die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler von CCE beobachtet haben, der weitreichende Veränderungen für das Leben und die Zukunft von Kindern und Jugendlichen mit sich bringt,

und es ist ganz klar, dass es diese Fähigkeiten sind, die Künstlerinnen und Künstler einsetzen, wenn sie Schulen dabei unterstützen, sich neue Wege der Problemlösung zu überlegen; Schulen dazu herausfordern, intensiv darüber nachzudenken, was sie aus ihrer Erfahrung gelernt haben; die Planung übernehmen, die es den Lehrkräften ermöglicht, bis zum Ende des Projektes durchzuhalten, und wenn sie neue Verbindungen herstellen, die es den Lehrkräften ermöglichen, den Raum in ihren Schulen auf eine neue und unerwartete Weise zu nutzen. ←

Übersetzung: Janja Marijanovic

1 Siehe: www.signaturepedagogies.org.uk [30.08.2015].

2 Siehe: www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/Impact-of-Creative-Partnerships-on-Wellbeing-Final-Report-2012.pdf [30.08.2015].



TEILHABE DURCH WAHRHAFT KOOPERATION

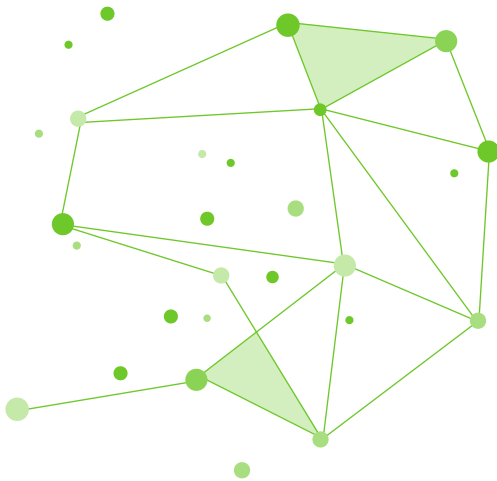
— Bevor ich Kulturagent wurde, in der Zeit meiner Tätigkeit als künstlerischer Dozent in verschiedensten Kontexten, habe ich leider nur selten die Erfahrung gemacht, dass Kulturpartner und Schulen in Kooperationen im eigentlichen Sinne des Wortes wirklich *kooperierten*. Im Gegenteil, beide Seiten redeten sogar oftmals völlig aneinander vorbei. Das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ unternimmt einen wichtigen Schritt, diese Problematik anzugehen, indem es mit den Kulturagentinnen und Kulturagenten Schnittstellenmanager in den Schulen einführt, die die beiderseitigen Bedürfnisse und Voraussetzungen mit aushandeln. Durch die hauptsächliche Verortung der Kulturagentinnen und Kulturagenten in den Schulen und die damit ermöglichte intensive inhaltliche Unterstützung, die über eine reine Schnittstellenfunktion hinausgeht, entsteht das große Entwicklungspotenzial einer Öffnung der Schulen in Richtung Kultur.

Während der vierjährigen Laufzeit des Modellprogramms stellte sich für mich als Kulturagent allerdings immer wieder die Frage, ob es ausreiche, diese Öffnung der Schulen hin zur Kultur auch dann zu unterstützen, wenn die Kulturseite, die für eine nachhaltige Entwicklung der kulturellen Bildung an Schulen eine bestimmte Qualität von Anknüpfungspunkten für diese Schulen bieten sollte, in ihren oft noch eher konventionellen Vermittlungsansätzen verharrete. Sollte es nicht auch konsequenterweise in Fortsetzung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ ein Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Kultureinrichtungen“ geben, damit die Schülerinnen und Schüler auch wirklich an Kultur teilhaben können – und nicht nur teilnehmen?

AUSGANGSPOSITION DER KULTURINSTITUTIONEN

Die Kulturarbeit im ländlichen Raum und in den Metropolregionen unterscheidet sich zum Teil stark – ein kleinstädtisches Museum hat einen anderen Anspruch und andere Möglichkeiten als eine international beachtete Kunsthalle. Durch diese Vielfalt der Kulturinstitutionen in ihren Selbstverständnissen von Kultur, Vermittlung und lokaler Kulturarbeit werden die Möglichkeiten der kulturellen Bildung vor Ort entscheidend mitbestimmt. Manche Kulturinstitutionen sind progressiv in ihren Konzepten und öffnen sich in fast schon experimenteller Weise zur Gesellschaft hin und damit auch in Richtung Schulen – dies scheinen allerdings die wenigsten zu sein. Die Erfahrungen im Rahmen des Kulturagentenprogramms und der Austausch unter den Kulturagentinnen und Kulturagenten lassen eher den Schluss zu, dass die meisten Kulturinstitutionen sich tatsächlich nach wie vor als inhaltlich festgelegte Einrichtung sehen, selbstgewiss hinsichtlich ihrer eigenen Bedeutung für den Kulturbereich vor Ort, oft mit einem festen kulturpädagogischen Programm, dessen Formen und Inhalte sie vorwiegend selbst bestimmen. Schulen nehmen dieses Angebot oft gerne wahr, es wird sogar schon mit dem Begriff „Kooperation“ gearbeitet, sobald die Schule sich für eine längere Zeit an ein solches Vermittlungsprogramm einer Kulturinstitution bindet. Die Kulturinstitutionen sind – scheinbar ganz selbstverständlich – auch historisch durch den schon mit Schiller Anfang des 18. Jahrhunderts initiierten, bürgerlich verfassten Bildungsauftrag unseres „Kulturstaats“ in die Pflicht genommen,

sodass man als Schule gern auf das vorbereitete Angebot zurückgreift. Ebenso spielt seit einigen Jahren auch das strategische Eigeninteresse der Kulturinstitutionen eine Rolle, in Form von mehr oder weniger festen pädagogischen Formaten und Techniken ein interessiertes Publikum von morgen zu „erziehen“ – das sogenannte Audience Development.



TEILHABE UND KULTURELLES WISSEN

Wie kann vor diesem Hintergrund kulturelle Teilhabe für Schülerinnen und Schüler gewährleistet werden, verbunden mit einer „partizipativen Praxis“ der Kulturpartner, wie dies Paul Collard in seinem Text als wichtige Eigenschaft für diese aufzeigt¹ und die es Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern erst ermöglicht, durch eine *kreative Praxis* auch eine *aktive* Rolle in der Arbeit von Kunst- und Kulturschaffenden einzunehmen?² Wenn in der heutigen Gesellschaft von kultureller Teilhabe die Rede ist, so muss es in diesem Kontext auch um die nicht davon trennende soziale, ökonomische und politische Teilhabe gehen. Die Wertgrundlage hierfür bildet die Teilhabegerechtigkeit als „Dimension sozialer Gerechtigkeit“³: Sie garantiert eine gesellschaftliche Teilhabe im Sinne einer rechtlichen Gleichstellung, einer sozialen Anerkennung und der Beteiligung am sozialen, kulturellen und ökonomischen Leben. Die Diskussion um Bildung und Erziehung in diesem Kontext ist somit nur ein Teilaspekt einer Gesamtsicht – dies wird umso deutlicher, wenn beispielsweise Max Fuchs von der „Teilhabe als Menschenrecht“⁴ spricht, wie dies die UNESCO 2006 für die Bildung und die kulturelle Teilhabe auch schon festgehalten hat.⁵

Wenn man das Selbstverständnis und die normative Ausrichtung der kulturellen Bildung in Deutschland betrachtet, so wie sie auch durch das Kulturagentenprogramm transportiert werden, geht es der kulturellen Bildung in ihrer eher politisch orientierten Abgrenzung zur klassischen Ästhetischen Bildung nämlich um sehr viel mehr als um die reine Bildungs- und Wissensarbeit zur Erlangung von kulturellem Wissen oder ästhetischer Erfahrung: Es geht um Selbstwirksamkeit und Identifikation, Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit, Interessenorientierung und selbst gesteuertes Lernen, Entscheidungsbeteiligung und Mitverantwortung, akzeptierte Unterschiedlichkeit und Individualität, Öffentlichkeit und Anerkennung.⁶ Was kulturelles Wissen angeht, besteht also implizit der Anspruch, dadurch gesellschaftliche Teilhabe und aktive Mitgestaltung zu ermöglichen – und in letzter Konsequenz auch die Generierung von weiterem, zukünftigem kulturellem Wissen! Hier inbegriffen sind die zunehmende Öffnung und die Chance zur Demokratisierung von Kultur und kulturellem Wissen.

RICHTUNG VON KOOPERATIONEN

Wie soll eine aktive Beteiligung von Schülerinnen und Schülern am kulturellen Leben unserer Gesellschaft ermöglicht werden, wenn sich das (hoch-)kulturelle Leben über weite Teile des kulturellen Feldes weiterhin in den alten distinguierenden Legitimationsburgen versteckt – verständlicherweise auch aus der Befürchtung heraus, die in der gesellschaftlichen Entwicklung lange zugesprochene und bewahrte alleinige Legitimation für Kunst und Kultur in der Zukunft vielleicht zu verlieren? Die meisten Kulturinstitutionen versuchen, sich zunächst innerhalb eines aufrechtzuerhaltenden Selbstverständnisses in Richtung Schule zu öffnen – die Richtung wurde und wird durch den gesellschaftlich verfassten „Bildungsauftrag“ der Kulturinstitutionen vorgegeben. Hier treffen wir dann auf Kooperationen, in denen die Richtung des kulturellen Informations- oder Wissensflusses oft unhinterfragt vorgegeben ist – von der deutenden Kulturinstitution ausgehend, hin zur Schule. Doch *Kooperation* meint etwas ganz anderes. Die Erziehungswissenschaftlerin Bettina Pauli hat es sehr schön formuliert und weist damit implizit auch auf eine Voraussetzung für das Entstehen von Teilhabegerechtigkeit im kulturellen Feld hin: „Kooperation ist eine Form der Arbeit, bei der mindestens zwei Handelnde die Verwirklichung eines zwischen beiden kommunikativ ausgehandelten Zielles anstreben und bei der bereits im Entwurf die Be-

teiligung des anderen gewährleistet ist.“⁷ Bereits im Entwurf! Die meisten bestehenden Kooperationsformen dürften dieser Definition des von den Akteuren – also auch den Schülerinnen und Schülern – wirklich gemeinsam ausgehandelten Ziels noch nicht entsprechen. Ausnahmen bestätigen die Regel.

In welche Richtungen Kooperationen laufen, hat Carmen Mörsch in ihrem Beitrag „Kulturinstitutionen kooperieren mit Schulen: Gedanken zu einer Zweckgemeinschaft mit einem erweiterten Zweckbegriff“ in der Dokumentation der Halbzeittagung des Kulturagentenprogramms sehr anschaulich dargestellt: In der Regel bewegten sie sich doch meist von der Kultur(-institution) in Richtung Schule – eher selten andersherum. Kulturinstitutionen dienten damit immer noch als „Distinktionsmaschinen“⁸. Jedoch würde eine Öffnung der Kulturinstitutionen zunehmend stattfinden. Mörsch spricht sogar von einem Paradigmenwechsel, einem „participative turn“⁹ der Kulturinstitutionen, mitbedingt durch die gesellschaftliche Entwicklung zur offenen Wissensgesellschaft, in der prinzipiell jeder an der Generierung und Verteilung von Wissen teilhaben kann. Nun sei die Zeit, die Kulturinstitutionen für die Gesellschaft – und damit auch für die Schülerinnen und Schüler – zu öffnen und mithilfe von gegenseitigem Lernen, dem Austausch von Wissen, dem Infragestellen von Machtverhältnissen, dem Ausloten von Entwicklungsbedarfen und der gemeinsamen Zeit für Reflexion eine Beziehung auf Augenhöhe herzustellen.¹⁰

KOOPERATION UND HALTUNG

Kooperation ist etwas sehr Urtümliches, etwas, das seit Urzeiten Voraussetzung für die Entstehung sozialer Gruppen und Gesellschaften war und ist. Pauli setzt beispielsweise für eine Kooperation Offenheit, Bereitschaft zur Veränderung, Experimentierfreude und gegenseitiges Vertrauen bei allen Kooperationspartnern voraus.¹¹ Es ist also auf allen Seiten eine bestimmte Haltung, eine bestimmte Art der Aufmerksamkeit und Bereitschaft nötig, damit kooperative Verbindungen überhaupt entstehen, bestehen und wachsen können. Ohne diese Haltung wird alles ungleich schwieriger und zäher und nicht authentisch. Das kann, so zeigen die Erfahrungen im Rahmen des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“, sogar so weit gehen, dass man bei fortwährender Abwesenheit dieser Haltung die Bereitschaft zur Veränderung an sich infrage stellen muss. Die Haltung ist essenziell, weil

sinnstiftend, und alle Beteiligten sollten sich darüber Gedanken machen, was die Voraussetzungen für solch eine Haltung sind beziehungsweise wie man sie sicherstellen kann. Ebenso wichtig ist, dass die Kooperationspartner mit dieser offenen Haltung dann auch wirklich aufeinander eingehen und sich noch weiter öffnen. Eine Haltung lässt sich natürlich nicht verordnen. Schon gar nicht, wenn es bislang völlig legitim war, eine ganz andere Haltung innezuhaben, und man damit auch ganz gut gefahren ist. Um für eine Kooperation im Rahmen der kulturellen Bildung eine verlässliche Verbindung zwischen Kooperationspartnern herzustellen, müssten sich Haltungen gegebenenfalls in einem gewissen Ausmaß verändern. Hierfür braucht es das entsprechende Bewusstsein, die entsprechende Motivation und die dafür notwendige Zeit. Eine gesellschaftlich legitimierte Schnittstelle, ein Schnittstellenmanager, der die Haltungen positiv beeinflussen und befördern und damit Veränderungsprozesse in beiden Feldern in Gang bringen kann und sie wirksam zu einer neuen Kooperation verbindet, ist hier sicher sehr hilfreich. Kulturagentinnen und Kulturagenten vermitteln schon jetzt „zwischen den Welten“: Sie übersetzen, moderieren, motivieren, beraten, bilden weiter, managen und begleiten Projekte und Prozesse. In diesem Kontext sind unter anderem folgende Fragen von Bedeutung: Was will die Schule eigentlich? Was wollen die Schülerinnen und Schüler? Was will eigentlich der Kulturpartner? Warum nimmt der Partner gerade diese oder jene Haltung ein? Wie kommen alle zusammen und entwickeln eine nachhaltige Kooperation, in der die Teilhabe der Schülerinnen und Schüler am Projekt, an Schule, an Kultur und damit letztlich an Gesellschaft im Mittelpunkt steht?

Haltung in Schulen

Öffentliche Schulen werden – als institutionalisierter und verpflichtender Versammlungsort junger Menschen – seit noch nicht allzu langer Zeit zu Recht auch als Dreh- und Angelpunkt einer Ausbildung von Kompetenzen angesehen, die für das Bestehen in einer Wissensgesellschaft nötig sind. Allerdings kann es bei schulischer Bildung nicht allein um das kompetente Bestehen des Einzelnen in einer Gesellschaft gehen, sondern es muss auch das Bestehen der Gesellschaft gegenüber dem Einzelnen in den Blick genommen werden: Ab welchem Zeitpunkt und unter welchen Bedingungen wendet sich denn jemand desinteressiert von der Gesellschaft ab? Ist das alte Prinzip des von außen in behördlicher Manier an die Schülerinnen

und Schüler herangetragen Anforderungskatalogs – der klassische Bildungskanon, die reine Weitergabe von Legitimationswissen – eigentlich dazu geeignet, Personen hervorzubringen, die sich in Gänze und intrinsisch motiviert der Gesellschaft zugehörig fühlen? Wirkliche und nachhaltige Zugehörigkeit wird meiner Meinung nach nur durch wirkliche Teilhabe ermöglicht. Doch die Frage ist, wo man sich in der Institution Schule als teilhabender Mensch dieser Gesellschaft überhaupt verorten kann. Ebenso, wie wirkliche Teilhabe an Gesellschaft und Kultur im Rahmen der Schulzeit gewährleistet werden kann, in welcher doch auch noch so viele andere Anforderungen an die Akteure auf dem Plan stehen und in der für Neues erst noch zeitliche und personelle Strukturen geschaffen werden müssen. Und schließlich, wie eine wirklich wechselseitige Kooperation zwischen Kultur und Schule entstehen und wachsen kann, wenn man doch als involvierte Lehrkraft oder Schule vielleicht mit dem schon Vorhandenen seine Aufgabe als erfüllt sieht.

Haltung in Kulturinstitutionen

Beispielhaft für eine Haltung der Kulturseite sei ein Zitat aus dem Expertenbericht des Fachbeirats Kulturelle Bildung in Baden-Württemberg genannt, der 2014 für eine Kooperation zwischen Schule und Kultur(-institution) empfiehlt: „Schule und Kulturpartner müssen auf ‚Augenhöhe‘ agieren, also muss die Schule außerschulische Kooperationspartner in ihre Bildungsarbeit und ihren Bildungsauftrag integrieren. Bedingungen sind, dass sich Schulen außerschulische Kooperationspartner suchen und außerschulische Kooperationspartner in den Schulalltag integriert werden. Kooperationspartner werden in die Projektplanung eingebunden und zu Sitzungen der verschiedenen Schulgremien eingeladen.“¹² Kann man sich als Kulturagent, als Schnittstellenmanager, der einen optimalen Austausch zur Kooperation der Partner und die Entstehung von gesellschaftlicher Teilhabe bei den Schülerinnen und Schülern sicherstellen möchte, nun auf solch eine Aussage berufen? Sicher ist es sinnvoll, dass sich die Schule strukturell öffnet und Kooperationspartner vielleicht sogar zum festen Bestandteil der Schule werden lässt. Es ist im oben genannten Expertenbericht allerdings kaum die Rede davon, dass sich die Kulturinstitutionen über ihr jahrelang praktiziertes Standardprogramm der Vermittlung hinaus den Schulen oder der Gesellschaft gegenüber strukturell noch mehr öffnen oder beispielsweise den Themen und der Lebenswirklichkeit von Menschen außerhalb des

Kulturbetriebs *verstärkt* Rechnung tragen sollten. Die Deutungshoheit über Anforderungen, Form und Inhalt von kulturellen Kooperationen scheint hier weiterhin ganz natürlich von den Kulturinstitutionen auszugehen. Inwieweit aber nun Schülerinnen und Schüler im Sinne einer echten Teilhabe selbstwirksam in Projektkonzepte und -planungen eingebunden sein sollten oder sogar in Gremien der Kulturinstitutionen aktiv mitwirken könnten, wird leider nicht angesprochen. Bleibt also zunächst die Hoffnung, dass mit der verstärkten Einbindung der Kulturpartner in die Schulen oder dem Entstehen von sogenannten außerschulischen Lernorten wenigstens die nötigen Voraussetzungen für eine Kommunikation über eine Kooperation in verschiedene Richtungen entstehen können.

GEMEINSAMKEIT STATT DISTINKTION

Wenn es um den Aspekt der gesellschaftlichen Entwicklung mit und durch kulturelle Bildung geht, kann es nicht einzig und allein darum gehen, die Schulen mit einer bestimmten Bildungspolitik für den Bereich der kulturellen Bildung aufzustellen, sondern es muss auch darum gehen, sich unter gesellschaftspolitischen und kulturpolitischen Aspekten, die Normen und Haltungen im kulturellen Feld der Gesellschaft anzusehen und zu diskutieren. Insofern ist die eingangs erwähnte Forderung nach einem Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Kultureinrichtungen“¹³ durchaus begründet, braucht es doch für eine wahrhafte Kooperation eine Öffnung *beider* Seiten – und eine intensive Begleitung dieser. Ein Stillstand auf einer Seite führt zu Verzerrungen und steht einer positiven Entwicklung zu mehr Teilhabe durch Kooperation von Schule und Kultur in unserer Gesellschaft im Wege.

Das Wissen der Kinder und Jugendlichen, ihre Themen und ihr Alltag müssen für mehr Teilhabe *verstärkt* Eingang in das Feld der Kultur finden – es dürfen nicht *nur* die unterrichtsrelevanten Themen der Kultur in den Alltag der Kinder und Jugendlichen eingebracht werden. Es müssen für eine Kooperation im Rahmen der kulturellen Bildung *gemeinsam* Themen gefunden werden, und hierfür ist es Voraussetzung, dass sich Strukturen *beiderseitig* öffnen und verändern! Für das Entstehen von echter Teilhabe, eines „participative turn“ und das Verschwinden gesellschaftlich überkommener Distinktion im kulturellen Feld einer Wissensgesellschaft ist es wichtig, sich darüber klar zu werden, wer legitimes und wer nichtlegitimes Wissen in einer Gesellschaft besitzt, warum sich dies so verteilt,

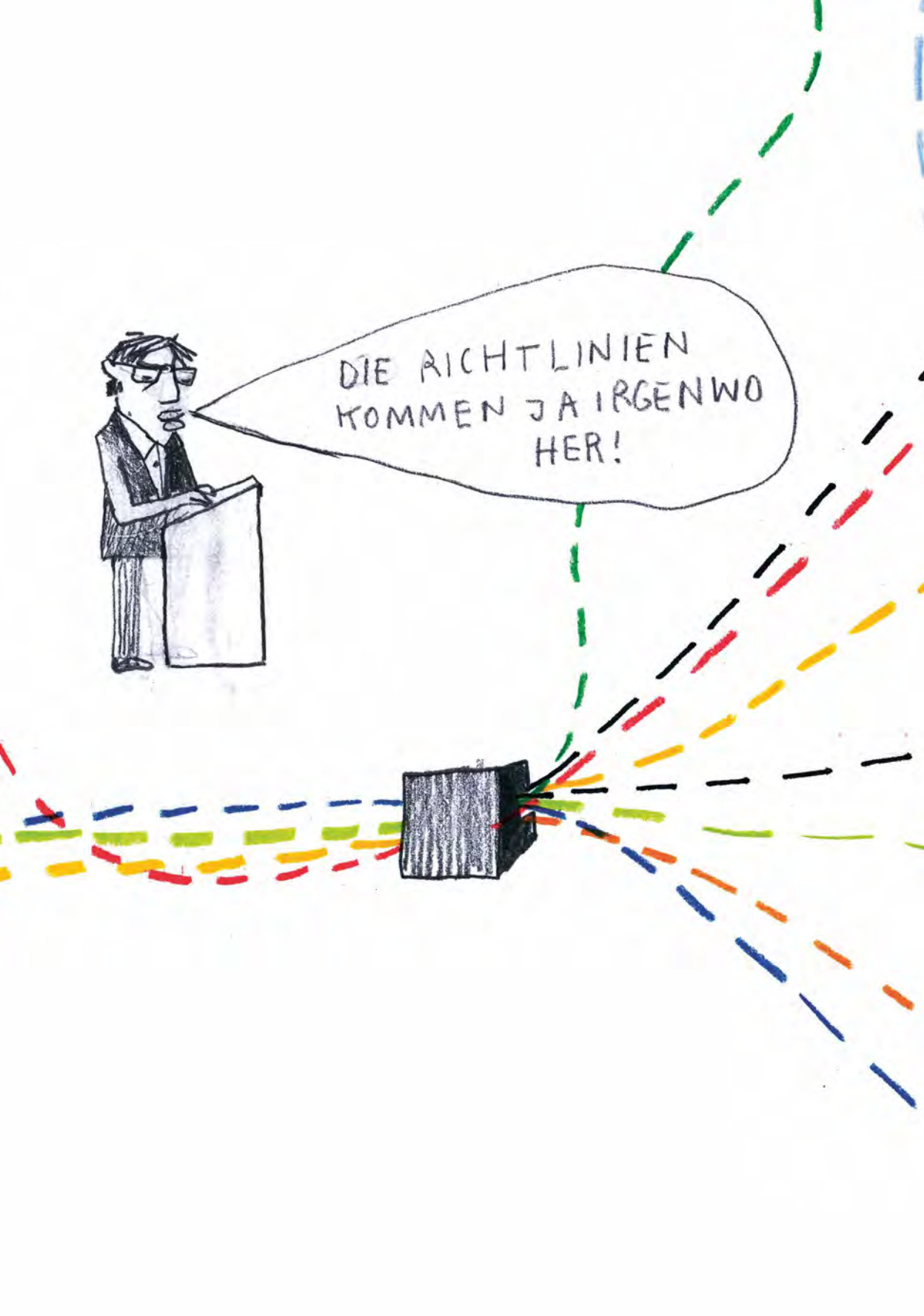
und wer dieses Wissen überhaupt legitimiert beziehungsweise weiterhin legitimieren soll. Die kulturelle Bildung und der damit verbundene gesellschaftswirksame Anspruch implizieren damit in der Konsequenz eine Macht- und eine Handlungsfrage, mit der es auch darum gehen wird, eindeutig Position zu beziehen und sich nicht auf Dauer mit halben Zugeständnissen – sei es aus Gründen der Besitzstandwahrung oder der Deutungshoheit – zufrieden zu geben. Wollen wir den Kindern und Jugendlichen wahre Teilhabe an Kultur und an Gesellschaft ermöglichen und sie als Mitglieder des kulturellen Feldes unserer Gesellschaft aktivieren, oder reicht es uns aus, sie lediglich unter dem Deckmantel der kulturellen Bildung an (Hoch-)Kultur teilnehmen zu lassen? ←

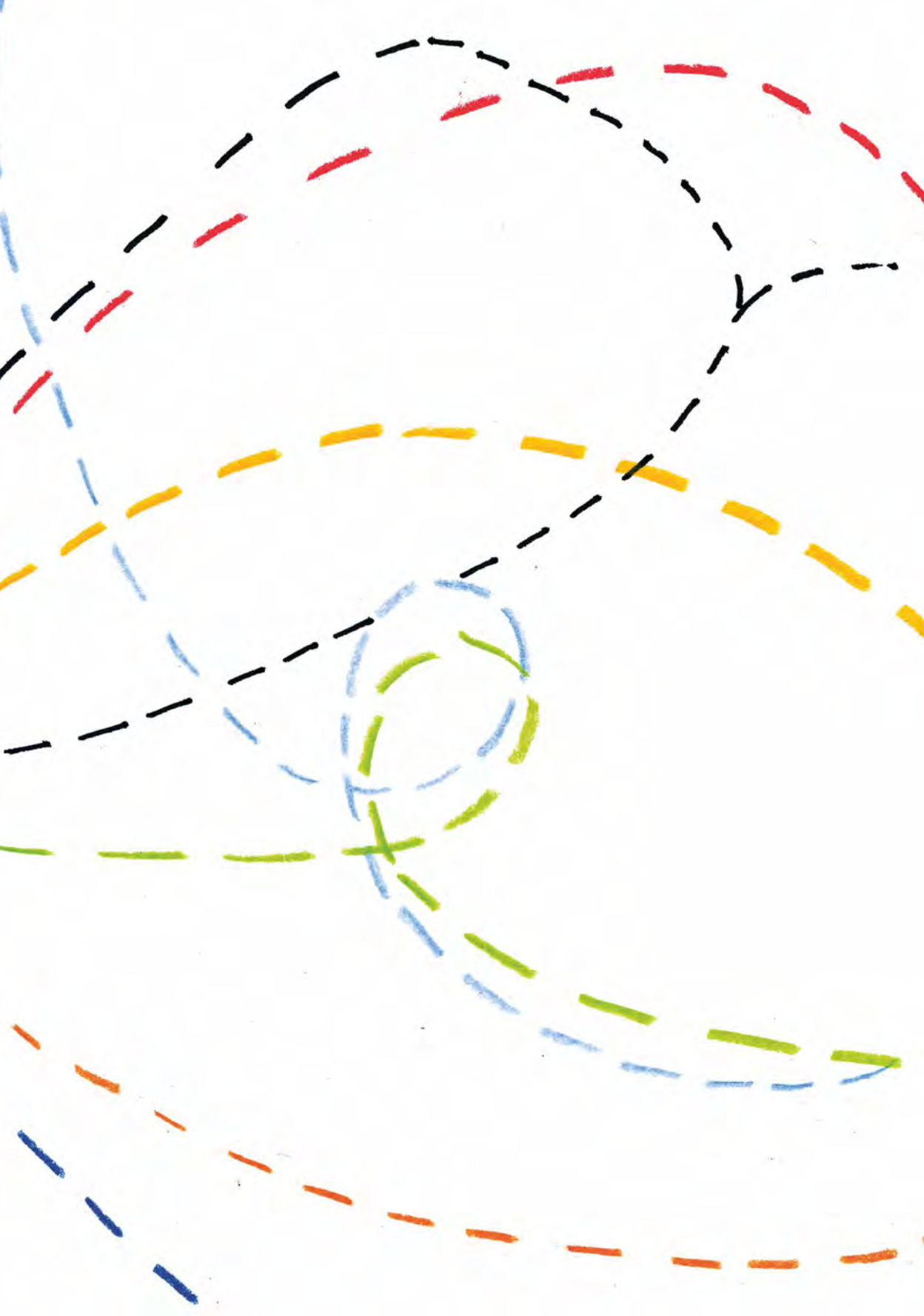
* Kulturagent in Baden-Württemberg

- 1 Vgl. Collard, Paul: „Was können wir vom Programm „Creative Partnerships“ darüber lernen, wie eine Kooperation von Kulturpartnern und Schulen das Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern beziehungsweise von Schulkultur beeinflussen kann?“, in diesem Modul, S. 129–137.
- 2 Vgl. ebd.
- 3 Vgl. Liebig, Stefan; May, Meike: „Dimensionen sozialer Gerechtigkeit“, in: Bundeszentrale für politische Bildung: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 47/2009, S. 3–8, online: www.bpb.de/apuz/31599/soziale-gerechtigkeit [30.08.2015].
- 4 Vgl. Fuchs, Max: *Kultur – Teilhabe – Bildung*, München 2008, S. 91.
- 5 Vgl. online: www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf [30.08.2015].
- 6 Vgl. online: www.bkj.de/kulturelle-bildung-dossiers/theoriebildung-und-grundlagen.html, dort: „Grundprinzipien Kultureller Bildung“ [30.08.2015].
- 7 Vgl. Pauli, Bettina: „Bildungslandschaften entwickeln: Konzepte und Verfahren“, Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Kassel, 2009, online: www.uni-kassel.de/fb1/burow/downloads/SS_09_einfuehrung_teil_1.pdf [04.05.2015].
- 8 Vgl. Mörsch, Carmen: „Kulturinstitutionen kooperieren mit Schulen: Gedanken zu einer Zweckgemeinschaft mit einem erweiterten Zweckbegriff“, in: *Kooperationsprozessor. Gemeinsam etwas bewegen. Onlinepublikation der Halbzeittagung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“*, Berlin 2014, online: www.publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=119&page=kooperationsprozessor.html.
- 9 Ebd.
- 10 Siehe Pauli, B., a. a. O.
- 11 Ebd.
- 12 Vgl. unter: www.miz.org/dokumente/2013_BW_Empfehlungen_Kulturelle_Bildung.pdf [30.08.2015], S. 31.
- 13 Siehe auch: Holländer, Friederike: „Kulturfahrpläne für Schulen – Bildungsfahrpläne für Museen?“, in Modul 2 „Mission Veränderung: Kultur und Bildung im Dialog“, S. 135–143.

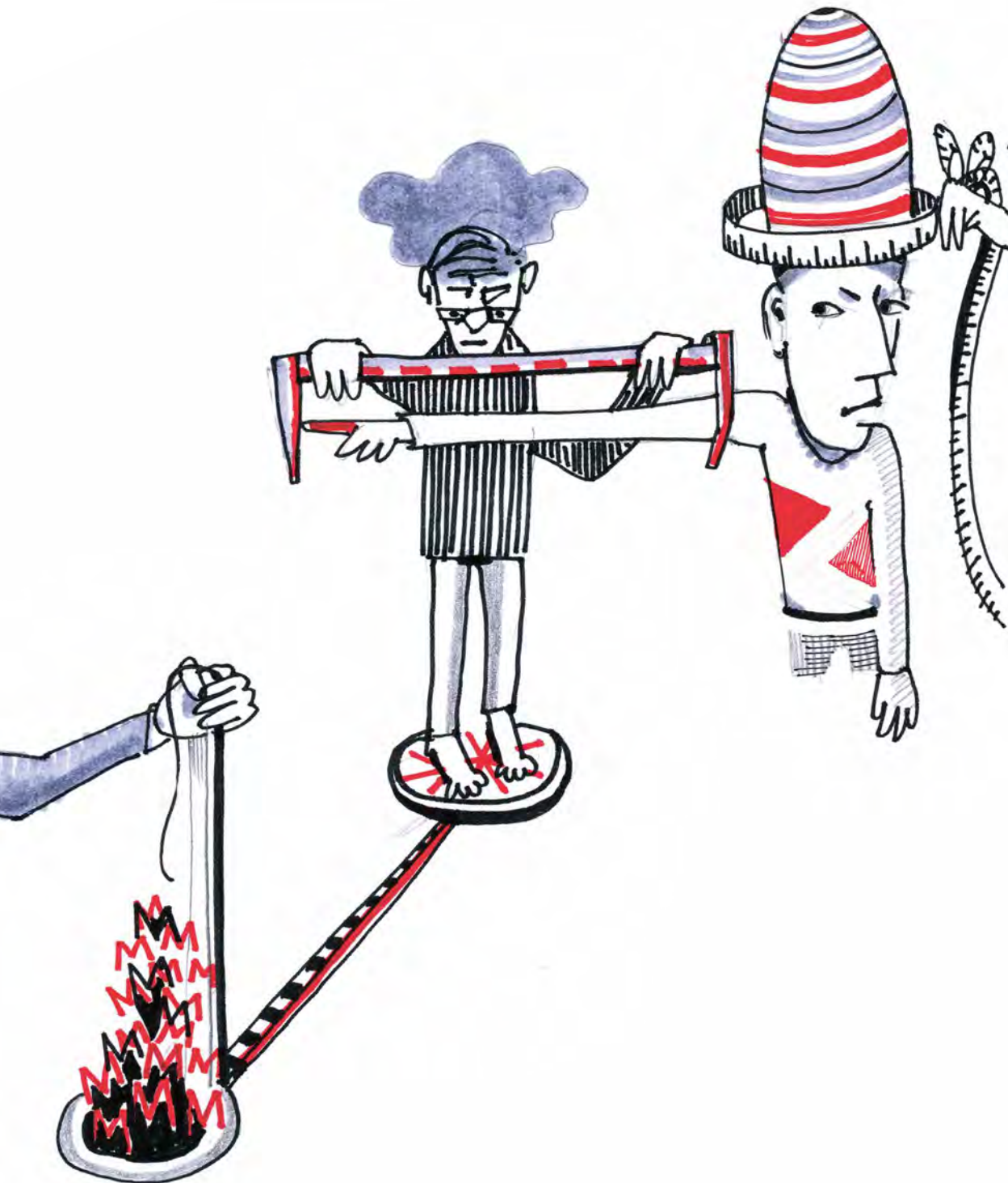


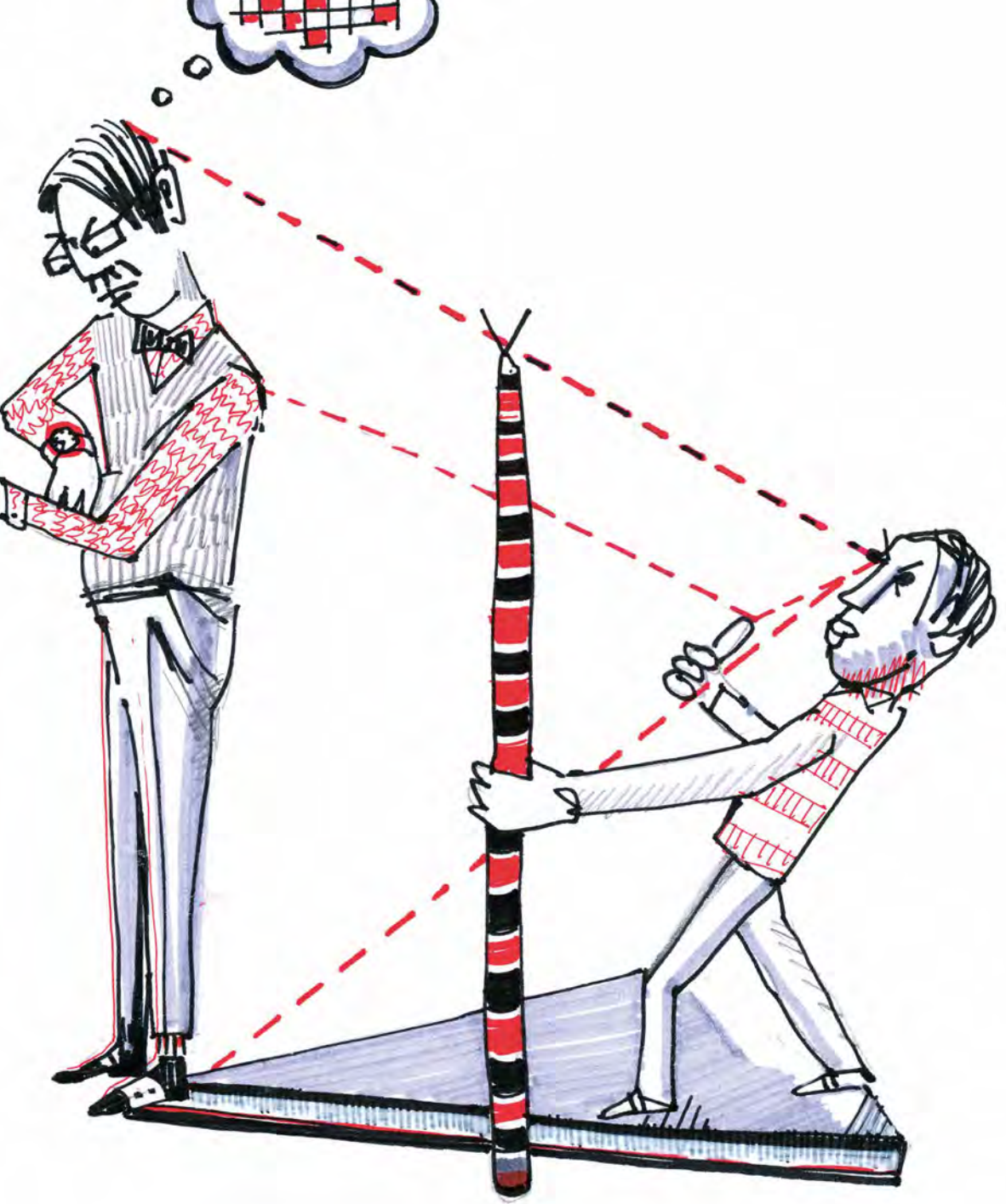
DIE RICHTLINIEN
KOMMEN JA IRGENWO
HER!





