

Veröffentlicht auf kubi-online (<https://www.kubi-online.de>)

Schule als zentrales Einsatzfeld für künstlerische Interventionen in der Kulturellen Bildung

von **Kathrin Hohmaier**

Erscheinungsjahr: 2023 / 2022

Peer Reviewed

Stichwörter:

Künstler*innen in Schule | Künstlerische Interventionen | Schule | Professionalisierung | professionelles Selbstverständnis | Weiterbildung | Biographie | soziale Ungleichheit | Künstlerische Forschung | Kooperation

Abstract

Der vorliegende Beitrag entstand für Modul 5 des Zertifikatskurses „Künstlerische Interventionen in der Kulturellen Bildung“, den die Universität Hildesheim in Kooperation mit der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel im Jahr 2021/ 2022 umsetzte, und ist Teil dessen Curriculums (siehe [Mandel 2023](#)). Ausgehend von sechs Leitfragen – nach den eigenen schulischen Erfahrungen, Möglichkeiten und Mehrwert von künstlerischer Forschung und Arbeit in Schule, Wissen zu Rahmenbedingungen, Gestaltungsmöglichkeiten von Begegnungen und Interessen der unterschiedlichen Akteur*innen in Schule – trägt der Beitrag Erkenntnisse aus Forschung und Praxisprojekten der Kunst und Kulturellen Bildung zu diesen zusammen. Im Text werden immer wieder praxisorientierte Reflexionsfragen aufgeworfen, um Arbeit am eigenen professionellen Selbstverständnis zu ermöglichen. Grundlegend stützt sich der Beitrag auf Biographie- und Ungleichheitsforschung wie auf die soziale Verfasstheit künstlerischen Wissens und Handelns. Thematisiert werden u.a. künstlerische Forschung, Kinder und Jugendliche als Zielgruppe, Kooperation, Schulentwicklung, künstlerische Strategien, professionelles Selbstverständnis. Übergreifend wird dafür argumentiert, dass Künstler*innen in Schule ausgehend von ihrem künstlerischen Wissen und ihren künstlerischen Strategien, das eigene professionelle Selbstverständnis reflexiv weiterentwickeln.

Einleitung

„Schule ist ein System, ein Lebensabschnitt, ein Organismus. Schule ist zusammengesetzt aus räumlichen, zeitlichen und sozialen Ordnungen. Es gibt Turnhallen, Pausenhöfe, Lehrerzimmer und

*Schülerspinde, es gibt städtische Möbel und private Gegenstände, Physik-, Kunst- und Chemielehrmittelsammlungen, es gibt das Klingeln der Schulglocke, das Flüstern und Schreien der Schüler*innen, das laute und leise Sprechen der Lehrer*innen.“ (Hummel 2011, 13)*

Aus der Sicht der Künste ist Schule eine ambivalente und nicht ganz einfach zu fassende Institution – auf vielen Ebenen: Sie ist die zentrale Lebenswelt für Kinder und Jugendliche, in der sie Eigenständigkeit unabhängig vom Elternhaus erfahren können (vgl. Enderlein 2015), und durch die verbindlich geltende Schulpflicht gleichzeitig eine Art Zwangseinrichtung. Sie ist Ort der gesellschaftlichen Sozialisation und Integration im Aufwachsen und, in Bezug auf Foucault, gleichzeitig auch „Normierungsinstitution“. Sie ist bei aller Kritik, der Ort, an dem Kinder und Jugendliche aus Elternhäusern, die wenig Zugang zu den Künsten, Hochkultur und Kultureller Bildung haben, in Kontakt mit diesen kommen können (RFKB 2017a: 5). Und sie ist eines der wichtigsten Betätigungsfelder für Künstler*innen (vgl. Priller 2020: 42ff.), aber gleichzeitig aufgrund der unterschiedlichen Arbeits- und Organisationsformen eine Herausforderung für Freiberufler*innen und Freelancer*innen, gerade aus dem künstlerischen Feld. Künstler*innen und Schule werden oft als Antagonist*innen begriffen, die sich mit unterschiedlichen Zielen und Vorgehensweisen konträr gegenüberstehen: Auf der einen Seite stehen strukturiertes Vorgehen, zu erfüllende Lernziele, zu erlernende Kompetenzen, konkrete Pläne, einzuhaltende Regeln, ein fortlaufend möglichst reibungsloser Betrieb, Aufgaben, die in 45 Minuten passen, Bewertungen, Überprüfungen, und vieles mehr. Auf der anderen Seite der Wunsch, beispielsweise Ergebnisse dem Prozess unterzuordnen, Freiheit in der Gestaltung zu geben, Zeit und Raum zur Selbstverwirklichung, -erkenntnis und -bildung zu ermöglichen, Grenzübertretungen nicht nur zuzulassen, sondern zu forcieren, die Ideen und Autor*innenschaft der beteiligten Kinder und Jugendlichen zu achten, Beteiligung aller zu ermöglichen, Praktiken anders zu gestalten, (Abweichendem) Ausdruck zu ermöglichen, Regeln infrage zu stellen und kritisch zu spiegeln, offene Fragen zu stellen, keine eindeutigen Antworten zuzulassen. Diese Aufzählungen ließen sich beliebig weiterführen – hier das Paradigma der Freiheit der Kunst, dort der klare Auftrag zu vermittelnder Inhalte. Und auch wenn sich das System Schule und die Arbeit der Künstler*innen unversöhnlich gegenüberzustehen scheinen, werden doch Künste und Bildung eigentlich als existenziell miteinander verbunden betrachtet. Das ist zu großen Teilen den im deutschsprachigen Raum gepflegten Begriffen von „Bildung“ und „Kultur“ geschuldet, die stark miteinander verwoben sind: Kunst und Kultur bildet und Bildung bringt Kunst und Kultur hervor. In der Tradition Friedrich Schillers und Wilhelm von Humboldts wird Bildung als eine Veredelung des Menschen durch „Ausbildung des Empfindungsvermögens“ (Schiller 1962, 1795: 20) gedacht. Bildung wird immer auch als Enkulturation, also als Eingliederung in ein bestehendes kulturelles System mit seinen Traditionen verstanden. Dabei spielt Kunst eine tragende Rolle und ist demnach auch höchst anschlussfähig für das, was heute als Kulturelle Bildung bezeichnet wird. In der Tat ist es historisch-genealogisch natürlich umgekehrt: Der heute dominierende Begriff der Kulturellen Bildung hat sich ideengeschichtlich aus dem Verständnis einer „Bildung durch Kultur“ entwickelt und war in seinem Entstehen komplexen politischen Dynamiken unterworfen (siehe dazu z. B. Steigerwald 2019; Bollenbeck 1994). Claudia Steigerwald macht die aktuellen politischen Entwicklungen der Kulturellen Bildung maßgeblich an dem Einfluss der Neuen Kulturpolitik der 1970er-Jahre fest, die von einer reinen Kunstförderung auf eine Förderung von Kultur als Bildung umschwenkte (2019: 271). Wie nun konkret Künstler*innen mit Schule als Bildungsinstitution umgehen können, soll auf den folgenden Seiten aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden. Denn bei allen Unterschieden und Herausforderungen ergeben sich für alle Beteiligten vor allem Synergieeffekte und neue Möglichkeiten in einer Zusammenarbeit.

Leitfrage 1: Wie beeinflussen eigene schulische Erfahrungen die Sicht auf Potenzielle Kultureller Bildung in der Schule?

Eigene Biografie als Ressource und Reflexionsanlass

Die eigene Biografie bestimmt nachhaltig, wie wir die Welt wahrnehmen und darin handeln. Biografie ist ein komplexes Konstrukt vielfach miteinander verwobener Bedeutungslinien, die sich aus der eigenen Lebenszeit konstituieren und auf diese rückwirken. Subjekte als soziale Wesen entwickeln sich entlang ihrer Erfahrungen und darüber, wie diese interpretiert und verarbeitet werden (vgl. Schütz und Luckmann 2017). Man spricht hier auch von lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtungen (vgl. Schütze 1983: 285), die sich als Produkt der Wechselwirkungen zwischen sozialer Welt und Subjekt im Laufe des Lebens zu impliziten und expliziten Handlungsimperativen, zu Meinungen und Einstellungen, zu Praktiken, Zielen und Vermeidungsstrategien entwickeln. Die eigene Bildungsbiografie, das heißt die Erfahrungen die in Schule, aber auch im Umgang mit Lernaufgaben und -anforderungen außerhalb von Schule (Elternhaus und Peers) gemacht wurden, strukturiert somit auch, wie sich Schule nicht nur professionell angenähert, sondern auch, wie dort professionell gehandelt wird. Das biografisch aufgeschichtete Wissen hat große Bedeutung für die eigenen Professionalisierungsprozesse und Orientierungen im Feld (Völter 2018; Kunze 2011; Fabel-Lamla und Tiefel 2004; Kraul et al. 2002). Biografisches Wissen ist mit der Bildung eines professionellen Wissens und Habitus' verbunden und kann in Ausbildungs- und Professionalisierungsprozessen genutzt und so zu einem Teil professioneller (Selbst-)Reflexivität werden (vgl. Völter 2018: 482). So stellt Katharina Kunze fest, „[...] dass eine (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und den diesem zu Grunde liegenden Mustern eine Voraussetzung – wenn auch keine hinreichende Bedingung – darstellt, um in ein reflektiertes Verhältnis zum eigenen Erfahrungswissen zu treten und den Prozess der beruflichen Einsozialisation nicht als einen zu erleben, der sich gleichsam ‚hinter dem eigenen Rücken‘ vollzieht, sondern ihn als biographischen Prozess der Bildung eines professionellen Selbst zu rekonstruieren.“ (Kunze 2011: 27)

Damit werden selbst wieder Prozesse der „Biographisierung“ (Brose und Hildenbrand 1988; Alheit 2000) eingeleitet, indem die eigenen Lebenszusammenhänge interpretiert werden und ihnen Bedeutung zugeschrieben wird. Kurz, durch diese Prozesse erfolgen Standortbestimmungen des professionellen Selbst, die die eigene Beruflichkeit vorantreiben können. Beantwortet werden muss also individuell die Frage, wie es möglich ist, sich die eigene Biografie bewusst zu machen und zu reflektieren und diese aktiv als Ressource zu nutzen. Unabhängig davon, ob diese als positiv oder negativ gerahmt wird, ist es gewinnbringend für die eigene Professionalisierung, die gemachten Erfahrungen reflexiv weiterzuentwickeln. Dabei geht es in erster Linie darum, die eigenen Erfahrungen und Erlebnisse mit den dahinterstehenden Bedürfnissen, Werten und Glaubenssätzen zu verstehen: Warum bin ich (nicht) gerne in die Schule gegangen? Welche Bedürfnisse wurden (nicht) erfüllt? Welche Werte wurden durch ein bestimmtes Handeln verletzt oder bestärkt? In welchem Verhältnis stand das Erlebte zu im Elternhaus gelebten Glaubenssätzen? Welche Spannungen oder Synergien sind daraus entstanden? Welche Bedeutung hatte dies für den weiteren Verlauf meines Bildungsweges, für mein Verhältnis zu Kunst?

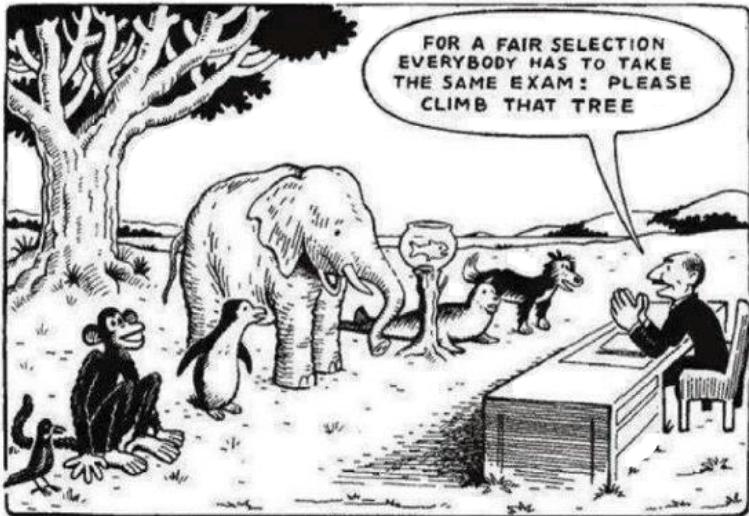
Anhand einer solchen Selbstbestimmung lässt sich verstehen, welche Rolle man selbst gerne in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, in Kultureller Bildung und in Schule einnehmen möchte, was die eigenen Anliegen sind, woran man anschließen und wovon man sich abgrenzen möchte.

Reflexion von Ungleichheitsdimensionen

Der Zugang zu Schule ist in Deutschland seit Jahrzehnten konstant schichtspezifisch verteilt. Das heißt, schulische Leistungen und Einstellungen zum schulischen Lernen werden vorwiegend durch das Elternhaus und das Herkunftsmilieu bestimmt und damit auch der Zugang zum Erwerbsleben, zu sozialer und kultureller Teilhabe (vgl. Böttcher 2021; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Retzar 2021/2020; El-Mafaalani 2020a). Schulische Bildung findet nicht „voraussetzungsfrei“ statt, sondern orientiert sich „im Sprachcode, in den Umgangsformen sowie den Erwartungshaltungen – eurozentristisch – an den Werten und Normen der Mittelschicht“ (Wiezorek 2020: 78). Diejenigen, die diese Codes bereits von zu Hause aus beherrschen, finden sich in der Institution Schule besser zurecht als diejenigen, die zu Hause andere Codes erlernt haben. In der Literatur wird auch von „doppelter Benachteiligung“ gesprochen, da die Schüler*innen bereits im sozialen Herkunftsmilieu benachteiligt sind und sich dieses in der Schule reproduziert. Im Gegenzug kann für Schüler*innen exklusiver Gymnasien von einer „doppelten Privilegierung“ (Helsper et al. 2020: 414) gesprochen werden, da hier die Herkunftsfamilien oft über ein hohes kulturelles und ökonomisches Kapital verfügen, aufstiegsorientiert sind und ihre Kinder bei diesem Ziel unterstützen können (vgl. ebd.). Diese Kinder wachsen mit Kunst und Kultur auf und gehen auf Schulen, an denen musiche und Kulturelle Bildung stark vertreten sind. Gefolgt wird den Zielen und Werten des eigenen Herkunftsmilieus, was bedeuten kann, mit den Bildungsinstitutionen konform zu gehen oder sich selbst aus diesen zu selektieren und zu exkludieren. Paul Willis, einer der führenden Vertreter der englischen Cultural Studies, hat in den 1970er-Jahren eine Studie zur Schulkultur unternommen und herausgearbeitet, wie eine Gruppe männlicher Jugendlicher der Arbeiter*innenklasse durch verschiedene Abgrenzungsstrategien in Opposition zur mittelschichtdominierten Schulkultur tritt, damit aber gleichzeitig dem eigenen Klassenhabitus treu bleibt (Willis 1979). Die Schule vertritt nicht die ihnen ansozialisierten Werte, weshalb sie sich dort auch nicht einfinden können. Sozistrukturelle Merkmale beeinflussen also das Verhältnis zur Schule und den späteren Standpunkt im Leben.

Für die neuere Zeit lässt sich festhalten, dass Ungleichheitsdimensionen sehr viel komplexer und zum Teil versteckter wirken und nicht unbedingt als solche erkannt werden (sowohl in Schule wie auch im späteren Berufsleben). Oft werden strukturelle Ungleichheiten als individuelle Problemlagen verhandelt, die auch individuell ausgeglichen und gelöst werden sollen, so etwa Stereotypisierungen, Genderdifferenzen im Einkommen oder ein (post-)migrantischer Hintergrund (vgl. auch Froebus et al. 2019). Die Forderung der letzten Jahrzehnte nach Gleichheit lässt schnell vergessen, dass nicht alle von Lebensbeginn an gleich positioniert sind, wie die Karikatur von Hans Traxler illustriert (Abb. 1).

Abb. 1: Chancengleichheit



Hans Traxler. *Chancengleichheit*. In: Michael Klant (Hg.). *Schul-Spott: Karikaturen aus 2500 Jahren Pädagogik*. Hannover 1983. 25.

Auch die eigenen Schulerfahrungen sind durch diese schichtspezifische Verteilung geprägt. Wenn auch immer individuell verschieden, fanden sie in Spannungsfeldern statt: Förderung vs. Vernachlässigung, ein Überleben-in-Schule vs. langfristige Zielerreichung, Abgrenzung vs. Anpassung an Schule. In der Reflexion des eigenen Standpunkts ist es also sinnvoll, sich die Entwicklung der eigenen Position im Bildungssystem bewusst zu machen, mit welcher der Institution Schule und ihren Akteur*innen wie auch den Schüler*innen gegenübergetreten wird. Das schließt eine Bewusstwerdung des Bildungswegs in Form von Ausbildung oder Studium und des eigenen Zugangs zu den Künsten ein.

Reflexion der sozialen Verfasstheit künstlerischen Wissens und Handelns

Künstler*innen sind in der Regel hoch qualifizierte Professionelle mit einem individualisierten Sonderwissen in ihrem jeweiligen Expertisebereich. Dieses Wissen liegt teilweise körpergebunden und eher intuitiv zugänglich vor, ist aber trotzdem das Produkt eines langen Beschäftigungs- und Ausbildungsprozesses, das heißt erlernt und verfeinert und nicht qua Genetum gegeben. Gerade der „charismatic myth“ (Røyseng et al. 2007) aber, der die Künste prägt, verleitet dazu, stattgefundene Lernprozesse zu verschleiern und das implizite und explizite Wissen dem Künstler*innenstatus als gegeben zuzuschreiben. Der Glaubenssatz „Kunst kann man nicht lernen“ ist paradoixerweise an vielen Kunsthochschulen und -akademien äußerst wirksam (vgl. Tangian 2010). Für Laien und dem Kunstsystem nicht direkt zugehörige Personen ist es schwierig, die soziale Verfasstheit des künstlerischen Wissens zu erkennen und zu dekodieren, gerade in der körpergebundenen und intuitiven Form. Auch wegen der andauernden Zuschreibung von außen lebt der „charismatic myth“ so beständig fort. Zu einer Selbstbestimmung gehört damit unweigerlich die Frage, auf welchen Annahmen das eigene Künstler*innenbild aufbaut und mit welcher Haltung die KunstschaFFenden sich gegenüber den Klient*innen präsentieren möchten. Auch wenn einige Aspekte künstlerischen Tätigseins für Kinder intuitiv zugänglich erscheinen, liegt ein enormer Wissensvorsprung in ihnen: Das Hören eines Musikstücks erscheint beispielsweise überaus einfach, ein Musikinstrument darin zu erkennen ist jedoch bereits eine Herausforderung, mit der nicht jede*r vertraut ist. Ein (intuitiver) Zugang ist von der sozialen Herkunft und habituellen Verfasstheit der Hörer*innen abhängig.

Die Arbeit für Künstler*innen in der Kulturellen Bildung ist oft eine, die durch individuelle Professionalisierung erfolgt und als Learning by Doing in der Praxis stattfindet. Das Wissen, das in einer individuellen Professionalisierung aufgenommen wird, ist sehr heterogen und final den Subjekten selbst überlassen. Im Handeln in der Praxis wird auf tradierte Wissensbestände zurückgegriffen, die qua unterschiedlicher Lebensverläufe und Ausbildungen ebenso heterogen sind. In pädagogischen Situationen wird dann aus biografischen Erfahrungen heraus gehandelt, weil eine pädagogisch fundierte Wissensbasis nicht unbedingt gegeben ist. Möchte ein Kind zum Beispiel nicht am Projekt teilnehmen, fühlt man sich vielleicht angegriffen und überfordert gegenüber dem aufkommenden Konflikt, oder greift auf ein Handlungsrepertoire zurück, mit dem man selbst in der Kindheit konfrontiert war. Deshalb ist es umso wichtiger, sich dieser Wissensbestände bewusst zu werden, um in Situationen gekonnt reagieren zu können.

Für Künstler*innen als Berufsgruppe gilt, dass sie in der Regel über ein sehr hohes kulturelles, aber oft eher niedriges ökonomisches Kapital (Bourdieu) verfügen (KSK 2021). Diese komplexe Vermischung von Ungleichheitsdimensionen ist bereits für Künstler*innen selbst schwierig auszutarieren, wird gesellschaftlich doch über ökonomische Honorierung auch gleichzeitig soziale Anerkennung vermittelt. Noch schwieriger ist es oft für Kunstexterne, wie etwa festangestellte Lehrkräfte oder Verwaltungsmitarbeiter*innen, die Spannungsverhältnisse, in denen sich freiberufliche Künstler*innen bewegen, zu sehen, zu verstehen und anzuerkennen, nicht zuletzt auch deshalb, weil aus schulischer Perspektive Künstler*innen für ihre Tätigkeiten an Schule einen vergleichsweise hohen Stundensatz erhalten.

Leitfrage 2: Welche Möglichkeiten für die eigene künstlerische Forschung stellt der schulische Kontext?

Künstlerische Forschung wird seit rund 20 Jahren intensiv diskutiert und zeigt sich vor allem als sehr heterogenes Thema mit vielen unterschiedlichen Positionen und Diskurslinien (siehe auch: Cramer und Terpsma 2021; Siegmund und Calabrese 2016; Badura et al. 2015; Peters 2013). Judith Siegmund und Anna Calabrese bezeichnen künstlerische Forschung als „Bereich einer [...] zu den Künsten relativ neu hinzukommenden Tätigkeit, der dabei ist, sich herauszubilden“ (2016: 8). Grundsätzlich liegt künstlerischer Forschung die Frage zugrunde, wie Wissen und Erkenntnis produziert werden. Sie verbindet das Anliegen einer verstärkten Postulierung eines den Künsten selbst innewohnenden Wissens und der Sichtbarmachung ihrer Episteme. So spricht Annemarie Matzke von einer „spezifische[n] Verflechtung kognitiver wie körperlich-habitueller Wissensformen“ (2013/2012: o. S.) in künstlerischen Praktiken. Dabei geht es auch darum, eine Hierarchisierung dieser Wissensformen im Vergleich zu den als objektiv geltenden Naturwissenschaften zu hinterfragen (vgl. ebd.). Künstler*innen sollen also einerseits als eigenständige Wissensproduzent*innen sichtbar gemacht und anerkannt werden, andererseits ist damit eine zunehmende Institutionalisierung in Bildungs- und Hochschulpolitik, unter anderem manifestiert in Abschlüssen, verbunden, das heißt eine Professionalisierung und Sicherung von Privilegien durch Anerkennung des produzierten Wissens. Das wird in den letzten Jahren unter anderem in den Verhandlungen um das Promotionsrecht von Kunsthochschulen virulent (Thiel 2021). Zur Debatte steht dabei, was genau künstlerisches Wissen ausmacht und wie es sich von anderen Wissensformen unterscheidet (Siegmund und Calabrese 2016: 11). Oft wird verwiesen auf eine künstliche Trennung zwischen Wissenschaft und im Bürgertum entstehender autonomer Kunst: Durch das „Konzept des Genies [wird] die künstlerische Praxis in den Bereich der Intuition verortet und nicht als ein Konzept des Wissens gefasst“ (Matzke 2013/2012: o. S.).

Jedoch spielte eine Kategorie künstlerischen Wissens, nämlich „sinnliche Erkenntnis“ (Baumgarten), bereits in der ästhetischen Theorie des 18. Jahrhunderts eine Rolle (Siegmund und Calabrese 2016: 10).

Künstlerische Forschung oder Forschung als künstlerische Praxis beschäftigt sich heute also explizit damit, wie diese Erkenntnisse produziert, gesammelt und aufbereitet werden und wie neues Wissen mit Mitteln der Kunst generiert werden kann. Trotzdem geht es „anders als in der Wissenschaft [...] nicht allein darum, eine stimmige Argumentation zu entwickeln, sondern eine Vielfalt von ‚lebenden Quellen‘“ (Ziemer und Reimers 2014: 49) zusammenzutragen [...]“ (Hinz 2014: 4). „Lebende Quellen“ bezieht sich im Originalzitat auf tatsächlich lebendige Personen als Träger*innen von „Biographien, Erfahrungen und Praktiken“ (Hinz 2014: 5; Ziemer und Reimers 2014: 49), soll aber in diesem Kontext auch auf anderes Material erweitert und im Sinne einer dynamischen Entwicklung verstanden werden. Dies geschieht oft unter Bezug auf feldforschende Methoden aus der Kulturanthropologie, Ethnologie und Soziologie.

Für Kulturelle Bildung spielt künstlerische Forschung unter anderem eine Rolle, weil

1. „experimentelle Verfahren und innovative Produktionsweisen als künstlerische Arbeitsweisen“ sowohl in Kultureller Bildung als auch künstlerischer Forschung praktiziert werden (Jas 2019/2018: o. S.),
2. künstlerische Forschung mit der Annäherung des offenen Fragens eine Beteiligung verschiedener Personengruppen einleiten kann,
3. Künstler*innen im Modus der künstlerischen Forschung Vermittlungsprozesse selbst und Bildungssettings hinterfragen können und
4. mit dem Konzept der ästhetischen Forschung eine Anwendungsmöglichkeit im pädagogischen Bereich vorliegt.