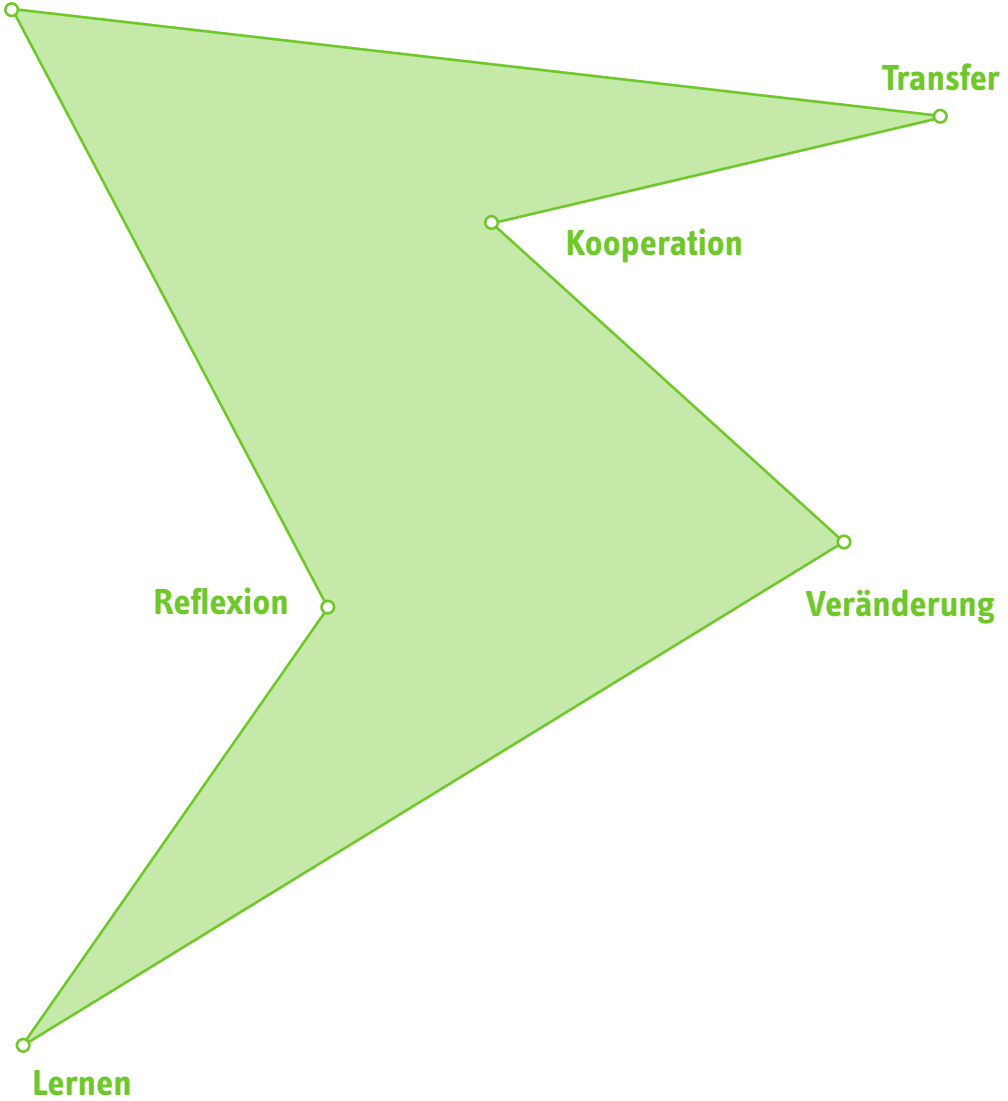
M4-PROGRAMM:





MULTI-AKTEUR, **M**ULTI-ZIELGRUPPEN,
MEHR-EBENEN & **M**ULTIMAßNAHMENPROGRAMM.

Schule



MOTIVATIONEN FÜR KULTURELLE BILDUNG AN SCHULEN

PROGRAMME, DIE VERÄNDERN?

— Seit dem Pisa-Schock 2000 stehen Deutschlands Schulen unter einem hohen Anforderungsdruck. Die Schere zwischen sehr guten und schwachen Schülerinnen und Schülern tat sich hier deutlicher als in den anderen EU-Ländern auf. Auf drastische Weise zeigte sich ein Zusammenhang von Bildungshintergrund und Lernerfolgen. Kulturelle Bildung rückte nun als eine Möglichkeit der Umverteilung von kulturellem Kapital in den Fokus von Bildungsträgern und Stiftungen. Hierzu gehören die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Kultur.Forscher!), das Landesschulamt und die Lehrkräfteakademie in Hessen (KulturSchule), die Gabriele Fink Stiftung gemeinsam mit der Kulturbehörde Hamburg und der Behörde für Schule und Berufsbildung (Kulturschule Hamburg 2011–2014) sowie die Modellstiftung des Bundes und die Stiftung Mercator (Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“).

Diese ergriffen Maßnahmen und entwickelten Programme kultureller Bildung für Schulen mit dem Ziel, im Unterricht und in Kooperation mit Kulturpartnern Räume für die ästhetische Erfahrung künstlerischer Arbeit zu schaffen. Während einige Schulen eine Änderung der Situation mit Hilfe von kultureller Bildung ins Auge fassten, fand in anderen Schulen eine Gegenbewegung statt. Sie legten den Schwerpunkt auf sogenannte Kernfächer. Dies führte unter anderem zu einer Reduktion der Unterrichtsstunden in den Fächern Musik und Bildende Kunst in sämtlichen Schulformen. Einzelne Fachkräfte decken oft den gesamten Musik- und Kunstunterricht einer Schule ab. Zudem

werden musische Fächer oft fachfremd unterrichtet. Ein für alle Klassenstufen kontinuierlich durchgeführter und qualitativ hochwertiger musischer Unterricht ist nicht an jeder Schule selbstverständlich.

Wünsche nach Veränderung im Bildungsbereich zeichneten sich auch in anderen europäischen Ländern ab. In England beispielsweise betonte der britische Premier Tony Blair bereits 1996: „Ask me my three main priorities for government and I tell you: education, education and education.“ Mit seinem Amtsantritt flossen vermehrt Gelder in Bildung und Kunst, „wobei die Kunstförderung sehr stark verpflichtet worden ist, einen engen Kontakt mit Schulen zu suchen“.¹ Von 2001 bis 2011 wurde dort das Programm „Creative Partnerships“ (CP) durchgeführt. Bei der Konzipierung des Kulturagentenprogramms stand es Pate.

Paul Collard hat in dem von ihm geleiteten CP-Programm eine Vielzahl von Schulen auf die Wirkung kultureller Bildung bezüglich des Lernverhaltens von Schülerinnen und Schülern sowie auf die Veränderung von Schulstrukturen hin untersucht. Die Hauptziele des Programms waren:

1. Verbesserung des Lernverhaltens der Schülerinnen und Schüler
2. Veränderung des Unterrichts
3. Förderung der schulischen Entwicklung, insbesondere die Verbesserung der Schulkultur

Auf diese drei Ziele, die laut Paul Collard innerhalb des CP-Programms als weitestgehend erreicht gelten, möchte ich kurz eingehen und sie im Folgenden zu

meiner Praxis als Kulturagentin ins Verhältnis setzen. Zu fragen ist, welche Instrumente beide Programme einsetzten, worin der Nutzen kultureller Bildung für Kinder und Jugendliche innerhalb der Programme besteht und wie die Ausführenden darin agieren (sollen).

ZIELE UND NUTZEN KULTURELLER BILDUNG

1. Verbesserung des Lernverhaltens oder Lernen kann Freude machen

Die meisten Lehrerinnen und Lehrer in meiner Praxis als Kulturagentin bemerkten, dass Jugendliche auf das freie Arbeiten mit Künstlerinnen und Künstlern, auch wenn es aus pädagogischer Sicht für sie chaotisch, ziellos und ungewohnt erschien, anders reagierten als auf die oft noch ausschließlich frontale Wissensvermittlung im Unterricht. Sie waren glücklich und erstaunt darüber, „ihre Kinder“ konzentrierter, engagierter und interessierter als im Schulalltag zu erleben.

Zu den Irritationen, die Projekte kultureller Bildung auf Grund von ungewohnten Methoden und einer meist prozessorientierten Arbeitsweise von Künstlerinnen und Künstlern bei Lehrkräften hervorrufen können, kommen hin und wieder unrealistische Erwartungen an die Wirkungen hinzu. Eine Lehrerin zeigte sich beispielsweise enttäuscht über das Ergebnis eines Projekts. Obwohl es teuer gewesen sei, hätte sich im Nachhinein nur eine der beiden teilnehmenden Klassen zum Positiven entwickelt. Diese „Kritik“ impliziert die Erwartung, dass kulturelle Angebote per se in der Lage sind, etwas am Verhalten der Schülerinnen und Schüler und im besten Falle auch an ihrer Leistung zu optimieren. Die Frage, warum eine Klasse von einem Projekt profitiert und die andere nicht, verlangt allerdings eine differenzierte Auseinandersetzung über die tatsächlichen Wirkungsweisen kultureller Bildung. Inwieweit die gegebene Schulstruktur, ihre Akteure und nicht zuletzt die Zusammenstellung der jeweiligen Klasse das Ergebnis bzw. die Wirkung eines Projekts beeinflussen, darf dabei sicher nicht außer Acht gelassen werden.

In vorbereitenden Gesprächen mit Lehrkräften und Kulturpartnern sollte im Modellprogramm durch die Kulturagentinnen und Kulturagenten der Bedarf der

Schülerinnen und Schüler eruiert werden, um passgenaue Projekte in den entsprechenden Rahmenbedingungen entwickeln zu können. So der Idealfall. Viele Projektideen in meinem Schulnetzwerk gingen jedoch von den Interessen und Expertisen der Lehrkräfte aus, die einen größeren Stellenwert einnahmen als das Erarbeiten eines gemeinsamen Projektkonzepts mit den Schülerinnen und Schülern. Die Gründe dafür sind vielschichtig. Vielleicht sind partizipative Methoden in Schulen nicht eingeübt? Vielleicht befürchteten Pädagoginnen und Pädagogen auch, an ihre Grenzen zu stoßen? Die Chance, etwas Neues zu entdecken, wurde damit oft nicht genutzt. In den meisten von mir initiierten Projekten trugen die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer seitens der Schule die Verantwortung. Sie stellten für mich immer den Schlüssel zu den Kindern und Jugendlichen dar.

Aber so wichtig eine engagierte und begeisterte Lehrkraft für ein erfolgreiches Projekt auch ist, entscheidend ist meines Erachtens, wie sich die Schülerinnen und Schüler am Projekt beteiligen. In meiner Praxis als Kulturagentin sah ich mich oft darin bestätigt, dass der Grad der Identifikation der Kinder und Jugendlichen mit ihrem kreativen Tun direkt auf die Qualität des Outputs, wie beispielsweise eine Präsentation, Einfluss hat. Das Maß der Schülerbeteiligung innerhalb der Projekte in meinem Schulnetzwerk variierte stark, worin sich auch die jeweilige Beziehung der projektverantwortlichen Lehrkraft zur Klasse spiegelte. Einzelne Projekte konnte ich auf der Basis der Visions-Arbeit, die ich sowohl mit den Lehrerinnen und Lehrern als auch mit den jeweiligen Klassensprecherinnen und Klassensprechern erarbeitet hatte, entwickeln. Auch hier war es immer wichtig, einen Fürsprecher und Verantwortlichen seitens der Lehrerschaft zu finden. Die gemeinsame Feedback-Kultur innerhalb der Projekte wurde vor allem von den Künstlerinnen und Künstlern gepflegt. Denn ihnen scheinen von ihrer Arbeitsweise her Feedback- und Reflexionsprozesse eher vertraut. Nur mit Hilfe der Selbstreflexion ist eine Weiterentwicklung möglich, und daher ist sie auch für Lehrkräfte erforderlich.

Im britischen CP-Programm hingegen wurden Teilhabe und Reflexion von vornherein stärker implementiert. Die Art der Vermittlung von Projekten wurde, so Paul Collard, bereits von Anfang an zusammen von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und den Künstlerinnen und Künstlern geplant. Eine Voraussetzung dafür ist, denke ich, dass das gesamte Projekt-

team am Hinterfragen der (eigenen) Methodik auch interessiert ist. In einem fehlerfreundlichen Klima lässt sich, davon bin ich auch aus meiner Praxis als Kulturagentin überzeugt, grundsätzlich das im Rahmen eines solchen Projekts erfolgreich erprobte Feedback-Prinzip auf den Unterricht übertragen. Dies ist eine Grundlage, die auch auf das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler Einfluss nehmen kann.

Arbeiten Künstlerinnen und Künstler mit Schülerinnen und Schülern erstmals zusammen, treffen zwei Welten aufeinander. Häufig konnte ich beobachten, dass Jugendliche zu Beginn eines Projekts den Künstlerinnen und Künstlern nicht trauen. Die Tatsache, dass ihre Ideen für das Gelingen des Projekts wirklich gefragt sind und ihre Meinung zählt, ist für sie oft ungewohnt, da die Institution Schule ihnen zumeist suggeriert, dass sie Vorgegebenes effektiv lernen sollen, um etwas zu erreichen, und dass Umwege sie nur aufhalten. Ich konnte aber feststellen, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler während der Projektlaufzeit neugierig auf die Künstlerinnen und Künstler wurde und wissen wollte, wie es weitergeht. Der Wunsch, den begonnenen Prozess erfolgreich zu Ende zu führen, wurde immer wieder formuliert. Der Satz „Jede Minute zählt!“ trat an die Stelle der sonst so oft gestellten Frage „Wann haben wir Pause?“.

2. Veränderung des Unterrichts oder gefangen im Lehrplan

In meinem Schulnetzwerk fanden auf Wunsch der Rektoren Workshops für Lehrkräfte zur Methode „Learning through the Arts“ statt. Angeboten wurden vier Workshops, in denen Künstlerinnen und Künstler kreative Tools für den Unterricht, die sich inhaltlich am Lehrplan orientierten, vermittelten. Im Workshop „Tanz als Medium für Biologie und Geschichte“, den ich besuchte, fand man in der Gruppe unterschiedliche Bewegungen, die assoziativ mit dem menschlichen Skelett in Verbindung gebracht wurden. Aneinandergereiht ergab sich daraus ein Bewegungsablauf. Ziel war es, sich die Anatomie eines menschlichen Körpers auf diese Weise sukzessive anzueignen. Auf den ersten Blick entsteht in diesem Fall der Eindruck, sich kreativ und offen einem Thema zu nähern, tatsächlich werden die Künste dafür benutzt, sich ausgewähltes Wissen durch assoziative tänzerische Bewegungen anzueignen und dadurch nachhaltig abrufbar zu machen. Es wird ein Lernprinzip vermittelt, das lediglich der Faktenaneignung dienen soll. Ein kriti-

sches Hinterfragen von vermittelten Inhalten seitens der Schülerinnen und Schüler hat hier ebenso wenig Platz wie ein individuell erstellter Lehrplan. Künstlerische Wege werden lediglich dazu benutzt, um Lernen im Gleichschritt unterhaltsamer zu gestalten.

Der Philosoph Jean Piaget stellt in „Meine Theorie der geistigen Entwicklung“ fest, dass, „wenn man einen angemessenen Lernbegriff darlegen will, man zuerst erklären muss, wie es dem Subjekt gelingt, zu konstruieren und zu erfinden, nicht bloß, wie es wiederholt und abbildet“. Und weiter schreibt er, dass sich Erkenntnis aus Interaktionen zwischen dem Subjekt und dem Objekt ergibt – aus Interaktionen, die reichhaltiger sind als alles, was die Objekte von sich aus liefern.² Peter Fauser, Professor für Schulpädagogik und Schulentwicklung und Beiratsmitglied des Kulturagentenprogramms drückt es wie folgt aus: „Zum Lernen gehört nicht nur die aneignende Nachbildung, sondern die schöpferische Neubildung kraft eigener Vorstellungen.“³

In komprimierten Lerneinheiten mit thematischer Schwerpunktsetzung, wie Projekte kultureller Bildung oft umgesetzt werden, kann meiner Meinung nach eine praxisorientierte Vertiefung eines Themas gewährleistet werden. Für die Entwicklung des Theaterprojekts „kopfüber“, das im Rahmen des Kulturagentenprogramms an der Werkrealschule Ostheim entstanden ist, wurden beispielsweise für die darstellerische Arbeit wöchentlich drei Unterrichtseinheiten zusammengelegt. In der Woche vor der Premiere wurde ausschließlich musikalisch und darstellerisch gearbeitet. Die Schülerinnen und Schüler beider 6. Klassen konnten zudem zwischen einem darstellerischen und einem musikalischen Schwerpunkt eigenständig wählen. Die Ideen der Kinder hatten vor denen der Erwachsenen Priorität, vom Bühnenbild über die Texte bis hin zur darstellerischen Umsetzung. Die eigenen Texte entstanden mündlich mit Hilfe von Improvisation und wurden erst im zweiten Schritt verschriftlicht. Eine Annäherung an die Poesie, die Musik und den körperlichen Ausdruck fand spielerisch und forschend statt. Die Schülerinnen und Schüler haben in diesem Projekt gelernt, im Team zu arbeiten, selbst Entscheidungen zu fällen und zu vertreten, sie konnten Selbstwirksamkeit erfahren und sich literarisch und tänzerisch in einem eigens für sie gestalteten Rahmen erstmalig ausprobieren. Dadurch, dass es während der Stückerarbeitung weder ein Richtig noch ein Falsch gab, eröffnete sich ein geschützter

Raum für ihre Gedanken und Gefühle und deren Ausdrucksmöglichkeiten – ihre Persönlichkeit wurde gestärkt. Die Jugendlichen konnten sich am Ende des Prozesses in Form einer Aufführung bestmöglich der Öffentlichkeit zeigen. Die Koordinaten – komprimierte Unterrichtseinheiten, Wahlfreiheit und Beteiligung der Schülerinnen und Schüler –, die in diesem Projekt angewendet wurden, lassen sich meiner Meinung nach als Forderungen auf den Unterricht generell übertragen.

Welches Verständnis von „Lernen“ liegt dem Kulturagentenprogramm zugrunde? Handelt es sich hierbei wiederum nur um die bloße Vermittlung von Wissen, oder zielt das Programm vielmehr auf die ästhetische Bildung des Menschen? Der Ansatz, Lehrkräften zu ermöglichen, die eigene Kreativität zu erforschen, ist ein wichtiger Aspekt innerhalb des britischen CP-Programms und könnte ein Indiz für die ästhetische Bildung sein. Auch im Kulturagentenprogramm gab es für die Pädagoginnen und Pädagogen immer wieder die Möglichkeit, vorbereitend an Workshops mit Künstlerinnen und Künstlern teilzunehmen. In meiner Praxis wurde dieses Angebot allerdings nur zögernd wahrgenommen. Dies hängt meines Erachtens einerseits mit den mangelnden Zeitressourcen, aber andererseits mit der Einstellung zusammen, dass der eigentliche Nutzen, durch eigene Erfahrung etwas tiefgreifend zu erleben, nicht erkannt wurde. Eine Verpflichtung zur Weiterbildung wie im CP-Programm wäre für Lehrkräfte hilfreich. So wurde beispielsweise innerhalb des CP-Programms während der Unterrichtszeit Raum geschaffen, damit Lehrkräfte, unterstützt von Kulturpartnern, ihre eigene Kreativität erforschen können. Im sogenannten Enquiry Schools Programme arbeitete das Lehrpersonal mit Künstlerinnen und Künstlern sogar ein Jahr lang zur Frage, wie kreatives Lehren und Lernen in der Praxis verbessert werden können.⁴

Die beschriebenen Künstlerworkshops innerhalb des Kulturagentenprogramms fanden zwar in kleinerem Rahmen statt, aber die Lehrkräfte wurden dafür in den von mir betreuten Schulen leider nicht freigestellt. Sie besuchten die künstlerischen Workshops in ihrer Freizeit. Da Lehrerinnen und Lehrer das weitergeben, was sie selbst erfahren haben, wäre es sinnvoll, ihnen stärker den Mehrwert kultureller Bildung zu vermitteln. Die Angebote, die die Lehrkräfte in Anspruch nahmen, stellten mit jeweils zweimal drei Unterrichtseinheiten eher eine Anregung zum The-

ma als eine wirkliche Auseinandersetzung mit einem künstlerischen Medium oder mit dem Transfer von künstlerischen Methoden in den Unterricht dar. Unter diesem Aspekt erscheint mir das CP-Programm sehr konsequent, da es die Lehrkräfte auf das Programm einstimmt und die Entwicklung geeigneter Unterrichtsmethoden in den Vordergrund stellt.

Der Mehrwert kultureller Bildung wird durch eine einmalige Erfahrung oft nicht nachhaltig erkennbar. Seitens der Lehrkräfte wird dabei der zusätzliche Aufwand oft intensiver wahrgenommen als die ersten eigenen Lernfortschritte. Um solche Fortschritte ausbauen zu können, muss künstlerische Projektarbeit auch mit Lehrkräften kontinuierlich umgesetzt werden. Mir begegnete in meiner Praxis als Kulturagentin mehrmals das Argument, lieber wieder auf bereits erarbeitete, handhabbare Unterrichtseinheiten zurückgreifen zu wollen, da man sich ihrer gut bedienen könne und methodisch nichts Neues brauche. Dies scheint mir ein Indiz dafür zu sein, dass manche Lehrkräfte hoffen, mit gut vorbereitetem Material den hohen Anforderungen im Beruf Herr zu werden. Gleichzeitig gab es in meinem Schulnetzwerk auch Lehrkräfte, die die Künstler-Workshops dankbar und interessiert annahmen. Meist waren dies Personen, die ein musikalisches Fach unterrichten oder bereits Erfahrungen in diversen Projekten kultureller Bildung besitzen, Personen also, bei denen es keiner Überzeugungsarbeit mehr bedurfte.

3. Förderung der schulischen Entwicklung oder Schule durch Kultur verändern

Eine Veränderung an den Schulen anzustoßen und einzuleiten, wurde innerhalb des Modellprogramms zunehmend stärker unterstützt. Konnten jedoch die Schulen die Instrumente des Programms für eine Veränderung ihrer Schulkultur nutzen? Hier drei Beispiele.

1. Der Kulturfahrplan, der zu Beginn des Programms von jeder teilnehmenden Schule entwickelt wurde, gewährleistete eine gezielte Umsetzung kultureller Projekte. Er führte zur Implementierung einer kulturellen Praxis an einer der von mir betreuten Schulen in der Sekundarstufe eins. Pro Schuljahr und Klasse wird nun dort, auch nach Beendigung des Kulturagentenprogramms, in Zusammenarbeit mit einem Kulturpartner jeweils ein Projekt kultureller Bildung realisiert.

2. Dadurch, dass für die Ideen von Schülerinnen und Schülern mit Hilfe einer professionellen Künstlerin oder eines professionellen Künstlers interessante ästhetische Formen entwickelt werden, sind sie einem Publikum sehr gut zugänglich und ermöglichen es Lehrkräften, Eltern und Schülerschaft, eine neue Sicht auf einzelne Personen zu gewinnen und das Verhältnis zueinander neu zu definieren. Für besondere, die Schulkultur verändernde Projekte, wie beispielsweise das Konzept eines Schülercafés, gab es seitens des Programms sehr positives Feedback an uns Kulturagentinnen und Kulturagenten. Um nachhaltig Veränderungen im Schüler-Lehrer-Verhältnis zu etablieren und einen Transfer von in Projekten gewonnenen Erkenntnissen auf den Unterricht zu ermöglichen, bedarf es der Selbstreflexion, der gemeinsamen Reflexion im Kollegium und einer Hilfestellung bei der kreativen Unterrichtsgestaltung, insbesondere für Lehrkräfte, die neu auf dem Gebiet der kulturellen Bildung an Schulen sind.
3. Die verlässliche Einführung einer Kulturgruppe gelang lediglich an einer der Schulen aus meinem Schulnetzwerk. Die Sitzungen, in denen über laufende Projekte berichtet, Organisatorisches geregelt, Probleme in der Umsetzung besprochen und Visionen erarbeitet werden, können einen kontinuierlichen und konzentrierten Rahmen für Reflexion bieten, sofern dies gewünscht wird. Im Idealfall wird das eigene Tun im kulturellen Kontext mit Hilfe einer interessierten und wohlgesonnenen Gruppe selbstreflexiv betrachtet.

Konnte das Modellprogramm nun Schulen wirklich verändern? Ich erlebte in meiner Praxis, dass Schulleiterinnen und Schulleiter kulturelle Bildung zunächst als Überforderung empfanden und dann als Möglichkeit zur Profildgewinnung nutzten. So wurde mir von einem Schulleiter bestätigt, dass die Schülerzahl seiner Schule während der Programmlaufzeit gestiegen ist und dass das neu hinzugewonnene Profil zu diesem Erfolg beigetragen hat. Der Schulstandort gewann durch das Modellprogramm für Eltern an Attraktivität. Ein Veränderungsprozess bezüglich der Schulkultur begann langsam zu greifen.

WORUM GEHT ES JETZT UND IN ZUKUNFT?

Andreas Stoch, Minister für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, erwartet von kultureller Bildung an Schulen das Heranbilden kreativer und selbstverantwortlicher Menschen, die als Erwachsene ihren Platz innerhalb des gesellschaftlichen Systems finden.⁵ Aber geht es nicht vielmehr darum, durch kulturelle Angebote Möglichkeiten aufzuzeigen, um sich im noch Unbekannten zu verorten? So wichtig die Implementierung kultureller Bildung an Schulen auch ist, um wirklich Veränderung zu bewirken, so sehr sehe ich auch ihre vorrangige Nutzbarmachung als kritisch an. Es besteht die Gefahr, dass ihre Potenziale, wie Ergebnisoffenheit und Suche nach ungewöhnten Lösungen, durch Vereinnahmung aufgelöst werden. Künstlerisches Arbeiten an Schulen sollte meiner Ansicht nach auch zu einer Erweiterung und Anreicherung zweckfreier ästhetischer Bildung führen können und keinesfalls zu einer Unterrichtsmethode unter vielen reduziert werden. Kindern und Jugendlichen muss meines Erachtens auch die Chance geboten werden, ergebnisoffen und ohne Leistungsdruck von außen die eigenen Fähigkeiten ausfindig zu machen und die Identifikation über selbstwirksames Handeln herstellen zu können.

Welche Entwicklungen konnte ich nun während der Programmlaufzeit in meinem Schulnetzwerk beobachten? Als Kulturagentin habe ich es mir zur Gewohnheit gemacht, das Infragestellen von tradierten Verhaltensmustern bereits als Erfolg zu werten. Denn eine schulische Neuorientierung erfordert Zeit und verläuft nicht kontinuierlich. Um Selbstreflexion als Teil der Schulkultur zu etablieren, ist die Mitwirkung aller Beteiligten erforderlich. Dafür müssten Schulen die Möglichkeit haben, ihr Profil deutlich ausweisen zu können, wie es die Kulturschulen in Hessen und Hamburg bereits tun. Lehrkräfte sollten die Wahl haben, sich bewusst für eine Schule mit dem Schwerpunkt „kulturelle Bildung“ entscheiden zu können. Im Rahmen der ersten Phase des Modellprogramms blieb es den Schulen überlassen, das Merkmal, Schule mit dem Schwerpunkt „kulturelle Bildung“ zu sein, zu kommunizieren. Die geplante Verlängerung des Programms um weitere drei bis vier Jahre seitens der Stiftungen und der beteiligten Länder bietet den Schulen, die bereits im Programm sind, die Möglichkeit, den eingeschlagenen Weg konstruktiv weiterzugehen.

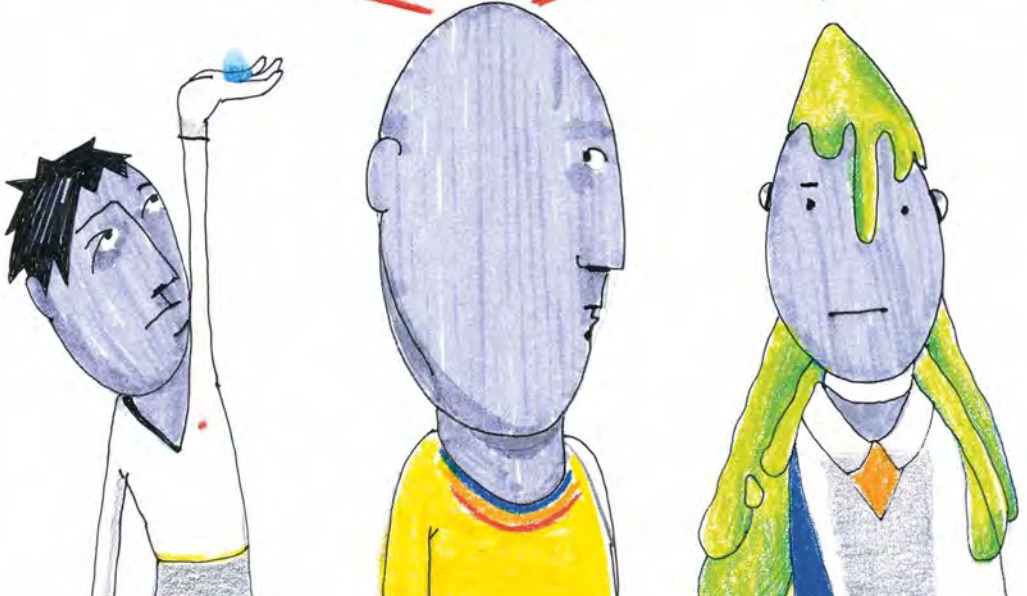
Der Pisa-Schock hat also Bewegung in die Schulen gebracht. In Baden-Württemberg konnten an einzelnen Schulen durch das Kulturagentenprogramm durchaus Impulse hinsichtlich der Schulentwicklung gesetzt werden. Zu wünschen ist, dass sie weiter und verstärkt wirken können, dass die entstandenen Kulturgruppen an den Schulen erhalten bleiben, dass Teamarbeit und Transparenz weiterhin einen wichtigen Stellenwert haben und dass der bewährte Pool von Künstlerinnen und Künstlern bestehen bleibt.

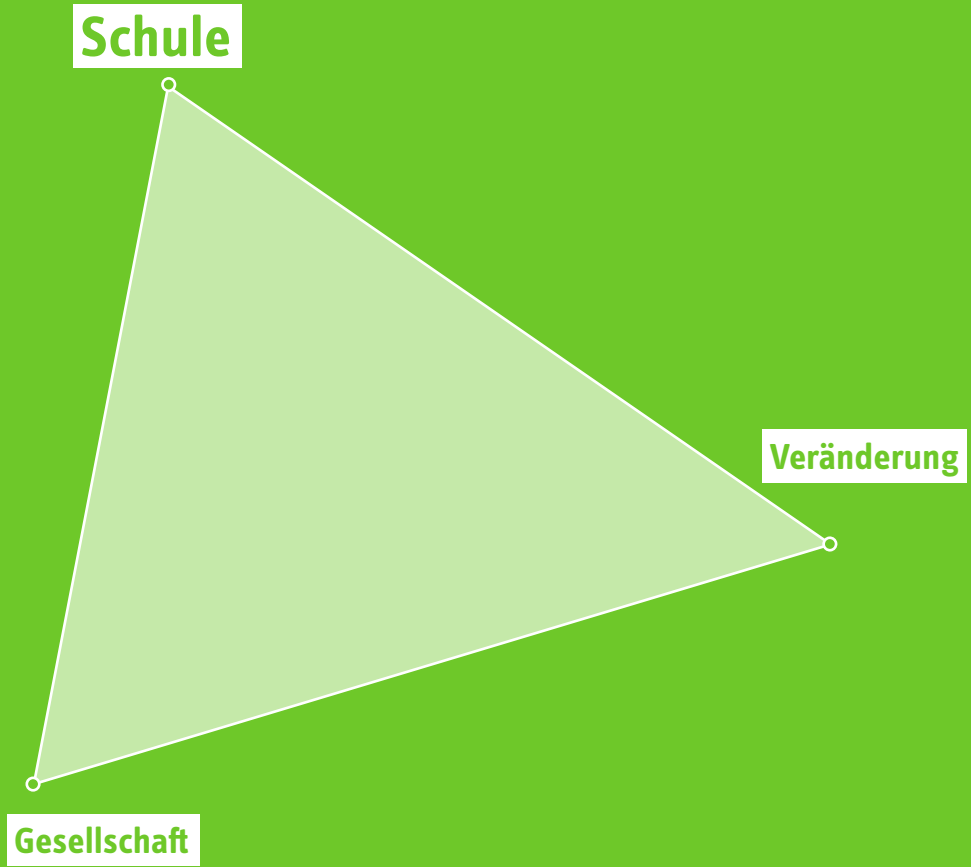
Zu hoffen ist außerdem, dass die Schulen, die in der zweiten Phase nicht mehr Teil des Kulturagentenprogramms sind, eigenständig finanzielle Mittel akquirieren können respektive genug Unterstützung seitens der städtischen Kulturbüros erhalten werden. Denn nur dann werden sie die gewonnenen Erfahrungen in Form von Projekten kultureller Bildung weiterhin umsetzen können. ←

* Kulturagentin in Baden-Württemberg

- 1 Fuchs, Max: „Vom Nutzen kultureller Bildung in Unterricht und Schulalltag“, S. 5f., online: www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user_upload/kultur_macht_schule/documents/KMS_Fachstelle/PDF/Fuchs_Vom_Nutzen_k_B_in_Unterricht_und_Schulalltag.pdf [30.08.2015].
- 2 Piaget, Jean: *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim und Basel 2003. © der deutschen Übersetzung München 1981: Kindler, Seite 74.
- 3 Fauser, Peter: „Lernen als Kunst. Schule als Kultur“. Vortrag im Rahmen der überregionalen Akademie des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ in Erfurt am 07.11.2012.
- 4 Vgl. www.creative-partnerships.com/enquiry-schools/ [30.08.2015].
- 5 Minister Andreas Stoch (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) anlässlich der Begrüßungsrede zur Werkschau des Kulturagentenprogramms in Baden-Württemberg am 30.08.2015 im JES Stuttgart.

INDIVIDUALISIERTE LERNFORMEN.





HEINZ GNIOSTKO

DYNAMISCHE VERÄNDERUNGEN – SYSTEMISCHE HERAUS- FORDERUNGEN FÜR SCHULENTWICKLUNG

— Der Bildungsauftrag für Schulen ist in Deutschland in den Schulgesetzen der jeweiligen Bundesländer verankert. Schulen haben dabei die Aufgabe, „jeden jungen Menschen durch Erziehung und Ausbildung auf die Wahrnehmung von Verantwortung, Rechten und Pflichten in Staat und Gesellschaft sowie in der ihn umgebenden Gemeinschaft vorzubereiten“.¹ Damit gibt die Gesellschaft auch die Rahmenbedingungen vor, innerhalb derer der Auftrag von den Schulen zu erfüllen ist. Gerade in den letzten Jahren unterliegen diese Rahmenbedingungen einer dynamischen Veränderung.

Demografischer Wandel, eine sich globalisierende Gesellschaft, die Wirkungen des „Pisa-Schocks“ und nicht zuletzt die sich verändernden Anforderungen an den Bildungsauftrag durch die Eltern stellen Schulen vor große Herausforderungen. Diese in systemischer Schulentwicklung aufzugreifen und zu verarbeiten, bietet Schulen allerdings aus meiner Sicht eine große Chance.

HERAUSFORDERUNG FÜR SCHULENTWICKLUNG

Während Grundschulen als Erste die Folgen der demografischen Entwicklung spüren, stellt sich die Situation bei den weiterführenden Schulen zeitversetzt und komplexer dar. Hier werden die Effekte der Demografie durch das Schulwahlverhalten modifiziert. Beim Übergang von der Grundschule in das 5. Schuljahr der weiterführenden Schulen² zeigt sich deutlich, dass insgesamt über 20 Prozent weniger Schülerinnen und Schüler in die 5. Klassen übergehen, wofür die demografische Entwicklung verantwortlich ist. Schulen mit der Option höherer Bildungsabschlüsse bis hin zum Abitur (Gymnasium, Gesamt-, Sekundar- und Gemeinschaftsschulen) werden von den Eltern bei ihrer Übergangentscheidung deutlich bevorzugt. Diese Veränderung im Übergangswahlverhalten führt insgesamt zu einer Veränderung der Schülerschaft in den verschiedenen Schulformen. Mehr Schülerinnen und Schüler, die vorher die Hauptschule besucht haben, gehen in die Realschule über, und genauso wechseln mehr Schülerinnen und Schüler beim Übergang statt zur Realschule zum Gymnasium und natürlich vor allem auch

zu den Schulen des längeren gemeinsamen Lernens (Gesamt-, Sekundar- und Gemeinschaftsschulen).

Folge dieses Strukturrends wird insgesamt sein:

Eine zunehmend heterogene Schülerschaft führt zu einem erheblichen Veränderungsdruck in allen Schulformen. In diesem Zusammenhang ist nur zu hoffen, dass Schulen diese Vielfalt als Chance wahrnehmen und Schulentwicklungsprozesse einleiten, sodass sie Schule nicht für Schülerinnen und Schüler machen, die sie sich wünschen, sondern für alle, die da sind und die sie willkommen heißen.

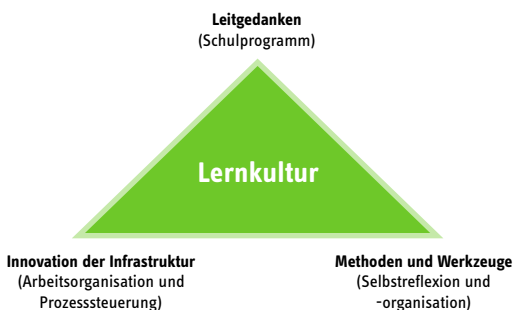
PARADIGMENWECHSEL VON DER INPUT- ZUR OUTPUTSTEUERUNG

Die Ergebnisse der ersten internationalen Schulleistungsuntersuchungen der OECD in der BRD, die sogenannten PISA-Studien, lösten im Jahr 2000 einen regelrechten „Pisa-Schock“ aus, was an die Debatte der 1960er Jahre um die von Georg Picht beschworene „Bildungskatastrophe“³ erinnerte. In einer Art „Reflex“ gerieten seitdem die getesteten Fächer, die klassischen Hauptfächer, in den Fokus der Öffentlichkeit und damit der Bildungsplaner. Ein Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung wurde im deutschen Schulwesen eingeleitet. Diese Umsteuerung rückte die „testbaren“ Fächer noch mehr in den Vordergrund; die sogenannten Nebenfächer, insbesondere der kulturspezifische Bildungskanon, wurden vernachlässigt.

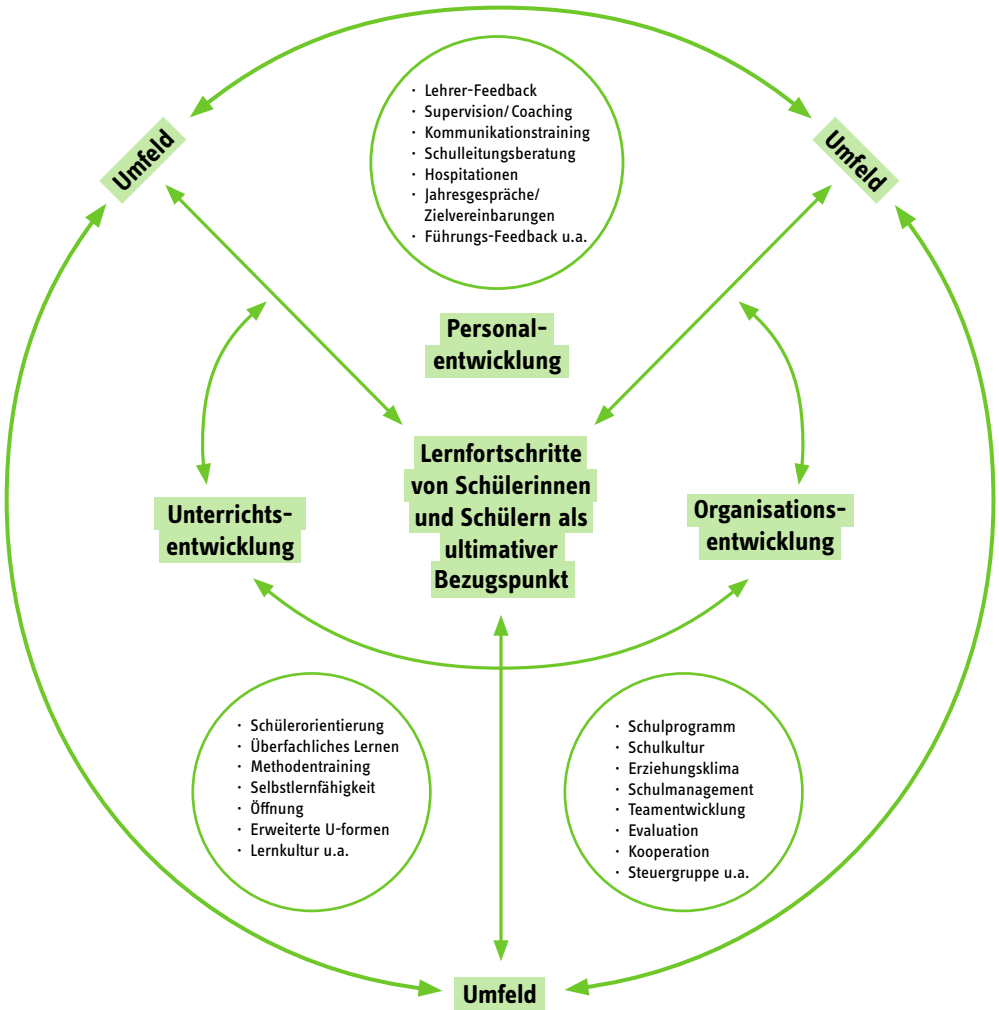
Für Schulen entsteht die Herausforderung bei der Schulentwicklung, im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsbegriffs, ein neues Gleichgewicht des Bildungsangebots im gesamten Fächerkanon herzustellen.