Ästhetische Forschung als Konzept wurde vor allem von Helga Kämpf-Jansen in die Kunstpädagogik als Lernmethode eingebracht. Ausgangspunkt ist dabei, dass Erkenntnis nicht rein kognitiv vermittelt und angeeignet werden kann, sondern erfahren werden muss und dementsprechend aus Erfahrungen im Alltag aufgebaut und gewonnen werden soll. Dabei dienen künstlerische Praktiken, die sich an Techniken der Wissenschaft (z. B. Sammeln, Recherchieren, Systematisieren, Vergleichen, Analysieren) orientieren, als Vorbilder und werden adaptiert, um ein Thema zu erschließen und künstlerisch zu präsentieren (vgl. Penzel 2015; Jas 2019/2018; Matzke 2013/2012). Der Forschungsprozess als Lernprozess gewinnt dabei an Bedeutung vor einem künstlerischen Produkt. In der Arbeit von Künstler*innen im Bildungsbereich konkretisiert sich künstlerische und ästhetische Forschung oft in Form partizipativer Projekte oder partizipativer Kunst. Dabei ist „partizipativ“ erst einmal ein breit gesteckter Begriff, gibt es doch kaum ein Bildungsangebot, das nicht von der Mitwirkung der Beteiligten lebt. Hier finden sich dann Überschneidungen zu partizipativer Kunst als Genre, wie sie seit den 1990er-Jahren im Feld der Kunst verstärkt zu finden ist. Kunst löst hier seine geschlossenen Werkformen auf und wird zum von Rezipient*innen mitgestalteten Prozess. Die Attraktivität für den Bildungsbereich ergibt sich aus genau diesen Mitgestaltungsmöglichkeiten, über die Kinder und Jugendliche am Kunst-machen beteiligt werden können. Gleichzeitig avancierte der Begriff zunehmend zum Container für viele unterschiedliche Vorstellungen über Mitgestaltung und Beteiligung und zum Trendbegriff mit fast inflationärer Verwendung und überhöhten Erwartungen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (z. B. Stadtplanung, Gesundheit, politische Entscheidungen) (vgl. Huber und Zobl 2016).

Fragestellungen

Was kann also künstlerische Forschung, auch im Sinne einer ästhetischen Forschung oder eines partizipativen Arbeitens, in Schule sein? Claudia Hummel beschreibt Erkenntnisprozesse in der Schule folgendermaßen:

„Eine Schulglocke klingt anders, wenn sie einmal zum Gegenstand einer künstlerischen Untersuchung gemacht wurde, das Selbstverständnis der Nutzung von Tischen verändert sich, saß man einmal darauf oder darunter, Räume werden gestaltbar, hat man sich alle Winkel einmal genauer angesehen und auch die Wahrnehmung von Lehrer*innen- und Schüler*innenrollen kann sich verändern, wenn klassische soziale Konstellationen künstlerisch befragt und auf die Probe gestellt wurden.“ (Hummel 2011: 14)

Eine künstlerische Forschung in Schule hängt also von dem eigenen Erkenntnisinteresse ab oder davon, wo sich ein (Er-)forschungsanlass auftut – es braucht Fragen, die beantwortet werden sollen: „Schule an sich bietet eine Vielzahl an unterschiedlichen Elementen, alles darin kann zum künstlerischen Material werden.“ (Hummel 2011: 13). Dabei hilft es, sich zu überlegen, für wen die Frage, aber auch das entstehende Wissen relevant sind – für die beteiligte Zielgruppe, für die Institution Schule, für Eltern, einen Förderverein, die Lehrkräfte, für Kooperationspartner*innen, Mittelgeber*innen, für das kulturelle Gedächtnis eines Stadtteils oder für die Künstler*innen selbst? Oft sind dabei unterschiedliche Aspekte für verschiedene Beteiligte relevant: Wird beispielsweise der Fragestellung gefolgt, wie Schule und Schulhof als Raum genutzt werden, aber auch im Sinne der Nutzer*innen verändert werden könnten, hat das für die Schüler*innen zunächst einen ganz praktischen Wert, ist aber natürlich auch damit verbunden, dass sie ihr körperlich gebundenes Wissen über die Schule (wie bewege ich mich im Schulhof, was sind beliebte Plätze, abkürzende Wege, verlassene Ecken etc.) bewusst machen und zur Geltung bringen. Die Lehrkräfte der Schule erfahren vielleicht etwas über die Bedürfnisse der Schüler*innen, die Institution Schule kann Wissen für Veränderungsprozesse generieren und ein*e Künstler*in kann für sich sowohl ein Prozesswissen sammeln, also Wissen über den Projektprozess an sich, aber vielleicht auch in abstrakter Weise über das Verhältnis von Gestaltung und Schüler*innen als Nutzende.

Melanie Hinz berichtet über ihr Projekt *Industriegebietskinder*, in dem die Schüler*innen ihren von Industrie geprägten Stadtteil und dessen Geschichte untersuchen sollen, Folgendes: „Das Projekt zeichnete sich durch verschiedene Untersuchungsmethoden aus: Sozialraumforschung im Stadtteil und an den alten Industrieorten, Biografiearbeit mit den Jugendlichen und mit ehemaligen Arbeitern. Nach der Begehung der Industrieorte wie Hochofen, Industriehalle und Kühlbecken (von den Jugendlichen ‚Bambus‘ genannt), wurden szenische Improvisationen erarbeitet, die die Jugendlichen aufforderten, sich in die Gebäude zu versetzen. Dabei entstanden Texte, wie der folgende: ‚Die Industrie-Halle. Sie fühlt sich groß und schwer an. Kaputt. Kalt. Viel Geschichte, die Du mit Dir trägst. Man hört alles (hellhörig). Ein Echo begleitet Dich. Laut und dunkel redest du, wie ein alter Mann.‘ Zugleich wurden biografische Texte entwickelt, die davon erzählen, wie die alten Industriestandorte von den Jugendlichen in ihrer Freizeit angeeignet werden: ‚Am Bambus spiele ich Luftgitarre oder spraye Graffitis. Ich treffe mich dort mit meinen Freunden zum Chillen.‘“ (Hinz 2014: 10).

Das Projekt baute auf einem Recherche-Prozess zum Strukturwandel von Arbeit des ehemaligen Industriestandorts der Stadt auf. Im Anschluss wurde daraus ein Theaterstück entwickelt und an der Schule eine freiwillige AG, begleitet von zwei Theaterpädagog*innen angeboten (siehe ausführlicher Hinz 2014;

Glöckler 2014). Die Zusammenarbeit mit einer Schule hat sich im Vergleich zur offenen Jugendarbeit als Vorteil erwiesen, da sich so eine feste Gruppe etablieren konnte, die an dem Projekt arbeitet. Da der Stadtteil, in dem die Schule liegt, selbst Gentrifizierungsprozessen unterliegt, war es durch das Projekt möglich, dies zu reflektieren und „sich selbst in diesem Prozess wahrzunehmen“ (Glöckler 2014: o. S.). Ebenfalls einen sozialräumlichen Ausgangspunkt für eine künstlerische Forschung gemeinsam mit Schüler*innen nutzen die Projekte der Kooperationen *Bildung in Beton* des Hauses der Kulturen der Welt (HKW) mit verschiedenen Berliner Schulen. Schüler*innen untersuchen gemeinsam mit Künstler*innen ihre Schulgebäude aus den 1960er- und 1970er-Jahren zu Fragen wie: „Wie lernt es sich heute in den Bildungslaboren von gestern? Wie lassen sie sich als Lernumgebungen der Zukunft mitgestalten?“ (vgl. HKW). Die Ergebnisse der verschiedenen Teilprojekte wurden unter anderem in Audiowalks festgehalten und zugänglich gemacht; zudem erstellten die Kinder ein Manifest über wünschenswerte Schulgebäude.

Interessen der Zielgruppe

In der Vorbereitungsphase eines Projekts ist neben Thema, Fragestellung und methodischer Umsetzung vor allem relevant, wie die Zielgruppe auf eine Weise eingebunden werden kann, die ihren Interessen entspricht. Der Bildungsforscher und Soziologe Aladin El-Mafaalani rät dazu, sich die vielverwendete Aufforderung „Kinder dort abzuholen, wo sie stehen“ zu Herzen zu nehmen, aber eben auch genau zu reflektieren, was dies eigentlich konkret bedeutet (vgl. El-Mafaalani 2020b: o. S.). El-Mafaalani schlägt hierzu vor, die Ungleichheitsdimensionen genau zu beachten, die sich in Zugängen zu Projekten verbergen beziehungsweise den sozialen Standort des Kindes in der Gesellschaft prägen. Wie bereits erwähnt, ist Schule vor allem durch mittelschichtsorientierte Ideale und Verhaltensweisen (z. B. humanistische Bildung, selbstständiges Denken und Entscheiden, abstraktes Denken, Verantwortungsübernahme, langfristige Planung, Anpassung ins Schulsystem) geprägt, an denen Kinder aus prekären Schichten oft scheitern. Sie leben unter anderen Bedingungen, nämlich unter struktureller Knappheit, was sich nicht nur auf materielle Aspekte bezieht, sondern ebenso auf sozio-emotionale, wie etwa Anerkennung oder langfristige Handlungsoptionen im Leben (vgl. El-Mafaalani 2020a: 129ff.). Dies prägt bestimmte kognitive und moralische Handlungsmuster, die oft im Widerspruch zu Idealen von Schule und Kultureller Bildung stehen, zum Beispiel ein kurzfristiges, auf Nutzen- und Anwendungsorientierung angelegtes Denken und Handeln. Möglich ist weiterhin die Entwicklung von Routinen zur Risikovermeidung, da im Vergleich zu materiell, sozial und emotional abgesicherten Kindern weniger Auffangnetze bei Fehlschlägen existieren (vgl. ebd.). Das alles schlägt sich auch in einer Positionierung zu bestimmten kulturellen und künstlerischen Angeboten nieder – eine Ablehnung eines selbstbestimmten freien oder forschenden Handelns in einem Projekt kann dem Umstand geschuldet sein, dass die Beteiligten es nicht gewohnt sind, mit dem Freiraum umzugehen und hier an habituelle Grenzen stoßen (vgl. Hohmaier 2015).

Sinnvoll ist es also, Angebote zu entwickeln, die solche Gedanken berücksichtigen, und zu überlegen, welche Fragen man stellen muss, um die verschiedenen Kinder „abzuholen“. Dabei heißt „abholen“ eben nicht, ein Angebot zu entwickeln, das den thematischen Interessen entspricht, die die Zielgruppe bereits hat und deshalb „dabeibleibt“ (so würde das Potenzial künstlerischer Angebote, Bildungsdefizite auszugleichen auch nicht wirklich zum Tragen kommen) (vgl. El-Mafaalani 2020b: o. S.), sondern vielmehr heißt „abholen“, einen Zugang zu den Sinnhorizonten der Zielgruppe zu finden. Gerade dies kann aber auch ein Prozess sein, der einiges an Zeit und Einlassung von Seiten der Künstler*innen erfordert, also wirklich nur mit der Zeit erlebt werden kann. Die Bereitschaft, sich auf das Lernen von und über die Zielgruppe einzulassen, ist deshalb eine wichtige Voraussetzung für die Arbeit von Kunstschaaffenden an Schulen.

Hilfreiche (aber sicher nicht abschließende) Fragen zur Vorbereitung können dabei sein:

- Mit welcher Zielgruppe, mit welcher Gruppe von Kindern und Jugendlichen habe ich es zu tun?
- Welche Form von Schule besuchen die Kinder und Jugendlichen?
- Was lässt sich über den Kontext der Schule, die Schulkultur sagen?
- Was sind Probleme und Herausforderungen in der Schule und zu Hause, in der Peergroup?
- Welche musische, künstlerische, andere Vorbildung und Erfahrungen haben die Kinder?
- Wie ist ihr Verhältnis zu den Künsten und Kultur?
- Welche Kultur und Kunst ist für die Kinder wichtig, welche Jugendkulturen leben sie?
- Aus welchem sozistrukturellen Kontext kommen die Kinder? (Wie verteilen sich materielle, soziale, emotionale Ressourcen?)
- Welche Art von Anerkennung bekommen die Kinder und welche ist wichtig für sie?
- Welche Handlungsoptionen, Aussichten, Chancen haben sie in ihren realen Leben?
- Wo wollen sie hin?
- Wie machen sich Grenzen bemerkbar?

Eva Hertzsch und Adam Page stellen für ihre Projekte, die unter dem Stichwort „Partizipationskunst“ laufen, fest, dass Künstler*innen immer wieder eine Zusammenarbeit aus der Lage der Beteiligten überprüfen sollten, dann „denken [sie] immer wieder über den passenden Anspruch, die Wortwahl und die Ästhetik, über das Tempo, das Ergebnis und das Wissen nach.“ (Eckert et al. 2015: o. S.)

Eigene Ziele reflektieren

Ebenso wichtig ist es, die Zielsetzung eines Projekts im Kontext Schule zu bestimmen, also was die Beteiligten mitnehmen sollen: Geht es um Empowerment, Anerkennung und darum, beispielsweise Interesse zu wecken, sollen Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt werden oder eine Kombination aus all dem? Wie sähe eine Gewichtung der unterschiedlichen Anteile aus? Welchen Sinn sollen (Forschungs-)Ergebnisse für die Beteiligten haben? Was möchte ich selbst als Künstler*in erreichen und mitnehmen? Es kann durchaus sein, dass divergierende Zielstellungen und Interessen bei den verschiedenen Beteiligten vorhanden sind und im Prozess Unverträglichkeiten deutlich werden.

Carmen Mörsch reflektiert aus einem sehr komplex angelegten Projekt, in dem Jugendliche an zukünftige Arbeitgeber*innen mithilfe eines Kunstprojekts herangeführt werden sollten, über die Herausforderung einer Instrumentalisierung der Interessen: „Hätten wir einen enger gesetzten Rahmen bekommen, der beispielsweise einen kritischen Umgang mit dem Begriff ‚Kompetenz‘ nicht erlaubt hätte – weil dies die Schüler*innen unter Umständen verunsichert oder widerständiger macht, anstatt sie zu motivieren – wären wir für die Belange des Auftraggebers instrumentalisiert worden. Hätten wir aber das Interesse unseres Auftraggebers, Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Schule aufzuzeigen, nicht berücksichtigt und stattdessen z. B. ein künstlerisches Projekt zu den Vorteilen der Arbeitsverweigerung durchgeführt, hätten wir den Auftraggeber und alle Beteiligten dafür instrumentalisiert, um ein interessantes Kunstprojekt zu machen und möglicherweise dessen Mehrwert in einem anderen System

abzuschöpfen. Von allen Seiten ist also die Bereitschaft gefragt, den Widerstreit der Interessen in den Stand der Projektarbeit zu erheben und in den einzelnen Situationen einen Artikulationsraum für diesen Widerstreit herzustellen.“ (Mörsch 2004: 162) Mörsch plädiert dafür, den „Widerstreit“ produktiv zu machen und ihn künstlerisch im Projekt zu bearbeiten. Hieran schließt auch Nana Eger an, wenn sie das besondere Potenzial von Künstler*innen hervorhebt, mit Spannungsverhältnissen in Schule umzugehen (2015: 109ff.).

Der künstlerische Standpunkt

Neben Fragestellung, Zielgruppe, Zielsetzungen und Interessen ist es von zentraler Bedeutung, die eigenen Interessen und damit den eigenen künstlerischen und auch pädagogischen Standpunkt zu untersuchen: Wie positioniere ich mich als Künstler*in in Schule und künstlerischer Forschung?

- Was will ich mit meiner eigenen Kunst oder künstlerischen Forschung umsetzen?
- Gibt es konkrete Fragestellungen, an denen ich arbeite?
- Was sind meine Themen, die sich mit einer Forschung mit Schüler*innen verwirklichen lassen?
- Was sind Formate, die in dem Kontext funktionieren könnten (inwiefern soll das Projekt partizipativ angelegt sein)?
- Was sind für mich wichtige Prinzipien in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Schulen und Kooperationspartner*innen?
- Was sind meine persönlichen und künstlerischen Ziele, die ich mit meiner Kunst oder meiner künstlerischen Forschung in der Schule verfolge?
- Welche Bedeutung hat die künstlerische Forschung oder Kunst an Schulen für mich in meinem Leben als Künstler*in? Welche Rolle und Position nimmt sie ein?
- Wie positioniere ich die Arbeit in Schule in meiner eigenen künstlerischen Biografie?

Wie Mörsch in ihrem Bericht erwähnt (2004: 162) ist ein Arbeiten in Projekten mit verschiedenen Kooperationspartner*innen immer auch ein Aushandeln von Interessen – den eigenen und denen der anderen. Und wenn mit einer so machtvollen Institution wie Schule gearbeitet wird, ist es sinnvoll darauf zu achten, dass die eigenen Interessen nicht im praktischen Geschehen des Alltags untergehen. Ein Ausloten des eigenen Standpunkts als Künstler*in, der zu bearbeitenden Fragestellung, der beteiligten Zielgruppe und der angestrebten Zielstellung hilft, ein künstlerisches Forschungsprojekt in Schule anzulegen und sich der eigenen Anliegen dabei bewusst zu werden. Schule bleibt ein spannendes Arbeitsfeld für Künstler*innen, da sich hier vor allem auch ausprobieren, experimentieren und lernen lässt – über Kinder, Jugendliche, Lehrkräfte und sich selbst.

Leitfrage 3: Welchen Mehrwert hat künstlerisches Arbeiten für das System Schule?

Schule in Veränderung

Trotz eines umfassenden Erziehungs- und Bildungsauftrags vertritt Schule traditionell ein Bildungsverständnis, das „stark kognitivistisch und unterrichtsorientiert ist“ (El-Mafalaani 2020a: 172). An

diesem wurde vor allem durch den „PISA-Schock“ im Jahr 2000 gerettelt. In der Studie, die die OECD-Länder miteinander vergleicht, schnitten die deutschen Schüler*innen unterdurchschnittlich ab (vgl. Artelt et al. 2001). Im Anschluss begann eine breite Diskussion über das deutsche Bildungssystem, wobei auch die Potenziale der Künste für eine ganzheitliche Bildung und neue Lernprozesse im Rahmen Kultureller Bildung zur Sprache kamen und seitdem verstärkt gefördert werden (vgl. Steigerwald 2019; Mack 2012, Kelb 2012; Keuchel und Larue 2012; KMK 2007; BMFSFJ 2005). Zurecht wird auch auf die Paradoxie hingewiesen, dass zwar Förderprogramme für außerunterrichtliche Kulturelle Bildung in Stellung gebracht werden, aber gleichzeitig die klassische musicale Bildung in den Schulen vernachlässigt wird, „weil [Kunst] kein ‚hartes PISA-Fach‘ ist“ (Preuss 2011: 313) – an vielen Schulen in Deutschland fehlen also Lehrer*innen für Musik und Kunst.

Schule muss sich zunehmend verändern, um in einer sich wandelnden Welt mit den immer neuen und steigenden Anforderungen an ihre eigenen Aufgaben umzugehen (vgl. Braun 2013/2012). Dem wird vor allem durch den Ausbau von Ganztagschulen und der Propagierung von Bildungslandschaften in den letzten Jahren Rechnung getragen (vgl. Kelb 2012): Eine Öffnung der Schulen nach außen, zu anderen Bildungseinrichtungen, Kultureinrichtungen, Sportvereinen und Künstler*innen, ist gefragt, gefordert und gefördert. Im Jahr 2016 wurden in einer empirischen Studie des Rates für Kulturelle Bildung 456 Ganztagschulen beziehungsweise die Schulleitungen zu Aspekten ihres kulturellen Angebots befragt (RFKB 2017b: 30). Daraus geht hervor, dass vor allem ein Interesse besteht, den Schulalltag mit neuen Inhalten zu bereichern und das kulturelle Angebot an sich zu verbessern. Hier ergeben sich starke Pull-Effekte und Potenziale für Künstler*innen, in Schulen zu arbeiten und Ideen umzusetzen, wie Abb.2 zeigt.

Abb. 2: Gründe für die Einbeziehung externer Partner in kulturelles Angebot

15 Argumente für die Einbeziehung externer Partner bei der Gestaltung des kulturellen Ganztagsangebots

Wie wichtig waren die folgenden Gründe bei Ihrer Entscheidung, externe Personen bzw. Institutionen in die Gestaltung des kulturellen Ganztagsangebots miteinzubeziehen?

| | sehr wichtig | eher wichtig | eher unwichtig | sehr unwichtig |
|--|--------------|--------------|----------------|----------------|
| Bereicherung des kult. Angebots durch neue Inhalte/Sparten | 54 | 43 | 3 | - |
| qualitative Verbesserung des kulturellen Angebots | 48 | 43 | 7 | 1 |
| Veränderung der Schulkultur durch Kooperation | 39 | 48 | 11 | 3 |
| Öffnung der Schule in Sozialraum/Kommune | 32 | 47 | 16 | 5 |
| Schulprofil/Außendarstellung stärken | 23 | 52 | 20 | 5 |
| eigenes Personal entlasten/Personalknappheit | 31 | 43 | 20 | 5 |
| Bedeutung außerschulischer Lernorte stärken | 32 | 40 | 21 | 7 |
| neue Lernkonzepte/Methoden einführen | 15 | 36 | 38 | 11 |
| Ganztag möglichst kostengünstig zu gestalten | 11 | 25 | 38 | 26 |
| fehlende Räumlichkeiten | 5 | 14 | 39 | 41 |
| Schule nimmt an Modellprogramm teil | 4 | 8 | 23 | 65 |

Angaben in %; n = 304; Filter: Zusammenarbeit mit externen Personen/Institutionen)

Quelle: RFKB 2017b: 42.

Zudem steht Schulentwicklung als Prozess, der die Qualität von Unterricht und Schule als Institution verbessern soll, im Blickfeld. Dabei wird immer wieder auf die Rolle Kultureller Bildung hingewiesen, die mit diesen Prozessen Hand in Hand gehen soll und gleichzeitig kulturelle Teilhabe von Kindern und Jugendlichen, musicale und persönlichkeitsbildende Lernprozesse sicherstellen könne (vgl. Retzar 2021/2020: o. S.). Kulturelle Bildung wird explizit mit einem „sozialkompensatorischen Impetus“ (ebd.) gefördert, das heißt, große Bundes- oder Stiftungs-Programme werden aufgesetzt, um kulturelle soziale Benachteiligung auszugleichen, womit gleichzeitig eine Hoffnung auf Transferwirkungen in andere, nicht-

künstlerische Bildungsbereiche verbunden ist (vgl. ebd.; vgl. Klinge 2014: o. S.). In einigen Bundesländern wird Kulturelle Bildung als zentraler Orientierungspunkt in der Schulentwicklung gefördert, sodass kulturelle Schulprofile entstehen, die „nicht nur zur ‚Kultivierung‘ der Kinder und Jugendlichen eingesetzt“ werden, sondern mit dem Ziel der Schule, sich „selbst zu kultivieren“ (Braun 2013/2012: o. S.). Kunst und Künstler*innen sind oftmals gewünschte Partner*innen bei diesen Veränderungsprozessen an Schulen, um diese anzustoßen und zu begleiten. Die Formen und Formate sind dabei vielfältig – Künstler*innen werden für Projekttage oder -wochen eingeladen, für regelmäßige Angebote im Nachmittagsbereich, auch zur Durchführung regulären Unterrichts, für groß angelegte regionenübergreifende Projekte, als Artist in Residence zur Einrichtung von Werkstätten und Laboren und vieles mehr (für einen Einblick in verschiedene Formate und Formen von KulturSchulen siehe z. B. <https://kubi-mv.de/aktuelles-kultur-land-schule/>).

Veränderungsprozesse anstoßen und begleiten

Das Wirken von Künstler*innen wird oft als abstraktes Wirken in Kultur und Gesellschaft formuliert. Neben den von ihnen erschaffenen konkreten Produkten, die auf den Märkten als kulturelle Güter gehandelt und von exklusiven Gruppen konsumiert werden, wird ihre Bedeutung vor allem darin gesehen, zu einem vielfältigen Kulturleben beizutragen. In der Arbeit in Schulen oder mit Kindern, Jugendlichen und anderen Zielgruppen wird dies aber anders betrachtet, wie Sascha Willenbacher anmerkt: „Künstlerinnen und Künstler arbeiten nicht bloß symbolisch an der Gestaltung der Gesellschaft mit, sondern ganz konkret, indem sie Prozesse gestalten“ (2011: 76). Zum einen gestalten Künstler*innen die Prozesse und Verläufe, die sie für Kinder und Jugendliche in ihren Projekten planen, vorbereiten und anleiten. Zum anderen wirken sie aber auch an den übergeordneten Prozessen, die in der Institution Schule stattfinden, mit, formen also Schulkultur und tragen zur Identität einer Schule bei (vgl. Braun 2013/2012: o. S.). Ein Beispiel bietet die Arbeit von Ursula Rogg, die mit anderen Künstler*innen gemeinsam den Auftrag erhielt, im Rahmen des Projektes *3 KulturSchulen* die Veränderungsprozesse an drei Schulen in Brandenburg zu Kulturschulen (Schulen mit kulturellem Profil) zu gestalten (für einen Einblick in den Projektverlauf vgl. Erdmann et al. 2018: 18-24). Ziel war es, dass die angestoßenen „Selbstbildungsprozesse“ nicht nur für die konkret beteiligten Schüler*innen wirksam werden, sondern auch für alle anderen, das heißt für Schule und ihre Akteur*innen (Rogg 2018: 36). Gearbeitet wird mit Interviewaufzeichnungen, aus denen später ein Podcast über die Schulen entsteht: „Durch ihre Aufzeichnungs- und Speicherfunktion stellen sie nicht nur eine materielle Kopie der realen Ereignisse dar, sondern veränderten sofort die jeweilige Situation – etwa wie ein Gast eine solche verändert: [...] Man hört sich, über das Gerät verstärkt, in ungewohnter Intensität selbst zu und erlebt einen Verfremdungseffekt, der das eigene Sprechhandeln bewusst macht.“ (Rogg 2019: o. S.)