Die gesellschaftlichen Vorgaben für Schule unterliegen erheblichen Veränderungen. Die daraus resultierenden Vorgaben sind substanziell und vielfältig. Sie stellen für Schulen eine große Herausforderung dar. Diese singularär aufzugreifen und in vielfältigen, vereinzelt Schulentwicklungsprozessen zu verarbeiten, kann leicht zu einer Verzettelung führen. Die Folge davon wäre dann sicher Überlastung. Versteht Schule diese Herausforderungen als Chance und greift sie als lernende Organisation⁴ in einem systemischem Schulentwicklungsprozess auf, so wird in dessen Mittelpunkt letztlich die gemeinsam gefundene Lernkultur stehen.

Hans-Günter Rolff veranschaulicht dies in untenstehender Abbildung der „Architektur“ der lernenden Organisation im sogenannten SENGE-Dreieck mit den Eckpunkten: Leitgedanken, Innovation der Infrastruktur sowie Methoden und Werkzeuge. Diese überträgt er auch auf Schulen. „Die Leitgedanken werden in Schulentwicklungsprozessen Schulprogramm genannt; zu den Innovationen der Infrastruktur gehören neue Kooperationsstrukturen und Prozesssteuerung, und der Werkzeugkasten der Methoden und Techniken der Schulentwicklung ist reichhaltig gefüllt. Die Leitgedanken der lernenden Schule sind Ausdruck der Visionen beziehungsweise der Zielklärung eines Kollegiums. Wenn sie Bestandteile eines Schulprogramms werden, stellen sie eine Art Zielvereinbarung dar, bei der Eltern und Schülerinnen und Schüler eine Rolle spielen. Die Leitgedanken dienen auch als Folie für die Prioritätensetzung hinsichtlich der Entwicklungsschwerpunkte der nächsten Jahre.“⁵



Rolff ergänzt in obiger Abbildung das SENGE-Dreieck in der Mitte durch den zentralen Bereich der Lernkultur. „Die Lernkultur einer lernenden Organisation ist im Idealfall gekennzeichnet durch eine unterstützende Atmosphäre, die Fehler verzeiht und auch verrückte Ideen gutheißt, wenn sie nur anregend sind, ferner durch ein akzeptiertes Netz von normativen Spielregeln, an denen sich Verhalten orientiert, sowie durch ein Ambiente wechselseitigen Austausches, gegenseitiger Beratung und selbstverständlichen Feedbacks. Zur Lernkultur einer lernenden Schule gehört auch ein Stock gemeinsamen Wissens, welcher Umgang mit komplexen Situationen erlaubt ist und wie dieser in gemeinsamer Schulentwicklungsarbeit entsteht.“⁶ Wenn auf diese Weise systemische Schulentwicklung die Lernkultur in den Mittelpunkt stellt, werden die Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern Bezugspunkt. Dies veranschaulicht Rolff in seinem Trias-Modell Schulentwicklung⁷:



In diesem Modell stehen ausgehend vom Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung in gegenseitiger Wechselwirkung. Unabhängig davon, an welcher Stelle Schulentwicklung einsetzt, führt sie notwendigerweise zu den beiden anderen Entwicklungssträngen. Dieser Gesamtprozess ist bei einer sich öffnenden, lernenden Schule wie selbstverständlich in das Umfeld eingebettet. Verzahnt wird das Umfeld von Schule in ihrer Entwicklung durch Kooperationen mit externen Partnern. Rolff macht in seinem Modell in diesem Zusammenhang deutlich, dass sowohl die Kooperationspartner in die Schulentwicklung und damit in die Lernkultur wirken wie umgekehrt Schule auf die Partner außerhalb Wirkung hat.

Für Rolff ist die Frage, ob die „Rede von der lernenden Organisation eine bloße Metapher ist und ob Schulen überhaupt lernen können“⁸, belanglos. Vielmehr ist für ihn wichtig, dass Organisationslernen ohne Bezug auf das individuelle Lernen der einzelnen Organisationsmitglieder nicht konzipiert werden kann: Ohne lernende Personen vermag eine Organisation nicht zu lernen. Interessant ist hier, ob Schulen als Organisationen zum Lernen fähig sind? Sie sind vermutlich deswegen behäbiger als andere Organisationen, da sie ihren ursprünglichen Anstaltscharakter (nachgeordnete Dienststelle, bürokratische Arbeitsorganisation ...) immer noch nicht vollständig abgelegt haben und Lehrpersonen vorwiegend als Einzelarbeiter sozialisiert wurden. Zudem scheint es im Klassenzimmer eher auf die einzelne Person anzukommen und weniger auf die Organisation.⁹

Gerade deshalb scheint mir ein Aspekt bei der Betrachtung systemischer Schulentwicklungsprozesse im Sinne einer lernenden Organisation von besonderer Bedeutung zu sein: die Rolle der Schulleitung. Zu diesem Aspekt von Schulentwicklung gibt die aktuelle Studie von John Hattie interessante Hinweise. Im Rahmen seiner Metaanalyse „Lernen sichtbar machen“¹⁰ hat Hattie untersucht, welche schulischen Merkmale zum erfolgreichen Lernen beitragen. Für das Handeln der Schulleitung ergibt sich danach eine besonders hohe Effektstärke. Zu den besonders effektiven Korrelationen gehört:

- } inwieweit sich die Schulleitung derjenigen Ziele bewusst ist, die angegangen werden müssen.
- } die Art, in der die Schulleitung sicherstellt, dass Lehrpersonen in Bezug auf die aktuelle Theorie und Praxis intellektuell angeregt werden.
- } inwieweit die Schulleitung bereit ist, aktiv den Status quo infrage zu stellen,
- } und vor allem das Ausmaß, in dem sich die Schulleitung mit den Idealen und der Überzeugung bezüglich schulischer Bildung identifiziert und diese aktiv kommuniziert.

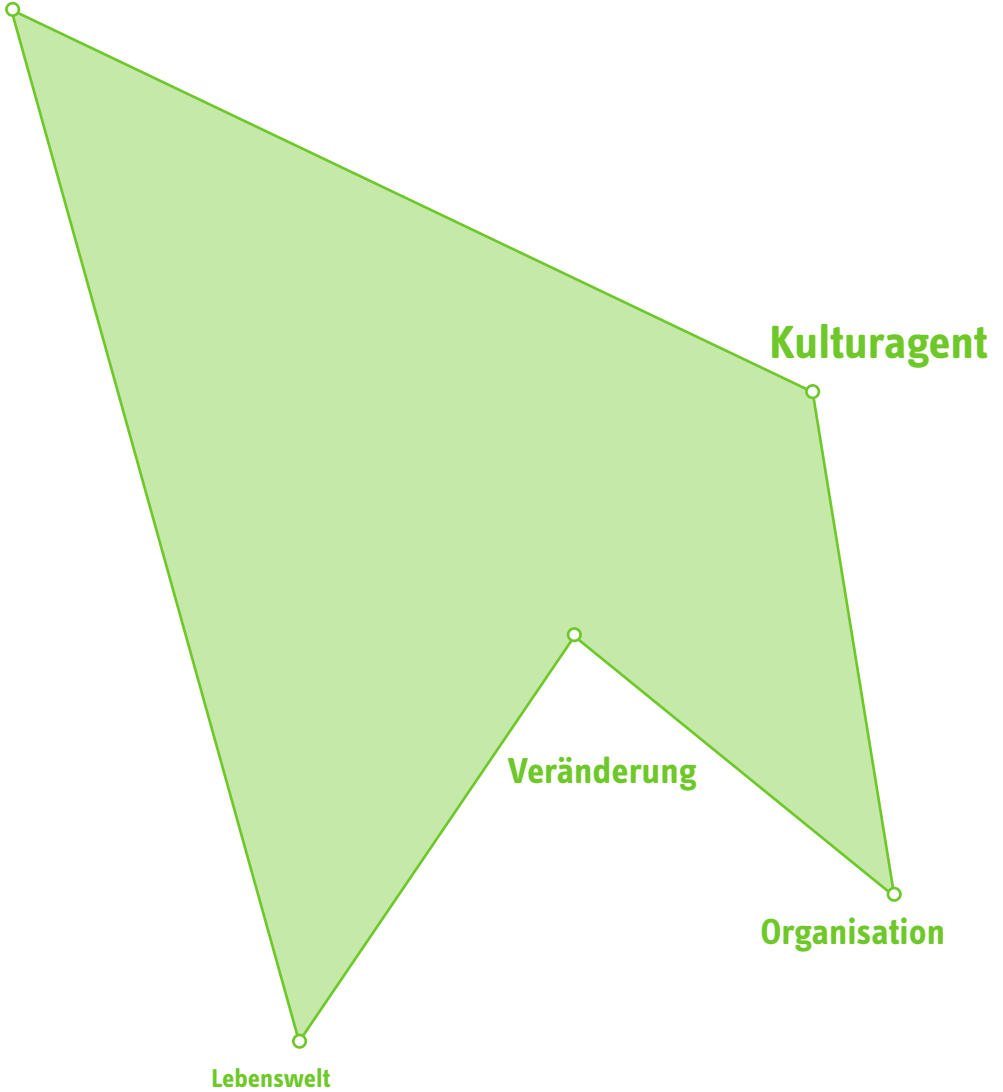
Schulen können die veränderten, gesellschaftlichen Forderungen als Chance nutzen, sich als lernende Organisation in einem umfassenden Schulentwicklungsprozess mit ihrer Lernkultur auseinanderzusetzen. Eine wesentliche Gelingensbedingung dafür ist die aktive Einbindung der Schulleitung in diesen Prozess. Er macht eine hohe Identifikation der Schulleitung mit dieser sich dann verändernden Lernkultur notwendig.

Abschließen möchte ich meine Ausführungen mit einem Zitat von Florence Buchmann, das ich wie folgt überschreibe: „Es geht!“

„Die Schule als legitimer Ort des Lernens hat sich im Verlauf ihrer Geschichte zu einer Wirklichkeitsordnung objektiviert, und in dieser Objektivierung nimmt sie sich und insbesondere die Gesellschaft heute wahr. Die Schule ist dennoch kein statisches und ‚objektives‘ Gebilde, dessen Geschehen von außen beobachtet, vermessen und bewertet werden könnte, sondern sie ist im konstruktivistischen Organisationsverständnis als soziale Konstruktion zu verstehen und als solche veränderbar.“¹¹ ←

- 1 Bovet, Gislinde; Huwendiek, Volker (Hg.): *Leitfaden Schulpraxis*, Berlin 2014, S. 536.
- 2 Vgl. Rösner, Ernst: „Schulen in einer sich demografisch verändernden Gesellschaft“. Einführungsvortrag beim 5. Bildungspolitischen Symposium des Landes NRW am 19. Februar 2011 in Essen, in: Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen 22 (2011), S. 128–130.
- 3 Picht, Georg: *Die deutsche Bildungskatastrophe, Analyse und Dokumentation*, Freiburg im Breisgau 1964.
- 4 Lernende Organisation bezeichnet nach Reinhardt und Schweiker eine anpassungsfähige, auf äußere und innere Reize reagierende Organisation. Sie unterscheiden zwischen lernfähigen und lernenden Organisationen. Diese Unterscheidung resultiert daraus, dass Lernfähigkeit nicht zwangsläufig Innovationen als Resultat hat. Denkbar ist auch das Lernen von beispielsweise Abschottung, Rückzug, Resignation oder Widerstand. Der Grad der Lernfähigkeit einer Organisation wird als Organisationsintelligenz bezeichnet. Vgl. Reinhardt, Rüdiger; Schweiker, Ulrich: „Lernfähige Organisationen: Systeme ohne Grenzen? Theoretische Rahmenbedingungen und praktische Konsequenzen“, in: Geißler, Harald (Hg.): *Organisationslernen und Weiterbildung: Die strategische Antwort auf die Herausforderung der Zukunft*, Neuwied 1995.
- 5 Vgl. Rolf, Hans-Günter: *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*, Weinheim/Basel 2007, S. 41f.
- 6 Ebd., vgl. S. 42.
- 7 Ebd., S. 30.
- 8 Ebd., S. 42.
- 9 Ebd., vgl. S. 43.
- 10 Vgl. Hattie, John: *Lernen sichtbar machen*, Baltmannsweiler 2014, S. 110.
- 11 Buchmann, Florence: *Schulentwicklung verstehen. Die soziale Konstruktion des Wandels*, Internationale Hochschulschriften, Bd. 526, Münster 2009, S. 32ff. Siehe auch Gniostko, Heinz: „Kulturelle Bildung und Kulturkooperationen als Motor für Schulentwicklung“, in: *Kooperationsprozessor – Gemeinsam etwas bewegen. Onlinepublikation der Halbzeittagung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“*, Berlin 2014, unter: www.publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=142&page=kooperationsprozessor.html.

Schule



KULTURAGENTEN ALS IMPULSGEBER FÜR DIE KULTURELLE PROFILIERUNG VON SCHULEN

— Heinz Gniostko beschreibt in seinem Beitrag „Dynamische Veränderungen – Systemische Herausforderungen für Schulentwicklung“ die veränderten gesellschaftlichen Anforderungen an Schulen. Seine Ausführungen werden für die Praxis der Kulturagentinnen und Kulturagenten besonders dort interessant, wo er in Anlehnung an Hans-Günter Rolff von Schule als lernender Organisation spricht.¹

Rolff veranschaulicht die „Architektur“ der lernenden Organisation im sogenannten SENGE-Dreieck: Versteht sich eine Schule als lernende Organisation, dann verfügt sie über ein von den Schulbeteiligten ausgehandeltes Schulprogramm, das in gewisser Weise als Zielvereinbarung und Entwicklungsrichtung für die nächsten Jahre verstanden werden kann. Die Innovationen der Infrastruktur (beispielsweise Prozesssteuerung) und die Methoden und Werkzeuge (beispielsweise Selbstreflexion) orientieren sich am Schulprogramm. Im Zentrum dieses Geschehens steht die Lernkultur der Schule, deren Kern die Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern sind. Ausgehend von diesem zentralen Bezugspunkt entwickeln sich Organisation, Personal und Unterricht einer Schule ebenso wie deren Kooperationen. Obwohl die Kulturagentinnen und Kulturagenten keineswegs

als Schulentwickler angetreten sind, haben sie in ihrer Arbeitsrealität eindeutig Impulse zur kulturellen Profilierung der Schulen gegeben und so implizit zur Schulentwicklung beigetragen.

Vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen als Kulturagentin stehen für mich – Bezug nehmend auf das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff² – drei Aspekte im Zentrum:

- } Was entwickeln Schulen?
(Organisationsentwicklung)
- } Wie entwickeln sich Schulen?
(Personalentwicklung)
- } Wodurch entwickeln sich Schulen?
(Unterrichtsentwicklung)

1. WAS ENTWICKELN SCHULEN? (ORGANISATIONSENTWICKLUNG)

Um den gesellschaftlichen Anforderungen an Schulen gerecht zu werden, entwickelt jede Schule ihr Profil, ihr Programm, ihr Leitbild, ihre Kultur und ihr Management. Zur Steuerung der Entwicklung werden Evaluationen, Steuergruppen und Teamentwicklungs-

maßnahmen eingesetzt. Eine Schule verändert sich, weil Anstöße von innen oder von außen kommen. Entscheidend ist, ob die Anstöße aufgegriffen werden, ob die Schulbeteiligten zusammenwirken und „als lernende Organisation“ ihr schulisches Handeln reflektieren und die Wirksamkeit ihres Handelns gemeinsam überprüfen, um ihre „Organisation“, also ihre Schule, gemeinsam weiterzuentwickeln.³

Veränderung muss von der Schule selbst ausgehen

Bereits mit der Erklärung zur Teilnahme am Kulturagentenprogramm hatten die Schulen das Votum der Schulkonferenz eingeholt, langfristige Kooperationen mit Kulturinstitutionen aufzubauen und vier Schuljahre kontinuierlich in einem selbst gesteuerten Prozess einen künstlerischen Schwerpunkt oder ein individuelles künstlerisch-kulturelles Profil zu erarbeiten und umzusetzen.

Eine Befragung meiner Netzwerkschulleiter im vierten Programmjahr nach den Begründungen am Modellprogramm ergab, dass man anfangs nur eine Ahnung hatte, wohin die Reise gehen würde. Obgleich im Rahmen der Bewerbung abgefragt wurde, welche Bedeutung kulturelle Bildung habe und welche Kooperationspartner in Frage kommen könnten, waren die potenziellen Auswirkungen auf die Schule als Ganzes in diesem Stadium völlig ungewiss. Oft war einfach nur das Interesse an kultureller Bildung und die finanzielle Absicherung der Projekte Motivation für die Teilnahme am Programm. Engagierte Lehrerinnen aus dem Bereich Kunst sowie Darstellen und Gestalten waren die Initiatorinnen.

Dass das Modellprogramm ganz eindeutig auf die Entwicklung von nachhaltigen Strukturen für kulturelle Bildung abzielte, stand zwar in den Konzepten, erschloss sich den Akteuren aber erst durch die Arbeit an und in Projekten. Schritt für Schritt wurde die Dimension der Anforderung deutlich, die über diese Projektarbeit hinausging. Beispielsweise konnten die Anregungen aus dem Modellprogramm an der Thüringer Regelschule Gräfnau-Angstedt durch meine Mitwirkung als Kulturagentin in Form einer verbindenden Lernkultur, eines gemeinsamen Leitbildes sowie des Kulturfahrplans 2017 umgesetzt werden.⁴ Charakteristisch für das Gelingen dieses Entwicklungsprozesses war die diskursive und achtsame Einbindung aller beteiligten Gruppen mit all ihren Differenzen. Nur so war es möglich, ein gemeinsam

tragfähiges Wertesystem zu schaffen, das in die Zukunft reicht. Um den Entwicklungsprozess zu sichern, wurden im Rahmen des Kulturfahrplans vier Stationen eingerichtet: Visionsprüfung, Kulturfahrplankontrolle, Maßnahmewartung sowie Prozessreflexion. Auf diese Weise wird die Schule im besten Sinne zu einer lernenden Organisation.

Zur Umsetzung der Programmziele hatten die Programminitiatoren zwei „Werkzeuge“ zur Verfügung gestellt, die Projektfinanzierung durch das Kunstgeld und die künstlerische Beratung und Prozessbegleitung durch die Kulturagentin beziehungsweise den Kulturagenten.

Kulturelle Schwerpunktsetzung mit Kunstgeld (und Kulturfahrplan)

Das Kunstgeld, das von den Schulen jedes Jahr für die Realisierung der künstlerischen Projekte beantragt werden konnte, diente der Verwirklichung der Programmziele. Die Schulen durften bereits im ersten Programmjahr recht unbürokratisch über ein Startgeld als Auftakt für die Kunstprojekte verfügen. Gleichzeitig mussten sie eine Ist-Analyse (Standortbeschreibung) vorlegen.

Als anschließend jede Schule eine Vision zu den Bildern entwickeln sollte, die in den Köpfen der Akteure in Hinblick auf Kunst und Kultur in ihrer Schule entstehen, zeigten sich Irritation und Unmut in den Lehrerräumen. Man konnte nicht nachvollziehen, wofür diese Vision notwendig war. Hier ging es insbesondere darum, die Schulbeteiligten in einen individuellen Prozess einzubeziehen, in dem sie nachdenken konnten, wie sie an ihren Traum von einer kreativen Schule und die Wirklichkeit herangehen. So wurde im zweiten Programmjahr die Genehmigung von Kunstgeldanträgen folgerichtig an das Vorhandensein eines Kulturfahrplans geknüpft. Das Kulturagentenprogramm stattete die Beteiligten mit zielführenden Arbeitshilfen zu Visionen, Zielen, Maßnahmen und Reflexion aus, um die Prozesse an den Schulen zu strukturieren und voranzutreiben. Die Erstellung des Kulturfahrplans beanspruchte die Beteiligten sowohl inhaltlich als auch zeitlich in besonderem Maße. Spätestens hier verdeutlichte sich, dass die vorangegangenen Arbeitsschritte Veränderungsprozesse provozierten, was die Kulturagentinnen und Kulturagenten in besonderem Maße forderte.

Veränderung braucht Unterstützer

„Kulturagentin? Kulturagent? – Was ist das denn?“ Diese Frage begleitete in den ersten Monaten unsere Tätigkeit. Die Kulturagentinnen und Kulturagenten sollten gemeinsam mit den Schulen, Künstlerinnen und Künstlern und Kulturinstitutionen ein umfassendes, fächerübergreifendes Angebot der kulturellen Bildung entwickeln, beim Aufbau von Kooperationen und der Entwicklung künstlerischer Projekte und deren Beantragung helfen sowie den Schulen als feste Partner zur Verfügung stehen. Es ist die Grundidee des Modellprogramms, den Schulen die Kulturagentinnen und Kulturagenten als Unterstützer zur Seite zu stellen. Schulen brauchen die Perspektive von außen, den externen Berater, der die internen Probleme kennt, der weiß, wovon er spricht, und genau die Tipps gibt, die man sich selbst nicht geben kann, weil sie für Beteiligte unsichtbar oder auch unbequem sind.

Die oben beschriebenen Impulse zur Ist-Analyse, Visions- und Kulturfahrplanerstellung stellten die Ausgangspunkte meiner Tätigkeit als Kulturagentin dar. Diese Phase des Modellprogramms war für mich besonders interessant, da sich direkt Bezüge zur nachhaltigen Schulentwicklung zeigten. Probleme und Hindernisse blieben dabei nicht aus. Es galt, die mehr oder weniger offensichtlichen Widerstände in den Schulen zu bewältigen. Dies gelang, indem ich ein breites Umgangsspektrum mit Konflikten in den Schulen entwickelte. Es reichte vom Konfrontieren, über das Vermitteln bis zum Aushalten bestimmter Situationen, die sich beispielsweise aus der Diskrepanz zwischen der Erstellung eines Kulturfahrplans und der Schulwirklichkeit, in der ein permanenter Zeitmangel vorherrscht, ergaben.

So war ich als Agentin Beteiligte, außen stehende Vermittlerin und Coach zugleich. Dabei entstanden immer wieder Missverhältnisse zwischen ideellem Anspruch an eine von Kultur geprägte Schule und dem realen Schulalltag: Da waren die überaus interessierten, begeisterten und begeisterungsfähigen Lehrkräfte, die für kulturelle Bildung neue Wege eröffnen. Ihnen standen zum Widerstand bereite Kollegen gegenüber, die kleine, besitzstandswahrende Abgrenzungen um ihre Fächer errichteten und sich von den Möglichkeiten der Kultur für diese Fachbereiche distanzieren. Wo sich einerseits neue Möglichkeiten erschlossen, türmten sich andererseits Gegenargumente. Was kann man in dieser Situation tun?

2. WIE ENTWICKELN SICH SCHULEN? (PERSONALENTWICKLUNG)

Im Zentrum der Schule stehen Schülerinnen und Schüler und das Lehrpersonal. Da im Bildungs- und Erziehungsprozess die Lehrkräfte von entscheidender Bedeutung sind, ist die Entwicklung einer Schule ganz wesentlich von ihrer Qualifikation und Motivation abhängig. Insofern muss die Personalentwicklung ein unabdingbarer Bestandteil von Schulentwicklung sein und kann nicht losgelöst von der Organisationsentwicklung betrachtet werden. Da sich keine Schule ohne ihre Leitung und die autorisierten und berufenen Gremien, wie beispielsweise Steuergruppen, entwickelt, kommt ihnen eine tragende Rolle zu. Ihre Visionskraft ist das Maß für die Möglichkeiten der Schulentwicklung.

Motivierte Kulturbeauftragte

Wie bereits bemerkt, waren es motivierte Lehrerinnen und Lehrer, die das Wirken der Schule im Bereich der kulturellen Bildung in besonderer Weise beförderten. Häufig sind sie diejenigen gewesen, die die Teilnahme am Modellprogramm initiiert hatten. Sie legten den Grundstein für die Arbeit und bereiteten den Weg zur Profilierung vor. So stellte sich beispielsweise im Rahmen der Ist-Analyse an der Regelschule Ludwig Bechstein in Arnstadt heraus, dass Kunst und Kultur sowohl im Schulgebäude als auch im Unterricht und in der Vernetzung mit den Kulturinstitutionen der Stadt im Schulalltag bereits verankert waren. Ganz offensichtlich gab es an der Schule mehr als eine Lehrperson, die die Vorzüge der Arbeit mit Externen kennen und schätzen gelernt hatte, die neugierig und ständig auf der Suche nach neuen Möglichkeiten war, die Kinder und Jugendlichen zu begeistern und ihnen umfassende Lernangebote zu machen. Insofern verfügte die Schule über die Ressource, die unersetzbar ist: Die engagierte Lehrerpersönlichkeit, die Berufung empfindet, die andere ansteckt, mitreißt und in neue Dimensionen des Lernens und Lehrens trägt, die häufig die Funktion der Kulturbeauftragten übernahm und damit der direkte Partner aus der Schule im Projektmanagement wurde.

Die sogenannten Kulturbeauftragten kamen aus dem Lehrerkollegium und waren Expertinnen und Experten für die spezifische schulische Perspektive, offen für kulturelle Bildung und Garanten für die Entwicklung

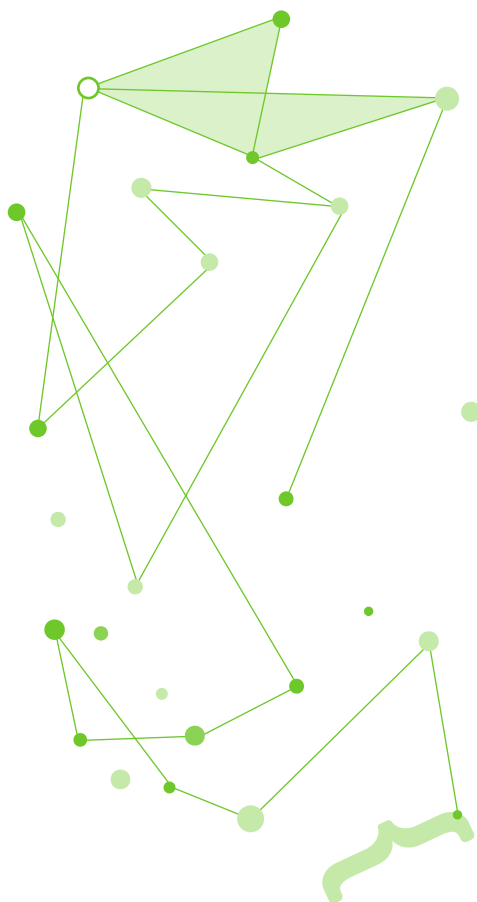
partizipativer Projekte und Nachhaltigkeit. Für meine Tätigkeit als Kulturagentin waren die Kulturbeauftragten von großer Bedeutung. Sie bereiteten meinen Weg in das System der jeweiligen Schule, stellten die Weichen für die erfolgreiche Projektdurchführung und brachten sich mit besonderem Engagement und zusätzlichem Zeitaufwand ein. Ihre tragende Bedeutung zeigte sich ganz besonders dort, wo sie aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr zur Verfügung standen. Deshalb versuchte ich an den Schulen unter den Lehrenden mehrere Mitstreiter und Gleichgesinnte zu finden, sodass sich zumindest ein „Kulturteam“ oder am besten eine Steuergruppe „Kultur“ etablierte. Meine Vermittlungsarbeit fiel auf fruchtbaren Boden, wenn sie von der Mehrheit der Lehrerschaft mitgetragen wurde. Nur so kann eine Schule nach und nach ihr Kulturprofil entwickeln.

Neue Wege brauchen Zeit und Raum

Aus lockeren Runden zur Kultur, denen meist Fachlehrerinnen und Fachlehrer des musischen Bereiches und selten „fachfremde“ Kollegen angehörten, in deren Köpfen die eine oder andere Projektidee kursierte, formierten sich unter günstigen Voraussetzungen Kultursteuergruppen oder vergleichbare Gremien. Gemeinsam mit den Kulturagentinnen und Kulturagenten bestimmten sie konkrete Entwicklungsziele für kulturelle Bildung an der Schule und stellten die Beteiligung der Schulgemeinschaft an den Prozessen sicher. Sollen bestimmte Entwicklungsprozesse befördert werden, lässt sich dies aus der Organisationsstruktur und den dafür fest eingeplanten Zeiteresourcen einer Schule ablesen. Anders ausgedrückt: „Schulen haben Schwierigkeiten zu ‚lernen‘, da in der Organisation Schule keine Zeiten dafür vorgesehen sind.“⁵ Wer Schule ernsthaft entwickeln will, muss hier ansetzen und für engagierte Mitwirkende Zeiten und Freiräume zur Verfügung stellen. Hierfür waren die Akzeptanz dieser Gruppe durch die Schulleitung und die Legitimation durch das Lehrerkollegium ganz wesentliche Voraussetzungen. Insbesondere der Schulleitung kam eine Schlüsselrolle zu, indem sie die Ideen der kulturellen Profilierung aktiv unterstützte und den Kulturbeauftragten und der Kultursteuergruppe gemeinsame Freiräume für regelmäßiges Arbeiten zur Verfügung stellte. Außerdem sollte das gesamte Kollegium in die Kulturarbeit involviert werden, beispielsweise durch die obligatorische Thematisierung von kultureller Bildung in Dienstberatungen.

Qualifikation schafft Austausch und Sicherheit

Gerade die Fachlehrerschaft aus den naturwissenschaftlichen Fächern zeigte sich distanziert gegenüber der kulturellen Bildung mit der Begründung, dass Kultur und Kunst nicht ihre Baustelle sei. Gleichzeitig liegen in den Künsten besondere Potenziale, wenn es um die Entwicklung von Unterricht und der Kultur des Lernens geht. Hier muss daran erinnert werden, dass Lernen eben nicht einfach Informationsaufnahme und -wiedergabe ist, sondern ein Prozess, der den Lernenden ihre eigene Kompetenz, ihre Selbstwirksamkeit und ihre Eingebundenheit in eine Gemeinschaft erleben lässt.⁶ Diese Aspekte können durch das Lernen in den Künsten und von den Künsten in besonderer Weise gefördert werden. Dazu gab es im Rahmen von Kunstgeldprojekten in beschränktem Umfang die Möglichkeit, Mittel für künstlerische Workshops der Kollegien bereitzustellen. So konnten die Lehrer eigene Erkenntnisse, Erfahrungen und Anregungen aus der künstlerischen Praxis für ihren Unterricht gewinnen.



3. WODURCH ENTWICKELN SICH SCHULEN? (UNTERRICHTSENTWICKLUNG)

Der Unterricht ist unumstritten das Kernstück des schulischen Miteinanders. Als ausgebildete Lehrerin, gleichermaßen als Lehrerin-Kulturagentin, entdeckte ich interessante Gemeinsamkeiten von gutem Unterricht und unseren künstlerischen Projekten. Beispielsweise bereiten aus der Schüler- und Lehrerperspektive praktisches und experimentell-forschendes Arbeiten mit neuen Materialien, selbstbestimmtes und interessenbezogenes Handeln, anregende Lernumgebungen etc. den Kindern im Unterricht Freude und nahmen in den Projekten ebenfalls einen großen Raum ein.

Kunstgeldprojekte wirken auf Schule und Unterricht

Sechs Monate vor dem Ende der Programmlaufzeit resümierten die Schulleiter meines Netzwerkes, dass es durch die künstlerischen Projekte entscheidende Schritte zur Öffnung für Partner von außen, für neue Ideen, für Beteiligung und neue Strukturen gegeben hat. Die künstlerisch-kulturellen Projekte mischten sich ein, irritierten und beteiligten.

Durch die Kommunikation mit den Kulturpartnern und die gemeinsame Entwicklung von Arbeitskonzepten wurden individuelle Denkprozesse über Mitbestimmung, Abläufe und Ergebnisse von Projekten angestoßen. Hierzu gehörten Fragen der Qualitätsdefinition, Überlegungen zur Ablaufplanung und die Festlegung von Gelingensbedingungen für die Projekte. Das nachhaltige Potenzial der Projekte offenbarte sich erst mit zeitlichem Abstand. Zunächst urteilten jedoch die Beteiligten, ob ein Projekt gelungen war oder nicht:

Ein Projekt ist gelungen, wenn beispielsweise eine Fünftklässlerin am letzten Tag ihrer Freundin erzählt, wie cool jetzt die Schule aussieht; wenn Lehrkräfte feststellen, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler noch nie so engagiert erlebt haben; oder wenn sich nach dem Projekt die überwiegende Mehrheit der Beteiligten eine Fortsetzung oder Neuauflage wünscht. Ein besonderer Hinweis für das Gelingen eines Projekts ist, wenn ein Schulvertreter einem Journalisten erklären kann, dass im Rahmen der Projektwoche im Vergleich zum konventionellen Schulbetrieb viel intensiver, direkter, praktischer, auf einer ganz anderen Ebene, nämlich der Erfahrungsebene, gelernt wurde.

Der Schulleiter der Hertz-Schule in Ilmenau konstatierte, dass die Schul- und Unterrichtsentwicklung durch die Zusammenarbeit mit den richtigen Partnern beschleunigt wurde, das heißt, Künstler, die sich durch künstlerische Professionalität und Vermittlungsfähigkeit auszeichnen, waren hier besonders wirksam.

Schule öffnet sich für das Umfeld

In Bezug auf Öffnung brachte das Modellprogramm den Schulen neue Ansatzpunkte und Möglichkeiten. Bereits mit ihrer Teilnahme öffneten sie externen Partnern, den Kulturagenten, die Tür. Durch sie wurde geprüft, welche Projektideen und Bedürfnisse der Schule mit wem am besten verwirklicht werden konnten. Sie machten sich auf den Weg, initiierten Partnerschaften, vermittelten, entwickelten die Projekte mit den Beteiligten und regten Verstetigungsmöglichkeiten an, immer vor dem Hintergrund der individuellen Bedingungen. Das bedeutet, dass mit dem „Einzug“ der Kulturagentinnen und Kulturagenten sich auch die Schulen für Kulturpartner in einem völlig neuen Ausmaß öffneten.

Immer wieder zeigte sich: Schulen können einerseits stark in sich geschlossene und andererseits auch sehr offene Systeme sein. Ob eine Schule eher offen oder geschlossen agiert, hängt von ganz unterschiedlichen Voraussetzungen ab. Traditionen, Räumlichkeiten und regionale Lage sind hierbei wesentliche Einflussfaktoren. Das Spektrum schulischen Alltags in Deutschland reicht von den überschaubaren Regelschulen im Thüringer Wald bis hin zu den Hamburger Stadtteilschulen, die vom Miteinander eines städtischen Ballungsraumes geprägt sind. Für eine Schule auf dem Land kann der Besuch einer Kunstausstellung oder eines Theaterstücks zu einer organisatorischen Herausforderung werden. Der ländliche Raum birgt in Bezug auf kulturelle Bildung durch das vergleichsweise schmale Angebot an Kulturpartnern und -institutionen einerseits Risiken, andererseits bietet er Chancen durch die Nähe und Erreichbarkeit der Menschen, weil man sich hier persönlich kennt. So konnten in der Region die kommunalen Vertreter – von den Bürgermeistern bis zur Landrätin – an der Arbeit im Modellprogramm Anteil nehmen, deren Wirkung erkennen und als Mitstreiter für kulturelle Bildung gewonnen werden.

Schulen öffnen sich für Schulen im Netzwerk

Jede Schule ist für sich gesehen bereits ein vielschichtiges Konstrukt, das im Alltag kaum den Blick für die Außenwelt hat. Insofern war das regionale Netzwerk von drei Schulen eine Besonderheit des Modellprogramms. Obgleich diese Netzwerke in den einzelnen Regionen ganz unterschiedlich gelebt wurden, bargen sie jedoch ein ganz eigenes Potenzial. Schulen, die sich im Bereich der kulturellen Bildung profilieren wollten, bot sich der Austausch in Bezug auf Inhalte, Formate, Kulturpartner, Kooperationen etc. Damit öffneten sie sich füreinander und lernten voneinander, immer unter Berücksichtigung der regionalen Gegebenheiten, Besonderheiten und Anforderungen.

Diese Verbindung schuf beispielsweise in der Region „Ilmenau“ Vertrauen, neue Stärke und konnte Entwicklungen befördern. In unserem Netzwerk besuchten sich die Schulen gegenseitig in den Projekten, sie fotografierten, filmten und fingen Impressionen ein. Die Abschlussveranstaltung in der Region, in der die Ergebnisse gezeigt wurden, sollte vernetzen und Auftakt für Neues sein. Mitstreiter für Kultur und Bildung aus Wirtschaft, Politik, Schule, Kultur und Vereinen in der Region wurden gesucht, um eine Fortsetzung der kulturellen Bildung zu unterstützen.

EMPFEHLUNGEN AUS DER PRAXIS

Der momentan gültige Koalitionsvertrag der Bundesregierung bescheinigt und fordert: „Kulturelle Bildung erschließt neue Welten und trägt maßgeblich zur Persönlichkeitsbildung bei. Alle Kinder und Jugendlichen müssen deshalb Zugang zu kultureller Bildung haben.“⁷ Schulen müssen sich dieser Forderung stellen, indem sie zu agierenden Subjekten werden und mit den Schulbeteiligten entscheiden, in welche Richtung die Entwicklung, der Ausbau, die Entfaltung gehen soll, oder wie Heinz Gnioskko feststellt: „Versteht Schule diese Herausforderungen als Chance und greift sie als lernende Organisation in einem systemischen Schulentwicklungsprozess auf, so wird in dessen Mittelpunkt letztlich die gemeinsam gefundene Lernkultur stehen.“⁸

Die Erfahrungen aus der Kulturagentenpraxis zeigen, dass sich Schulen verändern können. Dafür ist es notwendig, ein gemeinsames Leitbild zu entwickeln und laufend zu überprüfen. Außerdem wird ein Planungs- und Steuerungsinstrument wie der Kulturfahrplan gebraucht, mit dem Ziele und Maßnahmen reflektiert werden können.

Hierbei sind externe Unterstützer wichtig, da sie wertvolle neue Impulse setzen. Den internen Akteuren müssen dazu feste Besprechungszeiten und -räume zur Verfügung gestellt werden. Es lohnt sich in jedem Fall, die Beteiligten zu qualifizieren und zu würdigen. In diesem Zusammenhang sollten sich die Schulen mit ihrem regionalen und kulturellen Umfeld vernetzen.