Gearbeitet wird also explizit mit der Möglichkeit des Medium-Wechsels, um ein Festhalten und Reflektieren des fluiden Gesagten zu erzielen. So wird eine Wahrnehmungsverfeinerung erzielt: „Die Arbeit mit einem Aufzeichnungsgerät, sei es eine Kamera oder ein Audio-Recorder, bringt dabei eine Verfremdungserfahrung mit sich, die zu erhöhter Aufmerksamkeit und Präzision in der Wahrnehmung des Alltäglichen führen kann: Zum einen nehmen sich die Akteure dabei als Wahrnehmende wahr, zum anderen erhöhen sich Interesse und Aufmerksamkeit für das, was in humaner und materieller Interaktion geschieht.“ (Ebd.)

Künstlerische Interventionen tragen dazu bei, die Grenzen zwischen kognitivem Wissen und ästhetischem Erleben aufzulösen oder zu überschreiten. Künstler*innen nehmen dabei eine besondere Rolle ein, sind sie doch Expert*innen für ästhetisches Schaffen, Wahrnehmen und Erleben an den Grenzen von Kognition, Sinnen, Körper und Material.

Künstlerisches Wissen

Kunstschaffende als Lehrende treten historisch immer wieder in verschiedenen Formen in Erscheinung und durchlaufen im Laufe der Jahrzehnte zum Teil eine Professionalisierung, die eigene neue Berufe und Berufsbilder ausformt: im Meister-Schüler-Verhältnis des Mittelalters, als Erziehende an Adelshöfen („Prinzenerziehende“), als Lehrende an entstehenden Kunstakademien und Hochschulen, als Hauslehrende, als Kunstlehrer*innen und Kunstpädagog*innen. Neben den festgeschriebenen, universitär verankerten Ausbildungsberufen sind Künstler*innen im Nebenerwerb oder Brotberuf vielfach in non-formalen Bereichen (z. B. an Kunst-, Musik, Tanz- und Theaterschulen), in formalen Bereichen (z. B. in Schul-Projektarbeit) und auch in informellen Bereichen (z. B. privater Unterricht) des Lehrens und Lernens eingebunden. In anderen Ländern, etwa den USA, lassen sich dafür mehr etablierte Bezeichnungen (und damit Rollen) finden, beispielsweise als Community (based) Artists, und auch organisierte Zusammenschlüsse, zum Beispiel als Teaching Artists (Teaching Artists Guild (TAG), siehe auch Booth 2009). Künstler*innen sind in der Regel formal sehr hoch ausgebildet, verfügen über ein umfangreiches Fachwissen, bringen dabei aber ein sehr spezifisches, über die Dauer ihrer Ausbildung und Arbeit in den Künsten professionalisiertes Wissen sowie Expertise aus ihren gewählten und sich veränderten Fachgebieten mit ein. Dieses Wissen ist meist hoch individualisiert, da Professionalisierungsbiografien in der Kunst oft sehr unterschiedlich verlaufen. Wissen und Praxiswissen am Gegenstand der Kunst entwickeln sich für jede*n Künstler*in im Lebens-, Ausbildungs- und Berufsverlauf unterschiedlich, wodurch sich für Künstler*innen auch ein sehr starkes individuelles Professionsprofil entwickelt. Zudem beruht ihre Expertise stark auf einem Erfahrungswissen, das direkt an die Praxis gebunden ist und sich unter anderem auf solch heterogene Aspekte wie Materialitäten, Räume, Zeitverläufe (Prozesse), aber auch beispielsweise auf projektförmiges Arbeiten außerhalb des Normalarbeitsverhältnisses stützt. Damit versammeln Künstler*innen ein Wissen, das im Rahmen der Schule heraussticht. In vielerlei Hinsicht unterscheidet sich das Wissen der Künstler*innen sowohl von dem an Schulen reproduzierten Wissen als auch von der Art und Weise, wie es vermittelt wird. Dies ist ein Alleinstellungsmerkmal von Künstler*innen an Schulen. Künstler*innen können an der Schule nicht nur eine alternative (Lern-)Praxis einbringen, sondern auch einen kritischen Blick auf die Vorgänge dort werfen. So können zum Beispiel Kreativität und Innovationsvermögen von Kindern, die im mittelschichtsorientierten Schulsystem vielleicht nicht auffallen oder gewürdigt werden, im Kontext des künstlerischen Arbeitens entdeckt, gefördert und anerkannt werden. Indem sich diese Perspektive von den etablierten Wahrnehmungen der Eltern, Lehrkräfte und Mitschüler*innen unterscheidet, entfaltet sie eine pädagogische Dimension und findet durch das künstlerische Arbeiten Eingang in das Schulsystem.

Einen Mehrwert für Schule können Künstler*innen auf unterschiedlichen Ebenen beitragen – auf der Mikroebene in persönlichen Begegnungen, aber auch auf einer Makroebene, wenn Schulentwicklungsprozesse von Künstler*innen mitgetragen und unterstützt werden können. Dabei liegt immer ein Kooperationsverhältnis zwischen Schule und Künstler*in und/oder Trägereinrichtung vor, ob auf personaler oder institutioneller Ebene.

Leitfrage 4: Welches Wissen zu Rahmenbedingungen an Schulen ist unbedingt für das Arbeiten in schulischen Kontexten erforderlich?

„Künstlerisches Arbeiten in Schulen bedeutet in der Regel einen Mehraufwand und bringt oftmals die bisherige Schulstruktur durcheinander. Besonders wenn ein Angebot dauerhaft und langfristig existieren soll, muss das künstlerische Arbeiten in die Schulstruktur eingebunden und Teil dieser

werden: zeitlich, inhaltlich und strukturell.“ (Heisig et al. 2020: 142)

Um als externe Person wirksame Projektarbeit an Schulen umsetzen zu können, ist es wichtig, die Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule, mit der zusammengearbeitet werden soll, zu kennen. Bildung ist auch aufgrund der Länderhoheit in Deutschland organisatorisch sehr heterogen geregelt: Es existieren viele verschiedene Schulformen und -modelle nebeneinander. Zudem hat jede Schule im Laufe ihrer Existenz eine eigene Schulkultur ausgebildet, mit eigenen Schwerpunktsetzungen, Angeboten und Strukturen, oft abhängig vom aktuell dort tätigen Personal. Und schließlich gilt ein Geflecht aus Gesetzen auf Bundes- und Länderebene, das nicht immer einfach zu durchschauen ist. So ist Schule grundsätzlich Ländersache, das heißt, es gelten die Regelungen des jeweiligen Bundeslandes zur Festsetzung von Rahmenbedingungen. Hier ist es notwendig, sich über die jeweilige Schule zu informieren oder mit einem Träger zusammenzuarbeiten, der mit den spezifischen Regelungen vertraut ist. Allerdings gibt es übergreifende Regelungen (vorwiegend die des Grundgesetzes), die eine Arbeit von Künstler*innen an Schulen beeinflussen, beispielsweise die Regelungen zur Forschungs- und Kunstdfreiheit, aber auch zur allgemeinen Schulpflicht in Deutschland. Dies bedeutet, dass unter Umständen Kinder und Jugendliche an einem Projekt beteiligt sind, ohne dies freiwillig gewählt zu haben, was sich auf die Motivation und Herangehensweise auswirken kann (natürlich gibt es auch Angebote, bei denen Kinder im Rahmen der Schule selbst entscheiden, ob sie an einem Projekt teilnehmen oder nicht). Gerade in solchen Momenten kann es erleichternd sein, mit einer Lehrkraft gemeinsam ein Projekt im Tandem oder in Ko-Konstruktion durchzuführen. So lassen sich pädagogische und künstlerische Aufgaben in die Expertisebereiche der Beteiligten verteilen und gleichzeitig kann durch den interprofessionellen Austausch eine Bereicherung stattfinden. So berichtet die Filmregisseurin Iris Then aus ihrer Praxis: „Egal, welches Projekt ich mache, die pädagogische Kraft an der Hand zu haben, ist einfach [...] wichtig.“ Gerade bei zeitlich begrenzten Projekten, kenne man die Strukturen der jeweiligen Schule nicht. Nur über die jeweiligen Lehrkräfte erfährt sie etwas über die Schüler*innen und deren Umfeld. So gelänge es, sensibel mit den Projektteilnehmer*innen umzugehen. „Ich brauche so eine Kraft, um Dinge überbrücken zu können, die ich gar nicht kenne und auch nicht kennenlernen kann innerhalb kürzester Zeit“, so Then (BKJ und DKJS 2016: 42).

Kooperationen aufbauen und pflegen

Kooperation ist eine Grundvoraussetzung für Künstler*innen, um an und mit Schule zusammenzuarbeiten (vgl. Hohmaier und Speck 2019: 292). Auf personaler Ebene kann sie als gemeinsame Aufgaben- und Problemlösungsentwicklung zwischen Künstler*in und Lehr- beziehungsweise pädagogischer Fachkraft (vgl. Gräsel et al. 2006: 210) oder in interprofessioneller Zusammenarbeit stattfinden. Sowohl aus der Sicht von Schule wie auch aus der von künstlerisch tätigen Solo-Selbstständigen, ist es von Vorteil, langfristige Kooperationen aufzubauen – entweder direkt zu einer Schule oder über eine Trägereinrichtung (Musik-, Kunstschule, Kultureinrichtung o. Ä.). Wie Claudia Hummel anmerkt, ist dafür die „Kooperationsfähigkeit“ der beteiligten Partner*innen gefragt: „Inhaltliche Absprachen, Aufgabenverteilung, Verantwortungsbereiche, Bildungs- und Kunstbegriffe – alles steht bei einer solchen Zusammenarbeit zur Debatte. Und wird nicht debattiert, sind Missverständnisse oder Verausgabung vorprogrammiert.“ (Hummel 2011 11)

Unabhängig von ihrem Level sollte eine Kooperation nicht nur vorab durchdacht und geplant, sondern vor allem während der Laufzeit gepflegt werden. Denn oft finden sich in der Praxis bei den beteiligten

Akteur*innen sehr unterschiedliche Vorstellungen davon, wie und was in einer Kooperation stattfinden soll, etwa was Rahmenbedingungen, zeitliche Investitionen, Ergebnisse einer Zusammenarbeit betrifft. Ungeklärte „Funktions- und Aufgabenbereiche“ (Kolbe und Reh 2008: 803) können sich aber zu Missverständnissen und Fehlschlägen entwickeln und damit ein Projekt für alle Beteiligten anstrengend machen. Als Künstler*in lohnt es sich also, vorab herauszufinden, wie die strukturellen und motivationalen Gegebenheiten einer Schule sind, mit der man zusammenarbeiten möchte.

Zahlreiche Publikationen widmen sich den Themen Schule und Kooperation aus unterschiedlichsten Perspektiven. Auf Basis der Handreichung *Guten Tag, wir möchten gerne mit Ihnen zusammenarbeiten! Kooperationen zwischen Schulen und Kulturpartnern. Leitfaden für Kennenlerngespräche* des BVKA und der *Checkliste: 10 Punkte zur gelingenden Kooperation* (Speck und Hohmaier 2016: 41) sind die folgenden Fragen entstanden:

- Welchen Stellenwert und Platz nehmen kulturelle/künstlerische Angebote im Alltag der Schule ein?
- Wie ist die Kulturelle Bildung in der Schule über das Projekt hinaus eingebunden? Gibt es bei der Schulleitung und im Kollegium Interesse und Unterstützung für das Thema? Wer war bei der Initiierung von Kooperationen von Schulseite aus bisher beteiligt?
- Welche finanziellen, sachbezogenen (Material, Technik, Räume), personellen und zeitlichen Ressourcen bringt eine Schule in eine Kooperation ein?
- Gibt es personale Verantwortlichkeiten vonseiten der Schule?
- Wie ist die finanzielle Ausstattung eines Projekts?
- Gibt es Wertschätzung und Anerkennung für kulturelle/künstlerische Projekte?
- Welche Ziele verfolgt eine Schule mit einem künstlerischen Kooperationsprojekt eigentlich?
- An welchen Stellen gibt es in der Schule Freiräume für künstlerische Projekte? Gibt es beispielsweise Projekttage, Projektwochen, AGs, spezielle Unterrichtsfächer?
- Ist es möglich, die schulischen Strukturen, beispielsweise den Stundenplanrhythmus, zu verlassen? Ist es denkbar, passende Formate für künstlerische Arbeit in der Schule flexibel zu ermöglichen?
- Im Rahmen welcher schulischen Formate sich die dortigen Partner*innen eine Zusammenarbeit vorstellen (beispielsweise AG, Projektwoche, im Unterricht, Kuntpause)? Arbeitet die Schule bereits in Formaten, die als Grundlage dienen könnten?
- Ist eine Benotung der Schüler*innen notwendig?

Besonders die Ziele und Vorstellungen der*des Partner:in kommen manchmal erst im Laufe einer Kooperation zum Vorschein, da sie teils unbewusst oder nicht einfach artikulierbar sind, vor allem wenn es sich um ästhetische Ziele und Vorstellungen handelt, für die Schulen und ihr Personal nicht unbedingt die Expert*innen sind. So hat eine Lehrkraft vielleicht ein Bild vor Augen von dem, was bei einem Projekt entstehen soll, kann dies aber selbst vielleicht nicht in Worte fassen. Es kann sich lohnen, diesem Aspekt in der Vorbesprechung besondere Aufmerksamkeit zu schenken und mit der eigenen künstlerischen Perspektive zu unterstützen. Oft hängt das Zustandekommen von Angeboten und Projekten von engagierten Einzelpersonen innerhalb der Schule ab. Dabei genießen Lehrkräfte einen „Heimvorteil“ (Speck 2009), denn „[s]ie finden sich besser zurecht, bekommen z. B. Informationen, wann ein Raum frei wird und

auf welchen Wegen man an Arbeitsmaterialien kommt. Für Künstler*innen ist dies eine doppelte Herausforderung: Sie müssen sich für einen begrenzten Zeitraum in einer institutionellen Umgebung möglichst schnell zurechtfinden, gleichzeitig sind sie abhängig von den Kooperationspartnern und wie weit diese sie einbinden oder informieren“ (Hohmaier und Speck 2018: o. S.).

Aber auch für Lehrkräfte kann es eine Herausforderung sein, neben Künstler*innen zu arbeiten, die weniger festgeschrieben Aufgaben und Regeln unterworfen und in ihrem Handeln final freier sind (vgl. Speck 2009: 103).

Entwicklung eines eigenen Selbstverständnisses für die Arbeit in Schule

Neben den Rahmenbedingungen der Kooperationsschule ist es also sinnvoll, die eigenen Vorstellungen und Erwartungen zu befragen, die in den direkten Interaktionen mit Lehrkräften bedeutsam sind. Denn wenn eine langfristige Tätigkeit zwischen Kunst und Bildung angestrebt wird, ist es für Künstler*innen notwendig, ein tragendes Selbstverständnis und Identitätskonzept zu entwickeln und die eigene Rolle in Schule auszuloten, um mit den dortigen Anforderungen umzugehen (vgl. Hohmaier und Speck 2019: 300f.). Folgende Fragen können dabei als Anregung dienen:

- Wie sehe ich meine Rolle als Künstler*in im Gefüge der Schule?
- Wie möchte ich mich zu den Schüler*innen, Lehrkräften, Eltern etc. positionieren?
- Welche Erwartungen habe ich an Lehrkräfte, mit denen ich zusammenarbeite?
- Was sind meine eigenen Erwartungen an die Wirkung meiner Arbeit?
- Wie steht mein eigenes Bildungs- und Kulturverständnis zu dem der Schule?
- Welche Ressourcen kann ich als Künstler*in in ein Kooperationsprojekt einbringen und welche Bedarfe muss ich kommunizieren? (vgl. Hohmaier und Speck 2018)
- Was sind potenzielle Reibungspunkte und bin ich dazu in der Lage, mit diesen umzugehen?
- Was sind meine eigenen Grenzen in einer Kooperation?

Neben den selbstreflexiven Fragen, die Motivation und Vermögen von Schule und sich selbst ausloten sollen, ist als dritter Aspekt vor allem wichtig zu klären, wie die rechtlichen Verantwortlichkeiten innerhalb der Kooperation aussehen (siehe auch Speck und Hohmaier 2016: 40f.):

- Welche spezifischen rechtlichen Bestimmungen müssen beachtet werden (abhängig von Schule, Kommune oder Land)?
- Was sind konkrete Zuständigkeiten, Pflichten und Rechte während eines Projektverlaufs (z. B. wer schließt Räume auf und zu, was erfolgt im Krankheitsfall)?
- Wer ist mein*e konkrete*r Ansprechpartner*in?
- Gibt es Namenslisten der Beteiligten?
- Gibt es einen Versicherungsschutz für die Beteiligten von Projekten?
- Bei wem liegt die Aufsichtspflicht während eines Projektverlaufs?

- Welche Möglichkeiten gibt es, im Konfliktfall zu vermitteln?
- Gibt es eine schriftliche Kooperationsvereinbarung?
- Wer übernimmt die Materialkosten?
- Wie wird mit Ergebnissen und Produkten umgegangen, sollen diese öffentlich gezeigt werden?
- Gibt es das Einverständnis, dass gefilmt, fotografiert und die Bilder verwendet werden dürfen (Einverständniserklärung von Eltern/Schüler*innen)?
- Sind begleitende Kooperationstreffen festgesetzt, um den Fortgang der Kooperation zu reflektieren?
- Ist die Vergütung der Arbeit geklärt?
- Wie erfolgt die Vertragsgestaltung, wie die Abrechnung?

Auch wenn sich in der Recherche und im Vorgespräch herausstellt, dass Ausgangsbedingungen nicht ideal sind oder Erwartungen stark divergieren, heißt das nicht automatisch, dass ein Projekt nicht durchgeführt werden kann oder sollte. Auch Schulen mit Kulturprofil haben einmal klein angefangen, und gerade Schüler*innen an Schulen mit Mangel an Kunstprojekten können von solchen Angeboten besonders profitieren (vgl. El-Mafaalani 2020b: o. S.). Denn die meisten Projekte Kultureller Bildung finden dort statt, wo bereits ein großes Angebot, Engagement und Bewusstsein bestehen (vgl. ebd.). Für Künstler*innen und Schulen sollte es darum gehen, die eigenen Grenzen abzustecken und durch Transparenz gute Bedingungen der Zusammenarbeit zu schaffen.

Leitfrage 5: Wie können Kunstschaflende die Begegnung der Schüler*innen mit ihnen, untereinander und mit der Kunst gestalten?

Offensiver Umgang mit unterschiedlichen Interessen und Wertmaßstäben

Die Gestaltung der Begegnungen umfasst in der Regel nicht nur die Schüler*innen, die Kunst und sich selbst, sondern auch alle anderen sichtbaren und unsichtbaren beteiligten Akteur*innen – etwa Lehrkräfte, Verwaltung, Eltern und Kooperationspartner*innen. Die Arbeit von Künstler*innen an Schulen wird oft damit beschrieben, dass sie Welten öffnen und zugänglich machen (so auch der Titel des Förderprogramms *Künste öffnen Welten*), was gleichzeitig heißt, Räume herzustellen. Diese Räume sind strukturiert, nicht nur durch die im Moment Anwesenden, sondern auch durch unsichtbare wie vorhandene Mittel, Ausstattung und Material, Erwartungen an Zusammenarbeit und Output eines Projekts, Regeln der Raumnutzung und des Verhaltens, Hierarchien des Wissens, des Könnens, des Sprechens (oder auch Sprechen-Dürfens/Rederecht), der Deutungshoheiten, des Zutrauens oder auch durch Habitus und sozialen Hintergrund der Beteiligten – um nur einige Aspekte zu nennen. All dies gilt es für die Künstler*innen und Projektdurchführenden, als Mittler*innen zwischen den Welten zu managen und in der Waage zu halten.

Künstlerische Strategien und Organisation der Prozesse

Einen Raum zur Artikulation zu schaffen, kann eine der Herangehensweisen von Künstler*innen in Schulen sein, das Aufeinanderprallen der verschiedenen Welten zu thematisieren und dies als eine Stärke zu betrachten. Julia Heisig und Kolleg*innen nennen aus ihrer Erfahrung der *Kunstlabore* heraus die folgenden

acht komplementär einsetzbaren übergeordneten Strategien, die als Inspirationsquelle dienen können:

- „Recherche als Inspirationsquelle und zur Vertiefung anwenden
- Lücken und Leerstellen produktiv nutzen
- Gegebenes in andere Sinnzusammenhänge transformieren
- Mit biografischen Elementen arbeiten
- Beschränken und Fokussieren
- Interventionen, Störungen, Irritationen erzeugen und nutzen
- Sich Vorhandenes aneignen und neu arrangieren
- „Freiräume schaffen“ (Heisig et al. 2020: 95-114)

Diese Strategien können als Orientierungspunkte genutzt werden, um aus dem eigenen künstlerischen Zugang heraus an ihnen orientiert Praxisformate zu entwickeln. In der Regel orientieren sich Künstler*innen an ihren eigenen künstlerischen Strategien, um in Schulen zu arbeiten. Sie arbeiten aus der Kunst heraus, aus dem in ihrer professionellen Sozialisation angesammelten Wissen und praktischen Können. Das ist ihre Stärke im Feld der Bildung. Sie übertragen die Prinzipien aus der Kunst auf die Räume der Bildung und können damit oft Eingefahrenes ein Stück verrücken, sodass eine neue Betrachtung möglich wird. Damit ist jede*r Künstler*in auch aufgefordert, eine künstlerische Strategie für Schule, Methoden, Vorgehen und Ziele an und aus der je eigenen Kunstpraxis heraus zu entwickeln. Die Adaption, Veränderung und Weiterentwicklung von Best-Practice-Beispielen kann dabei ein wichtiger Bestandteil der eigenen Arbeit sein.

Organisation des Arbeitsprozesses

Neben der Entwicklung der eigenen künstlerischen Strategien ist auch die Organisation des Prozesses zentral. In der Regel kann sich dies in eine einleitende Findungs- und Gruppenbildungsphase, eine Durchführungs- und Praxisphase, eine Präsentationsphase sowie eine Abschluss- und Reflexionsphase unterteilen, wobei die Phasen nicht immer klar voneinander trennbar sind und sein sollen – Reflexion kann und soll natürlich während des ganzen Prozesses stattfinden.

Für die weitere Feinplanung können Künstler*innen wieder auf ihr Wissen aus der Kunst zurückgreifen, denn jede Herangehensweise hat ihre eigenen Prozesslogiken. Allerdings hilft es, sich einige leitende Fragen zu stellen, die zum Teil schon angesprochen wurden, und bestimmte Grundkoordinaten für die Strukturierung festzumachen (auch hier dienen die Erfahrungen von Heisig et al. 2020: 115ff. in Teilen als Inspiration):

- Wie viel Partizipation soll im Projekt möglich sein und in welchen Projektschnitten?
 - Gibt es Arbeitsschritte, die sehr offen von den Kindern und Jugendlichen verhandelt werden sollen?
 - Gibt es Arbeitsschritte, die ich als leitende Person im Alleingang vorbereiten und übernehmen will?
 - Gibt es Arbeitsteilung zwischen den Kindern und Jugendlichen aufgrund von Interessen und Möglichkeiten (Heisig et al. weisen etwa auf Genderdifferenzen, soziale und religiöse Aspekte

hin)?

- Wann wird Gruppen- oder Einzelarbeit eingesetzt?
 - Welche Arbeitsschritte sollen als gemeinschaftlicher Prozess in Aushandlung gestaltet werden und wann geht es darum, dass sich jede*r individuell einbringen kann?
- Wie konkret oder offen werden Arbeitsaufgaben gestellt?
 - Wie spezifisch sind Arbeitsschritte gestaltet?
 - Wird das zum Beispiel über Material umgesetzt? Durch Materialreduktion (es werden z. B. nur zwei Farben zur Verfügung gestellt oder ein konkretes Bewegungsschema wie Laufen vorgegeben) oder einen Materialpool?
 - Wie wird mit Zeit während der Aufgaben umgegangen? Wird hier ebenfalls mit Verknappung oder Ausdehnung und Vertiefung gearbeitet?
 - Oder sind Arbeitsaufgaben sehr offen gehalten, sodass viele eigene Setzungen möglich sind (sind die Beteiligten in der Lage, mit der Offenheit umzugehen)?
- Wie werden die praktischen Aufgaben kognitiv gerahmt und reflektiert?
 - Findet zuerst eine kognitiv-intellektuelle Annäherung an ein Thema statt und erfolgt daraus die Praxis?
 - Oder findet zuerst eine Praxis statt, die hinterher reflektiert und so in einen Kontext gestellt und aufgefangen wird?
 - Gibt es Aufgaben ohne Praxis und umgekehrt praktische Arbeitsschritte, die für sich stehen bleiben sollen und nicht ausführlich besprochen werden?