Doch vor allem sind Geduld und Ausdauer wesentliche Voraussetzungen dafür, dass sich Schulen verändern. Aus meiner persönlichen Erfahrung als Kulturagentin und Lehrerin möchte ich die Beteiligten, die ihre Schule zu einer Kulturschule machen beziehungsweise für ihre Schule ein kulturelles Profil entstehen lassen wollen, darin bestärken, neue Wege zu gehen, Partner zu finden, kreative Lösungen zu suchen, Experimente zu wagen und so ihre eigene kulturelle Identität zu entdecken und zu entwickeln. ←

* Kulturagentin in Thüringen

- 1 Vgl. Gniostko, Heinz: „Dynamische Veränderungen – Systemische Herausforderungen für Schulentwicklung“, in diesem Modul, S. 157-161.
- 2 H.-G. Rolff erfasst hier die Wechselwirkung von Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung einer Schule und dem schulischen Umfeld.
- 3 Vgl. bildungsserver.berlin-brandenburg.de/organisationsentwicklung.html [30.08.2015].
- 4 Der Kulturfahrplan war als Steuerungs- und Planungsinstrument ein wesentlicher Baustein, um die Schulen dabei zu unterstützen, noch mehr Kunst und Kultur in den Schulalltag zu integrieren.
- 5 Braun, Tom; Fuchs, Max; Kelb, Viola: *Auf dem Weg zur Kulturschule*, München 2013, S. 81.
- 6 Vgl. Fauser, Peter: „Kulturelle Bildung – Bemerkungen aus der Sicht einer pädagogischen Lerntheorie“, in: *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011-2015“*, Berlin 2015, online: www.publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=150&page=reflexion.html.
- 7 Vgl. www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/koalitionsvertrag.pdf [30.08.2015], S. 22.
- 8 Vgl. Gniostko, H., a. a. O.

Schule

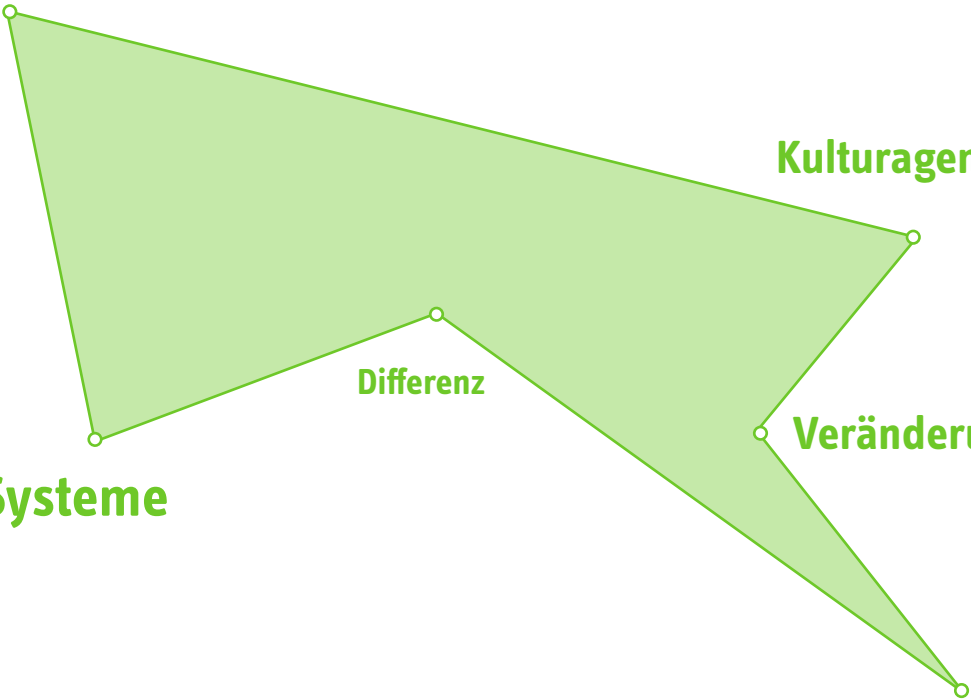
Kulturagent

Differenz

Veränderung

Systeme

Organisation



MICHAEL J. MÜLLER*

HEXE ZWISCHEN DEN SYSTEMEN

Über das Orchestrieren von Differenz, den gekochten Frosch und die lernende Organisation

— Es ist 8.40 Uhr; ein Kulturagent, eine Deutschlehrerin, eine Musiklehrerin und ein DJ sitzen im Teamraum einer Gemeinschaftsschule und planen ein „Märchen-Sound“-Projekt. Das Treffen kam schon mehrfach nicht zustande, sodass es dieses Mal unausgesprochen die letzte Chance zu sein scheint. Schweigend sitzen die vier bei Kaffee und Mandarinen. Die Lehrerinnen haben schon eine Schulstunde hinter sich, der DJ scheint noch nicht ganz wach zu sein und schlürft seinen Kaffee. Nach einer gefühlten Ewigkeit bricht der Kulturagent das Schweigen und animiert den DJ, von seinen Ideen für das Projekt zu berichten. Ruhig und anschaulich erzählt dieser von seinen Plänen.

Die beiden Lehrerinnen schwanken zwischen euphorischer Begeisterung und nüchterner Skepsis. Sie verziehen zunächst keine Miene, doch ab und an huscht ein Lächeln über ihre Gesichter, ihre Augen funkeln. Diese unterschwellig aufblitzende Euphorie ist Resultat der tollen Ideen des Künstlers: Märchen, die im Deutschunterricht der 5. Klassen eigentlich „klassisch“ bearbeitet werden sollten, möchte er in ein Hörspiel verwandeln. Die Schülerinnen und Schüler sollen das Märchen in ihrer eigenen Sprache erzählen, mit ihren Instrumenten dafür einen Soundteppich gestalten und das Ergebnis aufnehmen. Die Skepsis der Lehrerinnen ist Resultat ihrer Planungssorge, ihres Drucks, den Schulstoff zu schaffen und ihrer bisher geringen Erfahrung mit künstlerischen Arbeitsweisen. Das Unbehagen auf ihren Gesichtern interpretiert der Kulturagent demnach in die Richtung: „Können wir uns auf den Künstler verlassen? Es muss unbedingt alles

genau abgeklärt, Eventualitäten eingeplant werden: Wann, wie, wo? Hat er genug pädagogische Kompetenz, um auch schwierige Phasen des Projekts zu meistern? Komme ich mit meinem Stoff durch? ... Wie werden die Schülerinnen und Schüler reagieren? Wie deren Eltern?“ Die Lehrerinnen sind es gewohnt, Lernziele zu formulieren, sich innerhalb klar strukturierter Lehrpläne zu bewegen und die damit verbundenen Vorgaben zu erfüllen. Jede Form der Störung dieses tradierten Regelwerks erhöht den inneren und äußeren Erwartungsdruck an ihre Arbeit.

Erstmals planen sie nun eine Unterrichtseinheit mit einem Künstler, für den es wichtig ist, sich frei von äußerem Erwartungsdruck und vorformulierten Ergebnissen in einen offenen Prozess zu begeben. Denn in künstlerischen Arbeitsweisen ist die Konzentration auf den Moment eine wichtige Schaffensquelle. Auf Wunsch der Lehrerinnen um detailgenaue Prozessschilderung versucht er, ihnen seine offene Herangehensweise zu erklären: „Das wird sich daraus ergeben, wie weit die Kinder mitgehen, welche Vorerfahrungen mit Musik vorhanden sind, und natürlich auch daraus, wie groß die Lust und Begeisterungsfähigkeit der Kinder sind, sich forschend mit der Musik auseinanderzusetzen.“ Nach und nach wiederholt er wie ein Mantra: „Das werden wir dann schon sehen, das kann ich jetzt so nicht sagen, mal schauen, wo wir hinkommen ...“

Das Resümee: Prozessoffenes Arbeiten und Ergebnisorientiertheit treffen aufeinander und produzieren zunächst gegenseitige Skepsis, Unsicherheiten und

Angst. Bei diesem ersten Aufeinandertreffen scheint mehr gegen eine Zusammenarbeit zu sprechen als dafür. Doch nun wird der Kulturagent aktiv und schaltet sich in das Gespräch ein, denn sein Kerngeschäft ist es, diese unvereinbar scheinende Differenz als Stärke zu vermitteln.

DIFFERENZ IST STÄRKE

Vorsichtig gibt er den Lehrerinnen zu verstehen, dass der DJ möglicherweise anders arbeitet als sie und er eine gewisse Prozessoffenheit braucht. Dem DJ wiederum legt er die Einsicht nahe, dass Schule einer anderen Logik folgt als der seinen und deshalb auf Planungssicherheit angewiesen ist. Das klingt furchtbar einfach, ist jedoch ein hochsensibler Vorgang, und der Kulturagent balanciert zwischen zwei Welten, muss er sich doch permanent und wechselseitig in die Lehrerinnen und in den Künstler hineinversetzen. Ziel dieses Balanceakts ist es, die Unterschiedlichkeit in den Arbeitsweisen und in den Bedürfnissen dem unterschiedlichen Duo schmackhaft zu machen, sprich: die positiven Seiten herauszuschälen und zu vermitteln, was daran jeweils spannend sein kann.

Das setzt voraus, dass der Kulturagent die Sprachen der beiden Systemrepräsentanten spricht und sein Repertoire von gezielten Fragen, Zustimmung, vorsichtigem Herantasten und liebevollem Nachbohren geschickt zum Einsatz bringen kann. Hat es der Kulturagent erst einmal geschafft, die Unterschiede der beiden Systeme sichtbar zu machen und eine wohlwollende Begegnung anzubahnen, geht es nun darum, dass die beiden Partner ihre Unterschiede nicht nur zulassen, sondern dass sie sie als eigentliche Potenzial ihrer Zusammenarbeit erkennen: dass nämlich die Differenz, die zwischen ihnen besteht, ihre Stärke ist und alle am Prozess Beteiligten bereichern kann!

Dieser Schritt wird im gemeinsamen Tun und durch Reflexion der systemischen Unterschiede vollzogen, und zwar indem der Kulturagent von Anfang an die Unterschiedlichkeiten der Partner orchestriert. Das heißt, dass er dafür sorgt, dass aus einer anfänglichen Kakophonie nach und nach ein klingendes Zusammenspiel wird. Hier ist wiederum das vermittelnde Geschick des Kulturagenten gefragt. Da er weder dem einen noch dem anderen System angehört, sondern sich dazwischen bewegt, kann er beide Seiten überblicken – das ist Chance und Gefahr zugleich.

IM DAZWISCHEN

In der mythologischen Vorstellungswelt existiert eine Figur, die ganz im Dazwischen beheimatet ist: die Hexe. Der Begriff stammt vom mittelhochdeutschen „hecce“ ab und bedeutet unter anderem die „Zaunreiterin“¹. Hexen standen mit einem Bein im Gebiet eines Gehöfts, mit dem anderen Bein im angrenzenden Land. Sie waren also weder hier noch dort; sondern ritten dazwischen auf dem Zaun. Diese Position des Nicht-innen- und Nicht-außen-Seins war prädestiniert für jedwede Beobachtung und dafür, Unterschiede wahrzunehmen und hochzuhalten. Hexen waren also regelrechte Anwältinnen der Differenz, die zwischen beiden Seiten vermitteln konnten. Durch ihr Wissen um beide Seiten hatten sie aber auch die Macht, bestehende Paradigmen infrage zu stellen – eine durchaus gefährliche Position, denn nicht immer sind Impulsgeber oder Überbringer visionärer Botschaften geliebt, wie man vom Schicksal vieler Hexen weiß.

Auf dem Zaun zu reiten, heißt, die Grenze zu markieren und sie dadurch bereits aufzuweichen, sodass sie durchlässig für neue Impulse und letztlich zum Katalysator der Selbsterneuerung werden kann. Das Dazwischen und die Differenz kennzeichnen auch die Position des Kulturagenten. Sie sind die Grundlagen seiner Vermittlungsarbeit. Während ihm zunächst natürlich daran gelegen ist, dass einzelne Projekte so gut wie möglich gelingen, leistet er damit auch eine kulturelle Mobilisierung der Schule und gewissermaßen subversiv – so die hier formulierte These – einen Beitrag zur Schulentwicklung. Und auch hierin wird seine Hexennatur sichtbar: denn subversiv bedeutet umstürzen, untergraben, unterwandern. Subversion hat somit immer die Veränderung im Blick. Der Kulturagent, der an der Schule Kunst und Kultur in ihren mannigfaltigen Praxen initiiert, rüttelt damit jedoch mehr oder weniger gezielt an den Zäunen, also an den Ordnungen des Gefüges Schule, und nutzt die Durchlässigkeiten, um Impulse von außen hineinzubringen. Er „zwingt“ Schule somit, sich mit ihren Grenzen auseinanderzusetzen, und legt damit das Fundament für Entwicklung und Erneuerung.

IRRITATION UND SELBSTERNEUERUNG

Der Bildungswissenschaftler Heinz Gniostko zeigt im Kontext der Diskussion um Schule als lernende Organisation, dass der dynamische gesamtgesellschaftliche Wandel der Motor zur Selbsterneuerung für Schule ist.²

Die Organisation Schule scheint sich selbst jedoch eher als Institution denn als Organisation zu verstehen. Als Institution erfüllt Schule die Erwartungen, die die Gesellschaft an sie heranträgt – durch ein tradiertes Regelwerk, das sie als Ort des Lernens fasst, und aus dieser allgemein anerkannten Rahmung bezieht sie ihr Selbstverständnis. Sie muss sich nicht mehr von anderen Organisationen wie Universitäten, Kirchen, Armeen und Theatern unterscheiden, denn der Unterschied scheint allen klar zu sein. Der Systemtheoretiker Dirk Baecker sagt hierzu: „Eine Organisation war in dem Maße Institution, in dem sie sich sicher sein konnte, worin ihre gesellschaftlichen Aufgaben bestehen und welche Spannweite ihr für unterschiedliche Interpretationen und Variationen für diese Aufgabe zur Verfügung stehen.“³ Aufgrund dieser Verfasstheit fällt Schule organisationales Lernen vielleicht schwerer als erwartet, doch was unterscheidet die von Gniostko vorgeschlagene lernende Organisation von der uns allen bekannten Institution Schule? Was hindert die Organisation Schule im Speziellen und Organisationen im Allgemeinen daran zu lernen? Und warum rütteln Kulturagentinnen und Kulturagenten sowie Kunstschaffende, die sie in Schule bringen, so sehr an deren Regelwerk, an deren Zäunen?

KANN DIE HEXE DEN FROSCH AKTIVIEREN?

Der Organisationswissenschaftler Charles Handy greift auf die folgende Parabel vom gekochten Frosch zurück, um zu verdeutlichen, wie schwer Organisationen lernen und worin sich die lernende Organisation von anderen Organisationen unterscheidet: „Wenn man einen Frosch ins kochende Wasser wirft, versucht er, so schnell wie möglich herauszuspringen. Setzt man ihn aber in lauwarmes Wasser und erhöht langsam die Temperatur, passiert überraschenderweise nichts. Der Frosch fühlt sich offenbar sauwahl und beginnt bei lebendigem Leibe zu kochen, ohne es auch nur zu merken.“ Und Dirk Baecker kommentiert: „Diese Schauergeschichte ist die Geschichte eines Organismus, der nicht lernt. Der Frosch ist nicht in der Lage, für ihn bedrohliche, allmähliche Veränderungen seiner Umwelt wahrzunehmen. Er bekommt sie im wahrsten Sinne des Wortes nicht mit, weil er keine Möglichkeiten hat, ein lauwarmes Wasser von einem etwas wärmeren zu unterscheiden. Er unterscheidet nicht, was sich verändert.“⁴

Stellen wir uns vor, die Organisation Schule, die sich aus den verschiedensten Teilen zusammensetzt, wäre dieser Frosch. Als Institution hat sie sich bereits unterschieden, ihr Regelwerk steht. Wie beim Frosch besteht so die Gefahr, außen auftretende Unterschiede auszuklammern und sich folglich auch nicht zu bewegen. Die dynamischen Veränderungsprozesse, von denen Gniostko spricht, kann Schule folglich gar nicht wahrnehmen, denn sie verfügt nicht über ein Sensorium, das Unterschiede aufzeigt. Sie reagiert auf Irritationen mit Festmauern im altbekannten Innen mit ihrer tradierten Institutionalisierung. Für unseren Frosch ist diese Nichtreaktion tödlich. Lebensrettend wäre es dagegen zu springen.

„Es geht!“, motiviert Gniostko die Schulen und meint damit sinngemäß: „Springt!“ Doch wie kann denn nun Schule Fühler für dynamische gesellschaftliche Veränderungsprozesse entwickeln? Wie spürt sie diese auf und kann sie positiv für den eigenen Entwicklungsprozess verwenden? Wie lernt sie zu springen?

DIE HEXE KANN DEN FROSCH AKTIVIEREN!

Will sich Schule nicht gänzlich abschotten, sollte sie sich also öffnen und etwaige Impulse, Irritationen, Störung als Potenzial zur Selbstreflexion erkennen. Dafür ist es unabdingbar, die Sensoren für Unterscheidungen zu schärfen, um „auch langsame, allmähliche, zeitverzögernde Veränderungen wahrzunehmen“⁵. Für die Akteure der Organisation Schule (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulleitung und alle anderen) ist es deshalb wichtig, Möglichkeiten zu erhalten, Differenzenerfahrungen zu machen, Unterschiede zu beobachten und sich irritieren zu lassen.

Hier schaffen Kulturagentinnen und Kulturagenten Räume, in denen diese Wahrnehmungen von Unterschieden möglich werden. Wie der Frosch „dem Kitzelgefühl trauen [muss], das aus seinen Gliedern kommt, auch wenn der Kopf nicht weiß, worum es geht“⁶, müssen auch Schulen und ihre Akteure lernen, sich ihrem gesellschaftlich veränderten Umfeld zu stellen, wollen sie die Chancen, eine lernende Organisation zu werden, annehmen.

Der subversive Beitrag, den Kulturagentinnen und Kulturagenten zur Veränderung von Schulen leisten können, liegt genau in dieser Form der Wahrneh-

mungsschulung für Unterschiede. Die Interaktion mit Kunstschaffenden und Kulturinstitutionen stört den „hochritualisierten Schulalltag“ und zeigt den Akteuren, „dass sie es sind, die durch ihr tagtägliches Handeln diese [tradierten] Strukturen heute erneut bestätigen, um sie morgen von neuem erwarten zu dürfen.“⁷ Oder, dass es an ihnen ist, neue, andere, irritierende, störende Impulse zuzulassen, damit sich selbsterneuernde Strukturen bilden können. Um diesen Weg der Selbsterneuerung zu gehen, müssen die Schulkollegen in einen Prozess der Selbstreflexion über die eigene Handlungspraxis eintreten und dabei begleitet werden.

ABRAKADABRA: ES GEHT!

Schnitt: einen Monat später. Das „Märchen-Sound“-Projekt ist erfolgreich abgeschlossen. 28 Schülerinnen und Schüler haben sich mit Märchen auseinandergesetzt und ihre sprachlichen Besonderheiten, ihre Musikalität und ihren Witz anders und tiefer erfahren, als dies ohne einen künstlerischen Ansatz möglich gewesen wäre. Die Zusammenarbeit mit dem DJ und vice versa mit den Lehrerinnen blieb nicht ohne Herausforderungen, und immer wieder stießen beide Systeme aneinander. Die abschließende Reflexion der Lehrerinnen fiel jedoch sehr positiv aus: Die künstlerische Expertise von außen ermöglichte allen eine neue und positive Erfahrung. Die Schülerinnen und Schüler erlebten sich und ihren Umgang mit Text und Sprache völlig neu. Kreatives Denken, Umsetzen eigener Ideen, musikalisches und sprachliches Lernen waren genauso Thema wie die sozialen Fähigkeiten in der Teamarbeit und das Entwickeln eines Wir-Gefühls, Voraussetzungen und Fähigkeiten, ohne die die gemeinsame Vertonung des Märchens nicht möglich gewesen wäre. Aus dieser Erfahrung entstand der Wunsch der Lehrerinnen, Formate diese Art in ihrem Fachunterricht weiter auszubauen. Und auch der DJ orientierte sein Handeln am Regelwerk der Schule, stellte sich in der Vermittlung seiner künstlerischen Praxis auf die Schülerinnen und Schüler ein und nahm die Möglichkeit an, sein künstlerisches Tun im Spiegel der Kinder und Jugendlichen zu reflektieren.

Lehrerinnen und Künstler agierten zwischen ihren Systemen und eröffneten den Schülerinnen und Schülern somit einen neuen Ort des Lernens, in dem sich Schule und Kunst überschneiden.

Durch die Reflexionen der systemischen Unterschiede konnte sich in diesem kleinen Projekt etwas herausbilden, was für eine lernende Organisation unabdingbar

ist. Denn wie auch Gniostko festhält, ist das Lernen des Individuums für das Lernen der Organisation notwendig. Die beiden Systemrepräsentanten schotteten sich nicht gegenüber Störung und Irritation ab, sondern öffneten sich für die Differenz: Es ging beiden nicht darum, den anderen dazu zu bringen, die Dinge so zu tun, wie sie vermeintlich getan werden sollten, sondern mit allen Sinnen das eigene Handeln von dem des anderen zu unterscheiden und gleichzeitig die eigenen Aktionen an denen des anderen zu orientieren.

Was die individuellen Erfahrungen der Beteiligten an diesem Projekt für die Herausbildung einer lernenden Organisation auf Dauer beitragen kann, bleibt abzuwarten. Jedoch, wenn wir Kulturagenten diese Erfahrungen und unsere Expertise im Orchestrieren der Differenz mit anderen Akteuren in und um Schule und deren Entwicklung teilen, besteht die Chance, auch mit einem singulären Beitrag Veränderungsprozesse weiter anzustoßen. Indem wir Möglichkeiten schaffen, Unterschiede sinnlich erfahrbar zu machen, kann die Organisation Schule mehr und mehr eine bejahende Haltung zu Irritation und ihrer ästhetischen Rahmung einnehmen. Wenn Schule es schafft, ihre Sensoren für die sie umgebende und dynamische Veränderung zu entwickeln und diese zum Gegenstand ihrer Selbsterneuerung zu machen, ist sie einer lernenden Organisation sehr nahe.

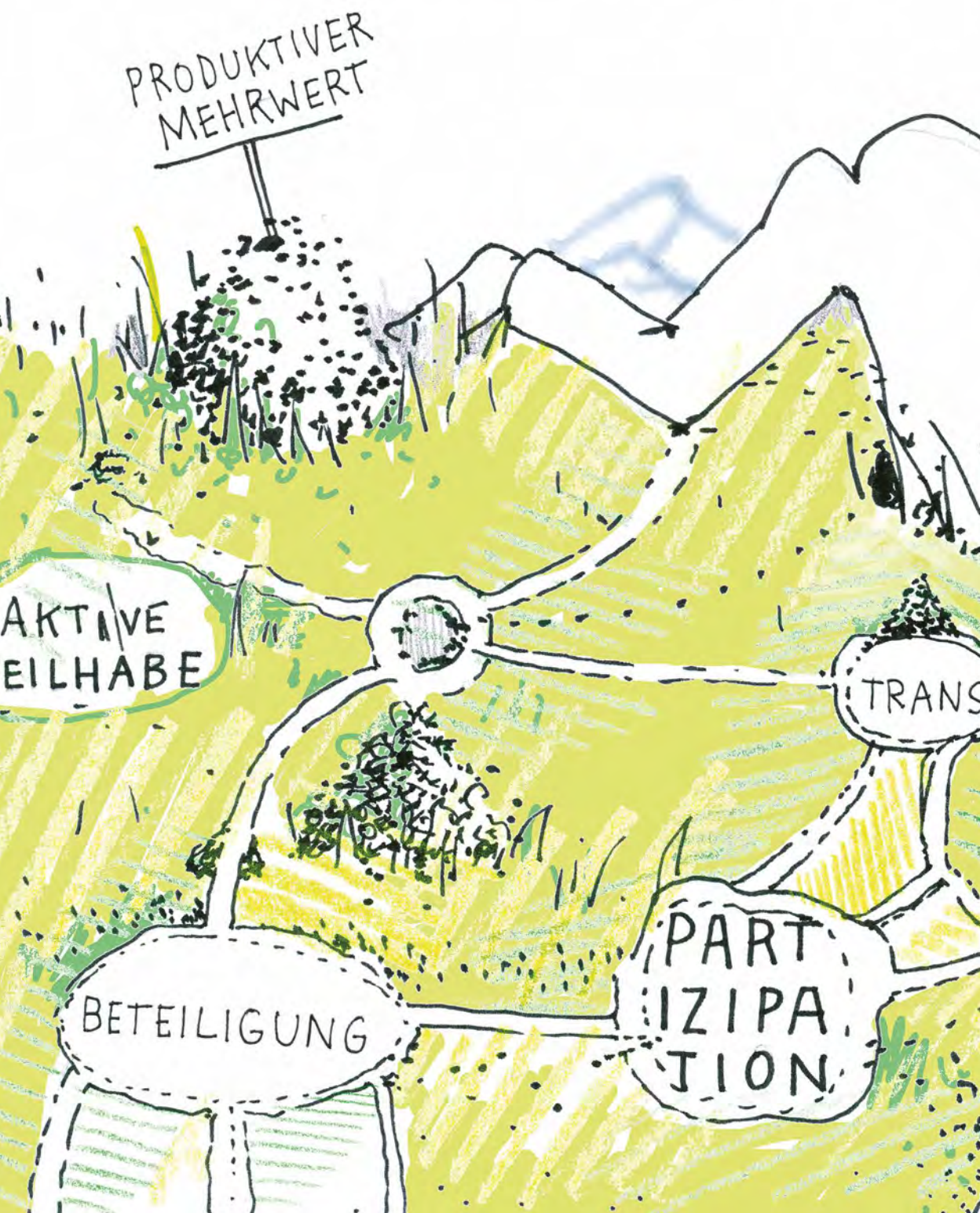
AUCH HEXEN BENÖTIGEN UNTERSTÜTZUNG

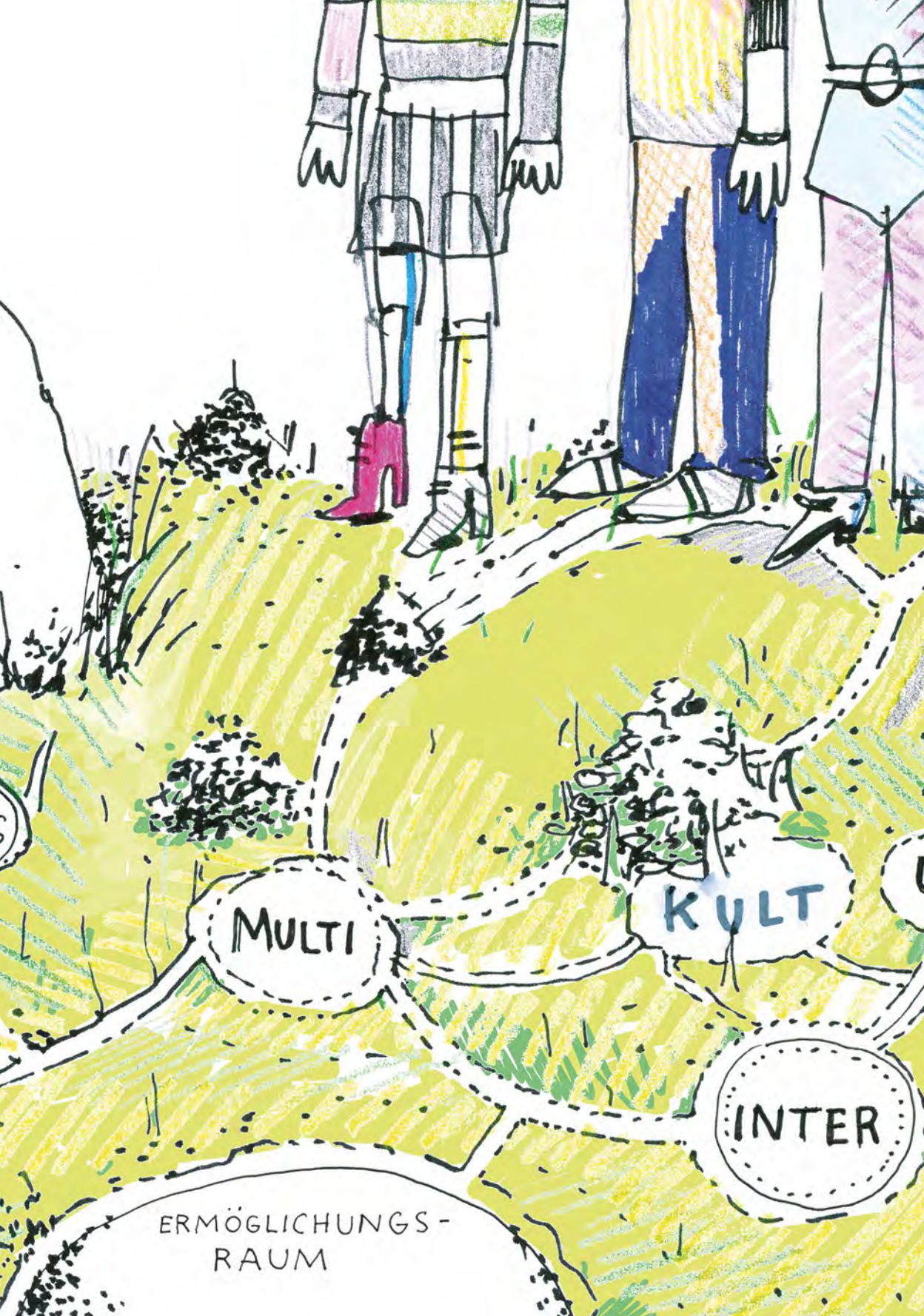
Dieser Prozess kann riskant sein, denn die beteiligten Akteure betreten Neuland. Hexen und Kulturagenten kennen die damit verbundenen Ängste und Hoffnungen, Motivationen und Bedürfnisse und verstehen es, mit diesen umzugehen. Jedoch stoßen auch sie dabei immer wieder auf Widerstände der Organisation und der Systeme. Wie deren Mitglieder, so brauchen auch sie Unterstützung und Bestärkung in ihrer Arbeit. Dies ist einerseits mit den umfassenden Angeboten zur Qualifizierung und der Begleitung durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Länderbüros sowie der Geschäftsstelle gewährleistet.⁸ Andererseits kommt der jeweiligen Schulleitung eine besondere Bedeutung zu. In dem Maße, in dem sie sich mit „den Idealen und der Überzeugung bezüglich schulischer Bildung identifiziert und sie diese aktiv kommuniziert“⁹, können Veränderungsprozesse gelingen, und der Frosch springt. ←

* Kulturagent in Baden-Württemberg

- 1 Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache, online unter: www.dwds.de/?qu=Hexe [30.08.2015].
- 2 Gniostko, Heinz: „Dynamische Veränderungen – Systemische Herausforderungen für Schulentwicklung“, in diesem Modul, S. 157–161.
- 3 Baecker, Dirk: *Organisation und Störung*, Frankfurt/M. 2012, S. 157.
- 4 Baecker, Dirk: *Postheroisches Management*, Berlin 1994, S. 51.
- 5 Ebd., S. 52
- 6 Ebd.
- 7 Buchmann, Florence: *Schulentwicklung verstehen. Die soziale Konstruktion des Wandels*, Internationale Hochschulschriften, Bd. 526, Münster 2009, S. 32ff., zitiert nach Gniostko, Heinz: „Kulturelle Bildung und Kulturkooperationen als Motor für Schulentwicklung“ in: *Kooperationsprozessor – Gemeinsam etwas bewegen. Onlinepublikation der Halbzeittagung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“*, Berlin 2014, online: www.publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=142.
- 8 Siehe hierzu die Beiträge zur regionalen und überregionalen Qualifizierung, in: *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“*, Berlin 2015, unter: www.publikation.kulturagenten-programm.de/akademie.html.
- 9 Gniostko, H.: „Dynamische Veränderungen – Systemische Herausforderungen für Schulentwicklung“, a. a. O.

VERTIEFENDE BEGRIFFSARBEIT



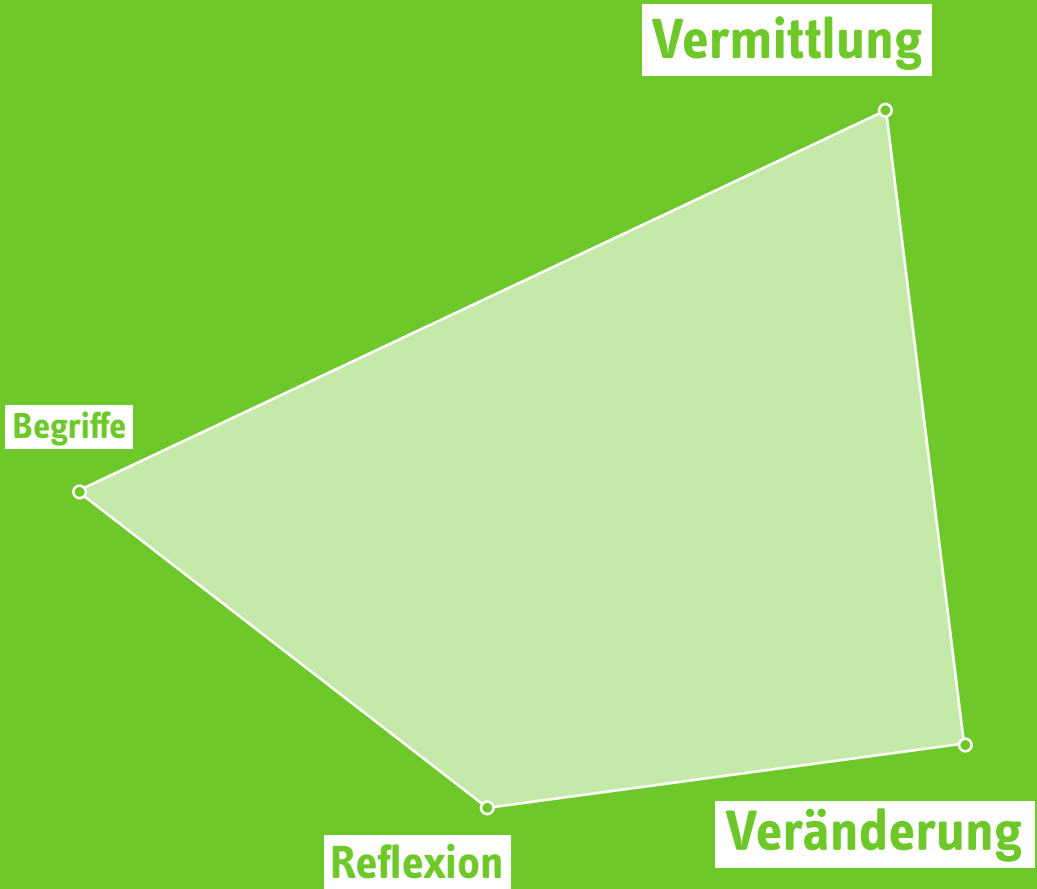


MULTI

KULT

INTER

ERMÖGLICHUNGS-
RAUM



ALEXANDER HENSCHEL

VERMITTLUNG – REFLEXION – VERÄNDERUNG

Als ob – Zur wechselseitigen Verkleidung dreier Begriffe

— Begriffe sind nicht zu fassen. Begibt man sich auf die Suche nach der Bedeutung einzelner Begriffe, dann zeigt sich schnell, dass sie bei gleichbleibendem Wort wandelnde Bedeutungen anzunehmen vermögen. Die Wandelbarkeit von Begriffen lässt sich nicht nur entlang historischer Verläufe beobachten, sondern auch in zeitgleichen Zusammenhängen. Ihre Unbeständigkeit ist dabei für Reinhart Koselleck, einem Begründer der Begriffsgeschichte, keine störende Zutat, sondern ein zentrales Motiv.¹ Sie wären demnach nicht als stabile Einheiten zu begreifen, sondern als bewegliche Brücken zwischen einem Wort und seinem jeweiligen gesellschaftlichen – und eben wandelbaren – Gebrauchszusammenhang, der sich im Begriff abbildet.

Dieser konstitutiven Unbeständigkeit steht das verbreitete Begehren gegenüber, Begriffe „klären“ zu wollen, sie ein für allemal zu definieren, um Missverständnisse und Konflikte im Kommunikationskreislauf zu vermeiden. Besonders betroffen von diesem Widerspruch zwischen erhöhtem Klärungsbedarf einerseits und größtmöglicher Unklarheit andererseits scheint mir der Begriff „Vermittlung“ zu sein; vor allem dann, wenn es um „Vermittlung von Kunst“ geht, also um Kunstvermittlung. So sieht sich der im Diskurs kaum aufbereitete Begriff einem enormen Klärungsbedarf gegenüber, der sich etwa auf Tagungen und Konferenzen zeigt, an dessen Ende stets die Frage steht: „Was meinen wir eigentlich mit Kunstvermittlung?“

Ich will nun im Folgenden den Widerspruch zwischen Unbeständigkeit und Klärungsbedarf nicht auflösen, sondern versuchen, ihn *einzulösen*. Ich möchte eine kurze Klärungsskizze für etwas liefern, das nicht zu klären ist. Ich werde dabei zwei Techniken der Begriffsgeschichte verweben und anwenden. Die erste Technik zeichnet den historischen Verlauf eines Begriffs nach, um Veränderungen seiner Bedeutung herauszuarbeiten. Die zweite Technik sucht nach Gegenbegriffen, will also einen Begriff mit der Überlegung eingrenzen, was er *nicht* bedeutet, weil die andere Bedeutung mit einem anderen Begriff besetzt ist. Für diese zweite Technik werde ich im Folgenden die Begriffe „Reflexion“ und „Veränderung“ dem Begriff „Vermittlung“ entgegensetzen. Damit ergibt sich ein möglicher Begriffszusammenhang, der aktuell im Diskurs der Kunstvermittlung verhandelt wird, der aber genauso gut ein anderer sein könnte.² Die folgende Skizze ist demnach eine mögliche, keine notwendige.

DREI BEGRIFFE

Ich habe oben angedeutet, dass Tagungen ideale Orte sind, um den Umgang mit Begriffen zu beobachten. Aber nicht nur der Widerspruch zwischen unbeständiger Verwendung und Klärungsbedarf ist ein immer wiederkehrendes Muster, sondern auch der Einsatz von Gegenbegriffen. Diese haben nicht nur die Funktion der Bedeutungseingrenzung, sondern sind meist auch ein Verweis auf die Position der Sprecherin/des

Sprechers, die/der sich durch einen Gegenbegriff beziehungsweise durch den Einschluss des einen und den Ausschluss des anderen Begriffs einem bestimmten Diskurs zuordnen will und einem anderen eben nicht. So bemerkte Paul Mecheril in seinem Vortrag auf der Tagung „Kunstvermittlung in der Migrationspädagogik“³, er würde nicht gern über Kunstvermittlung sprechen, da der Begriff der Vermittlung für ihn eine paternalistische „Ich-vermittle-Dir-mal-was-Haltung“ impliziere. Stattdessen zöge er den Begriff der ästhetischen Bildung vor, da dieser das Potenzial der Selbst- und Fremd-Reflexion beinhalte.⁴ Statt für Reflexion scheint der Begriff der Vermittlung für Mecheril also für die Vorstellung vom reibungslosen Transport fixer Informationen zu stehen. Vermittlung und Reflexion wären damit zwei sich ausschließende Begriffe, Gegenbegriffe.