Für den Vorgang der Reflexion berichten Heisig und Kolleg*innen beispielsweise aus einem Projekt der Künstlerin Magdalena von Rudy: „Die Idee, Waffen zu bauen, entstand bei den Schüler*innen aus der Ateliersituation heraus. Material stand frei zur Verfügung, Holzlatten lagen herum, Akkubohrer durften genutzt werden. Die erste Holzwaffe war schnell aus zwei Leisten zusammengebaut. Dass Waffen in der Schule eigentlich verboten sind, stellte einen zusätzlichen Reiz für die Schüler*innen dar. Die Künstlerin wollte auf deren Impuls und Interesse eingehen und thematisierte deshalb mit ihnen zusammen das Waffen-Verbot in der Schule. Daraufhin wurden für den Umgang mit den Holzwaffen gemeinsam Regeln aufgestellt [...].“ (Heisig et al. 2020: 120)

Eine Reflexion kann also auch notwendig werden, wenn Vereinbarungen für einen gemeinsamen Umgang im Projekt aufzustellen sind. Dann geht es nicht nur um ein kognitives Verstehen im Sinne eines „Was habe ich hier getan, was haben wir erfahren und gelernt“. Stattdessen rückt die Frage, „Was bedeuten mein Handeln und die Konsequenzen für andere?“, in den Vordergrund.

Zur Strukturierung der Räume, die Künstler*innen in Schulen aufschlagen, bieten sich verschiedene Vorgehensweisen an. Wichtig ist, sich bewusst zu machen, wer ein (auch unsichtbarer) Teil dieses Raumes ist und darin Interessen artikuliert. Für den Umgang mit Letzteren muss ein Weg gefunden werden, der oft mit Kooperationsabsprachen beginnt. Daneben füllt vor allem die eigene künstlerische Strategie diesen Raum, der aus der eigenen künstlerischen Praxis heraus entwickelt werden muss. Dabei können die oben

genannten leitenden Fragen helfen, die eigenen Methoden und Arbeitsschritte zu finden.

Leitfrage 6: Wer sind die Ansprechpartner*innen in Schule für Künstler*innen, die Entscheidungen im Rahmen einer Kooperation treffen können?

Welche Interessen und Bedarfe haben die einzelnen Akteur*innen?

Wie bereits erwähnt, sind Schulen heterogene Gebilde mit eigenen Schwerpunktsetzungen. Für das Angehen und Aufrechterhalten einer (langfristigen) Kooperation ist aber vor allem der direkte und gute Kontakt zu einer Lehrkraft oder dem Kulturbefragten der Schule wichtig. Dabei kann es sich um eine engagierte Lehrkraft handeln, die sich individuell entschließt, mit Künstler*innen zusammenzuarbeiten, oder eben um die jeweiligen Kulturbefragten, welche die Aufgabe haben, Kunst für die gesamte Schule zu vermitteln und zu entwickeln. Daneben ist vor allem die Schulleitung von Relevanz, weil diese die zentrale Entscheidung zur Schulausrichtung und einer langfristigen Entwicklung fällt.

Die Anbahnung von Kooperationen ist nicht nur für Künstler*innen ressourcenintensiv, sondern auch den Schulen fehlen oft die Kapazitäten (Zeit, Personal), wie die bereits erwähnte Schulleiterbefragung des Rates für Kulturelle Bildung deutlich macht (RFKB 2017b: 44). Aus der Sicht von Schulen haben in der Kooperationsanbahnung Informations- und Beratungsstellen sowie Online-Portale, die Schulen und externe Partner*innen zusammenbringen sollen, eine eher geringe Bedeutung (RFKB 2017b: 50). Der Einbezug von Partner*innen erfolgt nämlich „größtenteils nicht systematisch, sondern eher gelegentlichen passiv-aktiv“ (ebd.: 15): Netzwerke, informelle Kontakte und die Initiative der Künstler*innen sind wesentlich entscheidender für eine Kooperationsanbahnung als professionelle Vermittlung (ebd.), wobei ein ausgesprochener Wunsch nach langfristigen, verlässlichen Kooperationen besteht (ebd.: 11).

Die Anbahnung eines Projekts kann dabei langwierig sein, da Schulen in der Regel lange Planungszyklen haben. Das steht gelegentlich den schnellen Verläufen, wie sie im freiberuflichen Kunst- und Kulturbereich gängig sind, entgegen. Hierauf sollten sich Künstler*innen in der eigenen Zeitplanung vorbereiten. Das Problem der Schulen in Kooperationen ist dabei nicht ein mangelndes Interesse oder ein mangelnder Bedarf (RFKB 2017b: 52), sondern vor allem die Frage nach der Finanzierung von Projekten (ebd.: 53).

Professionelle Künstler*innen sind bei angemessener Bezahlung um ein Vielfaches kostenintensiver als beispielsweise Ehrenamtliche, mit denen Ganztagsangebote (z. B. im Sportbereich) oft bestritten werden. Auch wenn Schulen auf den ersten Blick den solo-selbstständigen Künstler*innen in Ressourcenstärke überlegen scheinen, reglementieren oft rechtliche Vorgaben die Verwendung und Verfügbarkeit von Mitteln, sodass ein „Tricksen“ notwendig wird (ebd.). Dies ist ein Dilemma in der Kooperation zwischen Künstler*innen und Schulen, denn so sind die Künstler*innen oft angehalten und aufgefordert, eine eigene Finanzierung für ihre Projekte einzuwerben (vgl. Hohmaier und Speck 2019; Speck und Hohmaier 2017: 113f.). Aus der Praxis wird berichtet, dass vor allem die abgesicherte Finanzierung eines Projekts, die Unterstützung durch Schlüsselpersonen an der Schule (Schulleiter*in, Ganztagskoordinator*in etc.) und durch das Kollegium, sowie die Bereitstellung und flexible Handhabung von Zeiträumen (Anpassung des Stundenplans), Materialien und Räumen von entscheidender Bedeutung in der Umsetzung von Projekten sind (Stagge 2017: 28). Abschließend lässt sich festhalten, dass für Künstler*innen vor allem eine langfristige Planung und Investition in dauerhafte Kooperationen und Netzwerke, ein solides Wissen um Fördermöglichkeiten und die Auslotung der eigenen künstlerischen Interessen im pädagogischen Bereich wichtig sind, wenn sie mit Schulen, Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten wollen.

Verwendete Literatur

- Alheit, Peter (2000)** „Biographie und ‚modernisierte Moderne‘: Überlegungen zum vorgeblichen ‚Zerfall‘ des Sozialen“. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1:1. 151-165.
- Artelt, Cordula, Jürgen Baumert, Eckhard Klieme et al. (Hg.) (2001)**. *PISA 2000 – Zusammenfassung zentraler Befunde*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin. Online: https://pure.mpg.de/rest/items/item_2102433/component/file_3189150/content (letzter Zugriff am 12.12.2021).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2020)**. *Bildung in Deutschland 2020 – Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld.
- Badura, Jens, Selma Dubach, Anke Haarmann et al. (Hg.) (2015)**. *Künstlerische Forschung – Ein Handbuch*. Zürich, Berlin.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2005)**. *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Deutscher Bundestag (15. Wahlperiode, Drucksache 15/6014). Berlin.
- BKJ (Bundesverband Kulturelle Kinder- und Jugendbildung) und DKJS (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung) (Hg.) (2016)**. *Perspektive Künste Arbeitsfeld Kulturelle Bildung. Texte, Materialien, Methoden für Kulturschaffende*. Remscheid.
- Bollenbeck, Georg (1994)**. *Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt am Main.
- Booth, Eric (2009)**. „What is a Teaching Artist?“. Online: <https://ericbooth.net/what-is-a-teaching-artist/> (letzter Zugriff am 23.12.2021).
- Böttcher, Wolfgang (2021)**. „Chancenungleichheit. Oder: Die ewige und langweilige Geschichte der sozialen Selektion im Bildungswesen“. In: Brockmann, Lilo, Carmen Hack, Anna Pomykaj et al. (Hg.). *Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Reproduktion und Legitimierung*. Weinheim.
- Braun, Tom (2013/2012)**: „Kulturelle Schulentwicklung“. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-schulentwicklung> (letzter Zugriff am 12.12.2021).
- Brose, Hanns-Georg und Bruno Hildenbrand (1988)**. „Biographisierung von Erleben und Handel“. In: Dies. (Hg.). *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*. Opladen. 11-30.
- Cramer, Florian und Nienke Terpsma (2021)**. „What is Wrong with the Vienna Declaration on Artistic Research?“ Online: <https://www.onlineopen.org/what-is-wrong-with-the-vienna-declaration-on-artistic-research> (letzter Zugriff am 12.12.2021).
- Eckert, Constanze, Eva Zertzsch und Adam Page (2015)**. *Constanze Eckert im Gespräch mit Eva Hertzsch und Adam Page: Partizipationskunst und Schule*. Online: <http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht3b80.html?document=243&page=reflexion.html> (letzter Zugriff am 12.12.2021).
- Eger, Nana (2015)**. „Aware and awake. Künstler_innen vermitteln in Schulen“. In: Eger, Nana und Antje Klinge (Hg.). *Künstlerinnen und Künstler im Dazwischen – Forschungsansätze zur Vermittlung in der Kulturellen Bildung*. Bochum.
- El-Mafaalani, Aladin (2020a)**. *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln.
- El-Mafaalani, Aladin (2020b)**. Vortrag beim Web-Forum *Kulturelle Bildung und Schule – Potenziale für Bildungsgerechtigkeit* vom 22.10.2020 des Rates für Kulturelle Bildung. Online: <https://www.rat-kulturelle-bildung.de/detail/detail/rueckblick-auf-das-web-forum-kulturelle-bildung-und-schule-potenziale-fuer-bildungsgerechtigkeit-vom-22-oktober-2020> (letzter Zugriff am 23.11.2021).
- Enderlein, Olli (2015)**. *Schule ist meine Welt – Ganztagschule aus Sicht der Kinder*. Themenheft 08 der Publikationsreihe der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen von *Ideen für mehr! Ganztagig lernen*. Berlin. Online: <http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/Themenheft-08-web.pdf> (letzter Zugriff am 12.12.2021).
- Erdmann, Ulrike, Elena Arbter und Ursula Rogg (2018)**. „3KulturSchulen“. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). *3KulturSchulen. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt „Erproben, Vernetzen, Verankern – Kulturelle Bildung an Schulen in die Fläche“*. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/kulturelle_bildung/KultBild_BB/3kulturschulen_podcasts/3KulturSchulen_Handreichung_2018.pdf (letzter Zugriff am 12.12.2021).