Im Rückblick auf die Tagung „Mind the gap!“⁵ stellten die Leiterin Birgit Mandel und der Leiter Thomas Renz in Hinblick auf das Fernbleiben weiter Teile der Bevölkerung von sogenannten hochkulturellen Angeboten die Frage: „Müssen wir kulturelle Angebote vermitteln oder verändern?“⁶ Das „oder“ macht den Gegenbegriff deutlich: Wenn vermitteln und verändern derart gegenübergestellt werden, dann kann das nur bedeuten, dass Vermittlung eben *nicht* für veränderliches Wissen und bewegte Institutionen steht, sondern – und das wäre eine Parallele zu Mecheril – für die Weitergabe *fixer*, also *unveränderlicher* Informationen.

Bleiben noch Reflexion und Veränderung – aber um diese beiden Begriffe als gegensätzliche zu beschreiben, braucht es keinen Gang auf eine Tagung. Ein Blick in die erziehungswissenschaftliche Literatur seit den 1960er Jahren genügt, um Reflexion und Veränderung als zwei diverse Konzepte herauszustellen. Eine Situation soll reflektiert und dann verändert werden; auch die Veränderung soll ihrerseits reflektiert werden und so weiter. Reflexion stünde dann für passives Beobachten und Analysieren und Veränderung für aktives Eingreifen in Wirklichkeit.

Ich habe also drei Gegenbegriffspaare gebildet: Vermittlung/Veränderung, Vermittlung/Reflexion und Reflexion/Veränderung. Jeder Begriff eines Paares schließt den anderen aus, ist selbst eindeutig durch die Negation des anderen.

Diese Eindeutigkeit will ich im Folgenden durcheinanderbringen und die Beziehungen verkomplizieren.

Ich werde statt der ausschließenden „oder“- eine „als“-Verknüpfung einführen und dabei auch die angekündigte historische Dimension einfließen lassen. Veranschaulichen werde ich dies mit einer Erzählung aus meiner Lehrtätigkeit in Oldenburg. Erzählung und begriffliche Skizze werden sich im weiteren Verlauf immer wieder unterbrechen. Um die Erzählung abzusetzen, die immer nur indirekt Bezug auf die Skizze nimmt, setze ich sie im Folgenden *kursiv*.

Vermittlung als Veränderung

Im Rahmen meiner Lehrveranstaltung „Zwischen Führen und Aufführen“ verschiebe ich den Lernort von den Räumen der Universität in die Ausstellung „B[R]YZANZ“ der Performancekünstlerin Sükran Moral im Edith-Russ-Haus für Medienkunst. Die Ausstellung gibt Video- und Fotodokumentationen von Performances zu sehen sowie eine Installation. Die Konstruktion von Gender und die Thematisierung von Dominanzverhältnissen, etwa im Rahmen von Hochzeitstraditionen oder in türkischen Bädern, stehen dabei im Mittelpunkt.

Beim ersten Besuch bitte ich die Studierenden, sich zunächst selbst die Ausstellung anzusehen. Nach einer halben Stunde frage ich die Gruppe nach ihrem ersten Eindruck. Viele berichten, dass sie die Ausstellung als bedrückend empfinden. Ein Student kritisiert den Umstand, dass die Arbeiten der Künstlerin, die dezidiert in einem türkischen Kontext entstanden wären, hier in Oldenburg ohne hinreichende Informationen zum ursprünglichen Kontext gezeigt würden. Bei einem Blick in die Runde sehe ich, dass sich fast alle an einer Informationsbroschüre des Museums festhalten.

Die Sprachpraxis, nach der Vermittlung als überprüfbare *Über*-mittlung fixer Inhalte eines Senders an einen Empfänger begriffen wird, ist in expliziter Form erst seit den 1960er/1970er Jahren nachweisbar. Sie geht mit zweierlei Entwicklungen derselben Jahre einher:

Zum einen steht der Begriff der „Wissensvermittlung“ für einen Paradigmenwechsel in den Erziehungswissenschaften. Es wurde versucht, mit naturwissenschaftlichen Mitteln überprüfbare Erkenntnisse im Wissenschaftsbetrieb sowie kontrollierbare Ergebnisse von Lernprozessen einzuführen.⁷ Im Anschluss daran war für eine kritisch ausgerichtete Pädagogik der Begriff der Vermittlung bald als Wissensabfüllung nach dem Modell des Nürnberger Trichters verschrien.⁸

So schreibt etwa Heinz von Foerster: „Aber schon mit der Idee von Wissensvermittlung will ich nichts zu tun haben. Wissen läßt sich nicht vermitteln, es läßt sich nicht als eine Art Gegenstand, eine Sache oder ein Ding begreifen, das man – wie Zucker, Zigaretten, Kaffee – von A nach B transferieren kann, um in einem Organismus eine bestimmte Wirkung zu erzeugen.“⁹

Zum anderen mag die Idee von Vermittlung als verlustfreiem Wissenstransfer auch unter dem Eindruck der sich damals gerade etablierenden Kommunikationswissenschaft entstanden sein. Ein bis heute breit rezipiertes und immer wieder im Zusammenhang mit dem Begriff der Vermittlung genanntes Kommunikationsmodell ist etwa das von Claude Shannon und Warren Weaver, das sogenannte Sender-Empfänger-Modell, das einen Versuch möglichst verlustfreier Kommunikation darstellt.¹⁰ Zur breiten Rezeption des Modells gehört aber auch das Missverständnis, Shannon und Weaver hätten das Modell für soziale Interaktion entworfen. Dabei galt es, ein *technisches* Problem zu lösen. Dass sich das Sender-Empfänger-Modell nicht ohne Weiteres auf soziale Kommunikation übertragen lässt, darin waren sich auch schon die Kommunikationstheoretiker der 1970er Jahre einig: Zwischenmenschliche Kommunikation geht stets mit Sinnbrüchen einher statt mit fixen Inhalten.¹¹

Noch beim ersten Besuch merke ich an, dass es mir im Rahmen der Lehrveranstaltung um einen anderen Vermittlungsbegriff gehen wird. Nicht die Frage, „Was will die Künstlerin mir damit sagen?“, wäre von Interesse, sondern „Was können wir damit machen?“. Um einen Anfang zu ermöglichen, der sich abseits hilfebietender Informationsbroschüren bewegt, bitte ich die Studierenden, nochmals in die Ausstellung zu gehen und sich eine Arbeit auszusuchen, die sie besonders beschäftigt hat. Mit dieser sollen sie sich 30 Minuten schweigend auseinandersetzen.

Dass dort, wo zwischen Menschen Wissen verhandelt wird, keine fixen Inhalte zu erwarten sind, war dabei keine neue These. Verdeckt zu sein scheint aber inzwischen, dass der Begriff der Vermittlung einmal genau für verhandeltes, gestörtes, bewegliches, kritisiertes Wissen stand. So brachte etwa Immanuel Kant im 18. Jahrhundert in seiner „Kritik der reinen Vernunft“ einen Gegenbegriff zur Vermittlung ins Spiel, nämlich die Unmittelbarkeit. Im Vokabular Kants wäre unmittelbares statt vermitteltes Wissen ein solches, das ohne Veränderung und ohne Verlust in unseren

Kopf gelangen würde.¹² So etwa lautete die damalige These der Empiristen, nach der die menschliche Wahrnehmung Eindrücke der Umwelt unmittelbar erfahren würde, ohne dass diese der Vermittlung durch einen Dritten – etwa einen Lehrer oder eine Theorie – bedürftig wären, und damit möglicherweise auch verformt wären. Kant setzte dem entgegen, dass unser je eigener Wahrnehmungsapparat immer schon vorgeprägt sei und sich niemals neutral gegenüber Sinneseindrücken verhalten könne. „Wissen ist wesentlich Vermittlung“, so Manfredo A. de Oliveira über Kant, und weiter: „Keine Erkenntnis kann unmittelbar aus der Erfahrung gewonnen werden, sondern nur insofern, als sie eine Bestätigung oder Verwerfung eines Vorwissens ist.“¹³ In diesem Begriffskonzept bildet sich auch die aufklärerische Haltung Kants ab. Wissen dürfe nicht unmittelbar behauptet, sondern müsse vermittelt, müsse als veränderliches herausgestellt werden, um es so auch kritisieren zu können.

Doch nicht nur das Wissen *über* einen Gegenstand wäre demnach veränderlich, sondern auch die Gegenstände unseres Wissens selbst. Vermittels unserer Wahrnehmung drücken wir dem Gegenstand immer schon unseren Stempel auf.¹⁴ Der Gegenstand ist für mich niemals derselbe wie für jemand anderen. Ich nehme den Gegenstand in leicht verschobener Weise wahr, anders als ihn andere wahrnehmen. Das heißt aber, dass der Gegenstand nicht zu jedem Zeitpunkt mit sich identisch, sondern in seiner Identität gebrochen ist. Vermittlung durch Wahrnehmung *verändert* den Gegenstand, bringt ihn in Bewegung. Mit aller Konsequenz: *Vermittlung impliziert Veränderung*, während der Begriff der Unmittelbarkeit – in der Tradition von Kant – für unveränderliche, mit sich identische Inhalte steht.

Eine solche Vermittlung als Veränderung funktioniert aber nur, wenn die Rahmung es zulässt. „Solange die in einem Verhältnis zu vermittelnden Pole eine eigene, verhältnisunabhängige Substanz behaupten, kann zwischen ihnen keine Vermittlung stattfinden, aus der beide verändert hervorgehen.“¹⁵ Mit anderen Worten: Wird von einem Gegenstand erwartet, fix und unmittelbar verfügbar zu sein, und/oder wird von einem Adressaten erwartet, Wissen unkritisch und unverfälscht gleich einem Gefäß aufzunehmen, dann kann auch durch jedwede Vermittlung nicht gewonnen werden, was schon vorher verloren ging: Beweglichkeit.

Im Anschluss an die schweigenden Auseinandersetzungen sprechen wir gemeinsam über das Erlebte. Drei Studentinnen hatten sich 30 Minuten die Videodokumentation „Bordello“ angesehen, in der die Künstlerin, bekleidet mit einem Negligé, vor einem Bordell steht und ein Schild mit der Aufschrift „for sale“ trägt. Zudem gibt die Kamera eine große Menge von Männern zu sehen, die die Szene schweigend betrachten.

Die Studentinnen gaben an, dass sich die Arbeit im Laufe des Betrachtens für sie verändert hätte. Zu Beginn hätten sie die Blicke der Männer noch auf die Künstlerin gerichtet gesehen – im weiteren Verlauf fühlten sie sich selbst den Blicken der Männer ausgesetzt. Auch Rassismus steht im Raum. Von „den türkischen Männern“ ist die Rede, von „der anderen Kultur“ und der Auffassung, dass „so etwas“ (etwa geschlechtliche Dominanzverhältnisse) bei „uns“ glücklicherweise nicht mehr so sei. Während sich also das Video veränderte, schien sich die Position der Betrachterinnen als weiße Mehrheitsdeutsche, die auf die „Anderen“ blicken, zu fixieren.

Vermittlung als Reflexion

Um den Studierenden einen Weg zu öffnen, wie sie ihre je eigene Position in der Ausstellung stärker in den Blick bekommen könnten, und so Bewegung in das Spiel der Positionen zu bringen, bitte ich gemeinsam mit einem Kollegen die Studierenden, kleine Performances durchzuführen.¹⁶ Wir bitten sie, ihren Körper kurzzeitige Haltungen zu den Arbeiten einnehmen zu lassen, die sie in der vorigen Veranstaltung beschäftigt hatten. Eine der Studentinnen, die das Video „Bordello“ angesehen hatten, kniet sich so in das Licht des Beamers, dass einerseits ihr Gesicht erstrahlt und andererseits ihr Profil als Schatten die Projektion zerteilt. Sie blickt zurück. Eine andere Studentin formt zur selben Arbeit mit ihren Händen ein Fernglas, mit dem sie auf die Projektion zurückschaut. Wir nehmen alle Performances auf Video auf.

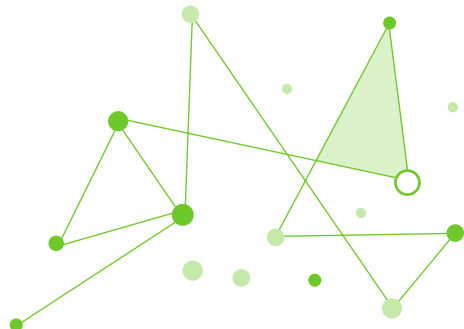
An Kants Kritik der Vorstellung unmittelbaren Wissens schließt G. W. F. Hegel an und treibt den Begriff der Vermittlung nochmals weiter. Auch Hegel fasst das Verhältnis zwischen Gegenstand und rezipierendem Ich als grundsätzlich vermitteltes auf und schreibt in der „Phänomenologie des Geistes“, „daß weder das eine [=rezipierendes Ich, AH] noch das andere [= zu rezipierender Gegenstand, AH] nur unmittelbar, in der sinnlichen Gewißheit ist, sondern zugleich als vermit-

telt; Ich habe die Gewißheit durch ein anderes, nämlich die Sache; und diese ist ebenso in der Gewißheit durch ein anderes, nämlich durch Ich.“¹⁷

Es lohnt sich, diese Passage in ihre Einzelteile zu zerlegen. Der erste Satz schließt an Kant an und benennt nochmals die Unmöglichkeit unmittelbarer Erkenntnis durch Wahrnehmung bzw. durch „sinnliche Gewißheit“. Der Unterschied zu Kant ist im zweiten Satz und der Frage zu finden, *worüber* hier Gewissheit beziehungsweise Wissen erlangt werden soll. Hegel geht es hier nämlich nicht um die Frage, wie ein Ich Wissen über einen Gegenstand, sondern wie ein Ich Wissen über sich selbst erlangen kann. Es geht hier demnach um *reflexives* Wissen. Und das ist mit Hegel nicht möglich, stünde ein Ich unmittelbar mit sich alleine da. Das Ich braucht *Anderes*, um Wissen über sich selbst zu erlangen, braucht Erfahrungen mit Gegenständen und mit anderen Menschen, um sich selbst abzugrenzen und durch Abgrenzung zu sich selbst zu finden. Oder mit dem Hegel-Interpreten Gotthard Günther: „Reflexion ist nichts anderes als sich selbst fremd gewordenes Sein.“¹⁸

Vermittelt zu sein bedeutet für Hegel demnach, dass das Eine *durch* das Andere zu sich selbst kommt – und umgekehrt. „Jedes ist dem anderen die Mitte.“¹⁹

Dieses Konzept einer reflexiv gedachten Vermittlung wendet Hegel aber nicht nur auf die Prägung eines menschlichen Selbstbewusstseins an, sondern grundsätzlich auf alles, worüber Wissen erlangt werden kann. Ein Jedes, über das etwas gewusst werden soll, braucht ein *Anderes*, zu dem es in Differenz stehen kann. „Erklären und Begreifen“, so Hegel in der *Enzyklopädie der Wissenschaften*, „heißt hiernach, Etwas als vermittelt durch ein *Anderes* aufzuzeigen.“²⁰ Vermittlung als Reflexion funktioniert demnach als Spiegel. Vermittelt wird dann aber nicht ein *Anderes*, sondern das *Anderes* dient der Vermittlung, die *Selbstrepräsentation* ist.²¹



Reflexion als Veränderung

In der nächsten Stunde kündige ich an, dass am Schluss alle eine Kunstvermittlungsaktion durchführen sollen. Sie sollen sich dabei einerseits auf die Performance einer Studienkollegin oder eines Studienkollegen beziehen und andererseits auf die dazugehörige Arbeit der Künstlerin. Auch die Texte aus den Informationsbroschüren können jetzt aufgegriffen werden.

Ich kündige zudem an, dass als Prüfungsleistung eine schriftliche Reflexion der Kunstvermittlungsaktion stehen soll. Aber es soll wiederum nicht die eigene Kunstvermittlungsaktion reflektiert werden, sondern abermals die einer Kommilitonin oder eines Kommilitonen. Eine Studentin merkt sofort an, dass das doch wohl nicht möglich sei: Etwas zu reflektieren, das man selbst nicht gemacht habe. Man wisse ja gar nicht, was los sei. Ich entgegne, dass es darum beim Reflektieren auch nicht ginge. Es geht nicht darum, das Wesen des Reflektierten zu erfassen, sondern mit einem spezifischen Blick das Reflektierte sich fremd und gleichzeitig zu eigen zu machen. In der Reflexion wird also weniger das „Anderere“ erkannt, sondern vielmehr ein Blick auf das eigene Blicken gerichtet.

Selbstvermittlung als Selbstreflexion durch Andere(s). Das klingt abstrakt und ist doch ein Konzept, das sich direkt an Paul Mecherils Migrationspädagogik anschließen lässt. In seinem Aufsatz „Die Normalität des Rassismus“ zitiert Mecheril Stuart Hall, der schreibt: „Die [weißen] Engländer sind nicht deshalb rassistisch, weil sie die Schwarzen hassen, sondern weil sie ohne den Schwarzen nicht wissen, wer sie sind. Sie müssen wissen, wer sie *nicht* sind, um zu wissen, wer sie sind.“²² „Die Schwarzen“ dienen dann nicht nur als Spiegel, als Selbstvergewisserungsmittel durch Abgrenzung, sondern werden als Konzept in dieser Abgrenzung überhaupt erst hervorgebracht. „Die Schwarzen“ wäre demnach kein Ergebnis objektiver Anschauung eines Anderen, sondern ein Ergebnis von Selbstreflexion. Oder noch weiter zugespitzt: „Die Anderen“ werden durch Fremdbenennung als „die Schwarzen“ zugerichtet, damit das (weiße) Selbst zu sich kommen kann.

Reflexion wäre demnach nicht als ein Vorgang zu beschreiben, der sich passiv und analytisch zur Welt verhält, sondern als ein verändernder Eingriff in Welt. Auch die Mittel der Reflexion, Denken oder das Verwenden von Begriffen lassen die Welt nicht in ihrem

So-Sein, sondern richten die Welt immer auch ein Stück weit zu, nämlich so, dass sie nach Maßgabe des reflektierenden Subjekts handhabbar wird. Wird das Veränderungspotenzial reflexiver Prozesse verdeckt, besteht die Gefahr der Naturalisierung von Wissen; es besteht die Gefahr der Annahme, etwas oder jemand sei eben natürlicherweise so und nicht anders.

Auch Hegel hat Reflexion als Veränderung begriffen und von dort aus sein Konzept *doppelter Reflexion* entwickelt, das sich, ganz grob, folgendermaßen beschreiben lässt: Ein Ich glaubt zunächst, es würde unmittelbar Wissen aus seiner Umwelt aufnehmen (irreflexiv); durch die Beschäftigung mit seiner Umwelt lernt dieses Ich zunehmend mehr über sich selbst (reflexiv); durch einen Blick auf seine Umwelt einerseits und einen Blick auf sein eigenes Reflektieren lernt dieses Ich, wie es *durch* Reflexion seine Umwelt verändert (doppelt reflexiv).²³ Es geht beim Reflektieren der eigenen Reflexion demnach darum, zu sehen, wie die Beschäftigung mit sich selbst Andere(s) verändert; wie beispielsweise der Wunsch nach der eigenen nationalen Identität die Anderen erst zu Fremden *macht*.

Wieder lässt sich hier an Mecheril anschließen. Wenn er von „pädagogischer Reflexivität“ spricht, dann meint er nicht jene Reflexion, die Bourdieu eine narzisstische genannt hat, die also auf reine Selbstrepräsentation ausgerichtet ist,²⁴ sondern jene, die das Feld der pädagogischen Wissenschaft auf seine Reflexionsregeln und -mechanismen hin befragt. Es geht also um eine Reflexion die danach fragt, wie das Feld seinen beobachteten Gegenstand zurichtet beziehungsweise erst hervorbringt.²⁵

Als ob

In der letzten Stunde werden die Kunstvermittlungsaktionen aufgeführt. Ein Student nimmt in seiner Aktion Bezug auf das Video „Bordello“ sowie auf die Performance der Mitstudentin, die mit einem fiktiven Fernglas auf dasselbe Video geblickt hatte. Der Student verkleidet sich, zieht ein Negligé an, trägt ein Schild „for sale“ und lädt uns in den Ausstellungsraum ein. Dort sehen wir, dass der Student die Beamerprojektion umgestellt hat. Statt des Videos der Künstlerin blickt nun die Mitstudentin mit dem Fernglas auf uns herab. Es ist derselbe Student, der anfangs das Fehlen von Informationen über den türkischen Kontext kritisiert hatte, der nun förmlich aus dem Video springt, verkleidet als die Künstlerin, und der so den Kontext „der Türkei“ mitten in den Ausstel-

lungsraum bringt, in dem wir uns befinden. Das Blicken „der türkischen Männer“ wird zu einem komplexen Gewebe aus Blicken, Zurückblicken, Blicken ausgesetzt sein und Blicke manipulieren, zu einem Durcheinander von Geschlechterkonstruktionen. Nach der Aktion merkt eine Studentin an, dass sie nun einen Knoten im Kopf hätte. Obwohl sie dieselbe Arbeit nun so oft gesehen hätte, würde mit jedem Gespräch, jeder Performance und jeder Aktion etwas Unerwartetes geschehen, von dem aus alles immer wieder neu gedacht werden müsste.

Vermittlung als Veränderung, Vermittlung als Reflexion, Reflexion als Veränderung – was soll das? Es könnte der Eindruck entstehen, dass nach meiner begriffshistorischen Skizze alle drei Begriffe unterschiedslos übereinanderliegen, miteinander identisch sind. Darum geht es mir aber nicht. Die „als“-Operation hat für mich eher den Zweck einer Maskerade: Der eine Begriff verkleidet sich kurzzeitig mit dem anderen, und es fällt auf, dass der eine viel mit dem anderen zu tun hat, *ohne* dass beide dieselben wären. Der eine birgt Momente des anderen.

Die „als“-Operation ist für mich also eine der Vermittlung: Sie bringt Bewegung in starre Verhältnisse. Die „als“-Operation ermöglicht es, sich nicht zufrieden zu geben, wenn Begriffe als eindeutige daherkommen, wenn zu viele „oder“-Operationen und totale Be-

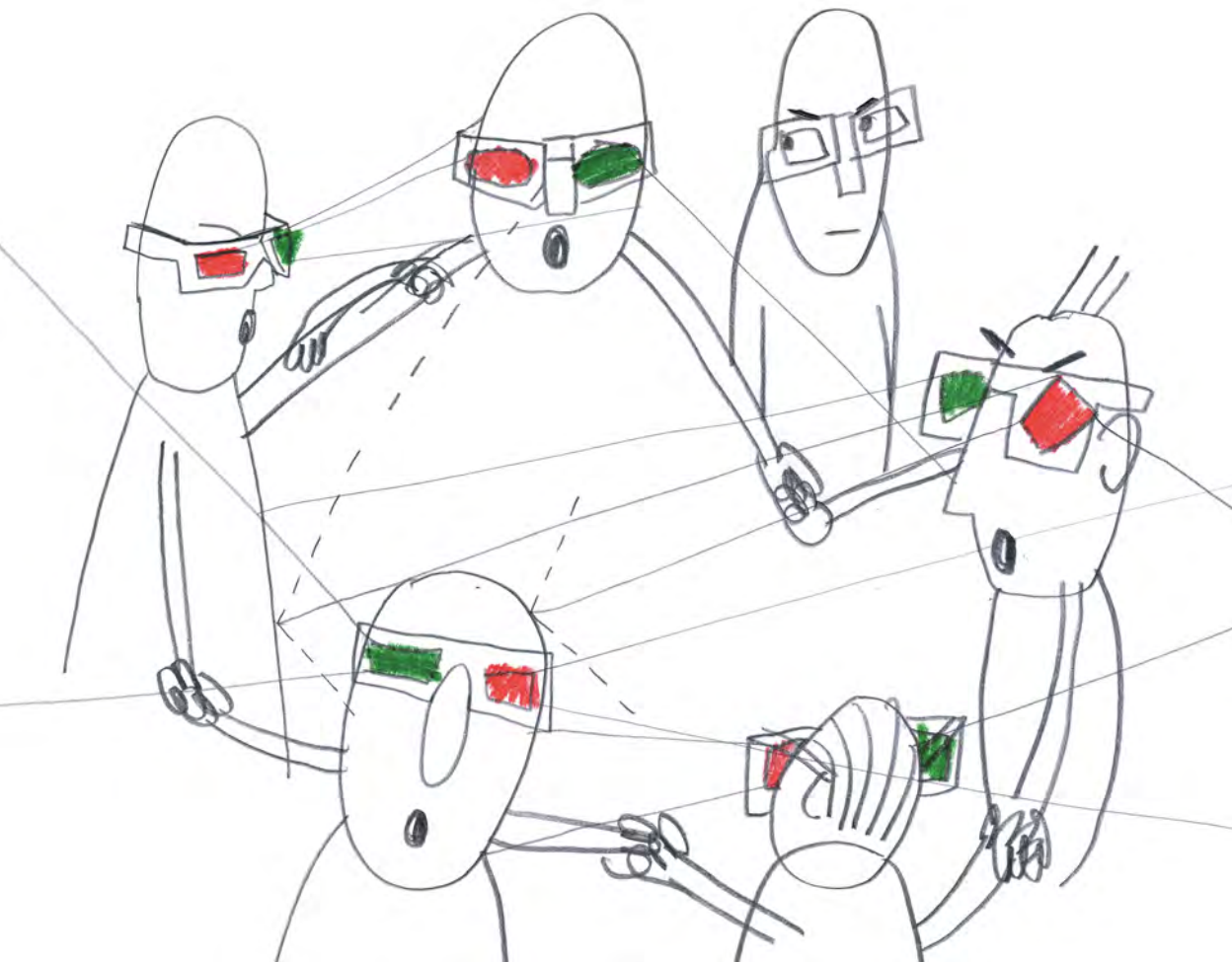
griffsausschlüsse im Spiel sind. Die „als“-Operation soll nichts festlegen oder klären, sondern kurzzeitig etwas sichtbar machen. Sie hätte sich, begriffshistorisch begründet, auch mit vielen anderen Komponenten durchführen lassen: Vermittlung als Kritik, Vermittlung als Polizei, Vermittlung als Unmittelbarkeit, Vermittlung als Spiel und so weiter.²⁶ Es wäre jeweils etwas anderes ans Licht gekommen, ohne dass die Unbestimmtheit des Vermittlungsbegriffs aufgelöst worden wäre.

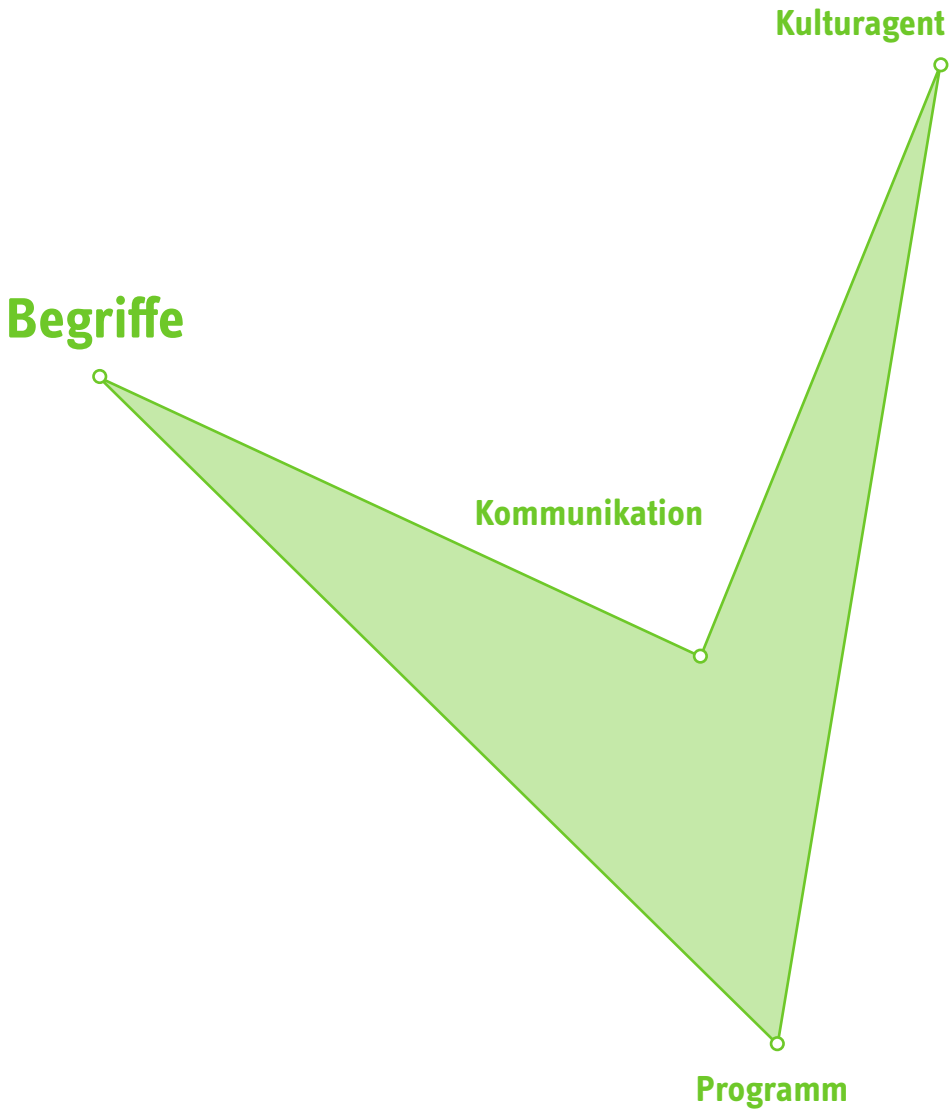
Für das Feld der Kunstvermittlung heißt das, dass die beliebte Tagungsfrage „Was meinen wir mit Kunstvermittlung?“ nicht beantwortet werden darf und dennoch gestellt werden muss. Es darf keine Antworten geben, weil jede Antwort den Begriff der Vermittlung in seiner Beweglichkeit eingrenzen und seiner Möglichkeiten berauben würde, ja, überhaupt seines Begriffseins. Die Frage muss dennoch gestellt werden, weil trotz der Uneinlösbarkeit permanent am Begriff gearbeitet werden muss. Denn Begriffe sind Reflexionsmittel, und durch Reflexion lässt sich Praxis denken, beobachten und verändern. Am Begriff arbeiten heißt, an der Praxis zu arbeiten. ←

- 1 Vgl. Koselleck, Reinhart: *Begriffsgeschichten*, Frankfurt/M. 2006.
- 2 Veränderung verwende ich hier im Sinne von Transformation, ein Begriff, den Carmen Mörsch in den Diskurs der Kunstvermittlung eingebracht hat. Vgl. Mörsch, Carmen: „Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation“, in: dies. et al. (Hg.): *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*, Zürich/Berlin 2009, S. 9–33. Für den Begriff der Reflexion im Zusammenhang der Kunstvermittlung vgl. etwa Mecheril, Paul: „Ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen“, in: Institut für Auslandsbeziehungen/Institute for Art Education/ Institut für Kunst im Kontext (Hg.): *Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft. Reflexionen einer Arbeitstagung*, Berlin/Stuttgart 2012, S. 26–36, unter: www.ifa.de/fileadmin/pdf/edition/kunstvermittlung_migrationsgesellschaft.pdf [30.08.2015].
- 3 Die Tagung fand im Mai 2011 in Berlin statt.
- 4 Zitiert nach meiner Mitschrift. Vgl. auch Mecheril, Paul: „Ästhetische Bildung“, a.a.O.
- 5 Die Tagung fand im Januar 2014 in Berlin statt.
- 6 Mandel, Birgit; Renz, Thomas: „Ein Rückblick auf eine konfliktträchtige Tagung über niedrigschwellige Kulturvermittlung“, unter: www.kulturvermittlung-online.de/pdf/tagungsrueckblick_mind_the_gap.pdf [30.8.2015].
- 7 Vgl. etwa Brezinka, Wolfgang: *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*, Weinheim/Berlin/Basel 1971.
- 8 Unter dem „Nürnberger Trichter“ wird umgangssprachlich ein didaktisches Konzept verstanden, nachdem es ohne Anstrengung der Schülerin/des Schülers möglich wäre, Wissen in deren Köpfe zu transferieren.
- 9 So von Foerster in einem Interview mit Bernhard Pörksen. Von Foerster, Heinz; Pörksen, Bernhard: *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker*, Heidelberg 2004, S. 70.
- 10 Für ein Beispiel für die Rezeption des Modells im Kontext von Kunstvermittlung vgl. etwa die Argumentation auf der Internetplattform Kunstdialoge zur Frage „Warum nennen wir unsere Arbeit und diese Internetseite ‚Kunstdialoge‘ und nicht ‚Kunstvermittlung‘?“. Dazu ist zu lesen: „Vermittlung und Übermittlung. Begriffe, deren Bedeutung im deutschen Sprachgebrauch meiner Meinung nach immer noch sehr stark von dem längst überholten Sender-Empfänger-Kommunikationsmodell nach Shannon und Weaver von 1948 geprägt sind. [...] In diesem Sinne ist das Vermitteln ein Akt, der von einer bestimmten Person ausgetragen wird und ein Gegenüber als Empfänger_in der ‚Message‘ (des Inhalts) impliziert.“ Ohm, Iver: „Kunstdialoge oder Kunstvermittlung?“, unter: www.kunstdialoge.at/?=1669#more-1669 [30.8.2015].
- 11 Vgl. etwa Luhmann, Niklas: *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt/M. 1984, bes. S. 193–201, zu Shannon und Weaver bes. S. 195, Fußnote 5.
- 12 So schreibt Kant etwa über die damals übliche Unterscheidung zwischen logischem Schluss und sinnlicher Erkenntnis: „Man macht einen Unterschied zwischen dem, was unmittelbar erkannt, und dem, was nur geschlossen wird. [...] Weil wir des Schließens beständig bedürfen und es dadurch endlich ganz gewohnt werden, so bemerken wir zuletzt diesen Unterschied nicht mehr, und halten oft, wie bei dem sogenannten Betrug der Sinne, etwas für unmittelbar wahrgenommen, was wir doch nur geschlossen haben. Kant, Immanuel: *Kritik der reinen Vernunft* [1787], Hamburg 1993, S. 341 (B 359).
- 13 De Oliveira, Manfredo Araújo: *Subjektivität und Vermittlung. Studien zur Entwicklung des transzendentalen Denkens bei I. Kant, E. Husserl und H. Wagner*, München 1973, S. 44.
- 14 Konkret fordert Kant in der Vorrede zur zweiten Auflage der „Kritik der reinen Vernunft“ ein, dass sich unsere Erkenntnis nicht nach den Gegenständen, sondern die Gegenstände nach unserer Erkenntnis zu richten haben. Vgl. hierzu Kant, Immanuel: *Kritik der reinen Vernunft* [1787], Hamburg 1993, S. 19f. (B XVI).
- 15 Köpf, David: „Mit dem Weltgeist rechnen. Über Gotthard Günther“, in: Baecker, Dirk (Hg.): *Schlüsselwerke der Systemtheorie*, Wiesbaden 2005, S. 225–242, hier: S. 230.
- 16 Diese Teilübung habe ich gemeinsam mit dem Theaterpädagogen Jörg Kowollik durchgeführt.
- 17 Hegel, G. W. F.: *Phänomenologie des Geistes* [1807], Gesammelte Werke (GW) Bd. 9, hg. von Felix Meiner, Hamburg 1980, S. 64, Herv. im Orig.
- 18 Günther, Gotthard: *Idee und Grundriß einer nicht-Aristotelischen Logik* [1959], Hamburg 1978, S. 320.
- 19 Hegel, G. W. F.: *Phänomenologie des Geistes* (1807), a.a.O., S. 110.

- 20 Hegel, G. W. F.: *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse* [1830], GW Bd. 20, hg. von Wolfgang Bonsiepen und Hans-Christian Lucas, Hamburg 1992, S. 101, Herv. im Orig.
- 21 Arndt, Andreas: *Unmittelbarkeit*, Bielefeld 2004, S. 29.
- 22 Hall, Stuart: „Ethnizität: Identität und Differenz“, in: Engelmann, Jan (Hg.): *Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader*, Frankfurt/M./New York 1999, S. 83–98, hier: S. 93. Vgl. auch Mecheril, Paul: „Die Normalität des Rassismus“, in: ders. et al. (Hg.): *Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“*, o.V. 2007, S. 3–16, hier: S. 6, online: www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF_tagungsberichte/Tagungsdoku_Alltagsrassismus.pdf [30.8.2015].
- 23 Vgl. hierzu etwa Hegels Abschnitt „Das Wesen als Reflexion in ihm Selbst“ in: Hegel, G. W. F.: *Wissenschaft der Logik. Erster Band. Die Objektive Logik* [1812/1813], GW Bd. 11, hg. von Friedrich Hogemann und Walter Jaeschke, Hamburg 1978, S. 244–290. Zur Übersetzung des Hegel’schen Reflexionsbegriffs in die Bestimmungen „irreflexiv“, „reflexiv“ und „doppelt-reflexiv“ vgl. Günther, Gotthard: „Die aristotelische Logik des Seins und die nicht-aristotelische Logik der Reflexion“ [1958], in: ders.: *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik*, Bd. 1., Hamburg 1976, S. 141–188, bes. S. 167–169.
- 24 Bourdieu, Pierre: „Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität“, in: Berg, Eberhard; Fuchs, Martin (Hg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, Frankfurt/M. 1993, S. 365–374.
- 25 Vgl. Mecheril, Paul et al.: *Migrationspädagogik*, hg. von Sabine Andresen, Weinheim/Basel 2010, S. 171.
- 26 Zu Vermittlung als Kritik vgl. Adorno, Theodor W.: *Negative Dialektik*, Frankfurt/M. 1966. Zu Vermittlung als Polizei vgl. Hegel, G. W. F.: *Grundlinien der Philosophie des Rechts* [1821], GW Bd. 14, hg. von Klaus Grotzsch und Elisabeth Weisser-Lohmann, Hamburg 2009, S. 189–200. Zu Vermittlung als Unmittelbarkeit vgl. Hegel, G.W.F.: *Wissenschaft der Logik. Erster Teil. Die objektive Logik*, Erster Band, Die Lehre vom Sein [1832], GW Bd. 21, hg. von Friedrich Hogemann und Walter Jaeschke, Hamburg 1985, S. 54. Zu Vermittlung als Spiel vgl. Günther, Gotthard: „Cognition and Volition – Erkennen und Wollen. Ein Beitrag zu einer kybernetischen Theorie der Subjektivität“, in: ders.: *Das Bewusstsein der Maschinen. Eine Metaphysik der Kybernetik*, hg. von Eberhard von Goldhammer und Joachim Paul, Baden-Baden 2002, S. 229–285.

DER MULTIPERSPEKTIVISCHE BLICK UND
DER BLICK VON AUSSEN.





KONGRUENZEN UND DIVERGENZEN IM SPANNUNGSFELD DER BEGRIFFE

— Die Verwendung von Begrifflichkeiten im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ unterlag einer fortwährenden kritischen Reflexion wie auch einer steten Um- beziehungsweise Neubewertung in der alltäglichen Praxis. Zu unterschiedlich war der Begriffsgebrauch der einzelnen Partner in Schule und Kultur, als dass eine konfliktfreie Verständigung von Anfang an schnell und reibungslos hätte gelingen können. Darüber hinaus hat das Programm selbst weitere zusätzliche Begriffe wie „Kulturagent“, „Kunstgeld“ und „Kulturfahrplan“ in den sich gerade entwickelnden gemeinsamen Sprachraum eingeführt.

Ein erster und äußerst interessanter Beitrag zur Begriffsklärung und -priorisierung ist vonseiten der Akademie unternommen worden: Zentrale Begriffe, die im Laufe des Programms verhandelt wurden, sind in ein sogenanntes Spannungsfeld der Begriffe eingeflossen, das den Versuch unternimmt, ihre Beziehungen untereinander zu untersuchen und grafisch darzustellen.¹ Die daraus resultierende Matrix bildete zugleich das Koordinatensystem für alle in der Onlinepublikation veröffentlichten Fachartikel der Referentinnen und Referenten der Akademie wie auch für die Reflexionsbeiträge der Kulturagentinnen und Kulturagenten.

Ich stellte mir in diesem Zusammenhang insbesondere die Frage, ob sich solch ein Verständigungsprozess auch auf der persönlichen Ebene adäquat abbilden

lässt. Letztlich wurde der Diskurs über Begrifflichkeiten von uns als Kulturagenten auf der unmittelbaren Arbeitsebene noch viel direkter und praxisgebundener geführt als sonst im Programm. Lässt sich davon etwas in der verschriftlichten Kommunikation wiederfinden? Und können daraus im besten Falle sogar hilfreiche, weil verallgemeinerbare, Schlüsse gezogen werden? Ich meine: Ja!

In meinem Alltag als Kulturagent war meine Mailbox ein wichtiger Knotenpunkt, an dem viele Kommunikationsstränge zusammenliefen. Aufgrund der Bedeutung dieses Kommunikationskanals für meine tägliche Arbeit sowie des reichlich vorhandenen Speicherplatzes habe ich E-Mails kaum gelöscht und konnte so jederzeit auf sie zurückgreifen.

In einem Praxisforschungsprojekt mit dem Titel „INBOX SENT“² habe ich deshalb die Betreffzeilen von insgesamt 3.537 empfangenen und 2.765 gesendeten E-Mails meines dienstlichen Mailaccounts ausgewertet. Die darin enthaltenen Einzelworte und Begriffe habe ich nach der Häufigkeit ihres Auftretens im jeweiligen Monat in Wortwolken, getrennt nach „Posteingang“ (INBOX) und „Gesendet“ (SENT), visualisiert und anschließend in chronologischer monatlicher Abfolge einander gegenübergestellt. Auf diese Weise ließ sich sehr klar ermitteln, welche Themen zu welcher Zeit in der Kommunikation mit den unterschiedlichen Partnern im Programm eine Rolle

spielten. Zwangsläufig bilden sie jedoch nur einen sehr spezifischen Anteil der für meine Tätigkeit als Kulturagent relevanten und damit wesentlichen Begriffsfelder ab beziehungsweise sind mit diesen nicht unbedingt kongruent. Es stellte sich zum Beispiel heraus, dass Schlüssel- oder Signalwörter aus dem administrativen Bereich hier ganz klar das Gros bildeten, das heißt am häufigsten in den Betreffzeilen vertreten waren. Oft ging es hierbei um Verträge, Anträge, Abrechnungen und Verwendungsnachweise. Über alle Monate hinweg wurde zudem durch die Berücksichtigung der Kürzel „AW“ und „RE“ der hohe Anteil von direkten Antworten am gesamten Mailverkehr deutlich. Wörter aus dem Spannungsfeld der Begriffe tauchten hingegen, wenn überhaupt, erst sehr spät im Verlauf des Programms in den Betreffzeilen auf. Zumeist geschah dies zu Zeitpunkten, an denen die langfristige gemeinsame inhaltliche Planung an den Schulen Fahrt aufnahm beziehungsweise bereits voll im Gange war.

Womit wir wieder am Ausgangspunkt meiner Überlegungen angelangt wären.

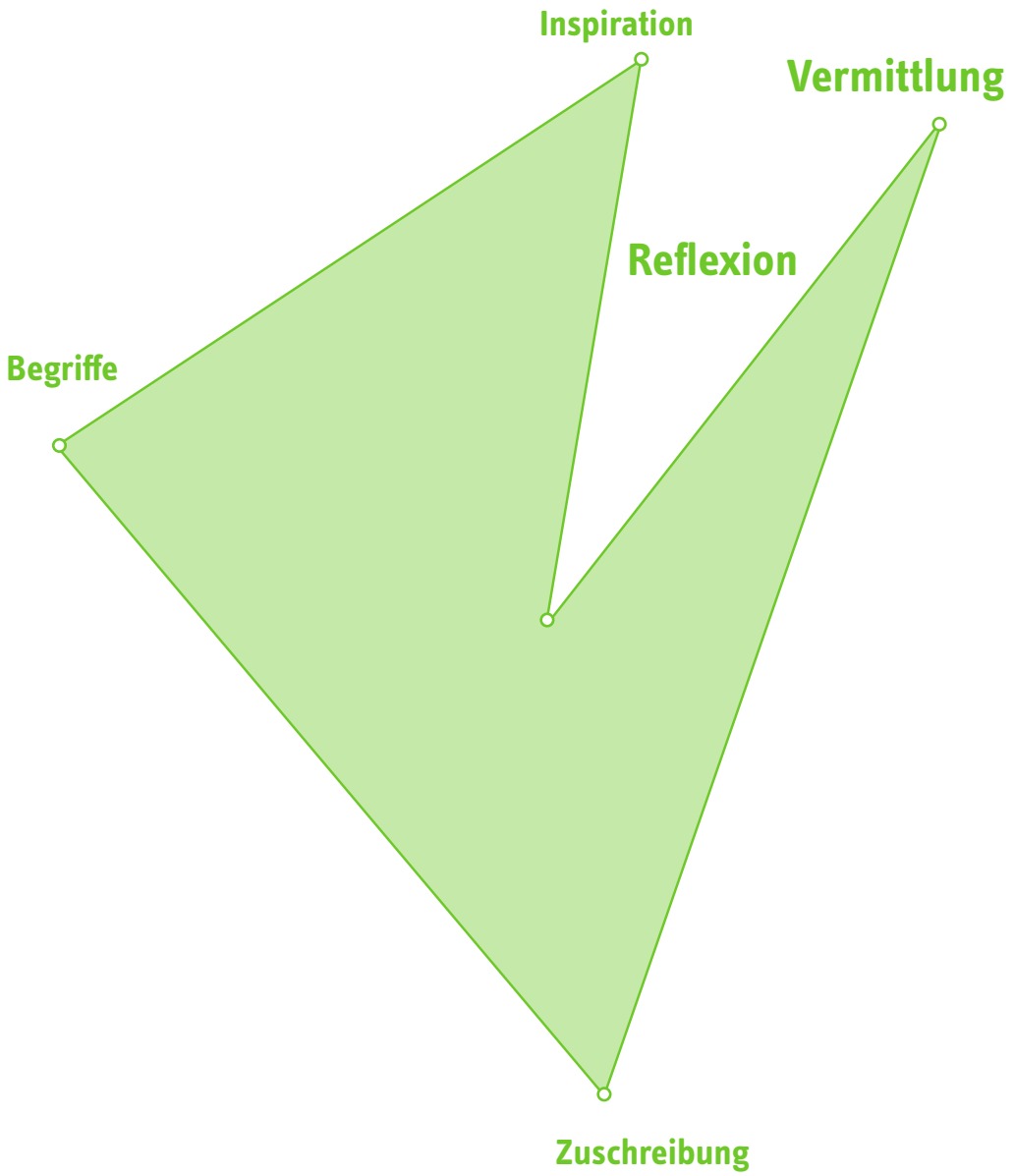
Nachbemerkungen

1. Meine Untersuchung bezieht sich nahezu auf den gesamten Zeitraum des Programms, das heißt von September 2011 bis April 2015. Die hier gezeigten Abbildungen stellen somit lediglich eine Auswahl dar, die zudem noch subjektiv ist.
2. Ich bringe Betreffzeilen in der Regel genau auf den Punkt, damit mein Anliegen für die Empfängerin/den Empfänger bereits klar erkennbar wird, bevor sie/er die E-Mail öffnet und ihren Inhalt liest. Demzufolge verändere ich sie auch bei der Beantwortung von E-Mails gefühlt weitaus häufiger als mein Gegenüber.
3. Der Grad der Selbst- beziehungsweise Fremdbestimmtheit der verwendeten Betreffzeilen ist somit grundsätzlich schwer (er-)fassbar und unterliegt zudem einer gewissen Willkür. Dies ist bei der Bewertung der Ergebnisse mitzudenken. ←

* Kulturagent in Thüringen

1 Vgl. das Begriffsfeld im Umschlag in dieses Moduls.

2 Unter www.publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=268&page=reflexion.html kann das gesamte Praxisforschungsprojekt eingesehen werden.



BIRGITTA HELLER*

TRAURIG SEIN IST LEERER MANN

— Ich glaube, dass die Kunst wenig Worte braucht. Spürbar, erlebbar, fühlbar ist sie. Erst wenn wir uns über Kunst austauschen, brauchen wir Begriffe als Werkzeug. Also haben wir es mit zwei ganz verschiedenen Situationen zu tun. Dieser Text lädt zum Innehalten und zum Fragenstellen ein. *Wann passiert was? Wie begegnen wir Kunst? Wann benötigen wir Worte? Und welche Begriffe nutzen wir? Wer legt sie fest? Und wie finden sich neue Bezüge? Wie machen wir das gemeinsam?*

HEUTE GEHEN WIR KUNST GUCKEN

Am Anfang meiner Tätigkeit als Kulturagentin gelang es mir, mit viel Vorbereitung und Überredungskunst eine Kunstklasse ins Museum zu lotsen. Ich war froh, diese Exkursion endlich angestoßen zu haben, und machte mich mit der Lehrerin und den Jugendlichen auf den Weg. Ein ausführlicher Museumsgang mit Führung und nachfolgendem Workshop war geplant.

Der Nachmittag war für mich eine Offenbarung. Ja – der Museumspädagoge hielt einen klassischen Vortrag und gab viel kundige Information: Er gebrauchte viele schöne Worte und hatte ein großes Wissen. Und ja – er sprach in gelangweilte Gesichter, und in den weiten Räumen des Museums verblieben viele unbeantwortete, weil nicht gestellte Fragen. Der sich anschließende Workshop mit 20 Schülerinnen und Schülern war eine eineinhalbstündige Materialschlacht aus Styropor, Kleber und Draht in einem kleinen Raum, laut und albern.

WAS WAR DAS DENN?

Wir hatten viel zu wenig Zeit, um an diesem nicht alltäglichen Ort anzukommen. Niemand von uns konnte die Räume und die darin installierten Arbeiten wirk-

lich erfassen. Es gab keine Möglichkeit, etwas sinnlich zu begreifen oder zu erfühlen. Es wurde für alles eine Begründung geliefert, ohne dass es einen Raum gab, in dem eine Frage auch nur im Ansatz hätte entstehen können. Niemand hat etwas empfunden, hinterfragt, begriffen oder mitgenommen – das war nicht nur mein Eindruck, sondern auch Konsens unter der Schülerschaft.

DAS WAR JA GANZ COOL DA – ABER ...

Im folgenden Szenario stelle ich mir vor, wie unser Museumsbesuch optimalerweise hätte ablaufen können: Wir kommen am Museum an und werden von einem Museumspädagogen herzlich begrüßt. Die Schülerinnen und Schüler haben zunächst Zeit, sich die Räume alleine anzusehen, sich eine Arbeit auszusuchen und darüber ein paar Zeilen zu schreiben. Sie formulieren dabei ihre eigenen Gedanken und Fragen. Anschließend suchen sie im umliegenden Garten nach den gerade wahrgenommenen Formen, denn die Ausstellung beschäftigte sich mit der Darstellung pflanzlicher Strukturen. Danach erst folgt der Rundgang mit dem Museumspädagogen, bei dem sich alle Schülerinnen und Schüler gegenseitig ihre Eindrücke und die im Garten gefundenen Objekte vorstellen und beschreiben.

Der Museumspädagoge ist Moderator für das Gespräch der Kinder, stellt geschickt Fragen und ermutigt zur Schilderung ihrer Beobachtungen. Seine Vermittlungsarbeit ist für alle eine Bereicherung, denn die Kunstwerke wirken zwar zunächst ohne Worte, aber die bezugnehmenden Informationen, die nun folgen, vertiefen und klären die eigenen Eindrücke und Erkenntnisse. Das ein oder andere Kunstwerk wird nochmals wahrgenommen, – es wird klar, wie unterschiedlich die Rezeption ausfallen kann – oder

auch, wie ähnlich. Und vielleicht wird auch der künstlerische Ansatz, der Weg zum Kunstwerk, die Intention des Künstlers deutlicher und spürbarer. Oder – auch gut – es ergeben sich neue Fragen. In einem derartigen Ablauf trauen sich alle, ihren persönlichen Eindruck in eigene Worte zu fassen, und nehmen die anschließenden Informationen des Museumspädagogen ganz anders wahr.

Eine solche Kunstvermittlung als Anleitung zu einer sinnlich emotionalen Erfahrung habe ich in meiner Arbeit als Kulturagentin leider nicht oft erlebt. Als würde den gezeigten Objekten keine eigenständige Aussage zugetraut. Eine interaktive Rezeption von Kunst bedeutet für mich das Wagnis eines „passiven“ und damit oft wortlosen künstlerischen Prozesses, der mit dem Schauen und Fühlen beginnt, sich durch das Entstehen von Fragen und Begreifen individualisiert und letztendlich das Kunstobjekt zu einer ganz subjektiven Botschaft für die Betrachterinnen und Betrachter werden lässt. Ich glaube, es bedarf oft keiner Begriffe, um zu sehen, zu fühlen, sich in ein Szenario und in einen Raum einzufügen. Wenn man die Schülerinnen und Schüler lässt, wird jede/jeder ihre/seine eigenen Bezüge suchen und finden. Erst dann, wenn die individuell erspürten Botschaften miteinander ausgetauscht und abgeglichen werden sollen, braucht es Begrifflichkeiten, um einander das Erlebte zu schildern.

WAS SOLL ICH DENN JETZT SAGEN?

Wie aber kann der Versuch, den individuellen Eindruck in eigene Worte zu fassen und ihn so persönlich wie möglich zu formulieren, moderiert werden? Gut ist es, sich zunächst über die Begriffe klar zu werden, die wir verwenden, wenn wir mit Schülerinnen und Schülern über Theaterstücke, Literatur und Kunst sprechen. Es sind oft solche, deren Bedeutung für Schülerinnen und Schüler möglicherweise fremd oder völlig anders ist, weil es bis dato, also bis zum Theater- und Museumsbesuch, noch gar keinen Zugang zu diesen Begrifflichkeiten gegeben hatte. Wir sollten also beginnen, die eigenen Begrifflichkeiten zu hinterfragen. Erreichen wir damit unsere Gesprächspartner? Sind sie verständlich und in ihrer Bedeutung bekannt?

Begriffe beinhalten meist bereits Wertungen und Deutungen und ermöglichen den Betrachterinnen und Betrachtern häufig keinen individuellen Zugang, sondern prägen und verengen den Rezeptionsprozess.

Völlig überfordert von der neuen Räumlichkeit, der besonderen Situation – „Wir sind jetzt im Museum, und da benimmt man sich so“ – sind die Jugendlichen meist nur beschränkt aufnahmefähig für das Gezeigte und schon gar nicht für doziertes Wissen.

Wie könnte also die Wahrnehmung und anschließende Begriffsbildung angeregt werden?

IST DOCH VOLL PEINLICH!

Die Kunst verhandelt meist Emotionen und die großen Themen der Menschheit. So bietet sie einen möglichen Zugang, über Emotionen im schulischen Umfeld in Austausch zu treten, ein Umfeld, das, so meine Erfahrung, oft wenig Raum dafür zulässt. Denn Gefühle und Gedanken müssen in der Schule notwendigerweise in Worte gefasst werden, damit sie zu einer Erkenntnis und zu einem Wissen führen, das in der Schule abgefragt werden kann. Dennoch bleibt die Frage, wie nun auf einmal eine so andere, die Sinne ansprechende und aus der emotionalen Wahrnehmung kommende Didaktik erfolgreich gelingen könnte?

Weiter gefragt und diesem Ansatz folgend: Wie entsteht dann im weiteren Verlauf die Fähigkeit zur Abstraktion, zum Querdenken, zum individualisierten Sehen und Begreifen? Und damit die Möglichkeit zu ganz neuen Interpretationen und Zusammenhängen?

„Zwischenmenschliche Kommunikation geht stets mit Sinnbrüchen einher statt mit fixen Inhalten.“ (Alexander Henschel)

KANN ICH SAGEN, WAS ICH MEINE?

Sinnbrüche brauchen Raum. Sie sollten willkommen sein. Es muss Platz für den „Nichtsinn“ geben. Für die Verdrehung, die bewusste Verstörung der Begriffe. Fixe Inhalte wollen hinterfragt werden! Das kann lästig, respektlos und aufständisch anmuten. Das darf und muss dann so sein dürfen.

Sind diese Voraussetzungen erfüllt, kann Abstraktion geschehen und gelingen. Der Vorgang der Abstraktion ist für mich eine wesentliche Voraussetzung für die Verarbeitung von Inhalten in künstlerischen Prozessen. Die Erweiterung von Begrifflichkeiten, Sinn und Aussage anders zu sehen und aufzufassen, kann wiederum die Initialisierung von kreativen Prozessen sein.

WAS SOLLEN WIR DENN DA MACHEN?

Der künstlerische Prozess beginnt selten mit Worten! Bisher habe ich über das Betrachten und Erleben von Kunst und Kultur gesprochen. Wie wirken sich aber die Überlegungen von Alexander Henschel aus, wenn sie auf den eigenen kreativen Prozess übertragen werden?¹

Im Museum stellte ich während der Diskussion über die Verbildlichung von Gefühlen die Frage, wie denn „traurig sein“ mit anderen Worten ausgedrückt werden könnte. Nach minutenlangem Nachdenken antwortete ein 13-jähriger Schüler: „Traurig sein ist leerer Mann.“ Was für eine Abstraktion, die dem Schüler in der Findung dieses Satzes gelungen ist! Er hat versucht, den emotionalen Begriff der Traurigkeit für sich zu erfüllen, und dabei den Zusammenhang zu einem anderen Bild, einer Beschreibung hergestellt. Er hat also einen bestehenden, viel genutzten Begriff mit einem individuellen Erlebnis verbunden, ihn sich dadurch angeeignet und in einem eigenen Bild individualisiert.

Auf diese Weise entsteht der kreative Prozess des Abstrahierens und des Neudefinierens – was Reflexion und Imagination voraussetzt. Vielleicht hat der Schüler durch diesen Vorgang des Neu-Beschreibens einen individuellen Zugang zu einem Gefühl gefunden? Er hat ein Bild kreiert, seiner inneren Wirklichkeit eine neue Definition gegeben, die beim Zuhörer auf eine entsprechend individuelle Rezeption trifft. Entstanden ist ein literarisch anmutender Satz von poetischer Kraft.

HAB' DIE ANDEREN MAL GANZ ANDERS GESEHEN

Für mich beginnt mit diesen transformativen Prozessen die künstlerische Arbeit, die wir mit Schülerinnen und Schülern unternehmen können. Es entsteht eine künstlerische Idee, aus der sich ein Tun entwickelt. Übersetzungen von Begriffen in Körper, Bild, Klang und kreativen Ausdruck regen diese Prozesse an und öffnen für neue Ansichten, Auffassungen und Umsetzungen, völlig unabhängig davon, in welchem künstlerischen Genre gearbeitet wird. Das schafft oft einen vorher nicht möglichen Perspektivwechsel: Ein Begriff verändert und erweitert seine Zuordnungen, und damit ändert sich auch die eigene Einstellung zum jeweils verhandelten Thema. Ein bewusster und anders nicht möglicher Zugang zum eigenen emotionalen Ich

wird möglich, und die Erkenntnis des Abgleichs mit der Auffassung und Deutung der anderen, also das Begreifen von Diversität in der Auslegung, wird erlebt. Wie steige ich in die andere Auffassung ein, finde einen gemeinsamen Weg? Wie finde ich einen gemeinsamen künstlerischen Ausdruck?

ICH DENKE DAS ABER SO

Die Beschreibung von Erkenntnis und Wissen in neuen Bezügen

Künftig möchte ich verstärkt die Aspekte Rhythmus und Sprache aufgreifen. Besonders: „Das Ich braucht Anderes, um Wissen über sich selbst zu erlangen, braucht Erfahrungen mit Gegenständen und mit anderen Menschen, um sich selbst abzugrenzen und durch Abgrenzung zu sich selbst zu finden.“ (Alexander Henschel)

Vermischen sich Begriffe mit verschiedenen eigenen und anderen Befindlichkeiten, können neue Auslegungen und Bezüge entstehen. Insofern lotet die künstlerische Arbeit mit konkret gefassten Vorgaben die ganze Fülle von diversen Zuständen, Meinungen und Stellungnahmen aus – in der Erfahrung von Vielfalt und unbedingter Individualität kann man das Erleben von Toleranz und Rezeption des anderen erarbeiten.

„Der Gegenstand ist für mich niemals derselbe wie für jemand anderen. Ich nehme den Gegenstand in leicht verschobener Weise wahr als ihn andere wahrnehmen. Das heißt aber, dass der Gegenstand nicht zu jedem Zeitpunkt mit sich identisch, sondern in seiner Identität gebrochen ist. Vermittlung durch Wahrnehmung verändert den Gegenstand, bringt ihn in Bewegung. Wird von einem Gegenstand erwartet, fix und unmittelbar verfügbar zu sein und/oder wird von einem Adressaten erwartet, Wissen unkritisch und unverfälscht gleich einem Gefäß aufzunehmen, dann kann auch durch jedwede Vermittlung nicht gewonnen werden, was schon vorher verloren ging: Beweglichkeit.“ (Alexander Henschel)

Wenn allen Beteiligten klar wird, dass jede Betrachtung von Kunst, jede Verwendung von Begriffen IMMER individuell sein muss, ist eine wichtige Basis für ein gutes Miteinander erreicht. Das schafft Verständnis füreinander, hinterfragt die eigene Deutungsmacht und derer, die verfügbare Begriffe definieren und für ihre eigene Auslegung in Anspruch

nehmen. Besonders in der Zusammenarbeit von jungen Menschen und anleitenden Personen führt die Verhandlung über die Deutungsmacht der Begriffe nicht selten zu erheblichen Spannungen und Schwierigkeiten in der Kommunikation. Was die gemeinsame Rezeption von Kunst oder gar die Einlassung auf einen künstlerischen Prozess fast unmöglich machen kann.

JA DOCH, HAT MIR WAS GEBRACHT!

Mut zur Abstraktion

Will man also eine größtmögliche Freiheit bei der Findung von neuen Bezügen anbieten, sollte die eigene Erwartungsdefinition aus der Beschreibung herausgehalten werden. Das bedeutet ein Umdenken im schulischen Umfeld. Vermittlung bedeutet Befuerung und Ermutigung zur Individualität, bleibt beweglich und bedarf der Herstellung eines kreativen Klimas, in dem hierarchiefrei jegliche Begriffsauslegung möglich ist. Eine moderierte und freie interaktive Begegnung mit künstlerischen Inhalten gibt jeder Schülerin/jedem Schüler die Möglichkeit, das Gesehene und Erlebte für sich zu verarbeiten und auszuwerten und selbst Impulse für eigenes schöpferisches Arbeiten zu erhalten und zu nutzen.

Die Voraussetzungen dafür sind gegeben, wenn

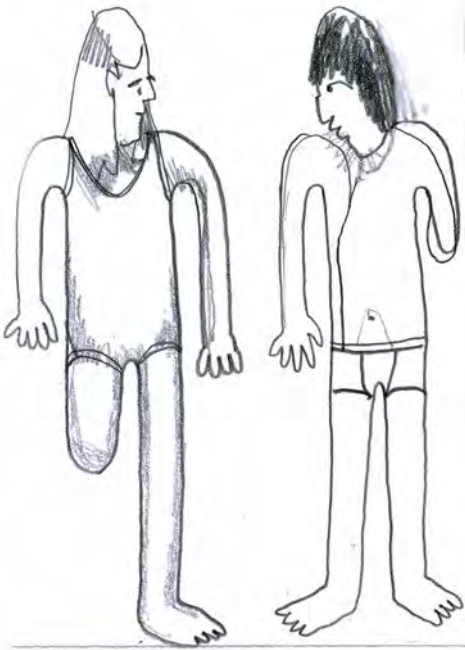
- } es auf Fragen nicht sofort eine Antwort gibt, sondern eine Gegenfrage gestellt wird.
- } der Vermittelnde selbst die Position des Fragenden und zunächst nicht des Wissenden einnimmt.
- } es keine Fehler und keine Bewertung gibt.
- } Zeit vorhanden ist.
- } Methoden eingesetzt werden, die zur aktiven Beteiligung und Neugier verlocken.
- } es einen Freiraum gibt, in dem auf Augenhöhe zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern kommuniziert werden kann.

Haben wir doch einfach mehr Mut, auf das individuelle Empfinden, Suchen und Erleben der Schülerinnen und Schüler zu vertrauen. Und zeigen wir selbst mehr Offenheit in unserem eigenen Erleben. Lassen wir der Kunst mehr Wirkung durch weniger Worte. Schaffen wir einen Raum, in dem die Freiheit der individuellen Auffassung auf Augenhöhe mit allen Beteiligten möglich und gewünscht ist. Dann kann die Begegnung mit Kunst und Kultur für Jugendliche, Lehrkräfte, Kunstschaffende und Kunstpädagogen und -pädagoginnen immer wieder unglaublich spannend, erkenntnisoffen und bereichernd sein. ←

* Kulturagentin in Nordrhein-Westfalen

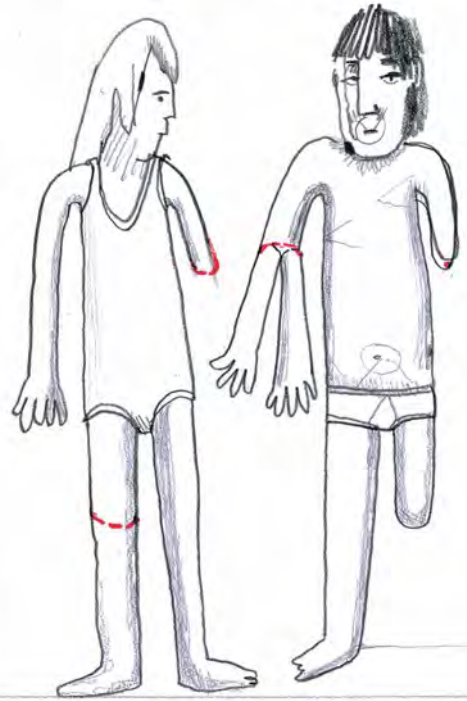
1 Alle Zitate von Alexander Henschel beziehen sich auf seinen Text: „Vermittlung – Reflexion – Veränderung. Als ob – Zur wechselseitigen Verkleidung dreier Begriffe“, in diesem Modul, S.179–186.

VORHER



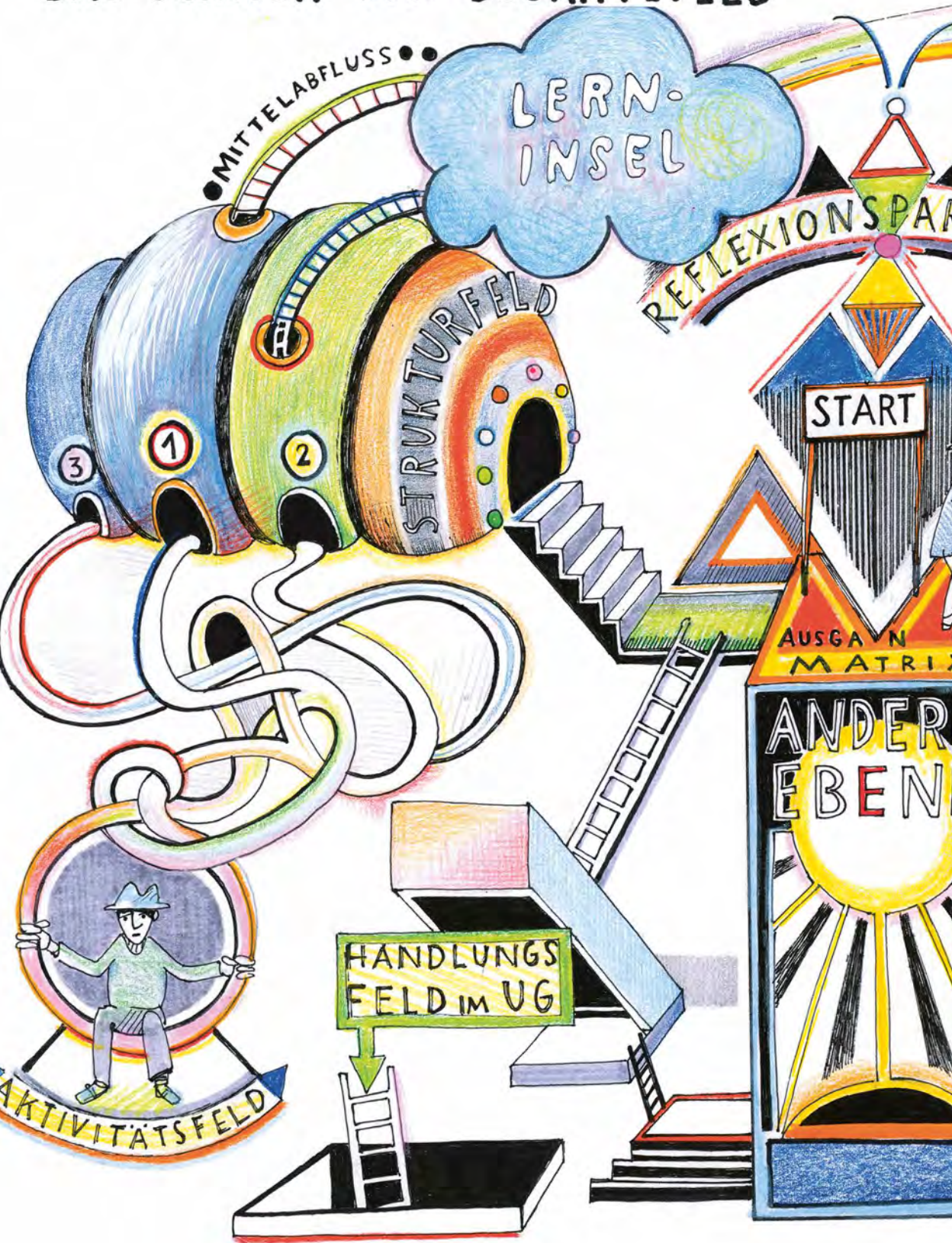
NACHTEILS

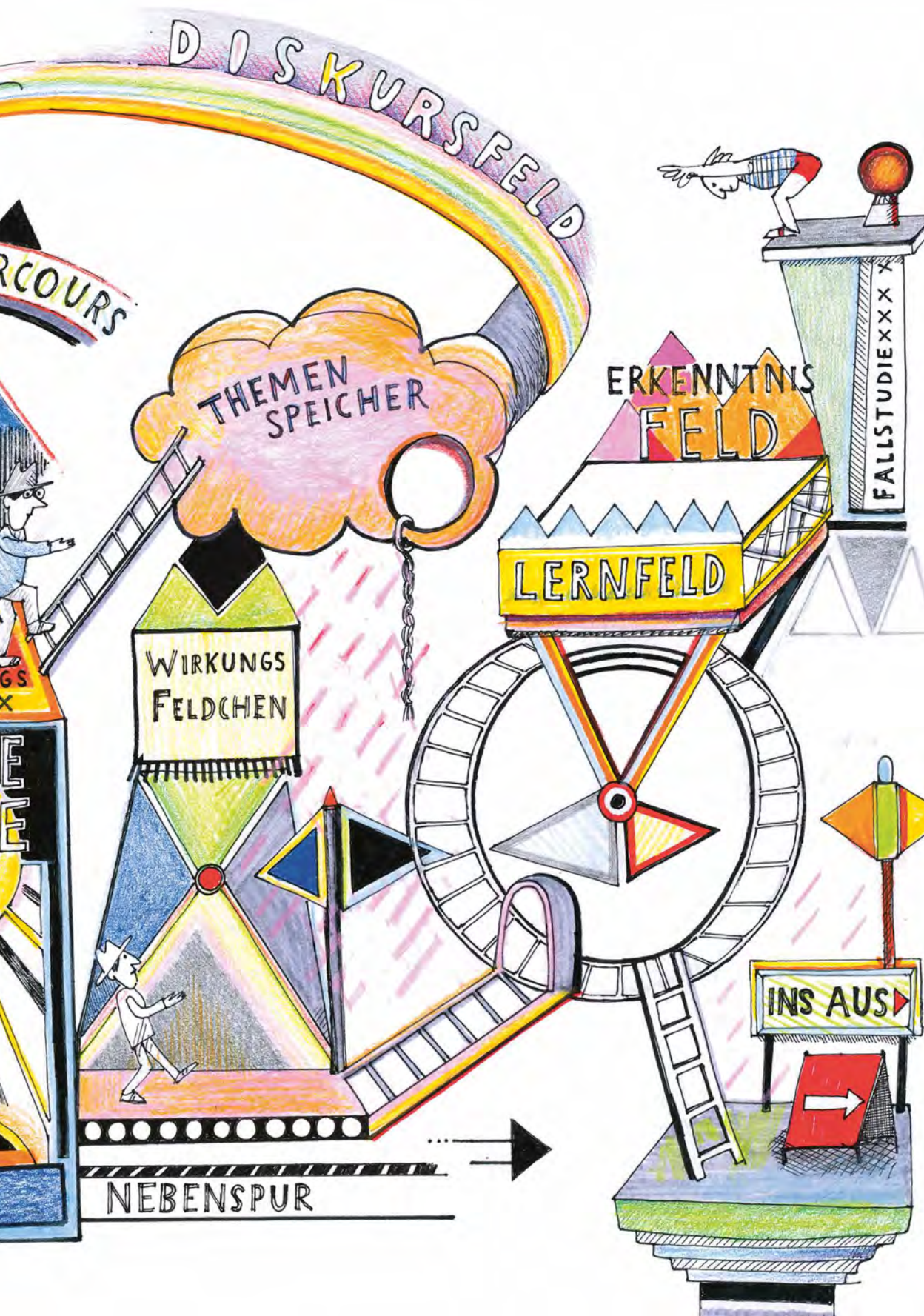
NACHHER



AUSGLEICH

DAS SCHWER-VON-BEGRIFFSFELD





DISKURSFELD

RCOURS

THEMEN
SPEICHER

ERKENNTNIS
FELD

LERNFELD

WIRKUNGS
FELDCHEN

FALLSTUDIEXXX

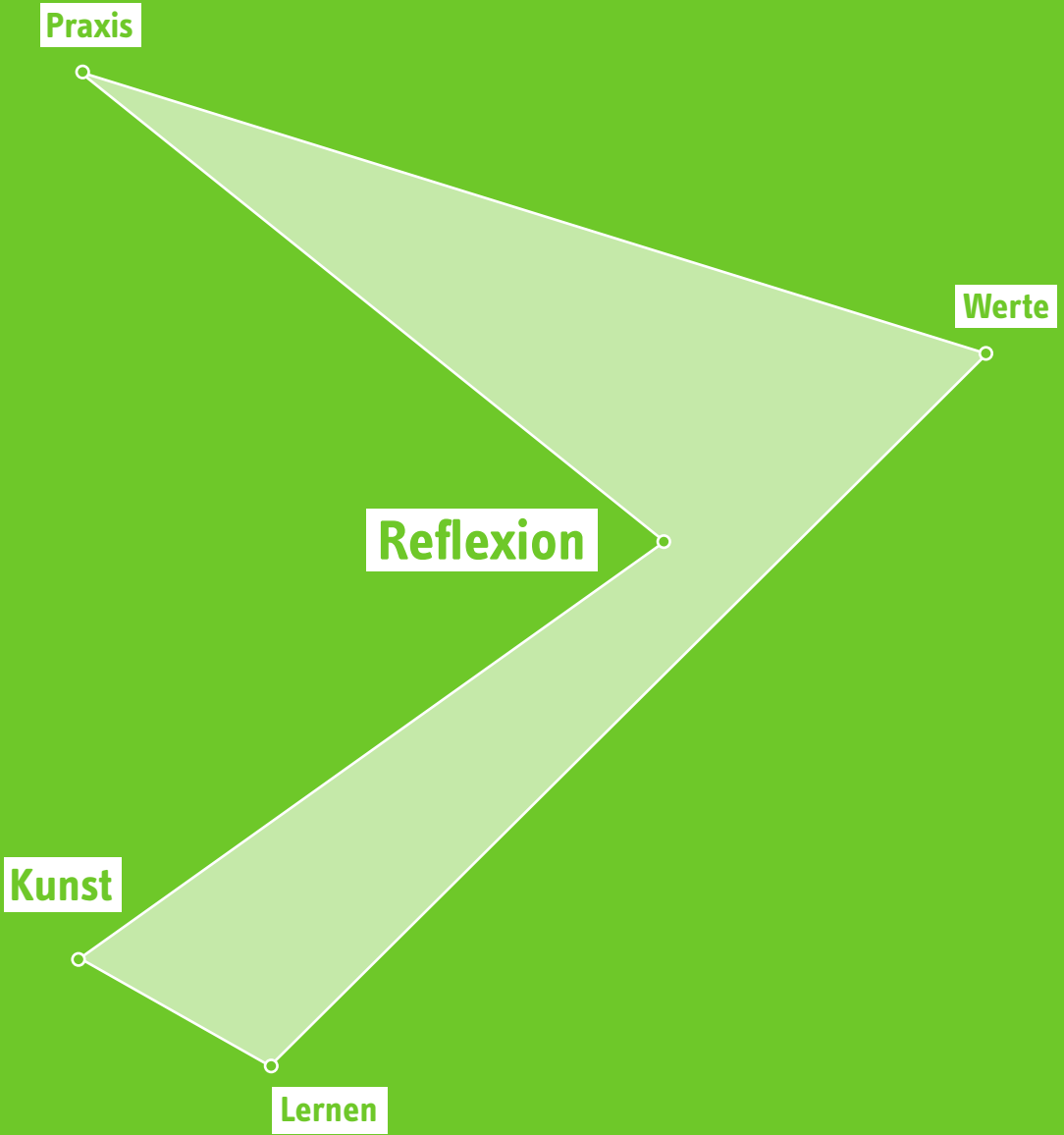
GS
X

E

NEBENSPIUR

INS AUS





EMILY PRINGLE

DER WERT DER REFLEXION

Der Mensch hat dreierlei Wege, klug zu handeln: erstens durch Nachdenken, das ist der edelste; zweitens durch Nachahmen, das ist der leichteste; und drittens durch Erfahrung, das ist der bitterste.

Konfuzius (551–479 v. Chr.), chinesischer Philosoph

— In den letzten Jahren ist viel über den Wert von Reflexion im Rahmen der Kunstvermittlung diskutiert worden. Alleine die Behauptung, es würde eine „reflexive Praxis“ betrieben – so wie auch gerne behauptet wird, es würde „aktives Lernen“ unterstützt –, garantiert allerdings noch lange nicht, dass positive und produktive Reflexion (beziehungsweise aktives Lernen) tatsächlich stattfindet. Derartige Begriffe und Konzepte müssen gründlich analysiert und definiert werden, nicht zuletzt um zu verstehen, was sie uns abverlangen, wenn wir sie wirksam werden lassen wollen. Reflexion benötigt Zeit und Engagement. Auch wenn wir uns noch so sehr anstrengen, besteht stets die Gefahr, dass sie in unserer Alltagspraxis außen vor bleibt.