- Fabel-Lamla, Melanie und Sandra Tiefel (2004).** „Biografie als Schlüsselkategorie qualitativer Professionsforschung – eine Einleitung“. In: Dies. (Hg.). *Biografische Risiken und neue professionelle Herausforderungen*. Wiesbaden. 11–40.
- Froebus, Katarina, Susanne Kink-Hambsberger und Veronika Wöhrer (2019).** „Privilegierung und Ausgrenzung in Bildungsprozessen: Soziale Ungleichheit im Lehramt beforschen“. In: *Momentum Quarterly. Zeitschrift für Sozialen Fortschritt* 8:3. 116–130.
- Glöckler, Miriam (2014).** „Industriegebietskinder. Eine urbane Forschungsarbeit“. Online: <https://www.wegeinstheater.de/fileadmin/wegeinstheater/downloads/Industriegebietskinder.pdf> (letzter Zugriff am 30.11.2021).
- Gräsel, Cornelia, Kathrin Fußangel und Christian Pröbstel (2006).** „Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52:2. 205–219.
https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4453/pdf/ZfPaed_2006_2_Graesel_Fussangel_Proebstel_Lehrkraefte_Kooperation_anregen_D_a.pdf (letzter Zugriff am 05.01.2021).
- Heisig, Julia, Ivana Scharf und Heide Schönfeld (2020).** *Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen! Ein Ratgeber zur Qualität künstlerischer Arbeit in Schulen*. Bielefeld.
- Herring, Carina (2015).** „Ästhetische Forschung in Schule und Kunstlehrerausbildung“. In: Forum K&B GmbH (Hg.). *Kulturagenten: Mission Veränderung. Kultur und Bildung im Dialog*. Essen, Berlin. 178–183.
- Helsper, Werner, Anja Gibson, Wanda Kiliias, Katrin Kotzyba und Mareke Niemann (2020).** *Veränderungen im Schülerhabitus. Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden.
- HKW (Haus der Kulturen der Welt).** Online: https://www.hkw.de/de/programm/projekte/2020/bildung_in_beton/start.php (letzter Zugriff am 12.12.2021).
- Hinz, Melanie (2014).** *Forschendes Theater im Sozialen: Künstlerische Feldforschung*. Vortrag gehalten im Rahmen der Fachtagung für Lehrkräfte im Fach Theater/Darstellendes Spiel beim 18. Niedersächsischen Schüler-Theater-Treffen in Wolfsburg am 24.06.2014. Online: http://fraeuleinwunderag.net/wp-content/uploads/2016/07/DOC_Melanie-Hinz_Vortrag-Ku%CC%88nstlerische-Feldforschung.pdf (letzter Zugriff am 12.12.2021).
- Hohmaier, Kathrin (2015).** „Hässlich wie ein modernes Kunstwerk‘. Die Praxis eines Kunstvermittlungsprojektes für museumsferne Besuchergruppen“. In: Danko, Dagmar, Oliver Moeschler und Florian Schumacher. *Kunst und Öffentlichkeit*. Wiesbaden.
- Hohmaier, Kathrin und Karsten Speck (2018).** „Interprofessionelle Kooperation für Kulturelle Bildung: Was braucht es?“. In: *Kooperationen und Bildungslandschaften*. BKJ. Online: <https://kooperationen-bildungslandschaften.bkj.de/om/artikel/id/10900.html> (letzter Zugriff am 08.12.2021).
- Hohmaier, Kathrin und Karsten Speck (2019).** Dimensionen der Anforderungen in Kooperation zwischen KünstlerInnen und Bildungseinrichtungen. Empirische Ergebnisse aus dem Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation. In: Ludwig, Joachim und Helmut Ittner (Hg.). *Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende*. Bd. 2: *Forschung*. Wiesbaden.
- Huber, Laila und Elke Zobl (2016).** *Partizipation*. Online: <https://www.takingpart.at/kontext-1/partizipation/> (letzter Zugriff am 03.12.2021).
- Hummel, Claudia (Hg.) 2011.** *KONTEXTSCHULE. Texte und Materialien zu einer Fortbildungsreihe für Künstler/innen und Lehrer/innen*. Institut für Kunst im Kontext, Universität der Künste Berlin. Berlin.
- Jas, Mona (2019/2018).** „Labor zeitgenössische Kunst – Künstlerische partizipative Ansätze in der Kulturellen Bildung“. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*: <https://www.kubi-online.de/artikel/labor-zeitgenoessische-kunst-kuenstlerische-partizipative-ansaetze-kulturellen-bildung> (letzter Zugriff am 29.11.2021).
- Klinge, Anja (2014).** „Transferwirkungen: Kulturelle Bildung als gesellschaftliches ‚Allheilmittel‘?“. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*: <https://www.kubi-online.de/artikel/transferwirkungen-kulturelle-bildung-gesellschaftliches-allheilmittel> (letzter Zugriff am 06.01.2021).
- Kelb, Viola (2012).** „Kulturelle Bildung und Schule“. In: Bockhorst, Hildegard, Vanessa-Isabelle Reinwand und Wolfgang Zacharias (Hg.). *Handbuch Kulturelle Bildung*. München. 718–721.
- Keuchel, Susanne und Dominic Larue (Zentrum für Kulturforschung) (2012).** *Das 2. Jugend-KulturBarometer. Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab* Köln.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2007): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01. Februar 2007. Bonn. Online: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf (letzter Zugriff am 25.07.2017).

Kolbe, Fritz-Ulrich und Sabine Reh (2008). „Kooperation unter Pädagogen“. In: Coelen, Thomas und Hans-Uwe Otto (Hg.). *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch*. Wiesbaden. 799–808.

KSK (Künstlersozialkasse) (2021). Entwicklung des Einkommens der Versicherten zum 01.01.2021. Online: <https://www.kuenstlersozialkasse.de/service/ksk-in-zahlen.html> (letzter Zugriff am 15.12.2021).

Kulturagenten für kreative Schulen. Guten Tag, wir möchten gerne mit Ihnen zusammenarbeiten! Kooperationen zwischen Schulen und Kulturpartnern. Leitfaden für Kennenlerngespräche. Online: <http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansichtbaa7.html?document=67&page=materialien.html> (letzter Zugriff am 12.12.2021).

Kunze, Katharina (2011). Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern. Wiesbaden.

Kraul, Margret, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe (2002). Biografie und Profession. Eine Einleitung. In: Dies. (Hg.). *Biografie und Profession*. Bad Heilbrunn. 7–18.

Mack, Wolfgang (2012). „Kulturelle Bildung in Bildungslandschaften“. In: Bockhorst, Hildegard, Vanessa-Isabelle Reinwand und Wolfgang Zacharias (Hg.). *Handbuch Kulturelle Bildung*. München. 732–737.

Matzke, Annemarie (2013/2012). „Künstlerische Praktiken als Wissensproduktion und künstlerische Forschung“. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*: <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-praktiken-wissensproduktion-kuenstlerische-forschung> (letzter Zugriff am 29.11.2021).

Mörsch, Carmen (2004). „KünstlerInnen als PädagogInnen. Überlegungen am Beispiel des Projektes VitaBasteln von Ressource:Kunst e. V.“. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Hg.). *bilden mit kunst*. Bielefeld. 155–163.

Peters, Sibylle (2013). *Das Forschen aller: Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft*. Bielefeld.

Penzel, Joachim (2015). Ästhetische Forschung. Online: http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_kd_%C3%A4sthetische_forschung_2020.pdf (letzter Zugriff am 12.12.2021).

Preuss, Rudolf (2011). „Künstlerinnen und Künstler, Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen – ein ungleiches Gespann“. In: Kirschenmann, Johannes (Hg.). *Kunst. Schule. Kunst. Modelle, Erfahrungen, Debatten*. München. 313–325.

Priller, Eckhard (2020). *Von der Kunst zu leben. Die wirtschaftliche und soziale Situation Bildender Künstlerinnen und Künstler 2020*. Expertise zur 7. Umfrage des Bundesverbandes Bildender Künstlerinnen und Künstler (Hg.). Berlin.

Retzar, Michael (2021/2020). „Abbau von sozialen und regionalen Bildungsnachteilen durch Kulturelle Bildung. Teilhabestrategien von Schulen mit kulturellem Schulprofil“. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*: <https://www.kubi-online.de/artikel/abbau-sozialen-regionalen-bildungsnachteilen-durch-kulturelle-bildung> (letzter Zugriff am 29.11.2021).

RFKB (Rat für Kulturelle Bildung) (2017a). *Eltern/Kinder/Kulturelle Bildung. Horizont 2017. Studie: Eine Repräsentativbefragung von Eltern zur Bedeutung und Praxis Kultureller Bildung*. Rat für Kulturelle Bildung. Essen. Online: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_Eltern_Kinder_Kulturelle_Bildung_Kurzversion_Final.pdf (letzter Zugriff am 30.11.2021).

RFKB (Rat für Kulturelle Bildung) (2017b). *Kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Studie: Schulleiterbefragung zur Gestaltung und Qualitätssicherung des kulturellen Ganztagsangebots*. Rat für Kulturelle Bildung. Essen. Online: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_Schulleiterbefragung_ES_20122017.pdf (letzter Zugriff am 30.11.2021).

Rogg, Ursula (2019). „Die Stimmen von Vielen: Auditives Dokumentieren und Kulturelle Bildung in der Schulentwicklung“. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*: <https://www.kubi-online.de/artikel/stimmen-vielen-auditives-dokumentieren-kulturelle-bildung-schulentwicklung> (letzter Zugriff am 12.12.2021).

Røyseng, Sigrid, Per Mangset und Jorunn Spord Borgen (2007). „Young artists and the charismatic myth“. In: *International Journal of Cultural Policy*. 13:1. 1–16.

Schiller, Friedrich (1962, 1795). *Sämtliche Werke, Bd. 5*. München. Online: <http://www.zeno.org/nid/20005609879> (letzter Zugriff am 12.01.2021).

Schütz, Alfred und Thomas Luckmann (2017). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz.

Schütze, Fritz (1983). „Biographieforschung und narratives Interview“. In: *Neue Praxis* 13:3. 283–293. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147> (letzter Zugriff am 12.12.2021).

Siegmund, Judith und Anna Calabrese (2016). „Einleitung“. In: Dies. (Hg.). *Wie verändert sich Kunst, wenn man sie als Forschung versteht?*. Bielefeld.

Speck, Karsten (2009). *Schulsozialarbeit – Eine Einführung*. München.

Speck, Karsten und Kathrin Hohmaier (2017). „Bedarf trifft Realität. Ausgewählte Befunde einer Mixed-Methods-Studie zur Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden* für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* in Schulen und lokalen Bildungslandschaften“. In: Heber, Michael und Mona Jas (Hg.). *Fokus: Kunst- und Kulturschaffende* in Bildungseinrichtungen! Debatten um Rahmenbedingungen, Potenziale und Kompetenzen für kulturelle Bildungsprojekte*. München. 91–117.

Speck, Karsten und Kathrin Hohmaier (2016). „Checkliste: 10 Punkte zur gelingenden Kooperation“. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V. (Hg.). *Perspektive Künste – Arbeitsfeld Kulturelle Bildung. Texte, Materialien, Methoden für Kulturschaffende*. Berlin.

Stagge, Sven und Niedersächsisches Kultusministerium (2017). *Kultur bewusst. Kultur und Kreativität im Schulalltag*. Hannover. Online: <https://kubi-mv.de/wp-content/uploads/2018/10/KulturBewusst.pdf> (letzter Zugriff am 15.12.2021).

Steigerwald, Claudia (2019). *Kulturelle Bildung als politisches Programm. Zur Entstehung eines Trends in der Kulturförderung*. Bielefeld.

Tangian, Katja (2010). *Spielwiese Kunstakademie: Habitus, Selbstbild, Diskurs*. Hildesheim, New York.

Thiel, Thomas (2021). „Kunstwerke mit Fußnoten: Kommt jetzt der Dr. artis?“. FAZ.NET. Online: <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/dr-artis-der-wissenschaftsrat-fordert-den-kuenstlerdoktor-17313626.html> (letzter Zugriff am 29.11.2021).

Völter, Bettina (2018). „Biographie und Professionen“. In: Lutz, Helma et al. (Hg.). *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden. 473–484.

Wiezorek, Christine, Roland Merten und Regina Soremski (2020). „Soziale Ungleichheit“. In: Bollweg, Peter, Jennifer Buchna, Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto (Hg.). *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden.

Willenbacher, Sascha (2011). „Class of 76 – Wie aktuell ist 1976?“. In: Hummel, Claudia (Hg.): *KONTEXTSCHULE. Texte und Materialien zu einer Fortbildungsreihe für Künstler*innen und Lehrer*innen*. Institut für Kunst im Kontext, Universität der Künste Berlin. Berlin. 76–85.

Willis, Paul (1979). *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt am Main.

Ziemer, Gesa und Inga Reimers (2014). „Wer erforscht wen? Kulturwissenschaften im Dialog mit Kunst“. In: Peters, Sibylle (Hg.). *Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft*. Bielefeld.

Empfohlene Literatur

Weiterführend:

Kultur.Forscher!: Erklärfilm Ästhetische Forschung. Online: <https://youtu.be/vYGb87fyX5I> (letzter Zugriff am 05.01.2021).

Anmerkungen

Dieser Beitrag beschreibt das Modul 5 des Zertifikatskurses „Künstlerische Interventionen in der Kulturellen Bildung“, den die Universität Hildesheim in Kooperation mit der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel im Jahr 2021/ 2022 umsetzte. Er erschien erstmals in: Birgit Mandel (Hg.) (2022): [Künstlerische Interventionen in der Kulturellen Bildung. Inhalte, Methoden und Reflexionen eines Curriculums für Künstler:innen](#). Für die Veröffentlichung auf kubi-online wurde der Beitrag geringfügig angepasst.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Kathrin Hohmaier (2023 / 2022): Schule als zentrales Einsatzfeld für künstlerische Interventionen in der Kulturellen Bildung. In:
KULTURELLE BILDUNG ONLINE:
<https://www.kubi-online.de/artikel/schule-zentrales-einsatzfeld-kuenstlerische-interventionen-kulturellen-bildung>
(letzter Zugriff am 30.05.2023)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>