Im diesem kurzen Text möchte ich ein spezifisches Verständnis von Reflexion vorstellen und skizzieren, warum sie von Wert ist. Ich werde Verknüpfungen zwischen Reflexion, Lernen und künstlerischer Praxis herstellen, die die Herausforderungen benennen, wenn man eine reflexive Praxis in dicht gedrängte Arbeitsabläufe zu integrieren versucht, und im Anschluss daran Lösungsansätze vorschlagen, um diese Herausforderungen in Angriff nehmen zu können. Ich hoffe, dadurch zu einem Erkenntnisgewinn beizutragen und jene unterstützen zu können, die eine gute, reflexive Praxis entwickeln wollen, damit sie die Früchte ihrer Arbeit auch ernten können.

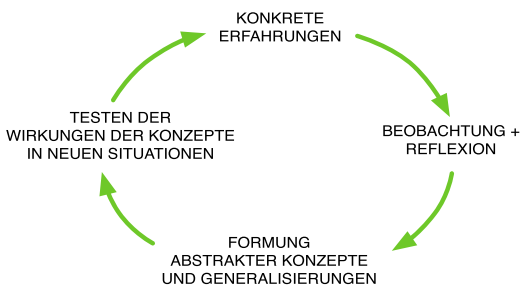
Reflexion – wenn man sie ganz einfach als die Zeitspanne versteht, in der man über gemachte Erfahrungen nachdenkt und diese auswertet – ist eine grundlegende menschliche Aktivität. Wissenschaftlerinnen

und Wissenschaftler sowie Denkerinnen und Denker, die im Bereich der Kunst und Bildung arbeiten, haben versucht, unsere Auffassung des reflexiven Prozesses tiefer gehend zu analysieren und seine Schlüsselaspekte herauszuarbeiten. John Dewey¹ (1933) stellte beispielsweise fest, dass Reflexion ein Prozess der Sinnbildung sei, der es den Lernenden erlaube, ihre Erfahrungen miteinander zu *verknüpfen* und so zu einem tieferen Verständnis zu gelangen. Für ihn ist sie der „rote Faden, der die Kontinuität des Lernens ermöglicht“.² Nach Dewey sollte Reflexion auch kein dem Zufall überlassener Prozess sein, sondern eine systematische und disziplinierte, wenngleich flexible Art des Denkens, die idealerweise in Interaktion mit anderen stattfindet. Allerdings räumt er auch ein, dass nicht jeder Mensch von sich aus diese strukturierte Form der Reflexion praktizieren wird. Dies erfordert nämlich vom Individuum, dass es die eigene persönliche und intellektuelle Entwicklung sowie die anderer zum zentralen Thema macht und bereit ist, sich ständig kritisch selbst zu beurteilen und sich weiterzuentwickeln.

Während Dewey uns einen Eindruck davon vermittelt, was uns ernsthafte Reflexion abverlangt, zeigt Donald Schön, ebenfalls Philosoph und Pädagoge, der auf viele Ideen von Dewey zurückgreift, dass Reflexion unterschiedlich ablaufen kann. Schön (1983) beschreibt zwei Formen der Reflexion: „Reflexion in der Aktion“ („reflection-in-action“) ist der fortwährende, intuitive und kreativ-kognitive Prozess, der es uns erlaubt, unsere Handlungen im Prozess des Handelns anzupassen und zu verändern. „Reflexion über die Aktion“ („reflection-on-action“) ist der Moment, in dem „wir

über vollzogene Handlungen reflektieren und diese überdenken, um herauszufinden, inwiefern unser Handlungswissen („knowing-in-action“) zu einem unerwarteten Ergebnis beigetragen haben mag“.³ Auf diese Weise verdeutlicht Schön die Beziehung zwischen Handeln und Denken: Wir reflektieren, um unseren Erfahrungen Sinn zu verleihen.

Was aber ist der Sinn solcher Reflexion sowohl „in“ der Aktion als auch „über“ die Aktion? Was bringt es uns, über unsere Erfahrungen nachzudenken? Nach dem Lerntheoretiker David A. Kolb (1984)⁴ reflektieren wir, um zu lernen, oder anders gesagt, erst indem wir über unsere Erfahrungen reflektieren und sie analysieren, sind wir in der Lage, neue abstrakte Konzepte zu erstellen, die wir in zukünftigen Situationen anwenden. Kolb stellt dies in einem vier Stadien umfassenden „Erfahrungs-Lern-Zyklus“ dar:



David A. Kolb: Erfahrungs-Lern-Zyklus, 1975

Reflexion als ein Teil des Prozesses „handeln – bewerten – neues Wissen entwickeln – anwenden“ ist daher ein wesentlicher Bestandteil des Lernprozesses, ohne den wir in unserem Denken weder vorankommen noch unsere Verhaltensmuster verändern können.

Wenn wir eine solchermaßen verstandene Reflexion als zentral für das Lernen annehmen und sie auf den Kontext der professionellen Kunstvermittlung übertragen, wird ihre Bedeutung als aktive Handlung klar, mit der die Menschen ihre Erfahrungen aufgreifen, über sie nachdenken, sie bewerten, um dann ihre zukünftigen Aktivitäten zu planen. Reflexive Praxis wird zu einem Mittel, mit dem Lehrende und Kunstschaffende aus ihren eigenen Erfahrungen lernen und sich damit mehr oder weniger formal beruflich weiterbilden. Darüber hinaus erlaubt sie es uns, Theorie und Praxis zusammenzuführen, und stellt uns einen Raum zur Verfügung, in dem wir unser Routinedenken und unsere festgefahrenen Vorstellungen in Frage stellen

und in Zweifel ziehen können. Echte reflexive Praxis, verbunden mit tief greifender und nachhaltiger Analyse, fördert Risiko- und Experimentierfreude; sie kann uns darin unterstützen, herauszufinden, was in unserer Praxis mehr und was weniger erfolgreich ist, und in den Bereichen, in denen es notwendig ist, neue Prozesse initiieren.

Dies sind einige der Gründe, warum Reflexion für Kunstschaffende und Lehrende so wichtig ist. Daneben verhilft sie uns als be- und auswertendes Nachdenken („evaluative thinking“) zu einem tieferen Verständnis unseres Handelns. Beispielsweise kann die gemeinsame Reflexion mit Kolleginnen und Kollegen über die einfache Frage: „Warum tun wir das, was wir hier tun?“ eine lebhaft Auseinandersetzung mit einem Ereignis oder einem Prozess in Gang setzen und bei den Beteiligten zu unerwarteten Erkenntnissen führen. Die Frage wiederum: „Wie sind wir die Sache angegangen?“ kann Unterschiede in den pädagogischen Herangehensweisen sichtbar machen oder nützliche Informationen für zukünftige Szenarien zutage fördern. Obwohl die Notwendigkeit eines solchen Prozesses auf der Hand zu liegen scheint, verwundert es, wie oft über sie hinweggesehen wird. Die Vorteile kritischer Zuspitzung, eines klareren Denkens und gemeinsam geteilter Werte, die aber die Einführung neuer Ideen nicht behindern, kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. All dies trägt zu einer qualitativ besseren Praxis bei und verhilft den Kunstschaffenden, Lehrenden und Lernenden zu wertvolleren Erfahrungen.

Reflexive Praxis bietet darüber hinaus den Vorteil, dass sie den Zusammenhängen zwischen künstlerischer Praxis und Lernprozessen Aufmerksamkeit schenkt. So wie die künstlerische Praxis ermöglicht uns auch der oben beschriebene Lernprozess ein neues Verständnis dessen, was wir tun, indem wir die Auswirkungen unseres Handelns überdenken. Als Kunstschaffende „machen“ wir etwas (beispielsweise zeichnen wir eine Linie, wir schneiden einen Film, rahmen eine Fotografie und vieles mehr) und überprüfen dies vor dem Hintergrund dessen, was wir vermitteln wollen. Solange das Handeln, das „Machen“, unsere Ideen erfolgreich zum Ausdruck bringt, belassen wir es so, wie es ist. Sollten wir jedoch in Folge von Reflexion feststellen, dass dem nicht so ist, verändern wir es. Dieser fortwährende kreative Prozess (des Handelns – des Prüfens – der Anwendung der Erkenntnisse) ähnelt dem obigen Erfahrungs-Lern-Zyklus von Kolb.

Er deutet darauf hin, dass Kunstschaffende kontinuierliche Reflexion als Bestandteil ihrer künstlerischen Praxis begreifen. Diese Sicht teilt der Künstler Ben Shahn, wenn er sagt, dass ein Maler gleichzeitig als Produzent und Kritiker agiere: Der „Kritiker“ im Künstler achte darauf, dass die Entscheidungen und Handlungen des „Produzenten“ dazu führen, dass die Ideen des Künstlers in Form des Bildes realisiert werden. Der Kunstschaffende ist für Shahn kein „Medium“ ohne bewusstes Denken, durch das Ideen hindurchfließen⁵, sondern ein analytisches und reflektierendes Wesen, das kontinuierlich seine kreativen Entscheidungen bewertet.

Wenn Kunstschaffende also zur Reflexion prädisponiert sind, stellt sich folgende Frage: Warum erweist es sich als so schwierig, dass sich eine reflexive Praxis dort entwickelt, wo sie als Kunstvermittler tätig sind? Nach meiner Erfahrung der langjährigen Arbeit mit Kolleginnen und Kollegen an der Integration von Reflexionspraktiken stellen folgende Punkte die größten Herausforderungen dar:

ZEIT

Wichtiger als alles andere ist es, überhaupt die Zeit für intensive Reflexion zu finden. In den geschäftigen Bildungsszenarien, die im Allgemeinen ergebnisorientiert sind, lässt sich jedoch die Zeit für Reflexion oft nur schwer finden.

DAS AUSSPRECHEN, WORÜBER IM ALLGEMEINEN STILLSCHWEIGEN GEWAHRT WIRD

In Gesprächen mit Kunstvermittelnden und Lehrenden war ich darüber erstaunt, wie oft sie auf ihre eigene kreative und analytische Arbeitsweise hinwiesen oder ihre Praxis als eine Form von Forschung beschrieben. Sie stellten dies aber als einen persönlichen oder im Stillen stattfindenden Prozess dar, den sie nur selten mit anderen teilen. Obwohl sie also regelmäßig kritisch reflektieren, fühlen sie sich unwohl dabei oder haben wenig Übung darin, sich gemeinsam mit anderen in Reflexionsprozesse zu begeben.

REFLEXION IN HANDLUNG UMSETZEN – SIE NUTZBAR MACHEN

Wie oben beschrieben, kann uns kritische Reflexion in die Lage versetzen, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Sie hat das Potenzial, einen Raum zu öffnen, in dem wir eingefahrene Vorstellungen hinterfragen können. Aber das ist noch nicht alles: Wie Kolbs Erfahrungs-Lern-Zyklus zeigt, kann (und sollte) Reflexion zu Veränderungen der Praxis führen. Für Kolb und andere, so auch für den kritischen Pädagogen Paulo Freire, ist Reflexion untrennbar mit der Praxis verbunden. Er spricht von „Reflexion und Re-Aktion auf die Welt, um sie zu verändern“⁶ (Freire 1973, Hervorhebung der Autorin). Nach meinen Erfahrungen gibt es allerdings keine Garantie dafür, dass effektive Reflexion automatisch zu Veränderungen der Praxis führt; es kann sehr mühevoll sein, Ideen in die Tat umzusetzen.

Beim Versuch, diese Herausforderung anzugehen, ist mir klar geworden, dass es für alle an der Kunstvermittlung beteiligten Akteure entscheidend ist, dass Reflexion zum zentralen Thema gemacht und ihre grundlegende Bedeutung für den Lernprozess erkannt wird. Ohne diese Einsicht ist es unwahrscheinlich, dass man für Reflexion ausreichend Zeit finden wird oder dass Versuche, die Praxis zu verändern, gelingen werden. Über diesen grundlegenden „ersten Schritt“ hinaus gibt es eine Vielzahl von Strategien, mit denen permanente Reflexion gefördert werden kann:

PRAXIS ALS EINE FORM DER FORSCHUNG GESTALTEN

Nach meiner Beobachtung wird Kunstvermittlung meist als Dienstleistung verstanden. Mit anderen Worten: Kunstvermittlung ist gemäß dieser Auffassung das, was konkret geschieht – beispielsweise Workshops und Künstlerresidenzen – und das, was man sich als Ergebnisse von solchen Aktivitäten erwartet. Dieses Modell lässt wenig Raum für das Experimentieren oder echte Reflexion, denn sein Fokus liegt auf der Umsetzung des vorab Geplanten, um sicherzustellen, dass erwünschte Wirkungen und Ziele erreicht werden. Ein ergebnisoffeneres „Forschungs“-Modell hingegen ermöglicht einen Prozess des permanenten Fragens und der verstärkten Reflexion sowie laufende Veränderungen innerhalb der Kunstvermittlungsprogramme.

Anstatt zu Beginn eines Programms festzulegen, welche Aktivitäten durchzuführen sind, um bestimmte Ergebnisse zu erzielen, werden im „Forschungs“-Modell spezifische, aber offene Fragestellungen entwickelt (beispielsweise: „Was passiert, wenn Kinder auf Kunstschaffende und deren Arbeitsprozesse treffen?“). Hier werden Ereignisse und Aktivitäten möglich, die sich aus der Untersuchung dieser Frage mit den Beteiligten (in diesem Falle Kunstschaffende und Kinder) ergeben. Während sich die eigentlichen Aktivitäten durchaus an gewohnten Formaten (wie Workshops unter der Leitung von Kunstschaffenden) orientieren können, verspricht man sich von einem solchen Vorgehen, dass die Beteiligten das Programm kritisch prüfen, darüber reflektieren, es neu definieren und umgestalten, während es weiter voranschreitet. Man kann sagen, dass diese Methodik in gewisser Hinsicht jener der Aktionsforschung ähnelt und mit dieser auf einer Linie liegt. Man erwartet nämlich von ihr, dass ein Programm formal und inhaltlich für permanente Neubewertung und womöglich für wesentliche Veränderungen offen ist.

RELEVANTE FORSCHUNGSFRAGEN FINDEN

Es ist von grundlegender Bedeutung, eine zentrale „Forschungs“-Frage zu formulieren, um die herum sich ein Forschungsprozess entwickeln lässt. Es ist lohnenswert, sich für diese Frage Zeit zu nehmen und darüber intensiv nachzudenken, bevor man mit der Arbeit am Programm beginnt. Ein paar einfache Fragen helfen dabei, Grundsätzliches festzulegen:

- } Was beabsichtigen Sie zu tun?
- } Warum machen Sie es?
- } Woran sind Sie wirklich interessiert?

Auch bei Projekten mit klar umrissenen Zielen und Absichten kann es hilfreich sein, diese in eine Frage umzuformulieren. Beispielsweise könnte man ein von Kunstschaffenden geleitetes Projekt zur Reintegration von Jugendlichen, die der Schule verwiesen wurden, mit folgender Frage unter die Lupe nehmen: „Welchen kreativen Kontexten gelingt es, dass junge Menschen mit Engagement lernen und sich bilden?“

REFLEXION NACH MÖGLICHKEIT IN BESTEHENDE STRUKTUREN UND SYSTEME INTEGRIEREN

Es ist wichtig zu erkennen, dass eine ernsthafte und engagierte reflexive Praxis, die wir hier vertreten, nicht ohne bewusste Anstrengung erreicht werden kann. Dieser Prozess lässt sich einfacher gestalten, wenn er, wann und wo immer dies möglich ist, in bestehende Strukturen und Systeme integriert wird, anstatt sich Neues auszudenken. Beispielsweise wären regelmäßige Teamsitzungen ein Forum, auf dem einfache, aber äußerst wichtige Fragen – wie die oben erwähnten – diskutiert werden könnten. Sollten solche Foren aber nicht existieren, ist es unabdingbar, Strukturen zu schaffen, die Reflexion ermöglichen. Je regelmäßiger Reflexionsrunden stattfinden, desto effektiver werden sie sein, denn Reflexion will, so wie die meisten Dinge im Leben, geübt sein.

REFLEXION EXPLIZIT MACHEN

Im Dialog mit anderen in einen Reflexionsprozess einzutreten, hat viele Vorteile: Man tauscht Ideen aus, erprobt Theorien und hört sich die Ansichten anderer an, auch wenn sie nicht unbedingt den eigenen entsprechen. All das trägt zum Lernen bei. Wenn wir auf die Expertise von Kolleginnen und Kollegen zurückgreifen, um zu formulieren, wie wir unsere Reflexionen über die gemachten Erfahrungen in künftiges Handeln umsetzen wollen, kommt dies außerdem der Praxis zugute. Gleichzeitig ist die kontinuierliche Dokumentation der eigenen Denk- und Ideenfindungsprozesse in einem reflexiven Tagebuch von hohem Wert. Beides – die Eigenverpflichtung zu regelmäßigen reflexiven Gesprächen oder zur Führung eines Tagebuchs – führt dazu, dass ein zeitlicher Freiraum für reflexive Prozesse geschaffen wird und diese Prozesse gleichzeitig explizit gemacht werden.

DIE KOMPLEXITÄT VON REFLEXIONSPROZESSEN ANERKENNEN

Kürzlich reflektierten ein Kollege und ich in einem Gespräch über die reflexive Praxis, an deren Einführung wir an der Tate Gallery arbeiteten. Wir stellten fest, dass sich dieser Prozess einfacher und zugleich komplizierter gestaltete, als wir es uns zunächst vorgestellt

hatten; einfacher, weil er sich offensichtlich positiv auf die Qualität unserer pädagogischen Praxis auswirkte, förderte er doch die berufliche Weiterbildung des Lernteams und verhalf unseren Besucherinnen und Besuchern zu bereichernden Lernerfahrungen. Als komplizierter erwies sich dieser Prozess, weil seine Etablierung viel länger dauerte, als wir es uns gedacht hatten, und er sich kaum eingrenzen ließ. Letzteres dürfte vielleicht nicht überraschen: Reflexive Praxis kann zwar einen Beitrag im Rahmen von Evaluationsprozessen leisten, doch unterscheidet sie sich sowohl von Evaluation als auch Überzeugungsarbeit insofern, als sie ein Prozess ist, der in erster Linie von den und für die Beteiligten durchgeführt wird, weshalb er notwendigerweise strikt ergebnisoffen bleiben muss.

Reflexive Prozesse laden die Einzelnen dazu ein, potenziell widersprüchliche Vorstellungen gleichzeitig bei sich zuzulassen und mit verschiedenen Möglichkeiten zu experimentieren, wobei mehr Wert auf Veränderung als auf Beständigkeit gelegt wird. Die Akteure sind aufgefordert, auf Vergangenes zurückzublicken, um mögliche Zukunftsszenarien zu entwerfen, die weder vereinfachend noch allumfassend sind oder zu einem naheliegenden Ergebnis führen. Mein Kollege und ich sind uns darin einig, dass es produktiver ist, diese Komplexität anzunehmen und den Wert dieses kreativen Lernprozesses anzuerkennen, anstatt an dieser Komplexität zu verzweifeln und diesen Prozess vereinfacht beziehungsweise eindimensional zu gestalten. Nur in freien Räumen, wie sie durch eine reflexive Praxis eröffnet werden, kann echtes Lernen stattfinden. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es hilfreich, kreative und authentische Ansätze zu entwickeln, mit denen dieser Prozess dokumentiert werden kann, wobei anzuerkennen ist,

- } dass jede Dokumentation dieses Prozesses stets lückenhaft bleiben wird,
- } dass der Wert im Prozess selbst und nicht nur in seiner Dokumentation und in seiner Bilanz liegt,
- } dass sich die „Ergebnisse“ dieses Prozesses in der Praxis ebenso wie in jeder Form der Dokumentation zeigen.

Der amerikanische Künstler und Wissenschaftler Graeme Sullivan⁷ macht auf den Wert von künstlerischer Praxis als Kommunikationsform und Mittel zur Konstruktion von Bedeutung aufmerksam, wenn er sagt: „Künstlerische Prozesse sind äußerst wichtige Formen des menschlichen Austausches. Sie haben das Potenzial, unsere Denkweise bezüglich der Frage zu verändern, wie wir dazu kommen, zu wissen, was wir tun.“

Sullivan beschreibt, wie uns künstlerische Prozesse nicht nur dabei unterstützen zu verstehen, *was* wir wissen, sondern auch, *wie* wir dazu kommen, es zu wissen. Das weist darauf hin, dass künstlerische Prozesse und damit auch Kunstschaffende selbst, die Expertinnen und Experten darin sind, solche Prozesse auszuhandeln, die Art und Weise, in der wir lernen, beleuchten und eventuell verändern können. Mit diesem Beitrag will ich hervorheben, dass Reflexion, verstanden als zentraler Bestandteil der künstlerischen Praxis und der Entwicklung von neuem Wissen und Verständnis, eine entscheidende Rolle in Lernprozessen spielen kann. Auch wenn die Umsetzung einer systematischen und gründlichen Reflexionspraxis eine große Herausforderung darstellt, führt sie dennoch zu einem tief greifenden und positiven Wandel: Erst durch Reflexion sind wir in der Lage zu verstehen, was das, was wir tun, eigentlich ist, und wie wir es zum Besseren wenden können. ←

Übersetzung: Janja Marijanovic

- 1 Dewey, John: *How We Think*, Boston 1933.
- 2 Dewey, zitiert nach Rodgers, Carol: „Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking“, *Teachers College Record*. Bd. 4, (2002) Nummer 4, S. 842-866.
- 3 Schön, Donald: *The Reflective Practitioner: How Professionals think in Action*, London 1983, S. 26.
- 4 Kolb, David A.; Fry, Ron: „Toward an applied theory of experiential learning“, in: Cooper, C. (Hg.): *Theories of Group Process*, London 1975.
- 5 Shahn, Ben: *The Shape of Content*, Cambridge, MA 1957, S. 19.
- 6 Freire, Paulo: *Pedagogy of The Oppressed*, London 1993.
- 7 Sullivan, Graeme: *Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts*, London 2005.

Schule

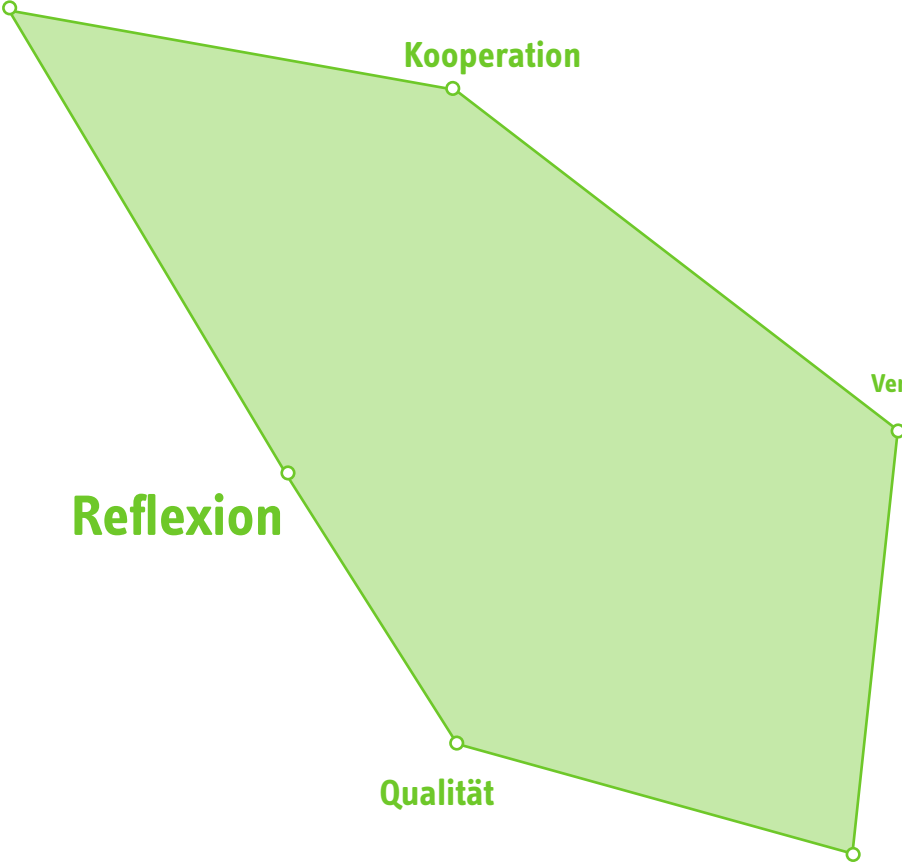
Kooperation

Veränderung

Reflexion

Qualität

Kommunikation



YARA HACKSTEIN*

SCHULISCHE REFLEXIONSKULTUR IN KÜNSTLERISCHEN KOOPERATIONS- PROJEKTEN

— Um zu einer nachhaltigen Verstetigung künstlerisch-educativer Praxis in der Kooperation von Schulen mit außerschulischen Kulturpartnern zu gelangen, ist eine fortwährende Reflexion zentrale Gelingensbedingung. Meine Erfahrung als Kulturagentin hat gezeigt, dass nachhaltige Kulturvermittlung an den Schulen nur dann gelingt, wenn nicht nur die praktische künstlerische Arbeit verstetigt wird, sondern zugleich auch die reflexive Auseinandersetzung über Prozesse, Ergebnisse und Qualität dauerhaft geführt und im Projektgeschehen fest verankert wird. Gelingt es, Reflexion als einen elementaren Bestandteil künstlerischer Projekte im Alltag von Schule bzw. aller beteiligten Partner zu ritualisieren und strukturell zu etablieren, ermöglicht dies die Entstehung einer nachhaltigen Reflexionskultur, die die Schulkultur insgesamt positiv prägt.

Ein wertvoller Beitrag zum Diskurs über Reflexionskultur stammt von Emily Pringle, die in London den Bereich „Learning Practice and Research“ an der Tate Britain/Tate Modern leitet und sich dort mit dem Mehrwert von Praxisreflexion im Feld der Kunstvermittlung befasst. Mit ihrem Vortrag im 7. Akademiemodul zum Schwerpunktthema „Reflexion“ ging sie der Frage nach, wie Reflexionsvorhaben in Kulturins-

titutionen konzipiert sein müssen, um die Qualität der Vermittlungsarbeit im Museum verbessern zu können. In ihrem Artikel „Der Wert der Reflexion“¹ zeigt Pringle gute Gründe für eine reflektierende Praxis auf und hinterfragt zugleich, warum es so schwierig ist, Reflexion in diesem Kontext zu realisieren. Aus ihrer Sicht fehlt es den Kunstvermittlerinnen und Kunstvermittlern – damit meint sie auch Künstlerinnen und Künstler in Vermittlungsprozessen – vor allem an Zeit für Reflexion sowie an Übung darin. Und selbst, wenn Reflexion stattfinde, gäbe es keine Garantie für einen entsprechenden Transfer der daraus erwachsenen Erkenntnisse. Doch dieser Transfer – in die weitere künstlerische oder vermittlerische Praxis – sei letztendlich entscheidend dafür, dass Reflexion tatsächlich auch Veränderung im Sinne einer positiven Entwicklung generiere.

REFLEXIONSPRAXIS IN DER SCHULE

Diese drei von Pringle genannten Aspekte – keine Zeit, wenig Übung, fehlender Transfer – begegneten auch mir in meiner Arbeit als Kulturagentin immer wieder. Beim Nachdenken über das Reflexionsverhalten im Rahmen künstlerischer Projekte in der Schule stellte ich mir wiederholt folgende Fragen: Wie viel Zeit

und Raum wird eigentlich an Schulen im Rahmen von künstlerischen Projekten für Reflexion aufgewendet? Gibt es hier eine „geübte“ Reflexionskultur, die sich beispielsweise in dafür eigens geschaffenen Strukturen oder Methoden zeigt, und wenn ja, wie gelingt der Transfer der im Reflexionsprozess gewonnenen Erkenntnisse? Allgemeingültige Antworten auf diese Fragen lassen sich wohl kaum geben – zu unterschiedlich sind die Traditionen in unterschiedlichen Schulformen und in jeder Einzelschule hinsichtlich der Reflexions- und Feedbackkultur oder auch der Evaluation der eigenen Arbeit.

Bei aller Vielfalt lassen sich jedoch aus meiner Sicht einige wesentliche Beobachtungen beschreiben: Zeit ist für Lehrerinnen und Lehrer in der Schule Mangelware, vor allem, wenn es um Zeit außerhalb der Unterrichtsstunden geht. Kleine oder große Pausen zwischen den Unterrichtsstunden sind für das Lehrpersonal keine echten Pausen – sie sind randvoll mit dem Erledigen von Aufgaben. Zeit für kritisches Hinterfragen des eigenen Tuns oder für entsprechende Gespräche findet sich hier eher nicht. Teamsitzungen und Konferenzen hingegen sind zwar auch für reflektierenden Austausch vorgesehen, doch auch hier ist Zeit meist knapp bemessen. Auf der Prioritätenliste stehen zumeist aktuelle organisatorische und pädagogische Fragen, die eng getaktet abzuarbeiten sind.

Darüber hinaus weckt der Begriff Reflexion im Schulkontext häufig zunächst negative Assoziationen – er liegt nah bei Evaluation und Prüfung; das klingt anstrengend und erzeugt eher Vorbehalte als Motivation. In Schulen, in denen (noch) nicht in Teams unterrichtet wird und sich Lehrerinnen und Lehrer oft als Einzelkämpfer sehen, ist Austausch über das eigene Tun wenig ritualisiert – Reflexion über das Unterrichtsgeschehen findet eher in den Köpfen der Einzelnen als in gemeinsamen Prozessen statt. Anknüpfend an Pringle scheint es also auch in der Schule wenig Übung im reflektierenden Austausch zu geben, was besonders auf die kulturelle Bildung zutreffen mag, die viele Lehrerinnen und Lehrer als eine Art Luxusgut sehen.

CHANCEN FÜR REFLEXION IN KÜNSTLERISCHEN KOOPERATIONSPROJEKTEN

Aber gerade künstlerische Projekte können die Chance bergen, Reflexion als positives und konstruktives Element im Schulalltag zu erproben oder auch zu ritualisieren. Da sich künstlerische Projekte häufig aus dem „normalen“ Schulalltag abheben – insbesondere dann, wenn sie in Kooperation mit außerschulischen Partnern realisiert werden und dadurch einen Sonderstatus haben –, können die beteiligten Akteure die „Spielregeln“ selbst festlegen. In vielen Projekten im Rahmen des Kulturagentenprogramms war es möglich, Zeit für Reflexion von vorneherein mit einzuplanen und diese als selbstverständlichen Bestandteil künstlerischer Prozesse und Projekte konzeptionell zu verankern. Zeitfenster für Reflexion einzuräumen, bedeutete allerdings nicht, dass diese dann auch automatisch stattfand. Gerade das Zusammenspiel mehrerer Partner – insbesondere, wenn sie in verschiedenen Systemen wie Schule und Kulturinstitution zu Hause sind – forderte von den Akteuren ein planvolles Vorgehen.

KOMPLEXES ZUSAMMENSPIEL – REFLEXION HEISST AUCH KOMMUNIKATION

Kooperieren Schulen mit Kulturinstitutionen oder auch Künstlerinnen und Künstlern, so treffen immer Akteure unterschiedlicher Systeme aufeinander. Der Mikrokosmos Schule funktioniert unter spezifischen Bedingungen, genauso wie der Mikrokosmos Kulturinstitution – ob Theater, Museum oder Jugendkunstschule. Kenntnisse über die Komplexität des jeweils anderen Systems und dessen eigene Logik, über Ebenen, Funktionen und Zuständigkeiten, erweisen sich generell nicht nur als wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Kooperationsprojekten, sondern auch für deren Reflexion.

Die Vielzahl an Akteuren hat mich im Kontext von Projektreflexion mit Fragestellungen² wie diesen konfrontiert: Wer hat welche Funktion, wer spielt welche Rolle, wer ist wem verpflichtet? In der Praxis zeigt sich, dass diese Fragen geklärt sein sollten, um herauszufinden, wer sich eigentlich wann mit wem austauschen müsste. Denn ab dem Moment, wo Reflexion über das Nachdenken eines Einzelnen – also



beispielsweise eines Schülers/einer Schülerin im kreativen Gestaltungsprozess – hinausgeht und er/sie sich mit jemand anderem über sein/ihr Handeln austauscht, entsteht Kommunikation. Reflexion im schulischen Kontext mit vielen Akteuren bedeutet also immer auch Kommunikation. Oder anders ausgedrückt: Kommunikation ist hier Voraussetzung für Reflexion. Sich also klarzumachen, wer sich wann mit wem worüber austauschen sollte, ist eine wesentliche Bedingung für Reflexion künstlerischer Prozesse und Projekte. Was selbstverständlich zu sein scheint, muss im Schulalltag oft erst verankert werden, denn auch das entsprechende Initiieren und Planen der Reflexionsprozesse erfordert wieder Zeit und eine gewisse Übung beziehungsweise Routine.

ROLLE DER KULTURAGENTEN

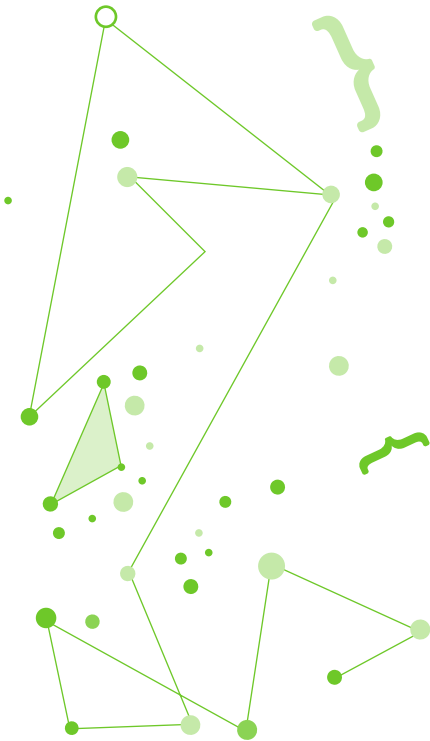
Bei der Reflexion und Auswertung ihrer Aktivitäten konnte ich als Kulturagentin die Schulen und einige der kooperierenden Kulturinstitutionen effektiv unterstützen. Als externe Berater und Begleiter sind die Kulturagentinnen und Kulturagenten selbst nicht künstlerisch handelnd in das Projektgeschehen eingebunden, sondern beobachten künstlerische Prozesse und Projekte eher aus einer Distanz heraus. Dabei können sie unterschiedliche Perspektiven einnehmen – so schaue ich beispielsweise bei Hospitationen in künstlerischen Projekten den verschiedenen Akteuren im wahrsten Sinne des Wortes über die Schulter. Ich beobachte also quasi durch die Brille von Schülerinnen und Schülern, Künstlerinnen und Künstlern sowie pädagogischen Begleitern. Dabei hat sich für mich eine fragende Grundhaltung bewährt: Was tut die jeweilige Person, wie geht sie vor, was fühlt oder denkt sie dabei? Hieraus ergeben sich möglicherweise Impulse für erste Dialoge mit den Akteuren. Andere Beobachtungen und Fragestellungen notiere ich, um später darauf im gemeinsamen Gespräch zurückzukommen. Natürlich nehme ich als Kulturagentin den Akteuren die selbst motivierte und selbstbestimmte Eigenreflexion damit nicht aus der Hand und schon gar nicht erhebe ich mich über diese; ich verstehe meine Rolle hier eher als eines Motors und Katalysators von Reflexionsprozessen. Unterstützend kommt dabei zum Tragen, dass die Reflexion der eigenen Tätigkeit zum Selbstverständnis der Kulturagentenrolle gehört und im Modellprogramm entsprechend verankert ist. Kulturagentinnen und Kulturagenten werfen also Fragen und Themen auf, fokussieren, vernetzen die Akteure und regen nicht zuletzt auch einen Qualitätsdiskurs an.

Pringle bezieht sich in ihrem Text auf zwei Säulen der Reflexion nach Donald Schön: „reflection-in-action“ und „reflection-on-action“. Sie unterscheidet damit Reflexion als ein in der künstlerischen Arbeit implementiertes Vorgehen (Prozessbezug) von einer Reflexion über das Ergebnis dieses Prozesses. Wenn Schule über künstlerische Prozesse reflektiert, dann geschieht dies in der Regel ergebnisorientiert – beispielsweise im Rahmen von Notenvergaben, also einer Facette von „reflection-on-action“. Reflexionsberatung zeigt auf, welche weiteren Formen von Reflexion (in- und on-action) wichtige Bestandteile einer nachhaltigen und vor allen Dingen fortgeschriebenen Reflexionskultur sind. Dazu ist es unabdingbar, Reflexion als festen Bestandteil künstlerischer Kooperationsprojekte bereits in der Planung festzuschreiben. Nur so wird es möglich, die von Pringle aufgezeigten Fehlstellen zu füllen, nämlich Zeitressourcen zu generieren wie auch Übung und damit vergleichbare Reflexion, und einen entsprechenden Transfer zu ermöglichen.

In meiner Praxis hat es sich bewährt, Reflexionsräume sichtbar zu machen, also Raum und Zeit für den Reflexionsprozess genau zu benennen und einzuplanen. Bei längerfristigen Projekten gelang mir das sehr gut, indem ich zum Beispiel an das Ende einer jeden künstlerischen Arbeitsphase eine „Denk-Nach-Pause“ als Ritual einführte. Um die Entwicklungen verfolgen zu können, hat es sich für mich als Kulturagentin bei langfristigen Projekten in der Zusammenarbeit mit Schule und externen Partnern außerdem bewährt, regelmäßige Projekttreffen vorzubereiten. Als wichtig erwiesen sich dabei die Besuche in den Projekten. Bei solchen Hospitationen nutzen – gerade in der Anfangsphase des Programms – Lehrerinnen und Lehrer und auch Künstlerinnen und Künstler gern die Gelegenheit, mich auf Stolpersteine in der Projektdurchführung hinzuweisen. Gemeinsam wurde nach einem Umgang mit den sich im Projektzusammenhang ergebenden Schwierigkeiten gesucht, und meist konnten dann auch schnell Lösungen gefunden werden.

Unabhängig von den Reflexionszeiten innerhalb der künstlerischen Prozesse bzw. während laufender Projekte haben sich speziell geplante Reflexionstreffen, wie solche am Ende eines Projekts, als sehr gewinnbringend erwiesen. Da für derartige Treffen, auch wenn sie längerfristig eingeplant waren, meist nur kleine Zeitfenster von ein oder zwei Schulstunden zur

Verfügung standen, war es mir wichtig, diese Reflexionstreffen gut vorzubereiten. Da ich als Kulturagentin mit allen Akteuren (Schülerinnen und Schülern, Kunstschaffenden, Kunstvermittelnden, Lehrkräften) in den Projekten sowie den im Hintergrund relevanten Personen (Kulturbeauftragte, Schulleitung, Institutionsvertretern) in Kontakt stand, lag es nahe, die Planung der Reflexionstreffen zu übernehmen. Dabei hat es sich bewährt, die Methoden jeweils an das spezielle künstlerische Projekt anzupassen.



So baute ich als Kulturagentin auf Basis meiner Fachkenntnis aller beteiligten Systeme die Ebenen in die Reflexion ein, die Lehrerinnen und Lehrer normalerweise nicht im Blickfeld haben. So zum Beispiel die Fragestellung, ob der konzeptionelle Ansatz des Kulturpartners transportiert wurde und ob es darum überhaupt gehen sollte. Oder auch die Frage, welche gegenseitigen Erwartungen eventuell nicht erfüllt werden konnten und woran das gelegen haben könnte. Ob etwa die Öffentlichkeitsarbeit im Sinne aller Partner gelungen war. Aber auch, was voneinander gelernt wurde und was vielleicht bei zukünftigen Prozessen noch besser gemacht werden könnte. Im Idealfall sollten – zum Beispiel in einer projektabschluss-

henden Reflexionsrunde – alle relevanten Vertreter der kooperierenden Partner mit am Tisch sitzen. In der Praxis erwies sich dies jedoch zumeist als unrealistisch.

Meine Erfahrung zeigt, dass es in den Kooperationsprojekten im Kulturagentenprogramm gut möglich war, die unmittelbar beteiligten Künstler, Projektlehrer sowie den/die Kulturbeauftragte/n an einen Tisch (meistens in der Schule) zu bringen. Die häufig vorwiegend planerisch involvierten Vertreter der Kulturinstitution selbst mussten jedoch meistens separat eingebunden werden. Hier habe ich dann entweder allein oder gemeinsam mit der/dem Kulturbeauftragten zusätzliche Gespräche geführt, die in der Regel in der Kulturinstitution stattfanden. Feststellen lässt sich, dass die Herausforderungen an die Reflexion von Projekten natürlich mit wachsender Projektgröße zunehmen. So zeigte sich, dass bei Projekten mit mehreren beteiligten Schulen und verschiedenen Kulturpartnern genaue Absprachen über Rollen und Zuständigkeiten innerhalb der Projektorganisation auch in Hinblick auf die Reflexion überaus wichtig waren. Gerade bei komplexen Projektstrukturen sehe ich mich in der Rolle einer Reflexionsmanagerin, die nicht nur die unterschiedlichen Themenfelder und Bedarfe für Reflexion erkennt bzw. mit den Akteuren benennt, sondern auch die jeweils dazu passenden Akteure zusammenbringt, die entsprechenden Reflexionsprozesse begleitet, um schließlich die Ergebnisse wieder zusammenzuführen und für alle Akteure gleichermaßen verfügbar zu machen.

VON DER REFLEXION ÜBER DIE ERKENNTNIS ZUM TRANSFER

Die Reflexion eines Projektes beginnt schon bei der Planung: Die Benennung von Zielen, die mit dem Projekt erreicht werden sollen, sind die ersten inhaltlichen Anker für nachfolgende Reflexionsprozesse. Diese wie Schleifen in den Projektverlauf einzuplanen, hat sich in der Praxis als hilfreich erwiesen. Geeignete Methoden werden jeweils passend zur Art des Projekts ausgewählt, auch künstlerische Verfahren können zum Einsatz kommen. Entscheidend ist zunächst, Erfahrungen und Erkenntnisse aus den künstlerischen Prozessen festzuhalten – und zwar positive wie negative –, sodass später, beispielsweise in der Projektauswertung, Gelingensbedingungen und auch Stolpersteine benannt werden können. Das Sichern

von Erkenntnissen im Verlauf der Projektarbeit kann zum Beispiel in ästhetischen Tagebüchern oder Logbüchern geschehen.

Der Auswertung der Projektarbeit – also nach Pringle „reflection-on-action“ – am Ende einer Prozessphase oder des gesamten Projekts kommt eine zentrale Bedeutung zu, insbesondere dann, wenn die Projektarbeit verstetigt werden soll. Der Austausch über Erfahrungen, Erkenntnisse, Ergebnisse und Wirkungen der künstlerischen Arbeit ist dabei der erste wichtige Schritt – auch im Sinne eines Lernprozesses der involvierten Akteure. Damit auch andere vom Erkenntnisgewinn profitieren können – also beispielsweise die Gruppe, die das Projekt im nächsten Schuljahr durchführen wird –, ist es anschließend entscheidend, die Lernerfahrungen und Erkenntnisse zusammenzufassen, sichtbar zu machen und ihren Transfer sicherzustellen.

In der Schule liegt jedoch oftmals in Bezug auf die Phasen der Ergebnissicherung und des Transfers ein Defizit vor: Man tauscht sich zwar über die Erfahrungen in Projekten aus und generiert darüber wichtige Erkenntnisse, allerdings bleiben diese dann häufig in der weiteren Praxis – zum Beispiel bei Folgeprojekten – auf der Strecke. Denn der Transfer – also die Weitergabe von relevanten Informationen und Erfahrungswerten – erfolgt nicht von selbst: Es braucht klare Zielvereinbarungen, wie mit den Erkenntnissen weiter umgegangen werden soll und wie die Verantwortlichkeiten verteilt werden. Wie und wo werden die Erkenntnisse gesichert, wer kümmert sich um ihren Transfer an Kollegen, und wie kann sichergestellt werden, dass Vereinbarungen auch umgesetzt werden? Diese und weitere Fragen, die auf unterschiedlichen Ebenen verhandelt und bearbeitet werden, bringe ich als Kulturagentin ein – ob in der Kultursteuergruppe, im Gespräch mit dem/der Kulturbeauftragten oder auch auf Leitungsebene. Dabei habe ich nicht nur die notwendigen Arbeitsschritte dieser Transferphase im Blick, sondern kann aus meiner Kenntnis der jeweils spezifischen systemischen Bedingungen heraus auch entsprechende Anregungen für die Bearbeitung geben. Ob also wichtige Projekterfahrungen in Fachkonferenzen, Jahrgangsstufenteams oder vielleicht sogar auf Lehrer- oder Schulkonferenzebene eingebracht werden sollen, wie sie verschriftlicht beziehungsweise dokumentiert oder wie die Kulturpartner eingebunden werden. Bei all diesen Fragen sind Kulturagentinnen und Kulturagenten beratend tätig.

Die Erfahrungen nach vier Jahren im Modellprogramm zeigen, dass gerade diese Reflexions- und Transferphasen von besonderer Bedeutung hinsichtlich der Verstetigung von künstlerischen Projektaktivitäten sind. So zeigt sich immer wieder, dass Projekte, die über mehrere Jahre angelegt sind, nach jedem Durchlauf erneut kritisch reflektiert und auf ihr Verstetigungspotenzial hin befragt werden müssen. Es entsteht ein Kreislauf, in dem die Auswertung eines Projekts jeweils zum Ausgangspunkt des nächsten wird. Und selbst wenn nur vermeintliche Kleinigkeiten von Mal zu Mal verändert werden, so gilt es, diese immer wieder sichtbar zu machen, zu sichern und in die Systeme zurückzuspiegeln. Wichtig war mir, auch diese Feinjustierungen gemeinsam mit den Kulturbeauftragten und den anderen Akteuren und Gremien in weitere Projektplanungen bzw. idealerweise in den Kulturfahrplan der Schule einzubringen.

Bei aller Planbarkeit von Reflexion im Rahmen der allgemeinen Projektplanung ist jedoch gerade in künstlerischen Projekten eines für mich von unschätzbarem Wert: Offenheit und Flexibilität, also auch spontan und ungeplant innezuhalten und Räume für Reflexion – insbesondere Eigenreflexion – zu schaffen und zu nutzen.

HERAUSFORDERUNG KOOPERATION

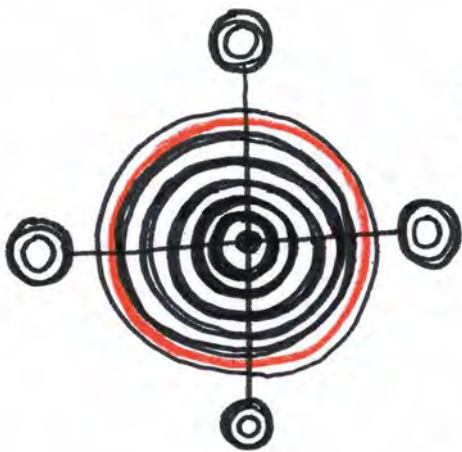
Für eine wirksame Reflexion ist unabdingbar, dass alle Beteiligten den Wert der Reflexion anerkennen und respektieren. Das bedeutet zugleich, auch zu sehen, dass die verschiedenen Kooperationspartner in diesen Prozessen unterschiedliche Anforderungen an bzw. ein unterschiedliches Verständnis von Reflexion mitbringen. So zeigt sich in der Praxis, dass Schulen beispielsweise oft andere Reflexionsschwerpunkte setzen als die beteiligten Künstler oder Kulturinstitutionen. So spielen in Schulen häufig Strukturaspekte – wie die Einbindung von Projekten in den Stundenplan – eine wichtige Rolle; in der Kulturinstitution hingegen Aspekte wie beispielsweise die Übertragbarkeit von Formaten in andere Vermittlungskontexte. Ein wichtiger Beitrag einer Kulturagentin oder eines Kulturagenten ist es hier nicht zuletzt, die Gemeinsamkeiten auszuloten und die unterschiedlichen Systeme zusammenzuführen. Daraus folgt auch, dass Reflexionsstandards für jedes Projekt neu individuell formuliert werden und geübt werden müssen. Mit wachsender Reflexionsübung fällt es allen Beteiligten zunehmend leichter, projektspezifische Anforderungsprofile an Reflexion zu formulieren.

FAZIT

Eine nachhaltige Reflexion ist meiner Ansicht nach nur möglich, wenn die beteiligten Partner sie als wertvollen Bestandteil des Prozesses anerkennen und ausreichend in die Planung des Projekts mit einbeziehen. Sinnvoll ist, vor Beginn des Projekts einen Kriterienkatalog für Reflexion abzustimmen, der konkret aufzeigt, was auf welcher Ebene (beispielsweise Inhalt, Struktur, Beziehung) wie reflektiert werden sollte. Erst wenn ein solches strukturiertes Vorgehen etabliert wird, ergibt sich die Chance, Reflexion im schulischen Alltag zu verankern und verschiedene künstlerische Prozesse auch vergleichend zu analysieren. Zugleich gilt es, sich dabei eine „kreative Offenheit“ zu bewahren, die es möglich macht, während eines künstlerischen Projekts auf lebendiges Gestalten reagieren zu können – gerade hier lässt sich nicht alles planen, organisieren und bis ins Detail vorherbestimmen. ←

* Kulturredakteurin in Nordrhein-Westfalen

- 1 Vgl. Pringle, Emily: „Der Wert der Reflexion“, in diesem Modul S. 205–209.
- 2 Die W-Fragen in der Projektreflexion:
 - a. Was will ich wissen/erfragen? (Beispielsweise welche Bereiche (Inhalt, Organisation, Beziehung) will ich näher hinterfragen?).
 - b. Wer will von wem etwas erfahren? (Lehrer von Schülern, Kulturinstitution von Schule, Schüler von Künstlern oder ähnlich).
 - c. Wann frage ich? (Reflexion während des Prozesses, nach einzelnen Projektterminen, nach längeren Phasen, zum Abschluss eines Projekts? Einmaliges oder regelmäßiges Feedback?).
 - d. Wie viel Zeit habe ich? (Welche Zeit kann/soll für Feedback eingeplant werden, und welche Ressourcen stehen für Vorbereitung und Durchführung zur Verfügung?).
 - e. Wie frage ich? (Welche Methode bietet sich unter Berücksichtigung der zuvor genannten Punkte an?).







ANHANG

MATERIALIEN UND ARBEITSHILFEN AUS DEM MODELLPROGRAMM „KULTURAGENTEN FÜR KREATIVE SCHULEN“

— Im Verlauf des Kulturagentenprogramms wurden zahlreiche Arbeitshilfen für Schulen, Kulturinstitutionen und weitere Akteure an der Schnittstelle von Kultur und Bildung entwickelt. Die Arbeitstools sind aus den Erfahrungen aus dem Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ abgeleitet und wurden in Zusammenarbeit mit den Kulturagentinnen und Kulturagenten und den Länderbüros von der Geschäftsstelle des Kulturagentenprogramms entwickelt. Sie dienen als Anregungen und geben Praktikerinnen und Praktikern Tipps bei der Vorbereitung, Durchführung, Organisation und Reflexion von Projekten, Kooperationen, der Erstellung von Kulturfahrplänen, der Öffentlichkeitsarbeit und der kulturellen Profilbildung von Schulen.

Alle Materialien und Arbeitshilfen aus dem Kulturagentenprogramm sind als pdf abrufbar unter:

WWW.PUBLIKATION.KULTURAGENTEN-PROGRAMM.DE/MATERIALIEN.HTML

MATERIALIEN ZUR KULTURELLEN SCHULENTWICKLUNG

- ▶ „Was tun? Durch Kunst und Kultur Schule verändern – Anregungen zur kulturellen Profilbildung von Schulen“
- ▶ „Schritt für Schritt zum Kulturfahrplan – Prozessbegleitung bei der Erstellung und Fortschreibung eines Kulturfahrplans“
- ▶ „Auf dem Weg zum Kulturfahrplan – Arbeitshilfe zur Verankerung kultureller Bildung in der Schule“

MATERIALIEN ZUM AUFBAU VON KOOPERATIONEN

- ▶ „Schritt für Schritt zur Kooperation – Prozessbegleitung von Kooperationen zwischen Schulen und Kulturpartnern“



- ▶ „Wer passt zu uns? – Recherchehilfe für die Auswahl von Kulturpartnern“
- ▶ „Guten Tag, wir möchten gerne mit Ihnen zusammenarbeiten! – Kooperationen zwischen Schulen und Kulturpartnern: Leitfaden für Kennenlerngespräche“

MATERIAL ZUR PLANUNG, DURCHFÜHRUNG UND REFLEXION VON PROJEKTEN

- ▶ „Schritt für Schritt zum künstlerischen Projekt – Prozessbegleitung bei künstlerischen Projekten in Zusammenarbeit von Schulen und Kulturpartnern“
- ▶ „Gut bedacht, gut gemacht! – Arbeitshilfe für die Planung und Durchführung künstlerischer Projekte an Schulen“
- ▶ „Zeit zum Fragenstellen – Arbeitshilfe zur Reflexion künstlerischer Projekte und Aktivitäten an Schulen“

MATERIALIEN ZUR PRESSE- UND ÖFFENTLICHKEITSARBEIT

- ▶ „Schritt für Schritt in die Öffentlichkeit – Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für kulturelle Projekte an Schulen“
- ▶ „Fragenkatalog für die Organisation der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit künstlerischer Schulaktivitäten“



WWW.PUBLIKATION.KULTURAGENTEN-PROGRAMM.DE/MATERIALIEN.HTML

AUTORINNEN UND AUTOREN

Edeltraud Awick* ist Lehrerin, Sozialpädagogin und Beraterin für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Von 1984 bis 1989 absolvierte sie ein Diplomlehrerstudium für Germanistik/Kunst und arbeitete danach im Bereich der Museumspädagogik, der Jugendhilfe und studierte Sozialpädagogik. Seit 1999 ist sie in Thüringen Lehrerin und organisierte Schulausstellungen, Literatur- und Kunstaktionen, gründete das „Netzwerk Lesen“ des Unstrut-Hainich-Kreises mit und war Setkoordinatorin für „ProLesen“. Sie unterstützte und vernetzte themenbezogen und individuell Schulen und bildete Lehrer fort. Das eigene künstlerische Arbeiten in Malerei, Grafik und Plastik ist ihr ein inneres Bedürfnis. Von 2012 bis 2015 begleitete sie als Kulturagentin die Staatliche Regelschule Gräfinau-Angstedt, die Staatliche Regelschule „Heinrich Hertz“ Ilmenau und die Staatliche Regelschule „Ludwig Bechstein“ Arnstadt.

Carolyn Berendts* ist Diplom-Kulturwissenschaftlerin und Médiatrice culturelle des Arts. Über die Agentur „Next Interkulturelle Projekte“ Mitarbeit im Vermittlungsprogramm des HKW Berlin. Im Anschluss wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Kulturpolitik der Universität Hildesheim. Von 2011 bis 2015 begleitete sie als Kulturagentin in Berlin Trepow-Köpenick die Anna-Seghers-Schule, die Grünauer Schule und die Sophie-Brahe-Schule. Fortlaufende Tätigkeit als freiberufliche Moderatorin, Trainerin und systemische Coachin.

Susanne Bosch ist Künstlerin, Kunstforschende und lehrt. Sie erhielt 2012 einen PhD zum Thema der partizipatorischen Kunst im öffentlichen Raum. Von 2007 bis 2012 leitete sie zusammen mit Dan Shipsides den MA Art in Public an der Ulster University in Belfast. Sie arbeitet überwiegend im öffentlichen Raum und bearbeitet Langzeitfragen, die sich mit kreativen Auseinandersetzungen um Demokratiebegriffe beschäftigen. Das beinhaltet unter anderem Arbeiten um Geld, Migration, Überleben, Arbeit, gesellschaftliche

Visionen und Beteiligungsmodelle. Formal benutzt sie orts- und situationspezifische Interventionen, Installationen, Video, Zeichnung, Audio, dialogische Arbeiten, aber auch Formate wie Schreiben, Sprechen, Zuhören, Workshops, Seminare und Open-Space-Konferenzen. Web: www.susannebosch.de.

Paul Collard ist Geschäftsführer von Creativity, Culture and Education (CCE) und Verantwortlicher für das Britische Programm „Creative Partnerships“. Web: www.creativitycultureeducation.org.

Constanze Eckert ist Leiterin der Akademie im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“. Als Künstlerin und Kunstvermittlerin, M. A., ist sie seit vielen Jahren in unterschiedlichen Rollen und Funktionen an den Rändern von Kunst- und Bildungssystem verortet. Diplom in Kunsttherapie, -pädagogik, FH Ottersberg; MA am Institut für Kunst im Kontext, UdK Berlin; Gaststudium am Research Center for Contextual, Public and Commemorative Art, University of the West of England, Bristol. Mitbegründerin von arttransponder e.V., Berlin. Neben künstlerischen Vermittlungsprojekten, Lehraufträgen und Fortbildungen für Lehrerinnen/Lehrer und Künstlerinnen/Künstler war sie z.B. als künstlerisch-wissenschaftliche Begleitforscherin im Modellversuch „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“ des Landesverbandes der Kunstschulen Niedersachsen e.V. (2005 bis 2007) tätig. Gemeinsam mit Anna Zosik gründete sie 2008 in Berlin „eck_ik büro für arbeit mit kunst“.

Dr. Ralf Eger* ist Regisseur und promovierter Ingenieur. Ihn fasziniert das Musiktheater als Gesamtkunstform, das er als Medium begreift, um sowohl mit Künstlern als auch mit Schülern spartenübergreifend und prozessorientiert zu arbeiten. Von 2011 bis 2015 betreute er als Kulturagent Projekte und Schulen in Hamburg (Stadtteilschulen Süderelbe und Fischbek-Falkenberg sowie Goethe-Schule-Harburg) und Baden-Baden

(Realschule, Theodor-Heuss-Schule und Werkrealschule Lichtental). Er arbeitet für Bühne und Rundfunk, leitete mehrere Chorprojekte und hat daraus ein Coachingangebot für Unternehmen entwickelt.

Heinz Gniostko ist Dozent an der Universität Duisburg-Essen in der Fakultät Bildungswissenschaften mit dem Lehrschwerpunkt Schulentwicklung und Mitglied im wissenschaftlichen Beirat des Green-Instituts Rhein-Ruhr. Er arbeitet als freiberuflicher Schulentwicklungsberater. Ab 1993 baute er die profilorientierte Gymnasiale Oberstufe der Hulda-Pankok-Gesamtschule in Düsseldorf auf. 1996 übernahm er die Leitung der Hulda-Pankok-Gesamtschule und entwickelte dort ein integratives Schulkonzept für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen. Von 2009 bis 2012 war er als leitender Regierungsschuldirektor bei der Bezirksregierung Düsseldorf mit der Generalie Inklusion und Schulentwicklung tätig.

Yara Hackstein* ist ausgebildete Kunst- und Musikpädagogin sowie Journalistin. Sie war unter anderem an einem Musiktheater und an verschiedenen Schulen künstlerisch und pädagogisch tätig. Als Journalistin leitete sie mehrere Jahre einen privaten Hörfunksender und schrieb zahlreiche Sachbücher. Außerdem ist sie als Beraterin und Moderatorin tätig; sie konzipiert, organisiert und leitet Fortbildungen und Workshops in den Themenfeldern Kommunikation, Öffentlichkeitsarbeit und PR. Ein Schwerpunkt ihrer Arbeit als Kulturagentin ist das Feld der Reflexion in künstlerischen Kooperationsprojekten. Von 2011 bis 2015 begleitete sie in dieser Funktion die Waldschule Kinderhaus, die Geschwister-Scholl-Realschule und die Uppenbergschule in Münster.

Birgitta Heller* ist Schauspielerin und Regisseurin. Sie hat 20 Jahre lang zwei soziokulturelle spartenübergreifende Kulturzentren in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen als Geschäftsführerin geleitet. Von 2011 bis 2015 betreute sie als Kulturagentin im Schulnetzwerk Krefeld das Fichte-Gymnasium, die Gesamtschule Kaiserplatz und die Realschule Oppum. Interimsmäßig betreute sie zusätzlich die Justus-von-Liebig-Schule, Moers.

Alexander Henschel studierte Philosophie, Erziehungswissenschaften, freie Kunst und Kunstpädagogik in Mannheim und Halle/Saale. Seitdem ist er als freiberuflicher Künstler und Kunstvermittler in Theorie und Praxis tätig und arbeitete u.a. als Kunstver-

mittler auf der documenta 12. Als wissenschaftlicher Mitarbeiter arbeitete er 2008 bis 2010 am Institut für Kulturpolitik der Universität Hildesheim und seit 2010 am Seminar für Kunst, Kunstgeschichte und Kunstpädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Kunstvermittlung als ästhetische bzw. als kritische Praxis. Er promoviert derzeit – betreut von Eva Sturm und Carmen Mörsch – zum Thema „Was heißt hier Vermittlung? Eine Topologie des Vermittlungsbegriffs im Spannungsfeld zwischen Kunst und ihrem Publikum.“

Nils Hoheußle* ist Soziologe, Kulturwissenschaftler und Künstler (M. A.). Er arbeitet seit vielen Jahren als Grafiker, freier Künstler und als Dozent für Kunst und kulturelle Bildung an Schulen, Kunstschulen, Jugendkunstschulen, Volkshochschulen und Hochschulen. Von 2011 bis 2015 begleitete er als Kulturagent im Schulnetzwerk Schwetzingen/Ketsch in Baden-Württemberg die Comeniuschule, die Kurt-Waibel-Schule und die Neurotschule, Ketsch.

Thanassis Kalaitzis* wurde 1966 als Kind griechischer Bürgerkriegsflüchtlinge in Leipzig geboren. 1981 siedelte er nach West-Berlin über. Er schloss eine Ausbildung zum Röntgenassistenten und ein Studium der Germanistik und Anglistik in Berlin ab. Er arbeitete mehrere Jahre als Radio- und Printjournalist. Seit über sieben Jahren ist er als Projektmanager in der kulturellen Bildung in Berlin tätig. Er ist systemischer Coach und Supervisor sowie Teil des AutorInnenquartetts MischMash. Als Kulturagent begleitete er von 2011 bis 2015 die Berliner Alfred-Nobel-Schule (ISS), Hermann-von-Helmholtz-Schule (ISS) und die Janusz-Korczak-Grundschule.

Anne Krause* ist Diplom-Kulturwissenschaftlerin und Kunstvermittlerin. Sie hat unter anderem das Programm „Lokale Liaison – Kunstvermittlung im Kunstverein Wolfsburg“ erstmalig konzipiert und über mehrere Jahre umgesetzt (2010 Nominierung für den BKM-Preis Kulturelle Bildung). Sie war als Prozessbegleiterin für das Modellprogramm „Kunstvermittlung in Niedersächsischen Kunstvereinen“ tätig und gehörte zum Team der Begleitforschung von „ZOOM: Berliner Patenschaften Künste & Schule“. In Zusammenarbeit mit der Abteilung Bildung und Vermittlung der Nationalgalerie im Hamburger Bahnhof – Museum für Gegenwart – Berlin hat sie den Museumsbegleiter für Kinder „EXTRA FÜR DICH“ realisiert. Von 2011 bis 2015 begleitete sie als Kulturagentin im Berliner Bezirk Mitte die

Erika-Mann-Grundschule, die Herbert-Hoover-Schule (ISS) und die Wedding-Schule (Grundschule).

Thomas Kümmel* ist durch seine langjährige Tätigkeit als Tierpräparator an der Martin-Luther-Universität Halle sowie sein anschließendes Studium der Malerei/ Grafik an der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle über Jahrzehnte in unterschiedlichsten kulturellen Kontexten aktiv. Als Künstler ist er vorrangig im Feld der Fotografie unterwegs, sein bevorzugtes Arbeitsfeld ist mittlerweile die Zusammenarbeit mit Schulen und Kulturinstitutionen. Von 2011 bis 2015 begleitete er als Kulturagent für das Schulnetzwerk Mühlhausen die Staatliche Gemeinschaftsschule Hüpstedt „Dünwaldschule“, die Staatliche Gemeinschaftsschule Rodeberg und die Staatliche Regelschule Menteroda.

Prof. Dr. Paul Mecheril lehrt am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und ist Direktor des Center for Migration, Education and Cultural Studies. Schwerpunkt seines Lehr- und Forschungsinteresses: Migrationspädagogik, Pädagogische Professionalität, Differenz/Dominanz und Bildung, method(olog)ische Fragen der Interpretation. www.uni-oldenburg.de.

Prof. Carmen Mörsch ist Leiterin des Institute for Art Education (IAE) der Zürcher Hochschule der Künste. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kunstvermittlung als kritische und künstlerische Praxis sowie Geschichte der Kunstvermittlung. Seit 1995 Projekte, Publikationen und Forschung in der Kunstvermittlung und kulturellen Bildung. Von 2004 bis 2008 Juniorprofessorin für Materielle Kultur und ihre Didaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Forschungsprojekte gefördert unter anderem vom Schweizer Nationalfonds und vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation und in Modellprojekten des BMBF. Wissenschaftliche Begleitungen, Studien und Evaluationen unter anderem im Auftrag der documenta 12, der Pro Helvetia, des Goethe Instituts Johannesburg und für die Kulturabteilungen verschiedener Schweizer Kantone. Mitglied des internationalen Netzwerks „Another Roadmap for Arts Education“. Web: <http://iae.zhdk.ch>, <http://another.zhdk.ch/>.

Michael J. Müller* ist Schauspieler, Kommunikations- und Kulturmanager (M.A.). Er hat sieben Jahre an verschiedenen Theatern in Deutschland gearbeitet unter anderem am Theater an der Parkaue, dem Maxim Gorki Theater in Berlin, dem Chawwerusch Theater in

Herxheim in der Pfalz und zuletzt am Theater Konstanz. Daneben arbeitet er kontinuierlich mit Kindern und Jugendlichen an verschiedenen Schulen und ist Dozent im Lernlabor für künstlerisches und implizites Wissen an der Zeppelin Universität in Friedrichshafen. Mit forschersicher Neugier beschäftigt er sich wissenschaftlich mit Prozessen der Wissensgenerierung durch künstlerische Praxis in Personalentwicklung und Bildung. Von 2013 bis 2015 betreute er als Kulturagent im Schulnetzwerk Konstanz die Gebhardschule, die Geschwister-Scholl-Schule und die Mädchenschule Zoffingen.

Julia Münz* ist Künstlerin und Kunstvermittlerin. Ihre künstlerischen Lieblingsdisziplinen sind Fabelgraphie – zeichnerische Erkundung zwischen Bild- und Sprachraum und Urbis Spatibus – Interventionen im öffentlichen Raum mit partizipativen Charakter. Neben ihrer künstlerischen Praxis im In- und Ausland hat sie auch als Kuratorin, Workshopleiterin für Kinder und Jugendliche und als persönliche Assistentin von Dr. Fu gearbeitet. Von 2011 bis 2015 begleitete sie als Kulturagentin die Brüder-Grimm-Schule, die Stadtteilschule Horn und die Stadtteilschule Mümmelmannsberg.

Johanna Niedermüller* ist Schauspielerin, Theaterpädagogin (BuT), Regisseurin. Seit 1995 Schauspieldozentin an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. Seit 1998 Sprecherin (SWR, ARTE). 1999 Gründung des freien Theaterlabels TARTproduktion. 2009 Sonderpreis für eine herausragende Gesamtleistung (Stuttgarter Theaterpreis). Von 2012 bis 2015 begleitet sie als Kulturagentin im Schulnetzwerk Stuttgart die Berger Schule, die Grund- und Werkrealschule Ostheim und die Realschule Ostheim. Seit 2014 Masterstudium „Kulturelle Bildung an Schulen“ an der Philipps Universität Marburg.

Prof. Dr. Ute Pinkert ist Professorin für Theaterpädagogik am Institut für Theaterpädagogik der Universität der Künste Berlin. Sie studierte Germanistik und Theaterwissenschaften in Leipzig, arbeitete als Dramaturgin und Theaterpädagogin sowie im Bereich Ästhetische Praxis an der FH Potsdam und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Forschungsschwerpunkte: zeitgenössisches Theater mit nichtprofessionellen Akteurinnen und Akteuren, historische und gegenwärtige Konzeptionen der Theaterpädagogik.

Dr. Emily Pringle ist Bildende Künstlerin und hat viele Jahre als Künstlerin, Vermittlerin, Beraterin und For-

scherein in verschiedenen kulturellen Zusammenhängen in Großbritannien und international gearbeitet. Ihr besonderes Interesse gilt der Rolle von Künstlerinnen und Künstlern in Bildungszusammenhängen und der Entwicklung von kreativen Forschungs- und Evaluierungsmodellen. Veröffentlichungen u.a. „What’s with the Artist? Researching Practice with Visual Arts Practitioners“, in: *Researching Creative Learning Methods and Issues* (2011) und „The Gallery as a site for Creative Learning“, in: *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (2011). Zurzeit ist sie Leiterin des Bereichs „Learning Practice and Research“ an der Tate Gallery, London, wo sie für die strategische Programmentwicklung sowie Forschung und Evaluation zuständig ist.

Eva Randelzhofer* ist Künstlerin und Kunstvermittlerin, lebt und arbeitet in Berlin. In ihrer Arbeit entwickelt sie kreative Systeme. Diese können die Form von Malerei, Installation, Intervention oder partizipativen Workshopformaten annehmen. Sie entwickelte ortsspezifische partizipative Projekte, die sowohl die Geschichte eines Ortes spiegeln, als auch ungenutzte Ressourcen und Potenziale vor Ort aktivieren. Von 2011 bis 2015 begleitete sie als Kulturagentin die Hagenbeck-Schule, die Marcel-Breuer-Schule und die Reinhold-Burger-Schule in Berlin-Pankow.
Web: www.evarandelzhofer.com.

Kerstin Schaefer* ist Bildende Künstlerin (Malerei/Grafik/Performance). Sie hat an der HfBK Dresden Freie Kunst mit Schwerpunkt Malerei/Grafik studiert und dort 2006 ihr Graduiertenstudium als Meister-schülerin für übergreifendes künstlerisches Arbeiten abgeschlossen. Sie stellt regelmäßig aus, war Stipendiatin im In- und Ausland, ist lokale Netzwerkerin bei FUKS (Freie Unabhängige Künstler Stuttgart), organisiert seit vielen Jahren Kunstprojekte mit Künstlerkollegen – auch speziell für Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Menschen mit speziellem Förderbedarf – auch mit dem Schwerpunkt Kunstvermittlung durch das Arbeiten mit Profis. Von 2013 bis 2015 begleitete sie als Kulturagentin die Immanuel-Kant-Realschule Leinfelden-Echterdingen, die Ludwig-Uhland-Schule GWRS, die Leinfelden-Echterdingen und Werkrealschule Bildungszentrum Seefälle, Filderstadt.
Web: www.kerstinschaefer.com.

Michaela Schlagenwerth* ist Tanzkritikerin der Berliner Zeitung, schreibt Reportagen und macht Radiofeatures. Sie studierte Theaterwissenschaft und Germanistik (M.A.) an der Freien Universität Berlin. 2012

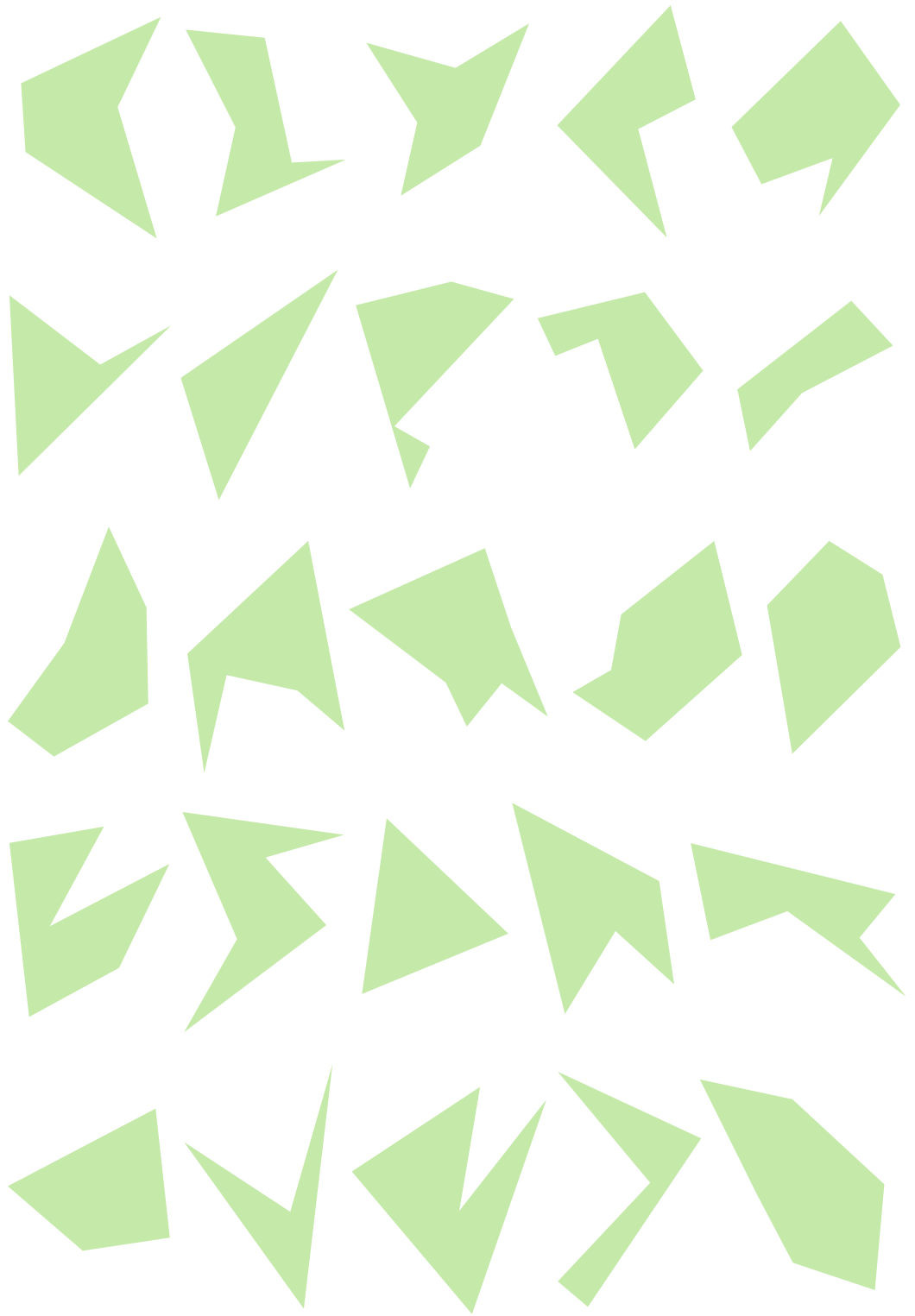
erschien ihre Publikation „Nahaufnahme Sasha Waltz. Gespräche mit Michaela Schlagenwerth“ im Alexander Verlag Berlin. Von 2011 bis 2015 begleitete sie als Kulturagentin die Carl-von-Ossietzky-Schule, die Hector-Peterson-Schule und die Lina-Morgenstern-Schule in Berlin-Kreuzberg.

Prof. Dr. Nora Sternfeld ist Professorin für Curating and Mediating Art an der Aalto University in Helsinki. Sie ist Teil des Wiener Büros trafo.K, das an Forschungs- und Vermittlungsprojekten an der Schnittstelle von Bildung, Kunst und kritischer Wissensproduktion arbeitet. Weiter ist sie im Leitungsteam des /ecm – educating, curating, managing – Masterlehrgang für Ausstellungstheorie und -praxis an der Universität für angewandte Kunst Wien sowie im Kernteam des Netzwerks schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis. Darüber hinaus ist sie als Teil von Freethought – eine Plattform für Forschung, Bildung und Produktion (mit Irit Rogoff, Stefano Harney, Adrian Heathfield, Mao Mollona und Louis Moreno). In diesem Zusammenhang ist sie eine der Kurator_innen der Bergen Assembly 2016.

Julia Strobel* war nach dem Studium der Literaturwissenschaft, Geschichte und Kunstgeschichte in Münster und Berlin über vier Jahre in der niedersächsischen Landeskulturstiftung als Referentin für die Förderbereiche Museen, Kunst, Theater und Soziokultur verantwortlich. Dadurch ist sie nicht nur Expertin für inhaltliche Fragestellungen in der kulturellen Bildung, sondern auch für alle Aspekte der Projektkonzeption, -entwicklung und -finanzierung. Als ausgebildete Mediatorin bringt sie kommunikative Kompetenzen in ihr berufliches Spektrum mit ein. Von 2011 bis 2015 begleitete sie als Kulturagentin im Schulnetzwerk Eimsbüttel die Stadtteilschulen Eidelstedt, Niendorf und Stellingen.

Matthias Vogel* ist Jurist und Filmemacher. Als Drehbuchautor und Regisseur von Kurzfilmen wurde er auf zahlreichen internationalen Filmfestivals ausgezeichnet. Beides verbindet sich in einer mehr als zehnjährigen Arbeit der Filmvermittlung, u. a. als Betreiber eines kommunalen Kinos, beim Aufbau des größten regionalen Nachwuchsfestivals in Deutschland oder als freier Medienpädagoge in unterschiedlichen Projektformaten bundesweit. Von 2011 bis 2015 begleitete er als Kulturagent die Hamburger Erich Kästner Schule, die Stadtteilschule Alter Teichweg und die Stadtteilschule Winterhude.

* Kulturagentin/Kulturagent im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“



IMPRESSUM

Herausgeberin

Forum K&B GmbH

Sitz der Gesellschaft:

Huyssenallee 46

45128 Essen

Vertretungsberechtigte Geschäftsführung:

Sybille Linke und Florian Keller

Handelsregistereintrag: Amtsgericht Essen, HRB 23038

Geschäftsstelle des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“

Neue Promenade 6

10178 Berlin

Tel.: 030/20 21 563-10

info@kulturagenten-programm.de

www.kulturagenten-programm.de

Gesamtkonzept: Constanze Eckert, Sybille Linke

Konzeptionelle Mitarbeit und Redaktion: Kristin Bäßler, Anna Chrusciel, Constanze Eckert, Carina Herring,
Sybille Linke, Janja Marijanovic, Alexander Müller

Lektorat: Anna Chrusciel, Constanze Eckert, Carina Herring, Sybille Linke, Janja Marijanovic, Alexander Müller

Korrektorat: Dr. Antje Taffelt

Übersetzung (Emily Pringle, Paul Collard): Janja Marijanovic

Zeichnungen (außer auf S. 51 bis 55): Julia Münz, Kulturagentin in Hamburg

Publikationsmanagement: Carina Herring

Layout und Satz: pingundpong.de



www.kulturagenten-programm.de

kultur agenten } für kreative schulen

STIFTUNG
MERCATOR

KULTURSTIFTUNG
DES
BUNDES

Ein Modellprogramm der gemeinnützigen Forum K&B GmbH, initiiert und gefördert durch die Kulturstiftung des Bundes und die Stiftung Mercator in den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen in Zusammenarbeit mit den zuständigen Ministerien, der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., der conecco UG – Management städtischer Kultur und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung.